



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Samarbete mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i nyanlända elevers lärmiljöer

Collaboration between the special education teacher and
Swedish as a second language teacher in newly arrived pupils'
learning environments

Karin Helmersson

Speciallärarexamen 90 hp

Slutseminarium 2019-08-28

Examinator: Marie Jedemark

Handledare: Adrian Lundberg

Sammanfattning

Helmersson, Karin (2019). *Samarbete mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i nyanlända elevers lärmiljöer*. Speciallärarprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Studien bidrar med ökad kunskap gällande samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan. Med den kunskapen som stöd är förhoppningen att möjligheterna ökar till att de nyanlända elevernas utbildning ytterligare förbättras.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att öka kunskapen om vilka sätt för samarbete det finns mellan specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och svenska som andraspråksläraren, i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan. Syftet är även att göra en jämförelse mellan grund- och gymnasieskolan. Examensarbetet ämnar söka svar på fyra frågeställningar: När startar samarbetet? Hur initieras samarbetet? Vad innehåller samarbetet? Vilka likheter och skillnader finns det i samarbetet mellan grundskolan och gymnasieskolan?

Teori

Undersökningen är förankrad i det systemteoretiska perspektivet (Öquist, 2008), samt i de båda specialpedagogiska perspektiven kompensatoriskt och kritiskt perspektiv (Nilholm, 2007).

Metod

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer har använts som metod. Totalt har fyra speciallärare och fyra svenska som andraspråkslärare intervjuats, på två grundskolor och två gymnasieskolor. Intervjuerna har spelats in och därefter transkriberats. Materialet har analyserats enligt en modell för kvalitativ innehållsanalys (Graneheim och Lundman, 2004).

Resultat

Studiens resultat visar att samarbete startar när problem eller behov identifieras hos elever eller när svenska som andraspråksläraren är i behov av ett bollplank. Ett glädjande och oväntat resultat som pekar i motsatt riktning mot tidigare forskning, är att grundskolorna i materialet har ett inbyggt samarbete i organisationen mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren.

På frågan hur ett samarbete initieras framkommer att skolorna har såväl formella som informella kanaler för samarbete. Existensen av de formella forumen får anses som positiv, då nyanländas utbildning har kritiserats för avsaknad av desamma.

Av materialet framgår att innehållet i samarbetet är både brett och varierat. Det är ett stort samarbete samtidigt som det betonas att det handlar om två olika professioner med olika roller och uppdrag.

Likheterna mellan grund- och gymnasieskolan är de formella och informella vägarna för samarbete samt det variationsrika innehållet i samarbetet. Den tydligaste skillnaden som framträder i materialet är grundskolornas strukturerade och inbyggda samarbete i organisationen.

Specialpedagogiska implikationer

Specialläraren har en viktig uppgift att fylla i de nyanlända elevernas lärmiljöer, oavsett hur de olika verksamheterna är organiserade.

Grundskolorna i materialet har visat på möjligheten att låta specialpedagogiken löpa som en röd tråd genom verksamheten. Genom sitt i organisationen inbyggda samarbete har de visat att det är möjligt att arbeta proaktivt för att undanröja hinder och förhindra språklig sårbarhet i de nyanlända elevernas lärmiljöer. Frågan är om det är möjligt att överföra detta upplägg till gymnasieskolan.

Det informella samarbetet är betydande på skolorna och det som lägger grunden för ett mer formellt samarbete. Det informella samarbetet underlättas av de gemensamma arbets- och personalrummen, vilket innebär att skolorna behöver försäkra sig om att de har ändamålsenliga lokaler.

Nyckelord

Grund- och gymnasieskolan, nyanlända, samarbete, specialläraren, svenska som andraspråksläraren.

Innehållsförteckning

INLEDNING	6
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
TIDIGARE FORSKNING	8
DEFINITION AV SAMARBETE	8
DE NYANLÄNDA ELEVERNA.....	8
SPRÅKLIG SÅRBARHET.....	8
SVENSKA SOM ANDRASPRÅKSLÄRARENS UPPDRAG	9
SPECIALLÄRARENS UPPDRAG	9
SPECIALLÄRAREN I DE NYANLÄNDA ELEVERNAS LÄRMILJÖER.....	10
ORGANISERING AV DE NYANLÄNDA ELEVERNAS SKOLGÅNG	11
SAMARBETEN OCH ÖVERGÅNGAR MELLAN VERKSAMHETER	14
TEORETISK FÖRANKRING	16
SYSTEMTEORETISKT PERSPEKTIV.....	16
SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV.....	17
METOD	19
URVALSGRUPP	19
SKOLORNA	20
<i>Grundskola 1</i>	20
<i>Grundskola 2</i>	20
<i>Gymnasieskola 1</i>	21
<i>Gymnasieskola 2</i>	21
GENOMFÖRANDE	21
ANALYS OCH BEARBETNING	22
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	22
RESULTAT OCH ANALYS	23
NÄR STARTAR SAMARBETET?	23
<i>Problem/behov identifieras</i>	23
<i>Bollplank</i>	24
<i>Inbyggt samarbete i organisationen</i>	25
HUR INITIERAS SAMARBETET?	26
<i>Formella vägar</i>	26
<i>Informella vägar</i>	26
VAD INNEHÅLLER SAMARBETET?.....	27
<i>Innehåll och roller</i>	27
<i>Undervisning</i>	28
VILKA LIKHETER OCH SKILLNADER FINNS DET I SAMARBETET?	30
<i>Likheter</i>	30
<i>Skillnader</i>	31

DISKUSSION	33
RESULTATDISKUSSION	33
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	35
METODDISKUSSION	36
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	37
REFERENSER	38
BILAGA 1	42

Inledning

Skollagen (SFS 2010:800) ålägger den svenska skolan att vara likvärdig. Det ska inte spela någon roll var i landet du bor eller vilken skola du väljer. Dina sociala och ekonomiska förhållanden ska inte heller ha någon betydelse, då utbildningen ska vara lika bra oavsett.

Vidare gäller samma regelverk för de nyanlända eleverna som för andra elever, med några tillägg gällande bedömning av de nyanlända elevernas tidigare kunskaper, studiehandledning på modersmålet (alternativt på det starkaste skolspråket), eventuell placering i förberedelseklass på grundskolan, individuell studieplan och anpassad timplan (*Skollag*, SFS 2010:800).

Inom gymnasieskolan finns språkintruktionsprogrammet, som syftar till att ge nyanlända ungdomar en utbildning där fokus ligger på det svenska språket, för att möjliggöra vidare studier inom gymnasieskolan eller annan utbildning. Utbildningen ska utformas individuellt för varje enskild elev utifrån dennes bakgrund och behov (*Gymnasieskola*, 2011).

I den svenska skolan möts människor från världens alla hörn. I rapporter från såväl Skolverket (2018) som Skolinspektionen (2017a) framgår att ökningen av nyanlända elever har klingat av, men att det fortfarande finns många nyanlända elever i den svenska skolan. Samtidigt visar flertalet rapporter och undersökningar att nyanlända elever uppnår lägre skolresultat än övriga elever (Bunar, 2015; Norberg Brorsson & Lainio, 2015; Skolinspektionen, 2014).

Utmaningarna är många för att på allra bästa sätt organisera skolgången för de nyanlända eleverna. Det är många faktorer som påverkar och man behöver samarbeta, såväl internt som externt. En nyckel, bland många, till skolframgång är goda kunskaper i det svenska språket. Två viktiga professioner i detta arbete torde vara svenska som andraspråksläraren och specialläraren.

Till följd av den sparsamma tidigare forskningen kring specialpedagogik och specialpedagogiskt samarbete i de nyanlända elevernas lärmiljöer, väcktes intresset för detta examensarbete. Läggs där till en professionell vardag som verksam speciallärare i dessa miljöer samt en bakgrund som lärare i svenska och svenska som andraspråk.

Examensarbetet kommer att handla om samarbetet mellan svenska som andraspråksläraren och specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling.

Syfte och frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att öka kunskapen om vilka sätt för samarbete det finns mellan specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling och svenska som andraspråksläraren, i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan. Syftet är även att göra en jämförelse mellan grund- och gymnasieskolan.

Examensarbetet ämnar söka svar på följande frågeställningar:

1. När startar samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan?
2. Hur initieras samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan?
3. Vad innehåller samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan?
4. Vilka likheter och skillnader finns det i samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grundskolan respektive gymnasieskolan?

Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning som är av relevans för examensarbetet.

Definition av samarbete

Examensarbetet utgår från definitionen av samarbete som Svenska Akademiens ordböcker (2018) gör: ”arbete som bedrivs av två eller flera tillsammans med ett gemensamt syfte”.

De nyanlända eleverna

När begreppet nyanlända används i examensarbetet avses definitionen som står att finna i *Skollagen* (SFS 2010:800), det vill säga att nyanländ är den som har varit bosatt utomlands men nu är bosatt i Sverige och har påbörjat sin utbildning i Sverige senare än höstterminens start det kalenderår hen fyller sju år. En elev ska inte längre räknas som nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige.

Språklig sårbarhet

När den språkliga förmågan inte är tillräcklig för de krav som ställs i omgivningen, uppstår vad Bruce (2016) kallar det, *språklig sårbarhet*. Det kan handla om såväl muntlig som skriftlig kommunikation i en mängd olika sammanhang, från mer informella tillfällen såsom rastaktiviteter eller diverse vardagliga samtal till ifyllande av blanketter eller skriftliga uppgifter, prov och inlämningar i skolans regi.

Bruce (2016) förklarar att det inte bara är elever som kan hamna i språklig sårbarhet. Även personal och skolor kan råka i *pedagogisk sårbarhet*. Man förmår inte sätta sig in i vilken språklig stöttning som krävs för att kommunikation och inläring ska fungera. I stället för att fokusera på elevens brister bör all personal se till individens möjliga förmågor och förutsättningar.

Även Berry (2018) beskriver den språkliga sårbarheten och då med ett fokus på vad många nyanlända elever upplever. Han argumenterar för att den språkliga sårbarheten kan vara extra kännbar för denna elevgrupp, då de på ytterst kort tid ska lära sig ett helt nytt språk både att kommunicera och lära på. Axelsson (2015) betonar att det är krävande för alla elever att från

ett vardagsspråk utveckla ett fungerande ämnesspråk. För att det ska bli lyckosamt krävs såväl interaktion i klassrummet som aktiviteter som stöttar både språk och innehåll. En sådan undervisning är gynnsam för alla elever, men speciellt viktig är den för elever som lär sig skolans ämnen på sitt andraspråk. Berry (2017) menar att svenska som andraspråksläraren har en viktig funktion att fylla i nyanlända elevers lärmiljöer i arbetet mot språklig sårbarhet.

Svenska som andraspråkslärarens uppdrag

I enlighet med *Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som andraspråk* (2011) ska ämnet svenska som andraspråk ansvara för att elever med ett annat förstaspråk än svenska ges möjlighet att utveckla sina språkliga förmågor på lika villkor som elever med svenska som förstaspråk. Vidare syftar undervisningen, enligt *Läroplanen för grundskolan* (2011), i svenska som andraspråk till att utveckla elevernas kunskaper i och om det svenska språket. Eleverna ska även ges förutsättningar att utveckla språket så att det blir ett redskap för att tänka, kommunicera och lära utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet.

Barn och ungdomar som lär sig svenska som andraspråk har en dubbel uppgift att genomföra när de kommer till skolan. Förutom att utveckla den språkliga basen i svenska, behöver de utveckla det språk som skolans ämnen kräver (*Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*, 2011). Därför behöver undervisningen utformas så att eleverna får arbeta på flera olika kunskaps- och färdighetsnivåer samtidigt, vilket ställer höga krav på såväl elever som lärare (*Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*, 2011).

Avslutningsvis poängterar Sjöqvist (2013) att det åligger alla lärare att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i respektive ämne. Dock är det svenska som andraspråksläraren som har det övergripande ansvaret för bedömning och handledning av eleven mot alltmer funktionella och korrekta färdigheter i svenska.

Speciallärarens uppdrag

Enligt *Examensordningen* (SFS 2011:186) för Speciallärarexamen med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling ska specialläraren verka i det förebyggande arbetet, där fokus är att undanröja hinder och svårigheter i elevernas lärmiljöer. Specialläraren ska även spela en viktig roll som kvalificerad samtalspartner samt vara den pedagogiska ledaren med målet att möta alla elevers skilda förutsättningar och behov. Byström (2018a) förklarar att speciallärarens uppdrag är

komplext och förenklat kan det sägas vara tredelat. Undervisning, utredning och utveckling ska rymmas inom en speciallärares arbetsuppgifter.

Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) presenterar i sin studie att den enskilda arbetsuppgift som speciallärare i grundskolan ägnar mest tid åt är undervisning, enskilt eller i grupp. Andra vanligt förekommande arbetsuppgifter är olika typer av samverkan, till exempel med elevhälsa, vårdnadshavare eller skolledning. Även arbete med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation är en vanlig arbetsuppgift. Åt den första arbetsuppgiften ägnas minst en dag i veckan och de två senare högst en dag i veckan. Resultaten på gymnasieskolan är likartade förutom att tiden som läggs på undervisning är mindre till förmån för arbete med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation.

Liknande resultat framkommer i Byströms (2018b) studie, där syftet bland annat var att undersöka hur mycket tid som specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling lägger på olika arbetsuppgifter. Resultatet visar att speciallärarna lägger störst del av sin tid på undervisning (40-80 procent) och minst tid på utvecklingsarbete (0-10 procent). Mittemellan hamnar utredningsarbetet (cirka 20 procent).

Specialläraren i de nyanlända elevernas lärmiljöer

Skolinspektionen (2014) lade fram en rapport angående nyanlända elever och särskilt stöd. Man granskade tio grundskolors utbildning för nyanlända elever i årskurserna 7-9, och där framkommer att såväl extra anpassningar som särskilt stöd inte existerar i någon större omfattning i de nyanlända elevernas utbildning. Det finns inga gemensamma riktlinjer för hur och när man ska anpassa undervisningen eller utreda om en elev är i behov av särskilt stöd, utan många gånger förklaras utebliven skolframgång med elevens bristfälliga kunskaper i svenska.

Liknande resultat framkommer i en studie genomförd på grundskolan, där syftet var att undersöka speciallärarens roll i de nyanlända elevernas lärmiljöer (Berry, 2017). I studien intervjuades svenska som andraspråkslärare, studiehandledare och speciallärare. Alla tre yrkesgrupper önskade en speciallärarroll som arbetar förebyggande mot språklig sårbarhet i de nyanlända elevernas lärmiljöer. Dock visar resultaten att speciallärare i olika hög grad finns hos de nyanlända. Enligt Berry (2017) är speciallärarens närvaro beroende av hur man definierar specialpedagogiskt språkstöd i samband med nyanlända elevers lärande. Ett hinder för specialläraren att verka i de nyanländas lärmiljöer är en så kallad *vänta-och-se-attityd*. Man tror att problemen kommer att gå över av sig självt efter en tid. Detta leder till sena och inte alltid

lyckosamma specialpedagogiska insatser. I den tidigare forskningen framkommer att det inte sällan kan vara svårt att veta som är en typisk, men förmodligen långsam, andraspråksutveckling och vad som är tecken på språkstörning, dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter (Berry, 2018; Kaya, 2016; Salameh, 2012). För att reda ut det behövs speciallärare och/eller logoped, som har kunskaper i vad det innebär att lära sig ett andraspråk (Kaya, 2016).

Avslutningsvis beskriver Berry (2018) att speciallärare och specialpedagoger i mindre utsträckning möter nyanlända elever än andra elevkategorier. Även i Gyllensparres (2016) undersökning framkommer att samarbetet med specialpedagogen är mycket litet, då det inte verkar finnas någon självklar roll för specialpedagogen i mötet med de nyanlända eleverna.

Organisering av de nyanlända elevernas skolgång

Skolverket (2016) beskriver en rad åtgärder skolor kan använda sig av för att de nyanlända eleverna ska utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål, till exempel förberedelseklass och prioriterad timplan på grundskolan och språkintrödnation på gymnasieskolan. Om dessa åtgärder inte är tillräckliga för att tillgodose elevens behov, ska skolorna använda sig av extra anpassningar och särskilt stöd.

Enligt *Skollagen* (SFS 2010:800) är det rektor som beslutar om delvis undervisning i förberedelseklass och det under förutsättning att en elev saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. Dessutom ska undervisningen i ett visst ämne i förberedelseklassen upphöra så snart eleven bedöms ha tillräckliga kunskaper för att på heltid kunna delta i ordinarie undervisningsgrupp. En elev får undervisas i förberedelseklass i högst två år.

Flertalet undersökningar med fokus på elevernas inställning till förberedelseklass har genomförts, och resultaten pekar åt samma håll. I Axelsson (2015), Juvonen (2015), Nilsson Folke (2015), Nilsson och Axelsson (2013) beskriver eleverna tiden i förberedelseklass med tudelade känslor. Förberedelseklassen ses som en trygg plats både socialt och pedagogiskt med engagerade och kunniga lärare i svenska som andraspråk och där eleverna ofta får mycket hjälp och stöttning, till exempel genom studiehandledning på sitt modersmål. Samtidigt beskrivs tiden i förberedelseklass som en väntan på att den riktiga skolan ska börja. Det kan även upplevas som pinsamt att gå i förberedelseklass och det har en lägre status. Som elev i förberedelseklassen tillhör man inte riktigt den ordinarie skolan genom att man inte sällan

varken lokalmässigt eller pedagogiskt finns eller samarbetar med den ordinarie skolan. Även social interaktion med svenska elever efterfrågas. Alltså, det är av yttersta vikt att skolorna skapar såväl sociala som pedagogiska resurser för att stötta de nyanlända eleverna, både i förberedelseklassen och när de kommer ut i de ordinarie klasserna, för att förhindra exkludering från övriga skolans verksamhet (Nilsson & Axelsson, 2013).

En del svenska kommuner har efter kritik från Skolinspektionen valt att sluta med förberedelseklasser för att i stället ha en så kallad *direktintegrering*, vilket innebär att nyanlända elever placeras direkt i ordinarie klass utan introduktion eller svenska som andraspråksundervisning (Axelsson, 2015).

Juvonen (2015) genomförde en studie, vilken syftade till att undersöka lärares åsikter kring direktintegrering. Den visar att cirka hälften av lärarna i undersökningen kunde se att det fanns fördelar för eleverna med denna typ av organisationsform, dock under vissa förutsättningar. Bland annat ansåg lärarna att eleverna behövde ha vissa grunder i språket innan placering i ordinarie klass. Studiehandedning på modersmålet, modersmålsundervisning samt svenska som andraspråksundervisning sågs som nödvändigt. Lärarna behövde även mer tid för att kunna tillgodose alla individuella behov samt adekvat utbildning. Generellt ansågs direktintegrering som mer gynnsamt i de lägre åldrarna.

Ytterligare ett sätt att organisera skolgången för de nyanlända eleverna beskrivs av Bouakaz och Bunar (2015). Det kan liknas vid en mottagningsenhet, där man skriver in och kartlägger alla nyanlända elever. De yngre barnen placeras därefter i ordinarie klasser medan de äldre undervisas på enheten under en tid. Elevernas upplevelser av tiden på mottagningen är såväl positiva som negativa. Resultaten kan liknas vid elevernas känslor av tiden i förberedelseklass (Axelsson, 2015; Juvonen, 2015; Nilsson Folke, 2015; Nilsson & Axelsson, 2013). På ett sätt trivs de socialt, men samtidigt känner de att de blivit backade i årskurser och att deras tidigare kunskaper inte tas tillvara. Även känslan av utanförskap framkommer, liksom en önskan om att den riktiga skolan ska börja. Lärarna på de ordinarie skolorna upplever att eleverna inte är redo att delta i den undervisning som bedrivs, då den nödvändiga stöttningen saknas.

På gymnasieskolans språkintruktionsprogram ska innehållet, förutom undervisning i svenska, vara sådant som eleven behöver för sin fortsatta utbildning. Elevens kunskapsutveckling ska kontinuerligt bedömas, för att denne så snart som möjligt ska komma vidare i sin utbildning (*Gymnasieförordning*, SFS 2010:2039).

Dock kommenterar Bunar (2015) att det finns tecken som pekar på att språkintruktionsprogrammet är på väg att stänga in sent anlända elever i en varaktig förberedande organisationsform, i något som han beskriver som en parallell värld till övrig utbildningsverksamhet. Liknande resultat

presenterar Bomström Aho (2018) i sin undersökning, vilken syftade till att undersöka elevers erfarenheter av just språkintröduktion. Där framkommer en bild av tiden på språkintröduktion som ett mellanrum, en väntan på att komma vidare. Eleverna berättar om upplevelser av utanförskap och en längtan efter att få tillhöra ordinarie undervisning.

Dessutom har Skolinspektionen i relativt nya rapporter (2017a; 2017b; 2014) påtalat brister gällande skolornas organisation av nyanlända elevers utbildning. Som gemensam nämnare angavs i den första rapporten att skolorna inte ger de nyanlända eleverna undervisning i tillräckligt hög grad som stimulerar, utmanar och anpassas efter varje individs enskilda behov och förutsättningar. I de senare rapporterna pekade Skolinspektionen bland annat på att elevhälsan används i låg grad till att utreda de nyanlända elevernas behov av särskilt stöd. Vidare framkommer att många av de undersökta skolorna använder sig av en generell organisation, till exempel att alla elever har samma schema och ämnen oberoende av förutsättningar och tidigare skolbakgrund. Slutligen påpekas att eleverna inte ges tillräckligt med stöd och vägledning för att kunna lyckas med sina studier.

Även utanför Sveriges gränser pågår diskussioner hur skolgången för nyanlända elever på bästa sätt ska organiseras. Frågan om särskilda klasser för nyanlända eller integrering i ordinarie klass diskuteras flitigt. I forskningsöversikten (2010) beskriver Bunar att många länder har någon typ av förberedelseklass för de nyanlända, med olika innehåll och regleringar beroende på land. Förberedelseklass under en begränsad tid om 6-12 månader ses som en optimal lösning, där placeringen bygger på frivillighet samt god information och samarbete med elever och vårdnadshavare. En viktig komponent är att förberedelseklassens lokaler finns i närhet till ordinarie verksamhet och att eleverna från början har en tillhörighet till ordinarie klass på olika sätt, till exempel deltagande i de ämnen/moment/aktiviteter det fungerar eller att ha både en mentor i förberedelseklassen och en i ordinarie klass.

Även om det finns skillnader mellan det spanska och svenska skolsystemet drar Rodríguez-Izquierdo (2018) liknande slutsatser som tidigare nämnda svenska undersökningar (Axelsson, 2015; Juvonen, 2015; Nilsson Folke, 2015; Nilsson & Axelsson, 2013) gällande tiden eleverna spenderar i förberedelseklassen och de ambivalenta känslor det för med sig. I den spanska studien framkommer att nyanlända elever undervisas i så kallade specialklassrum, vilket kan liknas vid de svenska förberedelseklasserna, delar av skoldagen från tre månader upp till två år. Lärarna i de ordinarie klasserna har inte den kompetens som behövs för att undervisa i spanska som andraspråk och ansvaret för språkligt stöd läggs på specialisterna i specialklassrummen. Man tar inte heller tillvara varken elevens modersmål, kultur eller tidigare erfarenheter. Rodríguez-Izquierdo (2018) menar att så länge inte skolan förändrar sin organisation och

undervisning, kommer de nyanlända eleverna även fortsättningsvis vara i underläge och deras chanser till skolframgång kommer inte att öka.

Det finns en mängd framgångsfaktorer för att en språk- och kunskapsutvecklande undervisning för nyanlända elever ska bli lyckosam. Kaya (2016) har gjort en sammanfattning av dem: Undervisningen ska utgå från elevens tidigare kunskaper och erfarenheter. I undervisningssituationen ska det råda höga förväntningar, klimatet ska vara tillåtande och modersmålet ska användas som en resurs. Undervisningen ska vara strukturerad och varierad, och det ska ges möjlighet att arbeta med språk- och ämneskunskaper parallellt. Eleven ska ges den språkliga stöttning som behövs.

Samarbeten och övergångar mellan verksamheter

Om skolgången ska bli framgångsrik för de nyanlända eleverna, ses samarbete mellan flera olika lärarkategorier som ett måste. Oavhängigt hur skolorna väljer att organisera verksamheten, krävs samarbete både i mottagande och utbildning (Axelsson, 2015). Med andra ord behöver de nyanlända eleverna bli hela skolans angelägenhet (Nilsson & Axelsson, 2013). Det räcker inte med att det finns trygghet och god pedagogisk stöttning hos svenska som andraspråksläraren i förberedelseklassen. Man behöver arbeta språkutvecklande i skolans samtliga ämnen. Studiehandedning på modersmålet behöver följa eleven även i den ordinarie klassen och modersmålet bör ses som en tillgång även utanför förberedelseklassen, poängterar Nilsson och Axelsson (2013).

Emellertid pekar flertalet studier på svårigheten och osäkerheten de nyanlända eleverna upplever när de lämnar introduktionsklassens/förberedelseklassens trygga sociala och pedagogiska miljö, för att fortsätta sin skolgång i ordinarie klass. Skolinspektionen (2017b) har uppmärksammat brister gällande kännedom om elevens tidigare kunskaper och erfarenheter samt elevens långsiktiga mål. Nilsson Folke (2015) lyfter fram att de nyanlända eleverna sällan får den anpassade stöttningen som de behöver för att lyckas med sin skolgång i ordinarie klass. Det är inte ovanligt att såväl pedagogisk som social sårbarhet uppstår vid dessa övergångar. Då denna elevkategori, enligt Berry (2018), är extra känslig för språklig sårbarhet, borde det rimligtvis innebära att det finnas en viktig funktion att fylla för specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling.

Vidare spelar lokalerna en betydande roll i lärarnas möjligheter till samarbete. Stedt (2013) visar bland annat i sin studie att tillgång till gemensamma arbets- och personalrum underlättar

samarbetet för lärarna. Det informella samarbetet ökar, det vill säga att det sker många spontana samtal där man löser saker löpande på ett annat sätt än om man inte sitter tillsammans.

Slutligen lyfter Andersson (2010) fram *forskningscirkeln* som en lämplig metod när man vill få till stånd ett samarbete lärare sinsemellan eller ett samarbete mellan lärare och övrig personal. Forskningscirkeln ska ses som ett forum där utbyte av idéer och erfarenheter sker på ett organiserat sätt i en ömsesidig dialog, vilken med fördel kan ledas av speciallärare eller specialpedagog. Enligt *Examensordningen* (SFS 2011:186) ska specialläraren bland annat verka i det förebyggande arbetet med fokus på att undanröja hinder i lärmiljön samt vara den pedagogiska ledaren med målet att möta varje elevs individuella förutsättningar.

Teoretisk förankring

I detta kapitel presenteras två teoretiska perspektiv som anses relevanta för undersökningen. Först introduceras det systemteoretiska perspektivet (Öquist, 2008), och därefter de två specialpedagogiska perspektiven, kompensatoriskt och kritiskt perspektiv (Nilholm, 2007).

Systemteoretiskt perspektiv

Att se helheten är centralt inom systemteorin. Likaså förståelsen att helheten är något mer än varje enskild del var för sig (Nilholm, 2016; Öquist, 2008). När samspelet mellan de olika delarna och relationerna till omgivningen studeras, kan vi förstå hur ett system fungerar (Nilholm, 2016).

Systemteorin beskriver både vad som händer inom en grupp och mellan grupper inom en organisation, men även det som sker organisationer emellan (Svedberg, 2012). Då skolan kan ses som ett system där en mängd olika komponenter står i relation till varandra och behöver samverka för att det ska fungera optimalt, är ett systemteoretiskt perspektiv en rimlig utgångspunkt.

Öquist (2008) förklarar att man inom systemteorin tänker i nivåer, där varje system är hierarkiskt uppbyggt. Det anses viktigt att gränserna mellan de olika nivåerna är tydliga för att helheten ska fungera. Vidare är det viktigt att individerna håller sig till sin nivå, annars uppstår osäkerhet. Det är de högre nivåerna i ett system som sätter ramarna för de underliggande nivåerna. Inom skolan kan det till exempel översättas till de olika nivåerna för skolläring, personal och elever. Samtidigt menar Öquist (2008) att det måste finnas kopplingar mellan de olika nivåerna i systemet, för att arbete mot ett mål ska kunna utföras. De kopplingarna skulle till exempel kunna vara gemensamma normer och värden.

Skolan kan ses som ett exempel på ett löst sammankopplat system, enligt Öquist (2008), där ledningen inte sällan saknar stöd för att gemensamt definiera målen. Vidare är det inte ovanligt att ledaren har bristande auktoritet på grund av att chefskapet inte är fullt ut accepterat av medarbetarna. Till skillnad mot till exempel företagsvärlden är det inte heller självklart hur man inom skolans värld mäter måluppfyllelse.

Framför allt är det systemteoretiska tänkandet cirkulärt, förklarar Öquist (2008). Det innebär att det kan finnas många orsaker till uppkomna problem eller förändringar. Motsatsen är ett linjärt tänkande, där man tänker i banor av orsak-verkan. I det cirkulära tänkandet fokuseras

nuet, och man ser till hela systemet vid analyser av problem eller förändringar. I det linjära tänkandet däremot, ser man bakåt i tiden för att finna enskilda förklaringar till uppkomna situationer.

Liknande resonemang överför Svedberg (2012) till skolans värld. Elever med svårigheter bör benämnas elever i svårigheter, enligt ett systemteoretiskt synsätt. I stället för att hävda att en elev inte kan läsa, bör man uttrycka sig som att eleven ännu inte har lärt sig läsa. Därigenom flyttas fokus från den enskilda eleven till det som omger den samme, till exempel arbetsmetoder, relationer och förhållningssätt. Den enskilda elevens förmågor blir en utgångspunkt för lärande, i stället för en begränsning eller ett hinder (Svedberg, 2012).

Specialpedagogiska perspektiv

I skolan kan man se på elevers eventuella svårigheter från två olika perspektiv (Runström Nilsson, 2015; Nilholm, 2012; Nilholm, 2007).

Med utgångspunkt i det första perspektivet tillskrivs eventuella problem och tillkortakommanden den enskilde eleven, då dennes egenskaper, förmågor och hemförhållanden sätts i fokus. Sett ur detta perspektiv är det eleven som ska rättas till. Detta benämner Nilholm (2007) *det kompensatoriska perspektivet*. Det karaktäristiska för detta synsätt är att man identifierar individer med problem för att därefter söka efter förklaringar. Slutligen skapas metoder för att kompensera för problemet. Det kompensatoriska perspektivet har sina rötter i medicinsk och psykologisk forskning, och den grundläggande tanken är att individen ska kompenseras för sina brister. Diagnostisering är centralt inom detta perspektiv.

Liknande tankegångar framkommer i Hjärne och Säljö (2013), där det ges exempel på att samtalen inom elevhälsan inte sällan skuldbelägger eleven och att skolsvårigheter förklaras med den enskildes bristande förmågor.

Utifrån det andra perspektivet, å andra sidan, menar man att svaren till elevens eventuella svårigheter ska sökas i omgivningen, och i det samspel som sker där, i stället för att skuldbelägga den enskilde individen. Då kan det till exempel handla om att undervisning, organisation, relationer, klassrumsmiljö och arbetssätt behöver förändras och förbättras. Detta kallar Nilholm (2007) *det kritiska perspektivet*.

Hajer och Meestringa (2014) betonar att det är skolans uppgift att organisera verksamheten och utbildningen så att den passar alla elever, och inte lägga skulden för eventuella problem på enskilda individer. Slutligen poängterar Nilholm (2012) vikten av ett förebyggande arbete, så

att skolan ser till att elever inte behöver råka i svårigheter. I stället för att se elever i svårigheter som ett problem, borde de ses som pedagogiska utmaningar, menar han.

Metod

För att besvara forskningsfrågorna valdes kvalitativ intervju som metod. Målet med en intervju är att få fram information från intervjupersonerna gällande deras åsikter och attityder kring olika frågor (Bryman, 2013; Eriksson Barajas, 2013). Fördelen med intervjuer är att det ges möjlighet till att ställa sonderingsfrågor och uppföljande frågor, för att på så sätt öka chansen till att få mer fördjupade svar (Bryman, 2013). För att uppnå så bra resultat som möjligt med intervjun, är det viktigt med ett tydligt syfte och problemområde (Eriksson Barajas, 2013).

Intervjuerna genomfördes med ett frågeformulär (se bilaga) som stöd, där frågornas inbördes ordning inte spelade någon roll och där olika frågor kunde utvecklas mer eller mindre beroende på informanternas svar. Frågeformuläret som användes kan närmare beskrivas som en intervjuguide eller ett manus, där intervjuernas teman finns beskrivna samt förslag på frågor (Back & Berterö, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014).

De genomförda intervjuerna har likheter med så kallade *semistrukturerade intervjuer* (Back & Berterö, 2015; Bryman, 2013; Eriksson Barajas, 2013). Fördelen med semistrukturerade intervjuer är att de förutbestämde ämnesområdena ökar likvärdigheten i datainsamlingen (Eriksson Barajas, 2013).

Urvalsgrupp

För denna studie behövdes *ett målinriktat urval* (Bryman, 2013). Examensarbetets frågeställningar rör samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren, vilket innebär att just de två professionernas tankar, åsikter och erfarenheter är relevanta för undersökningen.

Totalt har åtta intervjuer genomförts med vardera fyra svenska som andraspråkslärare och fyra speciallärare, som arbetar med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan. Intervjupersonerna är verksamma på två grundskolor och två gymnasieskolor. På varje skola intervjuades en svenska som andraspråkslärare och en speciallärare.

En verklig utmaning visade sig bli att hitta speciallärare, som både var verksamma inom grund- eller gymnasieskolan och som dessutom verkade i de nyanlända elevernas lärmiljöer (Berry, 2018; Berry, 2017; Gyllensparre, 2016). Samtliga speciallärare hittades genom personliga kontakter eller via kontaktuppgifter på skolornas hemsidor. Svenska som

andraspråkslärarna valdes ut genom *ett snöbollsurval* (Lantz, 2014; Bryman, 2013; Eriksson Barajas, 2013), då de rekommenderades av de intervjuade speciallärarna.

Skolorna

Samtliga skolor är kommunala verksamheter i södra Sverige. Skolorna kommer fortsättningsvis att benämnas grundskola 1 och 2 respektive gymnasieskola 1 och 2.

Grundskola 1

Skolan har årskurserna F-9 och båda intervjupersonerna är verksamma i F-3, i något skolan kallar *resursteam*. I F-3 går ungefär 200 elever fördelade på nio klasser. Resursteamet F-3 består, förutom intervjupersonerna, av ytterligare en svenska som andraspråkslärare, en speciallärare samt en specialpedagog. De nyanlända eleverna mottas genom *direktintegrering* (Axelsson, 2015; Juvonen, 2015), vilket innebär att de placeras direkt i ordinarie klass. Den första tiden får de mest nyligen nyanlända eleverna extra stöttning i svenska som andraspråk av resursteamets svenska som andraspråkslärare. En majoritet av skolans elever räknas som nyanlända enligt *Skollagen* (SFS 2010:800), det vill säga att de gått färre än fyra år i svensk skola.

Grundskola 2

Skolan har årskurserna F-9 och den har en lång tradition av att ha förberedelseklasser, men då man på kommunal nivå för något år sedan beslutade att lägga ner den organisationsformen organiserar skolan *SVA-team* i stället. I dessa går de senast nyanlända eleverna den första tiden efter att de slussats ut från kommunens kartläggningsenhet. På skolan finns tre SVA-team, indelade enligt följande årskurser: 1-3, 4-6 och 7-9. Båda intervjupersonerna arbetar i 7-9, och då såväl med eleverna i SVA-teamen som med skolans övriga svenska som andraspråksundervisning. I de ordinarie klasserna har majoriteten av eleverna gått färre år än fyra i svensk skola, och räknas alltså som nyanlända enligt *Skollagen* (SFS 2010:800). Den absoluta majoriteten av skolans elever läser svenska som andraspråk och endast ett fåtal elever läser svenska. De olika grupperna i svenska som andraspråk i 7-9 består av ungefär 10-15 elever.

Gymnasieskola 1

Skolan bedriver språkintruktionsprogrammet och har totalt cirka 450 elever, men på grund av platsbrist har man sin verksamhet på två olika platser. Den besökta verksamheten har cirka 100 elever, fördelade på åtta klasser. Eleverna är nybörjare i svenska språket och befinner sig på vad skolan kallar *start-nivå*. Lokalerna är belägna i en korridor på ett och samma våningsplan i en byggnad man delar med andra kommunala verksamheter. All personal har sina arbetsrum i direkt anslutning till elevernas klass- och uppehållsrum. Båda intervjupersonerna har hela sina respektive tjänster i den besökta verksamheten.

Gymnasieskola 2

Skolan har cirka 700 elever, och där erbjuds såväl yrkes- som högskoleförberedande program samt även introduktionsprogram. De två intervjupersonerna har större delen av sina respektive tjänster på språkintruktionsprogrammet, även om de också har uppdrag på de nationella programmen och övriga introduktionsprogram. I speciallärarens tjänst ingår till viss del klassundervisning samt mentorskap, förutom själva specialläraruppdraget. På språkintruktionsprogrammet går cirka 130 elever fördelade på elva klasser.

Genomförande

Intervjupersonerna kontaktades personligen via mail eller sms, där studiens syfte och frågeställningar presenterades. Intervjupersonerna fick själva ge förslag på dag och tid, som var lämpliga för dem. Samtliga intervjuer ägde rum på respektive intervjupersons arbetsplats, i rum valda av dem själva. Ofta genomfördes intervjuerna på arbetsrum eller i konferensrum, men någon intervju skedde i ett klassrum och i rektorns rum. Inga störande ljud eller moment förekom under någon intervju (Eriksson Barajas, 2013). Alla intervjuer spelades in på mobiltelefon, och transkriberades tätt efter intervjutillfället.

Gemensamt för samtliga intervjuer är att de initierades och avslutades på liknande sätt. De inleddes med frågan: *Kan du berätta om vilka samarbeten som finns på din arbetsplats mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren?* Där öppnades hela intervjun upp och mycket information framkom, som resterande intervju kunde spinna vidare på (Kvale & Brinkman, 2014). Den sista frågan som ställdes var en öppen övrig fråga, där intervjupersonen tillfrågades om det fanns något ytterligare för denne viktigt att berätta gällande samarbete som inte redan framkommit (Kvale & Brinkmann, 2014).

Analys och bearbetning

För att analysera materialet användes en modell för kvalitativ innehållsanalys, vilken finns beskriven i Graneheim och Lundman (2004). Enligt den modellen analyseras varje innehållslig enhet till allt mindre beståndsdelar med följande rubriker: *meningsinnehåll*, *koncentrerat innehåll*, *tolkning av underliggande mening* samt *undertema* och *tema*. Det karaktäristiska arbetssättet i innehållsanalys är en systematisk och stegvis klassificering av data, för att på så vis lättare identifiera mönster och teman (Eriksson Barajas, 2013).

Efter att alla intervjuer transkriberats började själva analysarbetet. Samtliga intervjuer lyssnades på och lästes igenom flertalet gånger för att få ett grepp om helheten (Eriksson Barajas, 2013). Därefter färgkodades de delar av intervjuerna som var relevanta för examensarbetets frågeställningar. De färgkodade partierna analyserades till allt mindre enheter, från meningsinnehåll, via koncentrerat innehåll, tolkning av underliggande mening till undertema och tema, i enlighet med Graneheim och Lundmans (2004) modell. De identifierade temana presenteras och analyseras i resultatkapitlet. Den använda analysmodellen har likheter med vad Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som *meningskoncentrering*.

Etiska överväganden

Undersökningen har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2007) krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

Dessa krav har uppfyllts genom att intervjupersonerna blivit informerade om studiens syfte och frågeställningar innan de tackade ja till medverkan. Deltagande i undersökningen har varit frivilligt och intervjupersonerna har kunnat avbryta sin medverkan när som helst. Såväl skolorna som intervjupersonerna är anonymiserade. Intervjuerna spelades in på mobiltelefon, vilket informerades om innan själva genomförandet. Det insamlade materialet har endast använts för detta examensarbets syften.

Resultat och analys

I följande kapitel presenteras och analyseras resultaten av intervjuerna. Kapitlet är indelat i fyra avsnitt, vilka följer examensarbetets frågeställningar. Varje avsnitt är i sin tur indelat i de teman som identifierats i innehållsanalysen. Förkortningarna SL och SVA kommer fortsättningsvis att användas för specialläraren respektive svenska som andraspråksläraren.

När startar samarbetet?

När startar samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan?

Problem/behov identifieras

Ett mycket vanligt förekommande svar på frågan när ett samarbete startar är att det sker när en elev uppmärksammas ha problem av något slag. Eleven kanske inte riktigt hänger med i undervisningen, eller så identifieras andra behov. Det kan även vara kartläggningar eller diagnoser som styr. I intervjuerna framkommer att behoven kan identifieras av en mängd olika personer. Förutom SL och SVA kan eventuella svårigheter upptäckas av övriga undervisande lärare, mentorer eller EHT-personal. SVA på gymnasieskola 1 och 2 berättar att det mest frekventa är att det är de som lärare som uppmärksammar behoven, medan SL på gymnasieskola 1 berättar hur det kan gå till när en eller flera elever uppmärksammas:

Alltså är jag inne i klassrummet så självklart ser jag ju saker som inte läraren ser för det första är det ju så att jag kanske har lite andra ögon och det är ju så att det är inte jag som håller i undervisningen vilket gör att det är lättare att se.

Det faktum att elever identifieras som bärare av problem överensstämmer med det kompensatoriska perspektivet, där orsaken till eventuella svårigheter och tillkortakommanden söks hos den enskilde eleven och dennes egenskaper och förmågor (Nilholm, 2007).

Å andra sidan, i materialet ges även exempel på motsatsen, där orsakerna till problemen söks i undervisningen. SL på gymnasieskola 1 förklarar att det ibland kan krävas att läraren ändrar på något i klassrummet eller anpassar undervisningen. Då kommer man fram till det gemensamt och följer därefter upp för att se om det blev bättre, berättar SL på gymnasieskola 1. Även på grundskola 2 tittar de på undervisningen när problem uppstår, i stället för på den enskilde eleven, poängterar SL.

Detta synsätt passar väl in på det kritiska perspektivet, där orsaken till eventuella svårigheter ska sökas utanför den enskilde individen (Nilholm, 2007). Skolans uppgift är att organisera undervisningen så att den passar alla elever, och eventuella svårigheter kan bero på brister i till exempel relationer, miljö eller undervisning (Hajer & Meestringa, 2014; Svedberg, 2012; Nilholm, 2007). Brister i undervisningen kan vara ett resultat av pedagogisk sårbarhet, vilket innebär att lärare och skola inte förmår anpassa sin undervisning och organisation efter den enskilda elevens förutsättningar och behov (Bruce, 2016).

Det mest förekommande i intervjuerna är att samarbetet startar när elever är i svårigheter av något slag och därför är i behov av en insats, men på grundskola 1 berättar SL att där är det vanligt att även elever som kommit längre får stöttning. Det kan till exempel vara en hel grupp som kommit extra långt som får stödet. Det är behovet som styr och det behöver inte alltid vara de svaga som blir föremål för det extra stödet.

Bollplank

I materialet framträder en tydlig bild av att det sker många samtal mellan SL och SVA om allt mellan himmel och jord som rör elever och undervisning. SVA på gymnasieskola 2 uttrycker behovet av någon att bolla idéer med. Det kan handla om konkreta råd och tips gällande planering och undervisning eller hur man ska få det att fungera för en enskild elev. Denna bild bekräftar av SL på gymnasieskola 1 som berättar att det är vanligt förekommande att pedagoger efterfrågar material eller alternativa sätt att förklara på, när de kört fast. SVA på gymnasieskola 1 berättar om behovet av ett bollplank och beskriver känslan av allmän frustration över att ibland ha kört fast:

Ibland behöver det inte vara en elev utan det kan vara hela gruppen man känner jag kommer inte framåt eller de är inte med på det jag gör eller jag vet inte nu har jag kommit hit hur ska jag få de vidare så då är specialläraren den som jag vänder mig till och har de samtalen med.

Såväl behovet av någon att bolla pedagogiska idéer med som någon att samtala med när frustrationen kommer, stämmer väl överens med speciallärarens uppdrag. Enligt *Examensordningen* (SFS 2011:186) ska specialläraren både vara den pedagogiska ledaren med målet att möta alla elevers skilda förutsättningar och behov samt spela en viktig roll som kvalificerad samtalspartner.

Inbyggt samarbete i organisationen

De båda grundskolorna skiljer sig från gymnasieskolorna genom att de har ett samarbete mellan SL och SVA inbyggt i organisationen, även om deras upplägg och organisation skiljer sig åt sinsemellan.

På grundskola 1 organiseras det specialpedagogiska stödet i resursteamet, vilket för det mesta innebär undervisning i mindre grupper utanför klassens ram även om det också förekommer att resursteamets personal går in i ordinarie klass och stöttar. Det finns inga fasta små grupper på skolan, utan deltagarna ändras kontinuerligt efter de behov som uppstår. I intervjuerna med både SL och SVA poängteras att det i samråd mellan klasslärarna och resursteamet bestäms vilka elever som ska bli föremål för de små grupperna. De nyanlända eleverna på grundskola 1 placeras direkt i ordinarie klass, en så kallad direktintegrering (Axelsson, 2015; Juvonen, 2015). Till följd av detta är SVA:s uppgift i resursteamet att både ge de nyanlända eleverna extra undervisning i svenska som andraspråk samt att ge dem språklig stöttning i skolans övriga ämnen. Möjligen är SVA:s uppdrag i resursteamet på grundskola 1 ett exempel på den önskade speciallärarrollen som arbetar förebyggande mot språklig sårbarhet i de nyanlända elevernas lärmiljöer (Berry, 2017).

På grundskola 2 sker samarbetet mellan SL och SVA i något skolan kallar ämnesteam. I ämnesteamet planerar man undervisningen tillsammans och där ingår, förutom SL, lärarna i svenska och svenska som andraspråk. Från skolledningens håll är det tydligt vad som förväntas av samarbetet. Alla elever ska vara med från början, förklarar SL:

De vill att jag som speciallärare att jag är inne är redan från början att när lärarna planerar sin undervisning sina områden att en spec är med inne i där från början så att det inte kommer på slutet att vi har tappat tio elever utan de ska vara med hela vägen så jag går in med spec ögon och de går in med lärarögon så vi fångar upp alla elever från början.

Samarbetet som sker i ämnesteamet på grundskola 2 återspeglar väl den viktiga roll specialläraren spelar i det förebyggande arbetet genom att bland annat undanröja hinder i lärmiljön (*Examensordningen*, SFS 2011:186). Samtidigt är det svenska som andraspråkläraren som har det övergripande ansvaret att bedöma och handleda eleverna mot alltmer korrekta och funktionella färdigheter i svenska (Sjöqvist, 2013). I och med att SL och SVA planerar undervisningen tillsammans, finns specialpedagogen med som en naturlig ingrediens från början. Till följd av detta proaktiva arbetssätt torde risken minska att eleverna hamnar i svårigheter (Nilholm, 2012).

Hur initieras samarbetet?

Hur initieras samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan?

Formella vägar

I materialet blir det synligt att varje skola har flertalet olika formella kanaler för samarbete mellan SL och SVA. De formella samarbetenas uppkomst kännetecknas av att det på någon typ av möte, såsom EHT, arbetslag, ämneslag, mentorsmöte eller klasskonferens, framkommer behov av något slag och att beslut fattas att en åtgärd eller ett samarbete ska inledas. SVA på gymnasieskola 1 exemplifierar hur det kan gå till när ett samarbete startas via ett formellt forum:

Det kan ju vara en klasskonferens där vi lyfter upp att den här eleven har ingen progression eller långsam progression eller till och med regredierar där det kan bli att där kopplas specialläraren in på att göra en pedagogisk kartläggning.

Gymnasieskola 2 har ett EHT-liknande forum som de benämner *panelen*. Det är en öppen mottagning som skolan erbjuder cirka två gånger per månad, dit lärarna kan gå och berätta vad de önskar hjälp med gällande klasserna och eleverna. Där finns alltid tillgång till speciallärare eller specialpedagog, förutom kurator, skolsköterska, studie- och yrkesvägledare och biträdande rektor/rektor. SVA förklarar att en av fördelarna med panelen är att det går snabbt till beslut och att återkopplingen/hjälpen kommer på en gång.

Tidigare rapporter (Skolinspektionen, 2017a; 2017b; 2014) har kritiserat organisationen av nyanlända elevers utbildning. Bland annat har det påtalats att elevhälsan används i liten grad till att utreda de nyanlända elevernas behov av särskilt stöd samt att det saknas tydliga riktlinjer för extra anpassningar och särskilt stöd. Detta verkar dock inte överensstämma med skolorna i materialet, då det framkommer att samtliga skolor har flera formella forum till sin hjälp där speciallärare och övrig EHT-personal finns med, när behov identifieras.

Informella vägar

I intervjuerna betonas att lokalerna har stor inverkan på det informella samarbetets uppkomst. Många samarbeten startar genom spontana samtal i personal- eller arbetsrum. På gymnasieskola 1 reflekterar SL över lokalernas betydelse, och jämför med tidigare arbetsplats:

Jag upplever verkligen att min roll eller vad man ska säga har förändrats här tack vare lokalerna så att man kan liksom se hur mycket det betyder att man verkligen är mitt i verksamheten och att man kan vara tillgänglig för att jag har dörren öppen hela tiden både elever och pedagoger kan komma in alltså spontant.

Denna bild styrks också av intervjuerna på grundskola 2, där SL förklarar att som speciallärare räcker det med att gå ner och ta en kopp kaffe i personalrummet, så har man några uppdrag till. SVA på samma skola berättar om fördelen med att sitta i samma arbetsrum, då det finns möjlighet till informellt samarbete hela tiden. Även på grundskola 1 underlättas samarbetet med klasslärarna i och med att arbetsrummet ligger mitt bland klassrummen, berättar SL.

Förutom lokalernas betydelse menar SL på gymnasieskola 2 att såväl tid på skolan som kontakter har påverkan på det informella samarbetet. SL berättar om sitt intresse för ämnet och alla kontakter som skapats genom åren på skolan. I det gemensamma arbetsrummet sker många informella samtal om elever och undervisning, som leder fram till olika samarbeten.

Uppenbarligen spelar de gemensamma arbets- och personalrummen en viktig roll i det informella samarbetet på samtliga skolor i materialet. Detta stämmer väl överens med Stedts (2013) studie, där det bland annat framkommer att det informella samarbetet ökar när det finns tillgång till gemensamma arbetsrum.

Även personkemi uppges som en inte helt oviktig faktor gällande det informella samarbetets uppkomst, menar många av intervjupersonerna.

Vad innehåller samarbetet?

Vad innehåller samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan?

Innehåll och roller

I intervjuerna ges en mängd exempel på vad innehållet i samarbetena rör. Det kan vara allt från material, bedömning, arbetssätt, pedagogiska kartläggningar/utredningar och samtal med elever och vårdnadshavare till att tillsammans planera och utveckla undervisningen.

På flera håll i materialet betonas att samarbetet sker utifrån två skilda professioner med olika roller och uppdrag. SL på gymnasieskola 1 ger uttryck för att det handlar om ett samarbete mellan två olika professioner med två olika funktioner, där SL:s roll bland annat är att hitta vägar för de elever som har stora svårigheter. Det stämmer väl överens med *Examensordningen*, där specialläraren ska vara den pedagogiska ledaren med målet att möta alla elevers skilda behov och förutsättningar (SFS 2011:186). De olika rollerna bekräftas av SVA på grundskola 2, som berättar att det inte är ovanligt att SL är den som initialt samtalar med eleven vid eventuella svårigheter i klassrumssituationen. Detta för att eleven lättare ska kunna dela med

sig, menar SVA. Samtidigt, även om de två professionerna har olika uppdrag, är det viktigt att man tillsammans arbetar för lösningar för elevernas bästa, betonar SVA på grundskola 2:

Så att det är vi hela tiden inte att och det funkar inte heller så att jag går och säger till specialläraren jag har ett problem med den här eleven och sen så lämnar jag det och sen får jag ett svar tillbaka utan vi ska sitta tillsammans.

De skilda rollerna som SL och SVA har, men som samtidigt samverkar, stämmer väl överens med det systemteoretiska perspektivet. För det första, enligt Öquist (2008) är ett system uppbyggt i olika nivåer. I detta fall skolan och de olika professionerna specialläraren och svenska som andraspråksläraren. För att hela verksamheten ska fungera och för att inte osäkerhet ska uppstå, är det viktigt att gränserna mellan de olika nivåerna är tydliga samt att medarbetarna håller sig inom sin respektive nivå (Öquist, 2008). Dessutom, i det systemteoretiska perspektivet ser man till helheten och det faktum att helheten är mer än varje enskild del var för sig (Nilholm, 2016; Öquist, 2008). Där kommer samarbetet in som en viktig faktor.

Undervisning

I materialet framkommer att en stor del av samarbetet handlar om frågor rörande undervisning på ett eller annat sätt. På gymnasieskola 1 berättar SL och SVA om samarbeten som handlar om hur man arbetar med elever som har svårigheter med bokstavsljuden och avkodning eller med dem som behöver öva på att komma igång att prata mera svenska. SVA förklarar vidare att det är till SL man vänder sig i pedagogiska ärenden, för att till exempel bli instruerad i specialpedagogiska metoder.

På grundskola 2 resonerar SVA kring innehållet i samarbetet, som kanske inte alltid rör pedagogiska frågor, men som är av betydelse om eleven ska lyckas i skolan:

Så vi har ju den turen att vi har en speciallärare som verkligen ser till allting jag har ju arbetat på skolor där ja men detta är ett socialt problem så det har jag inget med att göra då får du prata med någon annan utan här är det ju verkligen att ju men om vi når inte målen vad beror det på?

Ovan beskrivna samarbeten överensstämmer väl med *Examensordningen* (SFS 2011:186), då specialläraren ska vara den pedagogiska ledaren med målet att möta alla elevers skilda förutsättningar och behov.

På grundskola 1 sker ett omfattande samarbete även med klasslärarna både för SL och SVA. Eftersom de nyanlända eleverna mottas genom direktintegrering (Axelsson, 2015; Juvonen,

2015) och spenderar den största tiden med sina respektive klasser, är det viktigt att de följer klassens arbete, menar SL och SVA. De önskar både stötta och stärka det man arbetar med i klassen och ge det specifika som varje elev behöver. SVA förklarar att ibland stötts de nyanlända eleverna i ordinarie klass, men för det mesta plockas de ut och arbetar extra med svenska som andraspråk, till exempel grundläggande ordförråd, utanför klassens ram. SVA menar att det kan vara svårt för klassläraren att alltid ha möjlighet att individanpassa undervisningen, vilket gör att SVA:s uppgift blir att komplettera klassläraren. SL på grundskola 1 ger ett konkret exempel på hur ett samarbete med klassläraren kan gå till:

Så försöker vi ju alltid att arbeta med ungefär samma de läser till exempel en bok då arbetar vi kanske kring den boken även om vi inte gör exakt samma saker som de gör i klassrummet så försöker jag ändå följa så att de inte missar någonting genom att få någonting annat att de både får de med sig som att jag försöker förstärka det.

Med andra ord verkar det som om grundskola 1 arbetar i enlighet med resultaten i Juvonens (2015) studie. Där framkommer bland annat vikten av svenska som andraspråksundervisning vid direktintegrering. Även mer tid till lärarna för att ge möjlighet att tillgodose alla elevers behov samt adekvat utbildning ses som nödvändigt.

En önskan om att samarbetet ska leda till att undervisningen utvecklas framkommer i materialet. På grundskola 2 löper specialpedagogiken som en röd tråd i och med att SL är delaktig i ämnesteamets planering. På grundskola 2 arbetar SL varken med mindre grupper eller med att plocka ut enskilda elever, utan fokus ligger på att stötta i klassrummet och vara delaktig i planeringen för att på så sätt utveckla undervisningen, förklarar SL. Det är skolledningen som vill ha ett specialpedagogiskt tänkande med från början. SL ser fördelarna för eleverna med detta arbetssätt och skulle inte vilja ha det som tidigare:

Det kommer uppifrån men nu trivs jag ju väldigt bra med det så nu skulle jag nog inte kunna backa för de två första åren jobbade jag ju att försöka släcka bränder och ta ut elever och reparera men nu när vi är med från början slipper vi ju det.

Även om de båda grundskolornas organisation skiljer sig åt, är de nyanlända eleverna hela skolans angelägenhet (Nilsson & Axelsson, 2013). På båda skolorna finns en plan för hur man ska stötta och få med sig de nyanlända eleverna. På grundskola 2 spelar specialläraren en viktig roll för att förhindra att språklig sårbarhet uppstår (Berry, 2018). Den rollen innehas på grundskola 1 i viss mån av SVA i resursteamet. I tidigare forskning finns resultat som bland annat visar att övergången till ordinarie klass är en svag länk i skolsystemet för de nyanlända

eleverna, där den nödvändiga språkliga stöttningen oftast saknas (Nilsson Folke, 2015). Detta stämmer uppenbarligen inte överens med de två grundskolorna i materialet.

På gymnasieskola 2 ges uttryck för att de specialpedagogiska resurserna är för få. SL uttrycker en önskan om möjligheter till att utveckla undervisningen, till exempel genom att vara mer ute i klassrummen och stötta eleverna men önskar även mer tid till att stödja lärarna. SL återkommer i intervjun till att lärarna ofta önskar sig mera specialpedagogiska resurser i hopp om en *quick fix*. Som det är nu plockar inte SL ut enskilda elever från ordinarie undervisning, eftersom skolans policy är att arbeta inkluderande. Däremot kan elever ges extra lektioner utanför ordinarie schema, av SL. Även SVA ser möjligheter till ökat stöd till eleverna om det fanns mer tillgång till specialpedagogisk kompetens. Både Berry (2018) och Gyllensparre (2016) framhåller i sina studier att nyanlända elever i mindre utsträckning än övriga elever möter speciallärare och specialpedagoger i sina lärmiljöer, vilket verkar stämma väl överens med vardagen på gymnasieskola 2.

Vilka likheter och skillnader finns det i samarbetet?

Vilka likheter och skillnader finns det i samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grundskolan respektive gymnasieskolan?

Likheter

En likhet, som framträder i materialet, är att innehållet i samarbetet mellan SL och SVA på samtliga skolor är mångfacetterat. Det samarbetas om allt från material, planering, bedömning, arbetssätt, undervisning i mindre grupp, stöttning i ordinarie klass, handledning, samtal om elevens totala situation, deltagande i gemensamma möten/konferenser och skrivande av pedagogiska kartläggningar till att tillsammans utveckla undervisningen redan från planeringsstadiet. SL på grundskola 2 berättar att samarbetet är stort mellan de båda professionerna, samt att det sker på daglig basis. Det faktum att det är två skilda professioner som arbetar sida vid sida och att deras samarbete leder till att helheten blir större/bättre än om de arbetat var för sig, överensstämmer väl med ett systemteoretiskt synsätt (Nilholm, 2016; Öquist, 2008).

Dessutom, från samtliga skolor ges exempel på såväl formella som informella vägar till samarbete. De formella forumen är till exempel ämneslag, arbetslag eller EHT-möten. SL på

gymnasieskola 1 förklarar att samarbetet kan starta på en informell nivå med att SVA gör en insats eller en förändring inne i klassrummet. Om det inte ger någon effekt, tar man det vidare till EHT och gör det till ett formellt ärende. I EHT kan det beslutas om till exempel en pedagogisk kartläggning. Förekomsten av flertalet formella forum, där speciallärare och EHT-personal finns närvarande, borde rimligtvis innebära att skolorna i denna undersökning arbetar enligt Skolverkets (2016) riktlinjer gällande extra anpassningar och särskilt stöd.

De många informella och spontana samtalen fungerar såväl som startpunkt till samarbete som möjlighet till att ventilerar eventuell frustration. SVA på gymnasieskola 2 berättar att samarbetet med SL ibland kan vara att de tillsammans pratar igenom hur undervisningen ska läggas upp för att passa en specifik elev. Alltså, det är svenska som andraspråksläraren som har huvudansvaret för undervisningen (Sjöqvist, 2013), medan specialläraren bland annat har en viktig roll som kvalificerad samtalspartner (*Examensordningen*, SFS 2011:186). Slutligen, liksom i Steds (2013) undersökning, underlättas det informella samarbetet av den fysiska miljön med de gemensamma arbetsrummen.

Skillnader

Den tydligaste skillnaden som framträder i materialet är att de båda grundskolorna, till skillnad mot gymnasieskolorna, tenderar att ha ett mer proaktivt arbetssätt, då de från ledningshåll har ett organiserat samarbete mellan SL och SVA inbyggt i sina respektive organisationer. Det förebyggande arbetet är viktigt, för att förhindra att elever hamnar i svårigheter (Nilholm, 2012). De nyanlända eleverna ses som hela skolans ansvar (Nilsson & Axelsson, 2013), och specialläraren fyller en viktig funktion i det förebyggande arbetet mot språklig sårbarhet (Berry, 2018) på de båda grundskolorna.

På grundskola 1 ingår SL och SVA i samma resursteam, och förutom samarbetet som sker där möjliggörs även ett tätt samarbete med klasslärarna av gemensamma veckovisa möten. På grundskola 2 ingår SL i ämnesteamet för svenska som andraspråk tillsammans med lärarna, och deltar där från grunden i planeringen av undervisningen. SVA redogör för samarbetet på grundskola 2 och berättar att SL är den som sitter inne med information om individuella elevers specifika behov och är den som redan i planeringsstadiet ser till att hela gruppens behov sätts i fokus. Tanken är att skolan ska ha så god kännedom om sina elever och deras behov, att det i slutändan inte ska dyka upp elever som inte är med på banan, menar SVA.

Just den gemensamma och kontinuerliga planeringen av undervisningen mellan SL och SVA framkommer tydligt hos de båda grundskolorna på ett sätt som det inte gör på gymnasieskolorna. Skolledningen på grundskolorna har genom sin organisation satt tydliga

ramar för vad som förväntas av SL och SVA gällande deras samarbete. I systemteoretiska termer innebär det att nivåerna inom organisationen är tydliga, och att respektive medarbetare håller sig till sin nivå/profession (Öquist, 2008).

Däremot, som nämnts tidigare, skiljer sig det praktiska arbetet åt mellan de båda grundskolorna. Grundskola 1 arbetar till största del med mindre grupper utanför klassens ram och det specialpedagogiska stödet organiseras i en särskild enhet, det så kallade resursteamet. Grundskola 2, å andra sidan, fokuserar på inkluderande undervisning och organiserar det specialpedagogiska stödet inom ordinarie klass.

Diskussion

I detta kapitel diskuteras först resultatet av undersökningen samt de specialpedagogiska implikationerna. Därefter diskuteras valet av metod för undersökningen och avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen har varit att öka kunskapen om vilka sätt för samarbete det finns mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i arbetet med nyanlända elever på grund- och gymnasieskolan. Syftet har även varit att göra en jämförelse mellan grund- och gymnasieskolan. Examensarbetet har ämnat söka svar på fyra frågeställningar, vilka samtliga har varit möjliga att besvara.

Då det i tidigare forskning och rapporter påtalats en mängd brister och förbättringsområden i utbildningen för nyanlända elever (Berry, 2018; 2017; Gyllensparre, 2016; Skolinspektionen, 2017a; 2017b; 2014) är det glädjande att se att det i undersökningen framkommer exempel som pekar i motsatt riktning.

Ett positivt resultat träder fram i och med den första forskningsfrågan, *När startar samarbetet?* Specialläraren har en given roll på de båda grundskolorna, då det i deras organisationer finns ett inbyggt samarbete mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren. Också på gymnasieskolorna är samarbetet betydande och det finns viktiga funktioner att fylla för specialläraren, även om samarbetet inte är lika strukturerat och väl förankrat i organisationen. Som påtalats tidigare i studien, framkommer däremot att speciallärare, eller personal med specialpedagogisk kompetens, många gånger lyser med sin frånvaro i de nyanlända elevernas utbildning (Berry, 2018; 2017; Gyllensparre, 2016; Skolinspektionen, 2017a; 2017b; 2014). En speciallärarroll som arbetar förebyggande mot språklig sårbarhet efterfrågas (Berry, 2018; 2017). I intervjuerna framkommer också att samarbete startar när problem eller behov identifieras hos en eller flera elever. Värt att nämna är att de båda specialpedagogiska perspektiven, vilka Nilholm (2007) benämner kompensatoriskt respektive kritiskt perspektiv, finns representerade i materialet. Förutom att titta på den enskilde eleven, söker skolorna även förklaringar till eventuella problem utanför den enskilde individen. Man tittar på undervisningen till exempel. Slutligen, ett samarbete kan även uppstå när svenska som andraspråksläraren är i behov av ett bollplank, för att ventilera

allmän frustration eller för att diskutera frågor av pedagogisk karaktär, vilket är helt i linje med speciallärarens uppdrag enligt *Examensordningen* (SFS 2011:186).

Ytterligare ett positivt resultat framträder i samband med den andra forskningsfrågan, *Hur initieras samarbetet?* Det framkommer att samtliga skolor har såväl formella som informella kanaler för samarbete. Att formella forum existerar får ses som positivt, då Skolinspektionen (2017a; 2017b; 2014) i tidigare rapporter kritiserat organisationen av nyanlända elevers utbildning bland annat för att elevhälsan använts i liten grad till att utreda eventuella behov av särskilt stöd samt att tydliga riktlinjer för extra anpassningar och särskilt stöd saknats. De informella samarbetena är många och precis som i Stedts (2013) undersökning spelar de gemensamma arbets- och personalrummen en viktig roll för det informella samarbetet på samtliga skolor i materialet.

Gällande den tredje forskningsfrågan, *Vad innehåller samarbetet?* framträder en bild av ett brett och variationsrikt innehåll. Samtidigt som det är ett tätt samarbete, betonas det i materialet att det handlar om två skilda professioner med olika roller och uppdrag. Enligt systemteoretiska termer håller sig de två professionerna på sina respektive nivåer (Öquist, 2008), där de har tydliga roller och arbetsuppgifter. Men, ensam är inte stark, för att verksamheten ska fungera optimalt krävs samarbete mellan de olika nivåerna. Samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren bidrar till en förbättrad helhet, än om de skulle arbeta enskilt utan att mötas (Nilholm, 2016; Öquist, 2008). I intervjuerna framkommer även många exempel på att samarbetet handlar om elever och undervisning på olika sätt, vilket inte är speciellt konstigt. Intervjupersonerna återkommer till en önskan om att utveckla och förbättra undervisningen. Glädjande nog förefaller de två grundskolorna i materialet ha hittat sätt att organisera sina verksamheter så att de inkluderar även de nyanlända eleverna, till skillnad mot flertalet undersökningar som pekar på övergången till ordinarie klass som den svaga länken i de nyanlända elevernas utbildning (Berry, 2018; Skolinspektionen, 2017b; Nilsson Folke, 2015; Bunar, 2010).

Avslutningsvis, den fjärde och sista forskningsfrågan, *Vilka likheter och skillnader finns det?* En tydlig likhet som framkommer är existensen av såväl formella som informella forum för samarbete. Rimligtvis borde existensen av formella forum för samarbete innebära att skolorna i materialet arbetar i överensstämmelse med Skolverkets (2016) allmänna råd gällande extra anpassningar och särskilt stöd. Den tydligaste skillnaden mellan grund- och gymnasieskolorna i undersökningen är grundskolornas strukturerade samarbete mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren. Sett med Öquists (2008) systemteoretiska ögon visar grundskolorna ett samarbete som på skolledningarnas initiativ är väl förankrat och inbyggt i organisationen.

De båda professionerna specialläraren och svenska som andraspråksläraren verkar inom sina respektive nivåer med tydliga roller och uppdrag. När de möts i samarbete har det positiv påverkan på elevernas undervisning och utbildning. Denna typ av organisation som grundskolorna uppvisar, möjliggör ett proaktivt arbetssätt där specialläraren kan verka för att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön, såsom målet är enligt *Examensordningen* (SFS 2011:186). Att förklara denna skillnad mellan grund- och gymnasieskolorna ryms inte inom detta examensarbets ram. Emellertid är en rimlig förklaring att man på gymnasieskolorna i materialet bedriver språkintruktionsprogrammet, och därför har en mer homogen elevgrupp i den bemärkelsen att alla är nyanlända, medan man på de båda grundskolorna förvisso har stor andel nyanlända men även övriga elever som inte räknas dit. Kanske gör det att man på grundskolorna behöver organisera och tänka i andra banor för att de nyanlända eleverna ska bli hela skolans angelägenhet, vilket Nilsson och Axelsson (2013) poängterar.

Samtidigt som studien bidragit till att kunskapen ökat gällande samarbetet mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren i nyanlända elevers lärmiljöer, behöver vi vara medvetna om dess begränsningar. De fyra skolorna och de åtta intervjupersonerna är ett alltför begränsat material för att resultaten ska kunna generaliseras.

Specialpedagogiska implikationer

Oavsett hur skolorna väljer att organisera sina verksamheter, finns behov av speciallärare i de nyanlända elevernas lärmiljöer. En speciallärare som har viljan och kompetensen att arbeta direkt med elever, samverka med undervisande lärare och övrig personal samt på ett övergripande plan ha kontrollen över hur lärmiljöerna utformas på ett optimalt sätt, kan göra stor skillnad för de nyanlända eleverna i deras utbildning.

Enligt ett systemteoretiskt synsätt är det de högre nivåerna i ett system som sätter ramarna för de underliggande nivåerna (Öquist, 2008). För att möjliggöra förändrings- och förbättringsarbete i skolan krävs en lyhörd och medveten skolledning, då det är de som förfogar över och fördelar resurser och tid. I materialet exemplifieras det av de båda grundskolorna, där det inbyggda samarbetet sker på skolledningarnas initiativ. Denna typ av organisation torde öka möjligheten att möta alla elevers skilda behov och förutsättningar, vilket är skolans uppdrag enligt *Skollagen* (SFS 2010:800). En både tilltalande och intressant tanke att spinna vidare på, är möjligheten att överföra grundskolornas organiserade samarbete till gymnasieskolan. Skulle

det vara möjligt att genomföra? Vilka svårigheter skulle kunna uppstå? Vilket skulle resultatet bli?

Vidare är det informella samarbetet betydande och då det är det som lägger grunden för ett mer formellt samarbete, är det en viktig uppgift för skolorna att se till att det informella samarbetet underlättas av till exempel gemensamma arbets- och personalrum (Stedt, 2013).

I och med detta examensarbete har många idéer på ett personligt och professionellt plan väckts. Många tankar om hur man i den professionella vardagen skulle kunna arbeta ännu mer proaktivt för att undanröja hinder samt förhindra språklig sårbarhet i de nyanlända elevernas lärmiljöer har uppstått. Kanske skulle det vara möjligt att anamma delar av de båda grundskolornas organisationer och tankar.

Metoddiskussion

För att besvara forskningsfrågorna föll valet på kvalitativ semistrukturerad intervju som en passande metod. Frågeformuläret var till stor hjälp i intervjusituationen, även om dess användning såg olika ut i varje intervju. Vissa informanter talade mycket och av sig själva, medan andra fick hjälpas på traven med fler stödfrågor. Eriksson Barajas (2013) menar att en fördel med semistrukturerade intervjuer är att de förutbestämde ämnesområdena ökar likvärdigheten i datainsamlingen. Samtidigt får vi ha i minnet att varje intervju blir unik i och med att olika frågor ställs beroende på de svar som kommer.

Ett målinriktat urval var nödvändigt för denna undersökning (Bryman, 2013). Lämpligheten i att svenska som andraspråkslärarna valdes ut genom ett snöbollsurval (Bryman, 2013), kan självklart diskuteras. Med stor sannolikhet får vi anta att samarbetet/personkemin/relationen mellan de båda intervjupersonerna på respektive skola är goda, vilket såklart kan ha inverkan på resultatet. Orsaken till detta val är tidsaspekten samt att det föll sig naturligt, då det inte var helt enkelt att för det första finna speciallärare och som för det andra var verksamma i nyanländas lärmiljöer.

Vad gäller skolorna får gymnasieskolornas verksamheter räknas som likvärdiga, då de båda bedriver språkintruktionsprogrammet. På grundskolorna däremot, beskrivs två olika verksamheter, en F-3 och den andra 7-9. Tillgången på speciallärare fick styra det urvalet. Sett i backspegeln kanske det hade varit lämpligt med två grundskolor med likadana årskurser. Alternativt ytterligare en skola, 4-6 för att täcka in hela grundskolan. Det faktum att de båda

grundskolorna har en hög andel nyanlända elever i sina verksamheter och förmodligen en stor vana av att hantera det, kan självfallet också ha påverkat resultaten.

Slutligen, när det kommer till att analysera och bearbeta materialet är intentionen såklart att vara neutral och objektiv, även om det är svårt att komma ifrån att subjektiva uppfattningar och tolkningar spelar roll när man kvalitativt analyserar ett material. Vi måste ha i åtanke att verkligheten kan beskrivas på flera olika sätt och att de olika uppfattningarna beror på subjektiva tolkningar (Graneheim & Lundman, 2004).

Förslag på fortsatt forskning

Skrivandet av examensarbetet har gett upphov till nya tankar och funderingar. Ett både möjligt och intressant område att undersöka vidare är gymnasieskolan utanför språkintruktionsprogrammet. Enligt *Gymnasieskola* (2011) och *Gymnasieförordningen* (SFS 2010:2039) är målet med språkintruktionsprogrammet att ge de nyanlända eleverna en utbildning med fokus på det svenska språket för att de därefter så snart som möjligt kan ta sig vidare till fortsatta studier inom gymnasieskolan eller annan utbildning. Hur ser det ut på gymnasieskolans nationella program samt övriga introduktionsprogram för de nyanlända eleverna? Hur gör skolorna för att förhindra språklig sårbarhet och hur får man de nyanlända eleverna att bli *hela* skolans angelägenhet? Likaså skulle det vara av intresse att undersöka hur grundskolor med fåtalet nyanlända elever organiserar sina verksamheter. Hur inkluderar de nyanlända elever på bästa sätt?

Ett annat intressant område att undersöka närmare är speciallärares arbetsuppgifter och uppdrag. Fascinationen över hur olika det kan vara gällande en speciallärares arbetsuppgifter, har snarare ökat än minskat i och med genomförandet av denna undersökning och egentligen med hela utbildningen i åtanke. Vilka arbetsuppgifter kan en speciallärare ha? Hur förklarar man skillnaderna?

Till sist, en personlig reflektion som inte har något stöd i tidigare forskning. På ett generellt plan och inte bara när det handlar om nyanlända elever, väcks en tanke om att det finns få speciallärare inom skolan. Såväl många verksamma år inom skolan som svårigheten att finna speciallärare att intervjua inför detta examensarbete, styrker den tanken. Kan det vara så att skolorna i större omfattning satsar på specialpedagoger till förmån för speciallärare? Om så är fallet, varför?

Referenser

- Andersson, F. (2010). Det osynliga har blivit synligt – att bringa klarhet. I R. Helldin & B. Sahlin (Red.), *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. (s. 175-188). Lund: Studentlitteratur AB.
- Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. (s. 81-138). Stockholm: Natur & Kultur.
- Back, C., & Berterö, C. (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 148-161). Stockholm: Liber AB.
- Berry, P. (2017). *Specialläraren i mötet med nyanlända elever*. (Självständigt arbete, 15 hp, Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivinläring, Sektionen för lärande och miljö, Högskolan Kristianstad). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1189329/FULLTEXT01.pdf>
- Berry, P. (2018). Specialläraren i möte med nyanlända elever. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare*. (s. 89-108). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bomström Aho, E. (2018). *Språkintröduktion som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram*. (Licentiatuppsats, Karlstads Universitet, Karlstad, 2018:27). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1211394/FULLTEXT01.pdf>
- Bouakaz, L., & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ – lärande och läridentiteter i en skola för nyanlända. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. (s. 263-290). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bruce, B., Ivarsson, I., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder* (upplaga 2). Stockholm: Liber AB.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan* (2010:6). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Byström, A. (2018a). Den nya speciallärarutbildningen. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare*. (s. 15-22). Malmö: Gleerups utbildning AB.

- Byström, A. (2018b). *Specialläraren: En specialistkompetens i skolans värld. En studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag* (2018:4). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Examensordning för Speciallärarexamen* (SFS 2011:186). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Gyllensparre, L. (2016). *Nyanlända elevers lärande. Ett specialpedagogiskt perspektiv*. (Examensarbete, 15 hp, avancerad nivå, Specialpedagogexamen/Speciallärarexamen 90 hp, Lärande och samhälle, Skolutveckling och ledarskap, Malmö högskola). Hämtad från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20324/2E%20%20Lena%20G%20%20mot%20PDF%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gymnasieförordning* (SFS 2010:2039). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie* (2015:13). Karlstad: Karlstad University Studies.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hjärne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. (s. 139-176). Stockholm: Natur & Kultur.
- Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lantz, B. (2014). *Den statistiska undersökningen – grundläggande metodik och typiska problem*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden...": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.
- Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. (s. 37-80). Stockholm: Natur & Kultur.
- Norberg Brorsson, B., & Lainio, J. (2015). *Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen. Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet (2015:10)*. Eskilstuna, Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2018). Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: Dilemas y tensiones en tiempos de crisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(154), 1-23.
- Runström Nilsson, P. (2015). *Pedagogisk kartläggning – Att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Salameh, E-K. (2012). Språklig bedömning av flerspråkiga skolbarn. I E-K. Salameh (Red.), *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. (s. 56-77). Stockholm: Natur & Kultur.
- Sjöqvist, L. (2013). När språket inte gör tanken rättvisa – att bedöma flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. (s. 59-81). Stockholm: Liber AB.
- Skollag* (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2014). *Utbildningen för nyanlända elever (2014:03)*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter//2014/nyanlanda/utbildning-nyanlanda-rapport-2014.pdf>

- Skolinspektionen. (2017a). *Skolan och nyanlända. En bild av Skolinspektionens senaste granskningar* (2017). Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/08-om-oss/nyheter/sammanfattning-av-skolinspektionens-senaste-granskningar.pdf>
- Skolinspektionen. (2017b). *Språkin introduktion i gymnasieskolan* (2017). Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitet/granskningar/2017/sprakintroduktion/sprakintroduktion-i-gymnasieskolan.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). Ökningen av nyanlända elever har stannat av. Hämtad 2019-03-10 från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-07-03-okningen-av-nyanlanda-elever-har-stannat-av>
- Stedt, L. (2013). *Samarbete och lärande. Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet, Stockholm). Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:603359/FULLTEXT01.pdf>
- Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi – Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Akademiens ordböcker. (2018). Hämtad 2019-06-15 från <https://svenska.se/tre/?sok=samarbete&pz=1>
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Mölnlycke: Elanders Gotab.
- Öquist, O. (2008). *Systemteori i praktiken – konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia Förlag.

Bilaga 1

INTERVJUFRÅGOR

- **Vilka samarbeten finns mellan specialläraren och svenska som andraspråksläraren?**
 - Innehåll
 - Vem gör vad?
 - De olika rollerna

- **På vems/vilkas initiativ startar samarbetena?**
 - När startar?
 - Varför startar?

- **Hur startar de olika samarbetena?**
 - I vilka situationer?
 - Hur är arbetsgången för samarbetet? Finns en dokumenterad arbetsgång?
 - Dokumentation?

- **Beskriv hur det går till när ett samarbete startar!**
 - Vad fattas (om något fattas) i dagens samarbete?
 - Förbättringsområden/saknas något?
 - Hur ser ditt "drömsamarbete" ut?

- **Övrigt**

