

När checklistorna får företräde – det punktuella perspektivets grammatik i revidering av mottagandeplaner för nyanlända elever

Anna Ehrlin
Mälardalens högskola

Ulrika Jepson Wigg
Mälardalens högskola

ABSTRACT

Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera vad lärare väljer att utveckla gällande övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass för nyanlända elever, när dessa rutiner ska formuleras i mottagandeplaner. De frågor som vägleder analysen är 1. Vilka perspektiv inkluderas respektive exkluderas när mottagandeplanerna ska formuleras? 2. Vilken påverkan har policydokument om nyanlända elever på lärarnas arbete med skolornas mottagandeplaner? Analysen tar utgångspunkt i de läroplansteoretiska begreppen formuleringsarena, transformeringsarena och realiseringsarena, samt begreppen punktuellt och relationellt perspektiv. Det empiriska materialet är insamlat under ett forsknings- och utvecklingsprogram som pågick under 3 år. Metoden för datainsamling var forskningscirklar, och datamaterialet som analyseras består av inspelade diskussioner under forskningscirkelträffarna, samt de dokument som de deltagande lärarna arbetade fram. Analysen visar att lärarna intog både ett relationellt och ett punktuellt perspektiv i arbetet med att ta fram mottagandeplanerna. Trots det så styrde riktlinjerna på formuleringsarenan, och kravet på att rutinerna i mottagandeplanerna ska vara möjliga att bocka av och utvärdera, lärarnas arbete mot ett punktuellt perspektiv. Analysen visar också att det punktuella perspektivet riskerar att förstärka ett bristtänkande i relation till nyanlända elever.

INLEDNING

Den här artikeln fokuserar tre skolors arbete med att utveckla mottagandeplaner för nyanlända elever med utgångspunkt i skolornas specifika omständigheter. Det empiriska materialet är insamlat under ett forsknings- och utvecklingsprogram (FoU-program) som pågick under 3 år under vilket vi handlett forskningscirklar. Målsättningen med FoU-programmet var att skolorna skulle utveckla sitt arbete med nyanlända elever, och att kunskap både i form av praktiska erfarenheter och forskning skulle tas fram och spridas. Under forskningscirkelarna arbetade de deltagande lärarna och rektorerna med att utveckla arbetet med mottagande av nyanlända elever och arbetet kom till stor del att riktas mot att revidera och utveckla skolornas handlingsplaner för mottagande av nyanlända elever, så kallade mottagandeplaner. Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera vad lärare väljer att utveckla gällande övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass för nyanlända elever, när dessa rutiner ska formuleras i mottagandeplaner. De frågor som vägleder analysen är 1. Vilka perspektiv inkluderas respektive exkluderas när mottagandeplanerna ska formuleras? 2. Vilken påverkan har policydokument om nyanlända elever på lärarnas arbete med skolornas mottagandeplaner?

I en rapport från OECD (2018) lyfts ett antal frågor rörande utlandsfödda elever. Bland annat visar statistik att skillnaderna i prestation i skolämnen mellan elever som är födda utomlands och elever som är födda i landet är stor och gapet ökar för de elever som är äldre än 12 år när de kommer till det nya landet. Janta och Harte (2016) genomförde med stöd av forskningsinstitutet RAND Europe och på uppdrag av EU-kommissionen en översiktsstudie av utbildningspolicier för invandrarelever i Europa. Även denna rapport visade på ett kunskapsgap mellan inrikes- och utrikesfödda elever och att gapet är större i de nordiska länderna än i exempelvis Storbritannien. Vidare påpekas att framgångsfaktorer i de länder som granskats är att ha ett holistiskt perspektiv på skolsituationen och att tänka brett kring stöd och inkludering.

Riktlinjer för mottagande av nyanlända elever

Nyanlända elevers rätt till skolgång regleras i skollagen (SFS 2010:800), och en elev räknas som nyanländ om eleven varit bosatt utomlands, nu är bosatt i landet, samt har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. Skollagen slår också fast att ”en elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet” (Skollagen 2010:800, 3 kap, 12a §).

Skolverket har med utgångspunkt i skollagen formulerat så kallade allmänna råd för mottagande och undervisning av nyanlända elever (Skolverket, 2016a). De allmänna råden syftar till att stötta hur *hemkommuner, huvudmän, rektorer, lärare och övrig skolpersonal kan eller bör arbeta med mottagande av*

och den fortsatta utbildningen för nyanlända elever för att leva upp till författningarnas krav (Skolverket, 2016a, s. 6). Råden tydliggör vilket ansvar som ligger på vilken funktion, och när vissa rutiner bör genomföras. Senast en månad efter att en elev anlät till Sverige som asylsökande bör eleven erbjudas plats i grundskola eller gymnasiet. För övriga nyanlända elever finns inga lagstadgade krav på när de ska erbjudas plats. Rektor och elevhälsan ansvarar för att genomföra introduktionssamtal där vårdnadshavare eller god man också medverkar.

En viktig del av mottagandet är den pedagogiska kartläggningen (Skolverket, 2016b). Denna genomförs i tre steg, men bara de första två är obligatoriska. Steg 1 berör elevens bakgrund i vidare bemärkelse, och i de allmänna råden anges att: *Genom den inledande bedömningen ges nyanlända elever möjlighet att visa sina styrkor och förmågor* (Skolverket, 2016a, s. 23). Kartläggningen i steg 1 genomförs i många kommuner på en mottagningsenhet, där eleverna tillbringar sina första veckor inom det svenska skolsystemet. Kartläggningen i steg 1 följer sedan med eleven till den enhet där eleven placeras. Kartläggningen i steg 2 rör elevens litteracitet och numeracitet. Steg 1 och 2 ska genomföras inom två månader från det att eleven påbörjar sin skolgång i Sverige, och ligga till grund för elevens klassplacering. Ofta undervisas nyanlända i förberedelseklass eller liknande under en inledande period, och flyttas över till ordinarie klass när elevens svenska bedöms vara tillräckligt god. Det skiljer sig mellan kommuner vem som genomför kartläggningen i steg 2, men ofta är det läraren i förberedelseklass och denna är ofta lärare i svenska som andraspråk. Kartläggningen i steg 3 är en ämneskartläggning, men är som tidigare nämnts inte obligatorisk. Till stöd för den pedagogiska kartläggningen finns förutom materialet i sig (Skolverket, 2016b) också filmer som visar exempel på samtal som görs med stöd av kartläggningsmaterialet (finns t ex på Skolverkets egen kanal på Youtube, se Skolverket, 2021).

Förutom att de allmänna råden från Skolverket följs, så finns i den kommun där FoU-programmet genomfördes krav på att varje skola ska ha en så kallad handlingsplan för mottagande som preciserar hur skolan ska arbeta med mottagandet av nyanlända elever. Dessa planer följs upp centralt i förvaltningen, och ska regelbundet revideras. Skolans organisation kring nyanlända, samt vem som ansvarar för mottagande, kartläggning, planering av undervisning, samverkan med familjer samt kvalitetsuppföljning ska anges i skolornas mottagandeplan. Lärarna och rektorerna har i forskningscirkelarna arbetat med att utveckla mottagandeplanerna på sina respektive skolor till att även omfatta rutiner för övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass samt att planera för hur mottagandeplanen kan bli ett levande dokument i skolornas arbete.

Tidigare forskning

Med utgångspunkt i den här artikelns syfte, har vi valt att dels redovisa forskning om villkor för systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling, dels forskning om nyanlända elever i skolan.

Skollagen anger att alla skolor ska bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete som en del av sitt uppdrag. Arbetet i FoU-programmet med att utveckla skolornas praktik rörande mottagande av nyanlända elever tolkades som en del av det uppdraget. En svensk studie visar att händelser och processer i skolans vardag kan ställa sig i vägen för systematiskt kvalitetsarbete (Jepson Wigg & Ehrlin, 2018). Skolans vardag karaktäriseras av snabba beslut och händelser som kräver omedelbar uppmärksamhet, medan det systematiska kvalitetsarbetet innebär långsamma processer som ska hållas vid liv, över flera läsår. I skolans vardag finns alltså en rad praktiska omständigheter som försvårar skolutveckling (ibid.). I en studie om lärares möjligheter att utveckla och förbättra sin praktik lyfts bland annat problematiken i förhållandet mellan det ansvar som lärare har enligt policy och styrdokument, och den tid och de resurser som avsätts (Thyrén, 2013). I studier konstateras att tendensen till att fokusera på projekt, så kallad *projectification*, inte leder till varaktig förändring i de praktiker där projekten genomförs (Forssell m.fl., 2013; Fred, 2018). Studier visar också att framgångsrik praktikutveckling bör vara inbäddad i det dagliga arbetet, vara kollaborativ och kontinuerlig (Hunzicker, 2011). En annan aspekt av praktikutveckling är implementering av beslut som fattats högre upp i styrkedjan. Implementering kan definieras som en rad aktiviteter som genomförs för att förverkliga en idé. En viktig fråga i det arbetet är hur en organisation bör gå tillväga för att införa nya metoder i en ordinarie verksamhet, så att metoderna används som avsett, med varaktighet. Det är viktigt att det i organisationen, på olika nivåer, ställs krav på att använda metoder som fungerar (Sundell & Soydan, 2008). Tidigare forskning visar att det är svårt för lärare att dels finna tid för processer som kräver långsiktighet, dels att de frågor som är viktiga i praktiken inte alltid är de som hamnar i fokus i arbete med skolutveckling, eller med att implementera policy.

Vad gäller nyanlända elever, så finns ett flertal områden inom vilka forskning bedrivs. Nilsson Folke (2015) menar att det finns fyra huvudsakliga perspektiv som varit dominerande internationellt och nationellt; nyanlända som andraspråksinlärare, ett kulturellt perspektiv på nyanlända, identitetsfrågor hos nyanlända samt ett rättighetsbaserat perspektiv. I relation till vår artikel har vi valt att fokusera forskning som tar upp nyanlända elevers rättigheter gällande deras skolgång, men också forskning som berör hur skolor organiserar arbetet med nyanlända elever och hur det påverkar eleverna.

Forskning i en svensk kontext har fokuserat på problematik som kan uppstå i övergångar mellan förberedande och ordinarie undervisning. Nyanlända elever är en heterogen grupp, med stor variation vad gäller för-

kunskaper och skolerfarenhet, vilket leder till stora utmaningar för skolan att utveckla verksamheten med hänsyn till det (Lindberg, 2009). Studier har visat att elever i gymnasiet upplever språkintrödnad som ett väntrum eller en återvändsgränd, vilket påverkar både studiemotivation, hälsa och livet utanför skolan (Hagström, 2018), och studier i grundskolan visar att elevers motivation minskar och att känslor av utanförskap kan skapas när elever ”fastnar” i förberedande undervisning (Jepson Wigg, 2016), som en slags ”permanent tillfällighet” (Skowronski, 2013). Enligt elevers erfarenheter erbjuder förberedande undervisning ofta gott stöd både pedagogiskt och socialt, men ju längre tid en elev tillbringat i förberedande undervisning, desto svårare är det för utbildningen att utmana eleverna i skolans alla ämnen (Nilsson Folke, 2017).

I flera studier, både svenska och internationella, lyfts vad som ofta kallas bristtänkande (eng. *deficit model*) i relation till nyanlända elever. Eleverna förstås i relation till skolsystemet i det nya landet som bristfälliga i sina kunskaper, något som förstärks då eleverna också har med sig traumatiska erfarenheter (Pastoor, 2015; Nilsson & Bunar, 2016; Devine & McGillicuddy, 2016). Dessa studier pekar också på att det stöd som finns, exempelvis i form av språkstöd eller studiehandledning, ofta lider brist på samordning och struktur, vilket gör att lärares arbete och lösningar för dessa elever blir ad hoc-artade. Det finns också forskning som visar att det är betydelsefullt att nyanlända elever får stöttning i form av exempelvis studiehandledning, både på svenska och på det egna språket (Rosén, 2018; Simola, 2019). Brist på samordning och stöd kan dock leda till att förväntningarna på nyanlända elever som grupp är lägre, att lärare helt enkelt inte ställer samma krav på dessa elever (Devine & McGillicuddy, 2016). Flera studier visar att grupperingar av elever efter prestationsnivå (*ability grouping*) eller efter uppfattningar om förmåga (*tracking*) har visat sig vara negativt för nyanlända elever, och ofta leder till sänkta förväntningar och bristtänkande (se t ex Bartlett, 2015). En motvikt mot detta är att anta ett holistiskt angreppssätt kring nyanländas lärande, genom att tydligare utgå från elevens hela livssituation och ta tillvara tidigare kunskaper och egen drivkraft, för att skapa mer jämlika möjligheter för dessa elever (Hattam & Every, 2010; Adelman & Taylor, 2015; Devine & McGillicuddy, 2016; Janta & Harte, 2016; Dryden-Peterson, 2017). Ett flertal studier lyfter också behovet av att ifrågasätta förminskande stereotyper, och att vidareutveckla hur nyanländas kunskaper tas tillvara i utbildning (Catarci, 2014; Nilsson & Bunar, 2016; Migliarini, 2017), vilket också är i linje med det holistiska förhållningssätt som nämndes ovan.

TEORETISKA BEGREPP

Nedan redogör vi för de teoretiska begrepp, med vilkas hjälp vi analyserar lärares arbete med att utveckla mottagandeplaner som ska ha funktionen att stödja dem i mötet med nyanlända elever.

Läroplaner och kursplaner kan sägas vara politiska kompromisser som beskriver skolans värdegrunds- och kunskapsuppdrag och har, med ett läroplansteoretiskt språkbruk, skapats på en så kallad formuleringsarena (Linde, 2014). Dessa dokument syftar till att reglera skolans uppdrag samt de värden och normer som lärares undervisning ska vila på. Formuleringarna i styrdokument och riktlinjer ska sedan uttolkas av lärare vilket kan beskrivas ske på en så kallad transformeringsarena. Här uttolkas och förstås formuleringarna av lärare som slutligen har i uppdrag att realisera sin förståelse i undervisning (Linde, 2014). Skolans systematiska kvalitetsarbete kan således sägas äga rum på den så kallade transformeringsarenan. Med stöd av begrepp hämtade från von Wright (2000) har vi sett en teoretisk ingång att kunna analysera vad lärarna fokuserar på att utveckla i de aktuella skolornas mottagandeplaner för nyanlända elever och uppmärksamma vad som påverkar transformeringen.

von Wright (2000) tar stöd i Meads teori om människors intersubjektivitet och sätter samspelet mellan lärare och elev i fokus. Mead menar att människor framträder för varandra som *någon* i mellanmännsliga möten, och att individens subjektivitet därmed uppstår intersubjektivt. Det är i möten med andra som vi blir till för oss själva och varandra.

Enligt von Wrights (2000) tolkning av Meads teori görs en åtskillnad mellan positionerna punkt och relation gällande individers subjektivitet. Ur det punktuella perspektivet är individen bestämd av sina omständigheter, till exempel nationellt eller etniskt ursprung eller kulturell tillhörighet, men också sina egenskaper. Subjektiviteten består i ett punktuellt perspektiv av idén om att människans unikhet ligger i henne själv, i form av egenskaper och erfarenheter som hon bär med sig. I det relationella perspektivet så är subjektiviteten beroende av andra människor. Människor framträder olika för varandra; individens subjektivitet blir möjlig i mötet med en annan genom sociala handlingar i mötet. Det relationella är dubbelsidigt, eftersom det alltid inbegriper ett mellanmännsligt möte. Viktigt att notera är att von Wright inte menar att det punktuella och det relationella utgör motsatser till varandra, snarare menar hon att det relationella perspektivet beskriver mellanmännsliga relationer med en annan grammatik och säger:

Om vi exempelvis betraktar förhållandet mellan lärare och elev utifrån ett punktuellt perspektiv, så behandlar vi dessa två individer som primärt åtskilda och polära, medan förhållandet mellan lärare och elev i ett relationellt perspektiv omfattar både en differentierad relation där läraren står mot eleven och en integrerad helhet, där läraren utgör en helhet med

eleven. I läraren *mot* eleven och läraren *med* eleven utgår vi inte bara från vad människan har blivit utan även från det som vi föregriper ur framtiden, nämligen en mångfald av obestämda, kontingenta, möjligheter (von Wright, 2000, s 34).

Vidare menar von Wright (2000) att när vi vill veta *vem* någon är det i mellanmänniska möten och sociala handlingar som förståelse kan uppstå. Mot bakgrund av de här utgångspunkterna ställer von Wright frågan om vad det är läraren riktar sin blick mot. von Wright menar att olika styrdokument och riktlinjer för arbetet i skolan sätter fokus på de omständigheter som omger eleven, och därmed främst stödjer lärare i att inta ett punktuellt perspektiv. Elevens behov i ett punktuellt perspektiv behöver studeras och kartläggas, och framstår som brister som eleven är bärare av, och som ska åtgärdas. Ur ett relationellt perspektiv är individens behov knutna till situationen; eleven är inte bärare av sina egna behov utan de uppstår i och är beroende av sammanhanget. Att förstå eleven som ett *vad* eller ett *vem* utifrån de här perspektiven innebär inte att tänka att *vad* gör eleven till ett objekt, eller att alla elever ses som likadana. Det handlar snarare om olika sätt att förstå subjektivitet och vad det för med sig i lärares möte med elever, och hur läraren organiserar sin uppmärksamhet (von Wright, 2000).

För att få svar på *vem* eleven är måste läraren alltså kunna inta ett relationellt perspektiv. Det är i det relationella mötet med eleven, som läraren på allvar ges möjlighet att erhålla kunskap om *vem* eleven är och vilka behov denne upplever sig ha. Med en intersubjektiv förståelse av mötet mellan lärare och elev menar von Wright (2000) att: *Meads teori erbjuder ett skifte från ett punktuellt till ett relationellt perspektiv i förståelsen av mänsklig subjektivitet* (s. 63). Liksom von Wright (2000) vill vi understryka att kunskap om de omständigheter som omgärdar eleven, som till exempel dennes sociala situation, inte är oviktig, utan snarare uppmärksamma att denna kunskap inte berättar för läraren *vem* eleven är här och nu i det pedagogiska mötet. Med kunskap grundad i ett punktuellt perspektiv har läraren förutsättningar att göra en bedömning av det som varit men det ger inte läraren kunskap om vad som väntar. Genom det relationella perspektivet däremot ”*avstår läraren från omdömet och lyssnar till vem eleven är, och anteciperar vem hon kan vara*” (von Wright 2000, s. 184).

METOD

I forsknings och utvecklingsprogrammet har forskningscirkel använts som metod. Forskningscirkel kan beskrivas som en kombination av processinriktad utveckling och forskning, som syftar till att stärka en pågående etablerad verksamhets kvalitet, hållbarhet och måluppfyllelse. Forskningscirkel som metod har kritiskt granskats och använts inom skolforskning som ett sätt att låta vetenskaplig teori möta beprövad erfarenhet

och praktik och tvärt om (Holmstrand & Härnsten, 2003). Persson (2008) samt Otterup m.fl. (2013) betonar att interaktionen mellan forskare och deltagare som forskningscirkel bygger på är grunden för arbetet och det som driver kunskapsutvecklingen i cirkelarna framåt. Deltagarna i en forskningscirkel ses således inte som forskningsobjekt och mottagare av kunskap utan snarare som medskapare (Lahdenperä & Marquard, 2019). Att arbeta med forskningscirkel innebär att vi som forskare intagit en verksamhetsnära forskningsansats där praktiker och forskare tillsammans skapar kunskap eller undersöker hur en verksamhet kan utvecklas (Jakobsson, 2011). Det är deltagarnas frågor, i dialog med vetenskaplig kunskap och forskning, som har fört arbetet framåt. På så sätt kan arbetet i forskningscirkel öka kunskapen och kompetensen i en praktik samtidigt som det kan utgöra bas för vetenskaplig kunskapsutveckling (Lahdenperä m.fl., 2014).

Det empiriska materialet i vår studie har genererats från forskningscirkelträffar genomförda i ett forsknings- och utvecklingsprogram i samarbete mellan aktuell kommun, forskningsinstitutet IFOUS samt Mälardalens högskola. Programmet har pågått under tre år och innefattat tre forskningscirkelgrupper. Varje grupp har träffats 12 gånger och totalt involverat 27 deltagare utöver oss två forskare. Under programmets gång har två rektorer slutat och ersatts av nya rektorer. Även några andra personer som ingick i forskningscirkelarna har avslutat sina tjänster men inte ersatts, vilket gjorde att det slutligen var 19 deltagare som kom att ta del i programmet i sin helhet. Det är vi forskare som lett forskningscirkelarna och i dessa bidragit med vetenskaplighet, ett kritiskt förhållningssätt samt ansvarat för att systematisera utvecklingsarbetet. Det har även varit vår uppgift att vara uppmärksamma på att alla deltagare i forskningscirkelarna hade möjlighet att få sin kunskap och sitt kunnande synliggjort och bekräftat. Samtliga deltagare gav tillstånd till att träffarna spelades in. I början av varje cirkelträff påminde vi om inspelningen och deltagarnas rätt att be oss avbryta eller pausa inspelningen. Deltagarna var också informerade om konfidentialitetskravet och att materialet från inspelningarna och våra fältanteckningar skulle användas enbart i forsknings-syfte (Vetenskapsrådet, 2017).

Forskningscirkel ett bestod till största delen av tiden av rektor och fem lärare som arbetade i årskurs 1–6 på den av oss benämnda *Stadsdelskolan*. Under det sista året av programmet deltog endast lärare som arbetade med elever i årskurs 1–3. Forskningscirkel två bestod av rektor och sju lärare som arbetade på högstadiet på den av oss benämnda *Centrumskolan*. Samtliga deltagarna i cirkel ett och två arbetade dock till att börja med på *Stadsdelskolan*. Den tredje cirkel bestod av rektor och lärare i årskurs 7–9 som arbetade på den av oss benämnda *Landsortsskolan*.

Det empiriska materialet som analyseras har genererats från fem cirkelträffar per cirkel. Varje cirkelträff har varat cirka 2,5 timme. Träffarna har, med tillstånd från deltagarna, spelats in i sin helhet med hjälp av

ljudupptagning. Deltagarna hade friheten att stoppa inspelningen eller att utelämna avsnitt om samtalen kom att beröra något som deltagarna inte ville skulle finnas med på en ljudupptagning. Ljudupptagningarna har inte transkriberats men gett oss möjlighet att gå tillbaka och lyssna på samtalen under analysprocessen. Det är de inspelade *samtalen i det konkreta arbetet med att revidera text i skolornas mottagandeplaner för nyanlända elever som genomförts i forskningscirkelarna* samt *de mottagandeplaner som reviderats och dessas bilagor* som lärarna i forskningscirkelarna arbetade fram under, mellan och efter forskningscirkelträffarna som utgör det empiriska material som vi analyserat. Utöver inspelningarna gjorde vi båda även fältanteckningar under träffarna som vi regelmässigt diskuterade med varandra direkt efter varje cirkelträff. Dessa anteckningar hade funktionen att hjälpa oss var och en att minnas passager i samtalen som vi ville stämma av med varandra eller uppmärksamma varandra på direkt efter forskningscirkelträffarna. Dessa anteckningar kom också att utgöra ett stöd för att hitta i vilken ljudupptagning de uppmärksammade passagerna diskuterats i respektive forskningscirkel även om ljudupptagningarna i sin helhet utgjorde empiriskt material.

I en av forskningscirkelarna utarbetade lärarna en enkät som de delade ut till sina kollegor. Enkäten utarbetades under en forskningscirkelträff och svaren analyserades under en kommande träff. Denna enkät var alltså inte en datainsamlingsmetod som vi forskare initierade. Det är alltså vad som fokuserades i arbetet med att ta fram enkäten och vad som fokuserades i analysen av svaren som kom att utgöra empiriskt material i vår analys eftersom samtalen gällande för- och efterarbetet med enkäten skedde i forskningscirkeln.

I en av de andra forskningscirkelarna bestämde sig lärarna för att genomföra intervjuer med några nyanlända elever på skolan. Detta för att bilda sig en uppfattning om hur dessa elever upplevde sin skolsituation. Inte heller dessa elevintervjuer kan betraktas som en datainsamling som vi forskare initierade. Vid en forskningscirkelträff utarbetade lärarna en frågeguide att använda vid intervjuerna och vid nästa forskningscirkel träff delgav de varandra vad de intervjuade eleverna svarat. Också här är det vad lärarna samtalade om i framtagandet av frågeguiden och vad de i efterföljande forskningscirkelsamtal lyfte fram genom redovisningarna av intervju svaren som kom att utgöra empiriskt material i vår analys.

Deltagande skolor

De deltagande skolorna tillhör en kommun med cirka 100 000 invånare. Stadsdelsskolan är lokaliserad i ett område i centralorten, och en stor andel av eleverna har utländsk bakgrund. Centrumskolan ligger centrumnära och har både elever med utländsk bakgrund och svenskfödda elever. Landsortsskolan är lokaliserad i ett samhälle med ungefär 1300 invånare som ligger 30 km utanför centralorten där de flesta invånarna är svenskfödda sedan många

generationer. Innan 2016 hade Landsortsskolan nästan ingen erfarenhet av att ta emot nyanlända elever medan Stadsdelsskolan hade gjort detta under många år. När forsknings- och utvecklingsprogrammet startade arbetade samtliga deltagare från Stadsdelsskolan och Centrumskolan på Stadsdelsskolan men en omorganisering genomfördes och rektor för årskurserna 7–9, dessa årskurser samt undervisande lärare i dessa årskurser på Stadsdelsskolan kom att flytta till Centrumskolan.

Kommunen har en central mottagningsenhet för nyanlända elever varifrån de nyanlända eleverna slussas ut till kommunens skolor. Före utslussning genomförs steg 1 i Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever (Skolverket, 2016b). På respektive skola är det sedan rektor som står ansvarig för organisationen runt mottagandet av de nyanlända eleverna på skolan. Varje skola i kommunen har med stöd av skollagen (SFS 2010:800), Skolverkets Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever, läroplanen Lgr 11 samt kommunens riktlinjer för mottagande, introduktion och utbildning av flerspråkiga barn och elever tagit fram en mottagandeplan för nyanlända elever.

Stadsdelsskolan tar emot ett stort antal nyanlända elever i samtliga årskurser 1–6. Elever i årskurs F-2 tas emot direkt i ordinarie klass och elever som kommer till skolan som placeras i årskurs 3–6 börjar i förberedelseklass (FBK). Samtliga elever får dock från dag ett en klasstillhörighet och ingår på detta sätt i ett arbetslag. Skolan har målsättningen att alla elever ska gå full tid i ordinarie klass efter högst ett år på skolan.

Centrumskolan tar emot ett stort antal nyanlända elever i årskurserna 7–9. Alla elever som kommer till skolan får till att börja med sin undervisning i FBK. Som på Stadsdelsskolan får alla elever en klasstillhörighet från dag ett, och börjar ofta ha undervisning tillsammans med sin klass tidigt i något eller några av de praktiskt-estetiska ämnena (PREST-ämnena). Sedan sker en gradvis övergång till ordinarie klass. Vid något tillfälle under processen tas ett beslut om att helt gå över till ordinarie klass, med hjälp av kartläggning. Denna bedömning görs oftast av läraren i FBK.

Landsortsskolan har tagit emot en större grupp nyanlända elever vid ett tillfälle. Dessa elever har nu gått ut högstadiet och därför finns ingen liknande rutin som just nu omsätts i praktik på skolan. När skolan hade en grupp nyanlända elever, så prövade man både att arbeta med FBK och att integrera elever i ordinarie klass. Lärdomarna från den erfarenheten låg till grund för arbetet med att revidera skolans mottagandeplan.

RESULTAT

Här presenteras delar av det arbete som de tre forskningscirklarna bedrev för att kunna revidera sina mottagandeplaner. Först presenteras en summering av

respektive cirkels arbete med sin skolas mottagandeplan, följt av en teoretisk analys.

Forskningscirkel Stadsdelsskolan

Forskningscirkeln på Stadsdelsskolan bestod av grundskollärare för årskurs 1-3 samt ansvarig lärare i FBK. Denna cirkel beslutade att revidera och förtydliga skolans mottagandeplan för nyanlända elever årskurs 1-6 med särskilt fokus på övergången mellan FBK och ordinarie klass. Elever i årskurs 3-6 på Stadsdelsskolan som börjar i FBK får undervisning i svenska som andraspråk, matematik, NO, SO och engelska. I mottagandeprocessen av en nyanländ elev är skolan ålagd att genomföra kartläggning steg 2 av Skolverkets kartläggningmaterial. Kartläggningen genomförs i arbetslaget för nyanlända elever i skolår F-2 och av lärare i FBK för elever i årskurs 3-6. Arbetet i forskningscirkeln kom framförallt att riktas mot att utarbeta checklistor som tydligare preciserar vad som ska göras och vem som ansvarar för att det blir gjort och vilka kunskaper som eleverna behöver ha med sig vid övergången.

Deltagarna i cirkeln utformade en enkät riktad till samtliga lärare i de olika arbetslagen på skolan. Enkäten kom att ställa följande frågor: 1. *Vad vill du ha för förhandsinformation om eleven innan överlämning från förberedelseklass eller innan eleven börjar på skolan?* 2. *Vad skulle underlätta överlämnandet för dig?* 3. *Vad behöver eleven och målsmän ha fått kunskap om vad gäller skolan, värdegrund och omvärld vid överlämnandet för att kunna följa undervisning i ordinarie klass?* 4. *Vilka ämnesspecifika kunskaper behöver eleven beroende på ålder för att kunna följa undervisningen i ordinarie klass?*

I analysen av enkäten kunde lärarna på fråga 1 identifiera fem områden. Dessa områden handlade om att mottagande lärare i ordinarieklass vill få information om elevens språk både vad gäller modersmål och svenska, elevens skolbakgrund, hemförhållanden, hälsoaspekter samt sociala förmåga. Det lärarna som svarat på enkäten såg skulle underlätta överlämnandet, svaren på fråga 2, var att tid alltid ska avsättas för att träffa målsman och elev inför överlämnandet, att tid ska avsättas för ett muntligt överlämnande mellan FBK lärare och mentor för ordinarie klass, att eleven ska ha tillgång till språkstöd från början samt att det kan ske någon form av inskolning i ordinarie klass för de elever som kommer från FBK. I analysen konstaterade lärarna i forskningscirkeln att svaren på fråga 3 skiljde sig något mellan arbetslag F-2 och arbetslag 3-6. F-2 poängterade att elev och målsman behöver ha kunskap om skolans övergripande regler och varför de finns. Förslag gavs på att skolan skulle kunna erbjuda någon form av utbildning för målsmän vad gäller skolans värdegrund, regler och rutiner. Arbetslagen 3-6 såg därtill ett behov av att nyanlända elever och deras målsmän behöver ha kunskap om hur det svenska skolsystemet fungerar. I analysen av enkäten uppmärksammades även att svaren på fråga 4 skiljde sig mest mellan arbetslagen F-2 och 3-6. Arbetslagen

för de lägre åldrarna önskade att de nyanlända eleverna bör ha börjat lära sig svenska innan de börjar medan arbetslagen 3-6 förutom språkkunskaper poängterade att eleverna även bör ha med sig en del specifika ämneskunskaper innan de lämnar FBK.

När analysen av datamaterialet från enkäten genomförts bestämde forskningscirkeln att det fortsatta arbetet behövde delas upp i två delar. En del som fokuserade på framtagandet av en checklista för vad som ska ske vid överlämnandet mellan FBK och ordinarie klass samt en del som innebar att revidera bilagorna till skolans övergripande mottagandeplan för nyanlända elever.

Framtagande av checklista

Det som kom att skrivas fram som betydelsefullt innehåll i den kommande checklisten sorterades under rubrikerna *Genomförda kartläggningar*, *Bakgrundsinformation om elev och familj*, *Ämneskunskaper skolår 3-6* samt *Behov av extra anpassningar och särskilt stöd*. Under den första rubriken listas de två kartläggningar som ska genomföras nämligen Skolverkets steg 1 som görs av den centrala mottagande enheten i kommunen och steg 2 som ska göras snarast den nyanlända eleven placerats på skolan dock senast två veckor efter att eleven börjat. Kartläggning steg 3 ska göras vid behov av mentor för skolår 1 och 2 samt av ämneslärare för årskurs 3-6. Under rubriken bakgrundsinformation listades information som skolan behöver få om eleven såsom familjekonstellation, hemförhållanden, kontaktuppgifter, skolbakgrund och ev. särskilda behov. Övrig information som lyftes fram som betydelsefull är ankomstdatum till Sverige och hur resan dit förlöpt. Även föräldrars skolbakgrund och språkkunskaper sågs som viktig information. Under rubriken Behov av extra anpassningar och särskilt stöd listades språkstöd eller studiehandledning, faddersystem och Individuell studieplan som redskap.

För att kartlägga elevens ämneskunskaper i matematik inför övergången från FBK till ordinarie klass ska *Skolverkets bedömningsstöd i matematik* för år 3 användas för elev som skall placeras i årskurs 3. För elever som ska placeras i årskurs 4-6 används materialet *Förstå och använda tal*. En elev i årskurs 3-6 förväntas förstå begrepp som bakom, framför, före, efter, hälften, dubbelt, förstå positionssystemet, äga taluppfattning samt ha grundläggande kunskaper i de fyra räknesätten. För bedömning av elevens språkkunskaper i svenska språket används *Skolverkets bedömningsstöd i svenska* för blivande årskurs 3 elever och för årskurs 4-6 används materialet *Bygga svenska*.

Revidering av mottagandeplanens bilagor

Bilagorna omfattar områden som i enkäten framstod som betydelsefulla att få en tydlighet kring.

Bilaga 1 hade funnits sedan tidigare men kom efter slutförd revidering att handla om vad som ska ordnas i arbetslaget inför mottagande av nyanländ elev på skolan. Där framgår att arbetslaget inför det första mötet som de ansvariga på skolan har med elev och målsman ska ha tagit beslut om elevens kommande klasstillhörighet, vem som ska bli mentor och vilken elev i den kommande ordinarie klassen som ska bli s.k. fadder. En del av revideringen låg i att bilagan nu skulle specificera vilken information elev och målman ska ges. Inför mottagandet ska även ansvarig FBK-lärare ordna ett schema till eleven samt informera alla lärare i arbetslaget och övriga som ska undervisa eleven om vilket datum det första mötet ska äga rum så att alla inblandade är beredda på att ta emot besök. FBK-läraren ansvarar även för att bestämma ett datum när eleven och målsman kan träffa skolsköterska och kurator. Detta bestäms vid mötet då elevhälsan får ta del av kartläggning steg 1. Denna bilaga kom således att innefatta områden som lärarna uppmärksammat i svaren på fråga 1 och 2 i enkäten.

Bilaga 2 baseras på enkätfråga 3 och preciserar vilken information som ska ges vid nyanländ elevs och målsmans första möte med skolan. Vid detta möte ska förutom elev, målsman och FBK-lärare närvara. Information ska då ges om klasstillhörighet, schema, personuppgiftsblankett, anhöriguppgifter, försäkringspapper och vem som blir elevens mentor. Utöver detta ska elev och målsman informeras om hur klasserna är åldersbaserade och fysiskt placerade på skolan, att alla nyanlända börjar i FBK innan man börjar i ordinarie klass, med undantag för F-2-elever. Vidare står att eleven kommer att få undervisning i alla ämnen och att det kommer att vara elevens språkliga nivå i svenska som andraspråk (SVA) som avgör när eleven ska börja delta i klassundervisningen om det är en årskurs 3-6 elev. Därtill ska elev och målsman få information om svensk skolplikt, betydelsen av att passa tider, frånvarorapportering, hur sjukanmälan går till, ledighetsansökan, kontaktuppgifter till skolan och arbetslaget samt att eleven inte bör ta med värdesaker eller pengar till skolan.

Bilaga 3 är en kompletterande checklista för elevhälsan med instruktioner om att kontrollera personuppgifter och elevens hälsotillstånd samt en lista att bocka av med ytterligare information i form av blanketter eller broschyrer som skolan ska ge till elev och målsman. Information som ska delges och bockas av är bland annat information om skolan, ordningsregler, samtycke till att vara med på bilder och filmer i skolan, information om elevhälsan och en blankett om allergier och specialkost.

Bilaga 4 slutligen är en guide som beskriver skolans aktuella organisation, hur många modersmåslärare/studiehandledare som arbetar på skolan och vilken uppgift dessa har. Bilagan preciserar att studiehandledaren ska vara delaktig i planeringen tillsammans med lärarna och ansvarar tillsammans med läraren för att undervisningen tar utgångspunkt i elevernas behov. Det innebär att ha kunskap om olika ämnens kursplaner där handledning ges samt

att samplanera med lärarna och delge vilka kunskaper, ord och begrepp eleverna har på modersmålet så att de svenska motsvarigheterna kan introduceras på ett bra sätt. Studiehandledaren ska samarbeta med lärarna under hela skoldagen och samtala med lärarna efter lektionerna för att identifiera hur undervisningen bäst kan tas vidare. Studiehandledaren förväntas även delge lärarna likheter och olikheter mellan Sverige och de länder eleverna kommer ifrån så att undervisningen kan bli kontextnära och utgå ifrån elevernas förkunskaper.

Det punktuella perspektivets företräde i transformeringsarbetet

Den enkät som genomfördes av lärarna i denna forskningscirkel hade fokus i frågorna om och kanske framför allt i svaren på vilka kunskaper som eleven bör uppvisa för att kunna göra övergången från FBK till ordinarie klass i olika årskurser. Det arbete som genomfördes med stöd i forskningscirkeln kan beskrivas som lärarnas uttolkning, transformering (Linde, 2014), av vad de uppfattade att de formulerade policydokumenten kräver av en lokal mottagandeplan. Det var aldrig någon lärare som i diskussionerna i forskningscirkeln ifrågasatte huvudmannens policydokument gällande *innehållet i en mottagandeplan*, inte heller några svar i enkäterna som lärarna genomförde visade att övriga kollegor hade synpunkter på det. Snarare önskade lärarna att utveckla skolans mottagandeplan genom att utarbeta en checklista med uppgifter om eleven som under process skulle vara enkla att bocka av.

Vår tolkning är att detta utgör ett punktuellt perspektiv och att det får företräde i relation till det relationella perspektivet, i arbetet med att utveckla skolans mottagandeplan. Vidare menar vi att det är en logisk följd av de krav som finns på huvudmannanivå gällande mottagandeplanens utformning, det vill säga på formuleringsarenan (Linde, 2014). I mallen för hur mottagandeplanen ska utformas specificeras att den ska ange vilken funktion som ansvarar för de olika stegen i mottagandet, varken mer eller mindre. I forskningscirkelns arbete som presenterats ovan, blir det tydligt att det innehåll som efterfrågas i det rådande policydokumentet accepteras av lärarna och påverkar transformeringsprocessen. Fokus på att kartlägga och identifiera behov som är förlagda hos eleven är med stöd av von Wrights (2000) terminologi ett uttryck för en punktuell grammatik.

Att revideringen av skolans mottagandeplan kom att fokusera på eleven som ett *vad* kan även förstås som ett uttalat val, för att kunna komma tillrätta med de brister som lärarna i forskningscirkeln såg i det egna kollegiet. Bristerna i det kollegiala arbetet uppfattades helt enkelt ligga på en *vad*-nivå, och då är det rimligt att börja med att skapa strukturer för att komma tillrätta med det. Vår tolkning att formuleringsarenan styr vad som sker på transformeringsarenan mot ett punktuellt perspektiv har dock stöd i att

samtalen *om eleverna*, under cirkelträffarna, genomsyrades av ett relationellt perspektiv i vilket eleven framträdde som ett *vem*. Det dokument, i form av en mottagandeplan, som i forskningscirkelarna reviderades av lärarna kom dock inte att fokusera på ett innehåll som skulle kunna ge dem ett direkt stöd i att möta och bemöta den enskilda eleven som ett *vem*. Det vi menar är angeläget att uppmärksamma är att stöd för att inta ett relationellt perspektiv i mötet med elever inte enbart kan sökas genom att söka svar på frågor ställda ur ett punktuellt perspektiv. Den reviderade mottagandeplanen med dess checklistor utgör därför i första hand en utgångspunkt för lärarna att inta ett punktuellt perspektiv i mötet med eleverna.

Forskningscirkel Centrumskolan

Den här forskningscirkeln bestod av lärare och rektor från Centrumskolan, som alla arbetar i årskurserna 7–9. Lärarna i Centrumskolans forskningscirkel bestämde sig för att genomföra intervjuer med några nyanlända elever på skolan. Två lärare intervjuade sju elever, med fokus på hur eleverna upplevde övergången från förberedelseklass (FBK) till ordinarie klass. Sammanfattningsvis fann lärarna genom intervjuerna att eleverna var mer nöjda med sin skolgång hittills än vad lärarna hade förväntat sig. Generellt trivdes de bra och hade kompisar, och menade att de visserligen inte hade något att jämföra med i Sverige men att de trodde att de gick på en bra skola.

Centrumskolans forskningscirkel diskuterade de elevintervjuer de genomfört och satte dem i relation till sina egna erfarenheter. Cirkeldeltagarna pekade på att det finns problem på skolan med att andra elever driver med och skrattar åt de nyanlända, även om de själva har bakgrund som nyanlända. Området som skolan låg i (innan den flyttades) har över 90 % invånare med annan bakgrund än svensk. Relaterat till frågan om sociala aspekter av nyanlända elevers övergång diskuterade lärarna också bristen på samsyn kring vad elever ska kunna när de kommer till ordinarie klass. Idén att ta fram en rutin för samarbete tog gruppen fasta på, och bestämde sig för att börja arbeta med en ”önskemodell” för övergången mellan FBK och ordinarie klass, med fokus på sociala relationer mellan elever.

Formulering av checklista för övergångar

Rutinen för övergångar kom även att utgöra utgångspunkt för diskussion under en gemensam studiedag på skolan, och med stöd av det som togs upp där och det pågående arbetssättet med övergångar tog forskningscirkeln fram en plus- och minuslista. Ur de här aktiviteterna kom några ytterligare reflektioner, exempelvis att det är svårt när elever kommer ut i ordinarie klass sista terminen i nian och att eleverna gärna vill ut i klass utan att riktigt veta vad det innebär. Utgångspunkten för ”önskemodellen” blev mot bakgrund av

diskussionerna i forskningscirkeln att det krävs tid att planera en bra, gradvis övergång. Lärarna identifierade också att det behövs rätt stöd i klassrummet och en anpassad undervisning, samt att FBK tydligare behöver ses som en del av skolans verksamhet.

Gruppen utvecklade skolans mottagandeplan för nyanlända elever genom att lägga till dels en struktur för pedagogiska aspekter av övergångar, dels en struktur för hur Centrumskolans ska arbeta med sociala relationer mellan eleverna. Utifrån det började forskningscirkelgruppen alltså planera för en modell över hur de önskade att det skulle fungera, och som inte tog hänsyn till praktiska begränsningar. Genom vidare samtal i forskningscirkeln, anpassades sedan modellen så att den skulle bli genomförbar i praktiken. Som exempel kan nämnas att idén om ett ganska omfattande faddersystem som planerades för i "önskemodellen" istället stannade vid det för skolan befintliga systemet med elever som trygghetsstödjare.

Slutligen resulterade forskningscirkelgruppsarbetet i följande checklista: 1. Alla undervisande lärare i FBK beslutar i samråd med elevhälsan när det är dags för övergång i något ämne i ordinarie klass. Till grund för beslutet ligger bedömningsmaterialet *Bygga svenska* samt ämneskunskaper i respektive ämne. 2. Inför övergång till ämnesundervisning med klass informerar ansvarig FBK-lärare, elev och vårdnadshavare. 3. Berörd FBK-lärare träffar mentorn i ordinarie klass för överlämning. 4. Inför övergång i ett ämne ska eleven få enskild handledning av ämneslärare kring ämnesspecifika undervisningsrutiner, digitala verktyg och läromedel. 5. Mentor i ordinarie klass ansvarar för att informera klassen om mottagande av ny elev. 6. Innan övergång till ämnesundervisning i ordinarie klass sker ska eleven besöka ordinarie klassen vid tre tillfällen med hjälp av trygghetsstödjarna i klassen. Mentor ansvarar för att ge uppdraget till trygghetsstödjarna samt ge information till respektive ämneslärare. 7. Inför övergång helt till ordinarie klass så träffar ansvarig FBK-lärare och blivande mentor, elev och vårdnadshavare. 8. Inför övergång helt till ordinarie klass ska eleven få enskild handledning av mentor kring undervisningsrutiner, digitala verktyg och läromedel. 9. Inför övergång helt till ordinarie klass förbereder mentorn trygghetsstödjaren på att stötta den nya eleven under fyra veckor. Uppdraget innebär första veckan att trygghetsstödjaren tar med eleven till samtliga lektioner och till matsalen och också fungerar som en god kamrat under lektioner och raster. Därefter ska trygghetsstödjaren i tre veckor ta ansvar för att vara en god kamrat under lektioner och raster. 10. Mentor har efter fyra veckor ett avstämningssamtal med den nya eleven och trygghetsstödjaren. Denna checklista kom så att utgöra ett tillägg till skolans mottagandeplan som i övrigt inte ändrats i och med det här arbetet. Gruppen, med rektor i spetsen, planerar för att fortsätta arbetet med att göra checklistan till en del av skolans verksamhet.

Pendlingen mellan eleven som vad eller vem

Lärarnas val att intervjua elever om deras erfarenheter och upplevelser, frikopplat från skolprestation eller ämnesinnehåll, menar vi öppnar upp för att inta ett relationellt perspektiv i synen på och mötet med eleven. Elevernas uppfattningar om hur de upplevde övergången från förberedelseklass (FBK) till ordinarie klass gav därmed forskningscirkeln en relationell dimension i arbetet med att revidera mottagandeplanen. I den här forskningscirkeln menar vi att lärarna arbetade med att försöka formulera en mottagandeplan som skulle kunna stödja dem att fokusera ett punktuellt såväl som ett relationellt perspektiv.

Det relationella perspektivet fick också företräde i forskningscirkeln arbete med att ta fram den så kallade "önskemodellen" av hur övergången från FBK till ordinarie klass skulle kunna fungera. Här betonades det sociala, relationen mellan elever från olika grupper och även relationer mellan lärarna och eleverna. Eleven som ett *vem* var i fokus, på det sättet att arbetet med de sociala relationerna möjliggör för en syn på eleven inte bara som bärare av en uppsättning egenskaper och behov, utan även som en individ som blir till intersubjektivt (von Wright, 2000). När sedan denna "önskemodell" under process kom att arbetas om till en checklista, så tog det punktuella perspektivet över och eleven blev snarare ett *vad*.

Trots att huvudmannens policydokument, som varit riktningsgivande också för denna forskningscirkels arbete med att revidera sin mottagandeplan, främst anger ett punktuellt perspektiv vad gäller mottagandeplaner arbetade denna cirkel till en början med att också inta ett relationellt perspektiv. Vår tolkning av de här lärarnas val att gå från en "önskemodell" till en checklista, är att lärarna i sitt arbete med att transformera formuleringsarenans riktlinjer trots allt inte ser det som ett realistiskt stöd i det dagliga arbetet att ha en mottagandeplan som ställer krav på något annat än det som på ett smidigt sätt går att utvärdera och bocka av.

Landsortsskolan

Forskningscirkeln från Landsortsskolan bestod av lärare och rektor från denna skola, som alla arbetade i årskurserna 7–9. I den här cirkeln fokuserades några olika aspekter, men vi har valt att i resultatet fokusera på de ändringar i skolans mottagandeplan som gruppen arbetade med. Det övergripande målet med revideringarna var att planen ska bli ett levande dokument som skulle gå att analysera och revidera efter behov.

Att skapa ett levande dokument

I arbetet med att revidera mottagandeplanen, lyfte den här forskningscirkeln fram ett antal aspekter som särskilt svåra att hantera. En var det faktum att skolan inte skulle komma att ta emot några nyanlända elever under den

närmaste tiden, och att det inte gick att veta när det eventuellt kunde bli aktuellt igen. Inte heller gick det att veta hur många elever som skulle kunna tänkas börja om skolan återigen fick möjligheten att ta emot nyanlända. Trots detta inriktade sig forskningscirkeln på att formulera en plan som i vissa delar skulle vara konstant, och i andra delar vara flexibel och att skapa en bilaga som skulle visa vad, om något, som reviderats. En sådan bilaga skulle göra det möjligt att följa det arbete som gjorts på skolan även om personal byts ut.

Lärarna utformade planen för mottagandet i tre olika steg. I steg 1 beskrivs organisationen, och hur arbetet med mottagandet går till just nu. Där finns också en tabell som talar om vem som ansvarar för vad. I steg 2 beskrivs hur arbetet bör se ut framöver. Steg 3 tar upp kartläggning och undervisning. Kartläggning av nyanlända elevers lärande regleras i lag, så den beskrivningen kommer att vara konstant om inga lagändringar görs.

Beskrivningen av undervisningen däremot, menade lärarna, kommer att behöva förändras över tid. En av frågorna som forskningscirkeln och skolan brottats med var frågan om förberedelseklassens vara eller inte vara. Om skolan skulle komma att ta emot några få elever, så kan det gå att göra speciallösningar med hjälp av till exempel studiehandedare. Kommer det däremot en större grupp, så kommer förberedelseklass att bli nödvändig. Lärarna enades om vikten av att använda kartläggningen som gjorts av elevernas tidigare skolgång och kunskaper så att rätt stöd kan sättas in och undervisningen anpassas. Oavsett anpassningar lyftes också behovet att få hjälp av erfarna studiehandedare på modersmålet. Mentors roll lyftes också fram, och lärarna i forskningscirkeln menade att elevens mentor måste vara den som har det övergripande ansvaret för elevens kunskapsutveckling. En av lärarna påpekade att detta i nuläget inte hade stöd i skolans rutiner, så i mottagandeplanen kom ansvaret för detta att läggas på rektor.

Alla dessa saker bestämde sig forskningscirkeln för att skriva in i mottagandeplanen, så att den skulle vara flexibel och att skolan på så sätt skulle kunna vara bättre rustad beroende på hur många nyanlända elever som i framtiden kunde tänkas komma till skolan och vara flexibel vad gäller elevernas förkunskaper. Lärarna diskuterade också vikten av att mottagandeplanen skulle vara enkel och tydlig, det ska vara ”check och bock”, som en av lärarna uttryckte det, och planen skulle vara i kronologisk ordning. Allt detta för att den skulle vara möjlig att använda och vara ett levande dokument som utgör ett stöd i verksamheten.

Eleven som vad – en konsekvens av formuleringsarenans krav

När lärarna tog sig an att revidera mottagandeplanen, så valde de ett perspektiv som vi tolkar som punktuellt. Innehållet i den utvecklade mottagandeplanen skulle vara enkelt och möjligt att bocka av. Detta gjordes med det uttalade syftet att planen skulle bli möjlig att omsätta i praktiken och

vara ett levande dokument. Här gör vi kopplingen till de tidigare nämnda policydokumenten på nationell nivå (Skolverket, 2016a) och huvudmannanivå. Policynivån inbjuder till att formulera checklistor, vilket vi menar ger det punktuella perspektivet företräde. Det punktuella perspektivet fokuserar på något handfast att hålla sig till, och är enklare att utvärdera. Landsortsskolans arbete med att revidera sin mottagandeplan möjliggjorde också för lärarna att dra lärdom av sådant som inte fungerade när de tog emot nyanlända elever första gången. Valet att revidera en mottagandeplan med utgångspunkt i ett punktuellt perspektiv var ett sätt att skapa ordning i en osäker situation.

Även i den här forskningscirkeln förekom många diskussioner där lärarnas relationella syn på eleverna framträdde, men detta perspektiv gavs inte utrymme i formuleringarna i mottagandeplanen. Att utforma en mottagandeplan ur ett relationellt perspektiv kan tolkas som mindre användbart, eftersom det perspektivet inte enkelt låter sig uttryckas i punktform. Policydokumenten ger stöd till att söka efter *vad* eleven är, varför fokus på checklistor framstår som en rationell väg till en mottagandeplan som går att omsätta i praktiken.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Det övergripande syftet med denna artikel har varit att beskriva och analysera vad lärare väljer att utveckla gällande övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass för nyanlända elever, när dessa rutiner ska formuleras i mottagandeplaner. Riktlinjerna för vad som ska finnas i mottagandeplanerna anges på formuleringsarenan, och styr transformeringen (Linde, 2014). Transformeringsprocessen följer således samma grammatik (von Wright, 2000) som de formulerade dokument som ska uttolkas och revideras av lärarna på skolorna. I arbetet med att revidera mottagandeplanerna är vår tolkning att lärarna intog både ett relationellt och ett punktuellt perspektiv. Forskningscirkeln på Centrumskolan hade under en period en uttalad ambition att skapa en ”önskemodell” som tydligt fokuserade på en nyanländ elev som ett *vem*. Men de tidiga versionerna av ”önskemodellen” hade dels inneburit en ökad arbetsbörda, dels varit för svår att fånga i text, vilket gjorde att de relationella inslagen ströks. Detta för att kunna uppfylla kraven på mottagandeplanen, och för att kunna formulera ett innehåll som gick att utvärdera. Det är också vår tolkning, utifrån diskussionerna under forskningscirkelarna, att lärarna som grupp har ett relationellt perspektiv som utgångspunkt i sin undervisning.

I arbetet med att revidera mottagandeplanerna prioriteras dock formuleringar utifrån det punktuella perspektivets grammatik, vilket är i linje med det som von Wright (2000) menar att styrdokument och riktlinjer sätter fokus på. I mottagandeplanerna läggs stort fokus på rutiner som går att bocka av, och mindre fokus på stöd för mötet med eleverna i klassrummet. Mottagandeplanerna riktar fokus mot det som är mätbart hos eleven, vilket

ger stöd för att söka svar på *vad* eleven är. von Wright (2000) menar att elevens behov ur ett punktuellt perspektiv behöver studeras och kartläggas, och framstår som brister som eleven är bärare av. I de nationella policydokumenten (Skolverket 2016a; 2016b) på formuleringsarenan anges att elevens kunskaper, förmågor och bakgrund ska kartläggas för att lärare ska få stöd att utforma en undervisning som passar elevens identifierade behov. Kunskap om de omständigheter som omgärdar eleven, till exempel elevens skolbakgrund, är inte oviktig. Denna kunskap berättar dock inte för läraren *vem* eleven är här och nu. Att inta ett punktuellt perspektiv ger läraren förutsättningar att göra en bedömning av det som varit men syftar inte framåt. Genom det relationella perspektivet däremot riktar läraren intresset mot *vem* eleven är och *vem* hon kan bli (von Wright, 2000).

I tidigare forskning om synen på nyanlända elever synliggörs att ett bristperspektiv (*deficit model*) är vanligt förekommande, vilket riskerar att förstärka stereotyper (Hattam & Every, 2010; Catarci, 2014; Nilsson & Bunar, 2016; Devine & MacGillicuddy, 2016; Dryden-Petersen, 2017; Migliarini, 2017). Vår tolkning är att bristperspektivet kan förstås i relation till det punktuella perspektivets grammatik, eftersom när eleven ses som ett *vad* så riskerar elevens behov att framstå som brister som denne är bärare av.

Med utgångspunkt hos von Wright (2000) är istället ett relationellt perspektiv ett synsätt där elevens behov är knutna till situationen, och där eleven inte är bärare av identifierade behov. Det finns ingen motsättning mellan ett punktuellt och ett relationellt perspektiv, där det ena ger en syn på eleven som objekt och det andra som subjekt. Istället handlar det om olika sätt förstå subjektivitet, och vad de olika perspektiven riktar blicken mot (von Wright, 2000). Vår tolkning är att synen på eleven som ett *vem* ger lärare stöd för att inta ett holistiskt perspektiv på nyanlända elever och deras situation, vilket tidigare forskning identifierat som betydelsefullt (Hattam & Every, 2010; Adelman & Taylor, 2015; Devine & McGillicuddy, 2016; Janta & Harte, 2016; Dryden-Peterson, 2017).

Vi tolkar det som att det relationella perspektivet som lärare intar på realiseringsarenan inte får nämnvärt stöd av vare sig policydokumentens formuleringar eller de transformeringar lärarna gör av dessa i formuleringen av mottagandeplanerna. Transformeringarna stannar vid en, som von Wright (2000) uttrycker det, *adderande kunskapsyn som upprätthåller en uppfattning av individen där eleven uppfattas som bärare av sina givna egenskaper och erfarenheter* (s. 25). Att formulera mottagandeplaner och behålla den komplexitet som finns i mötet med eleverna, är en rörelse som tycks svår att göra på transformeringsarenan. Då tar formuleringsarenans punktuella grammatik över.

I och med att utvecklingsarbetet i forskningscirklarna kom att fokusera ett punktuellt perspektiv, öppnade det för att vissa aspekter inkluderades, medan andra exkluderades. Tidigare forskning kring skolutveckling har visat att det finns ett glapp mellan det ansvar som lärare har enligt policy och styr-

dokument, och den tid och de resurser som avsätts (Thyrén, 2013). Vidare finns det hinder att implementera beslut som fattas högre upp i styrkedjan på ett sätt som är användbart i praktiken (Sundell & Soydan, 2008). FoU-programmet som forskningscirkelarna ingick i gav möjlighet att arbeta med frågor som var inbäddade i det dagliga arbetet, vilket är en framgångsfaktor för praktikutveckling (Hunzicker, 2011). I arbetet med forskningscirkelarna diskuterade lärarna det relationella arbete som pågår dagligen och kunde stödja varandra i det. Men när planen sedan skulle formuleras lät sig den komplexiteten inte fångas i text. Vår analys pekar på att det som exkluderats i mottagandeplanerna är sådant som inte följer det punktuella perspektivets grammatik.

Vi vill återigen poängtera att ett punktuellt och ett relationellt perspektiv inte behöver vara varandra uteslutande. Mottagandeplaner formulerade ur ett punktuellt perspektiv utgör dock inte stöd för lärare att möta elever relationellt. Även om det punktuella perspektivet är viktigt i sin egen rätt, menar vi liksom von Wright (2000) att det bara är med utgångspunkt i det relationella perspektivet som det går att veta *vem* eleven är här och nu; vem är du, vilka möjligheter ser du?

REFERENSER

- Adelman, Howard S., & Taylor, Linda (2015). Immigrant children and youth in the USA: Facilitating equity of opportunity at school. *Education Sciences*, 5(4), 323-344. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci5040323>
- Bartlett, Lesley (2015). *Access and quality of education for international migrant children*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, 2000-2015.
- Catarci, Marco (2014). Intercultural education in the European context: Key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820>
- Devine, Dympna, & McGillicuddy, Deirdre (2016). Positioning pedagogy – A matter of children's rights. *Oxford Review of Education*, 42(4), 424-443. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1197111>
- Dryden-Peterson, Sarah (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>
- Forssell, Rebecka, Fred, Mats, & Hall, Patrik (2013). Projekt som det politiska samverkanskravets uppsamlingsplatser: en studie av Malmö stads projektverksamheter. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 17(2), 37-59.

- Fred, Mats (2018). *Projectification: The Trojan horse of local government*. [Doktorsavhandling, Lunds Universitet].
https://portal.research.lu.se/portal/files/37164681/Fred2018_Projectification_the_Trojan_horse.pdf [2018-06-11]
- Hagström, Mirjam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp. Vägen genom gymnasieskolans språkintröduktion som ung och ny i Sverige*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Hattam, Robert, & Every, Danielle (2010). Teaching in fractured classrooms: Refugee education, public culture, community and ethics. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 409-424. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.488918>
- Holmstrand, Lars, & Härnsten, Gunilla (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Myndigheten för skolutveckling.
- Hunzicker, Jana (2011). Characteristics of effective professional development: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(1), 177-179.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Jakobsson, Max (2011). Inför en resa på okända vatten. I Pirjo Lahdenperä (red.), *Forskningscirkel - arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Studies in Social Sciences 2011:1, Mälardalens högskola.
- Janta, Barbara & Harte, Emma (2016). *Education of Migrant Children. Education Policy Responses for the Inclusion of Migrant Children in Europe*. RAND Corporation & the European Union. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html
- Jepson Wigg, Ulrika (2016). Betydelsefulla skeden – från introducerande till ordinarie undervisning. I Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red.), *Skolans möte med nyanlända elever* (s. 65-91). Liber.
- Jepson Wigg, Ulrika, & Ehrlin, Anna (2018). Systematic Quality Development: A Demand at Odds with the Everyday Complexity of Teachers' Work? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(11), 194-206.
- Lahdenperä, Pirjo, Storfors, Tom, Tryggvason, Marja-Terttu, Gustafsson, Hans-Olov, Månsson, Niklas, & Sandberg, Anette (2014). *Forskningscirkel – mötesplats för samproduktion*. Mälardalen Studies in Educational Sciences, 14, Mälardalens högskola.
- Lahdenperä, Pirjo, & Marquard, Maria (2019). *Handbok Lärandecirklar i en nordisk kontext*. Nordiskt nätverk för vuxnas lärande.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9-37.
- Linde, Göran (2014). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Studentlitteratur.
- Migliarini, Valentina (2017). Subjectivation, agency and the schooling of raced and dis/abled asylum-seeking children in the Italian context. *Intercultural Education*, 28(2), 182-195. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1297091>

- Nilsson, Jenny, & Bunar, Nihad (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.
DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Nilsson Folke, Jenny (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I Nihad Bunar (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37-80). Natur och kultur.
- Nilsson Folke, Jenny (2017). *Lived Transitions: Experiences of Learning and Inclusion among Newly Arrived Students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- OECD Reviews of Migrant Education (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Otterup, Tore, Andersson, Sören, & Wahlström, Ann-Marie (2013). *Forskningscirkeln – en arena för kunskapsutveckling och förändringsarbete*. Rosa 18. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Pastoor, Lutine de Wal (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Persson, Sven (2008). *Forskningscirkelar – en vägledning*. Resurscentrum för mångfaldens skola: Malmö stad.
- Rosén, Jenny (2018). Bor eller krycka? Studiehundledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I Tore Otterup & Gilda Kästen-Ebeling (red.), *En god fortsättning. Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Studentlitteratur.
- SFS (2010:800). Skollag.
https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800_15/ 33
- Simola, Hanna (2019). *Styrning som stöttning. En etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för språk- och kunskapsutveckling*. [Licentiatuppsats, Mälardalens högskola].
- Skolverket (2016a). *Utbildning för nyanlända elever*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Skolverket.
- Skolverket (2016b). Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-i-grundskolan/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever-i-grundskolan>
- Skolverket (2021). <https://www.youtube.com/user/Statensskolverk>. Hämtad 210428.

- Skowronski, Eva. (2013). *Skola med fördröjning. Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.
- Sundell, Knut, & Soydan, Haluk (2008). Från kunskap till praktik. I Maria Roselius, & Knut Sundell (red.), *Att förändra socialt arbete. Forskare och praktiker om implementering* (s 13–29). Gothia Förlag.
- Thyrén, Lena (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill"*. En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.