

# One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser

*Anna Johansson*

## ABSTRACT

This study aims to increase the understanding of how learning environments have been developed for newly arrived immigrant pupils in need of special educational support measures according to special educators. In this way, knowledge can be deepened about obstacles and opportunities in the school system regarding the development of learning environments, which can have an impact on these pupils' learning. Free text responses from an e-questionnaire were analyzed through conventional content analysis. The analysis revealed varied descriptions of what characterizes the development of learning environments at schools. For example, many respondents described what characterizes as general adaptations as a kind of *one size fits all* solutions. Special educators also described support for language learning and language understanding in small groups, training for school staff and enhanced collaborations. The characterization of special educators' descriptions is deepened and discussed with regard to obstacles and opportunities in the school system. To deepen the understanding, the results from this study are analyzed together with previous research and Skrtic's (1991; 2005) concept of the school system, reflecting school bureaucracies and adhocacy. The obstacles in the development of learning environments are found in special solutions, lack of efforts and unclear areas of responsibility, while successes are found in training for school staff and enhanced collaborations in joint professional work.

**Keywords:** learning environment, special educators, recently arrived immigrant pupils, special educational support, Skrtic's concept

## ANNA JOHANSSON

*Filosofie licentiat i pedagogik, filosofie magister i specialpedagogik*

*Universitetsadjunkt*

*Uppsala universitet vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier*

*Epost: anna.johansson@edu.uu.se*

## INLEDNING

Under de senaste åren har migrationen till de europeiska länderna, däribland Sverige, ökat markant med anledning av krig och katastrofer runtom i världen (UNHCR, 2019; 2022). För det svenska skolsystemet har det inneburit att antalet nyanlända elever<sup>1</sup> i grundskolan har ökat kraftigt från cirka 6 000 läsåret 2008/2009 (Bunar, 2010, s.17) till cirka 71 000, läsåret 2019/2020 (Skolverket, 2020). Den kraftiga ökningen av antalet nyanlända elever har bidragit till utmaningar för skolan och för de som arbetar där, bland annat gällande organisering av den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön (Bunar, 2010). Både nationella och internationella forskare beskriver att skolpersonal tenderar att arbeta utifrån ett monokulturellt synsätt där enspråkighet och majoritetskulturen i landet är det självklara målet med utbildningen (Bunar, 2010; Lahdenperä et al., 2016; Lindberg, 2009; Pugach & Blanton, 2012). Det monokulturella synsättet riskerar att inverka hindrande på elevers lärande och utveckling genom att den kulturella och språkliga mångfalden inte tas tillvara i undervisningen och att skolpersonal inte möter behoven hos elever med varierande erfarenheter av tidigare skolgång i ordinarie undervisning (Bunar, 2010; Lahdenperä, et al., 2016; Migliarini et al., 2019; Reath Warren, 2016; Skolinspektionen, 2020; Zhang et al., 2014). Skolans organisering av verksamheten och formerna för undervisning behöver fokusera på integration och mångfald samt undvikande av särlösningar (Hyltenstam et al., 2012). För att lyckas i arbetet med nyanlända elevers lärande och utvecklingen av demokratiska lärmiljöer behöver hänsyn tas till mångfald i planering, tillvägagångssätt och bemötande i den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön (Lahdenperä & Sundgren, 2016). I styrdokumenterna (SFS, 2010; Skolverket, 2019a; 2021a) beskrivs att skolan ska erbjuda en likvärdig utbildning, vilket bland annat innebär att skolan ska möta behoven hos alla elever och vara en skola för alla. En likvärdig utbildning för nyanlända elever innebär exempelvis att kunskapsutvecklingen ska få fortgå på elevens starkaste språk samtidigt som det svenska språket byggs upp genom språk- och ämnesrelaterade kunskaper i svenska som andraspråk (Axelsson & Magnusson, 2012). Skolan behöver hitta lösningar som gör det möjligt att utveckla verksamheten för att möta den språkliga mångfalden som finns i dagens skola (Lindberg, 2009).

För att hitta nya lösningar och utveckla verksamheten har flera reformer och lagändringar genomförts de senaste åren till förmån för nyanlända- och andraspråkselevers lärande, integration och kunskapsutveckling (SFS, 2010; SFS, 2015:246; SFS, 2018:1303; SOU, 2013:1101; Utbildningsdepartementet, 2015)<sup>2</sup>. Trots det visar statistiken att nyanlända elever även fortsättningsvis har en låg måluppfyllelse och en låg behörighet till gymnasieskolans samtliga nationella program. Behörigheten har varierat mellan 28 och 34% från vårterminen 2017 till vårterminen 2021 (Skolverket, 2021b; 2021c). Alla elever i grundskolan, även nyanlända elever, som riskerar att inte uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås i ett eller flera skolämnen, har rätt till extra anpassningar och särskilt stöd (SFS, 2010, 3 kap., 5 - 12, 12 i §§). Extra anpassningar är stödinsatser av mindre ingripande karaktär i tid eller omfattning som erbjuds inom klassens ram, ofta av ordinarie klass- eller ämneslärare. När extra anpassningar inte bedöms vara tillräckliga för att möta elevens behov av stöd inleds en utredning om behovet av särskilt stöd. Bedöms eleven vara i behov av särskilt stöd, dokumenteras stödåtgärderna i ett åtgärdsprogram. Fortsättningsvis benämns extra anpassningar och särskilt stöd med det gemensamma namnet specialpedagogiska stödinsatser.

I organiseringen av och arbetet med specialpedagogiska stödinsatser ska skolpersonal samråda med den personal som har specialpedagogisk kompetens (SFS, 2010, 3 kap., 5 - 10§§). De yrkesgrupper i

grundskolan som har en specialpedagogisk utbildning utöver sin grundutbildning är speciallärare och specialpedagoger som i artikeln benämns specialpedagogisk personal. Den specialpedagogiska personalen är betydelsefulla aktörer och samtalspartners vid organisering och tillhandahållande av specialpedagogiska stödinsatser i skolan (Göransson et al., 2015; SFS, 2017:1111). Tidigare studiers resultat visar emellertid att det finns flera utmaningar när det gäller specialpedagogik i relation till nyanlända- och andraspråks elever exempelvis i fråga om att hitta former för adekvat stöd till eleverna (Hibel & Jasper, 2012; Zhang et al., 2014) och att eleverna kan vara både under- och överrepresenterade i specialpedagogisk verksamhet (Hedman, 2009; Zhang et al., 2014). Utöver det beskrivs i tidigare studier att skolpersonal saknar kunskaper och färdigheter i att bedriva tvåspråkig specialundervisning (Wang & Woolf, 2015), att det saknas en tydlighet i vad specialpedagogiska stödinsatser innefattar, hur insatserna ska utformas och vem som ska tillhandahålla sådana insatser (Johansson et al., 2021). Den specialpedagogiska personalen är utbildade för att bland annat utveckla lärmiljöer (SFS, 2017:1111) något som de framhåller som uppdrag som de gärna arbetar med (Göransson, et al., 2015; Magnússon et al., 2018). Flera studier (Bergmark & Kostenius, 2009; Cook-Sather, 2006; Hertting & Alerby, 2009; Skantze, 1989) beskriver att organiseringen av den fysiska, sociala/psykosociala och pedagogiska lärmiljön har en avgörande betydelse för hur tillgänglig lärmiljön blir för den enskilda eleven och graden av tillgänglighet har i sin tur en betydande inverkan på elevens lärande och skolresultat (Bergmark, 2009; Haug, 2017).

Den vanligaste formen av särskilt stöd (specialpedagogisk stödinsats) i grundskolan under läsåret 2020/2021 (Skolverket, 2021d; 2021f) var studiehandledning på modersmålet. Studiehandledning på modersmålet är en insats som kan tillhandahållas som ledning och stimulans för nyanlända elever och andraspråks elever som enkelt når målen, men det kan även ges som specialpedagogisk stödinsats (extra anpassning eller särskilt stöd) beroende på insatsens omfattning och varaktighet (SFS, 2010, 3 kap. 5 - 12, 12 i §§; Skolverket, 2014; Skolverket, 2019b). Studiehandledning på modersmålet kan tillhandahållas av studiehandledare på modersmålet eller av annan skolpersonal med kunskaper både i modersmålet och i svenska. För att arbeta som studiehandledare på modersmålet krävs ingen formell utbildning och statistik visar att 23,5 % av studiehandledarna på modersmålet hade en pedagogisk högskoleexamen (Skolverket, 2021e). Som stöd i sitt arbete har yrkesgruppen bland annat en handbok från Skolverket (2019c) på 48 sidor. I detta sammanhang blir det särskilt viktigt att poängtera behovet av samsyn och långsiktig planering genom kollegiala samtal och samarbeten mellan skolans olika yrkesgrupper, något som Skolinspektionen (2020) uppmärksammar som ett betydelsefullt utvecklingsområde i utbildningen för nyanlända elever.

Mot bakgrund av de ovan nämnda utmaningarna och betydelsen av lärmiljöns utformning är det befogat att undersöka hur skolor har utvecklat sina lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser, utifrån den specialpedagogiska personalens perspektiv. Det blir särskilt intressant att undersöka fenomenet utifrån den specialpedagogiska personalens perspektiv eftersom de, genom sin utbildning, har förberetts för att bland annat utveckla lärmiljöer och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS, 2017:1111). Genom att öka kunskapen om hur den specialpedagogiska personalen beskriver utvecklingen av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser kan också kunskaper fördjupas om hinder och möjligheter i skolsystemet för elevernas kunskapsutveckling. För att fördjupa förståelsen av hinder och möjligheter i skolsystemet diskuteras de i ljuset av Skrtics (1991; 2005) teori om skolsystemets uppbyggnad (konceptioner av skolsystemet) tillsammans med tidigare forskning. I artikelns teoriavsnitt kommer Skrtics teori att mer utförligt beskrivas. Tidigare studier beskriver att det finns

ett behov av specialpedagogisk forskning i relation till nyanlända elever eftersom tillgången på sådan forskning i dagsläget verkar begränsad (Johansson, 2022; Jørgensen et al., 2020; Nilsson Folke, 2019). Föreliggande studie kan därför utgöra ett värdefullt kunskapsbidrag.

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur skolors lärmiljöer har utvecklats för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser enligt den specialpedagogiska personalens beskrivningar. Studiens frågeställning är:

- Vad karaktäriserar utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser utifrån den specialpedagogiska personalens beskrivningar?

## TIDIGARE FORSKNING

I avsnittet behandlas lärmiljöns påverkan på elevers lärande, skolpersonal i relation till nyanlända elevers lärande och utveckling av skolans lärmiljöer samt skolans arbete med specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända elever eftersom dessa områden är väsentliga för studiens syfte och frågeställning.

### Lärmiljöns påverkan på elevers lärande

Studier visar att en positiv lärmiljö är gynnsamt för elevers skolresultat (Bergmark, 2009) och att goda relationer mellan skolpersonal och elever är betydelsefullt för elevers prestationer i skolan (Decker et al., 2007). Aktuell skolforskning om nyanlända elevers lärande betonar vikten av mångfald i arbetet med inkluderande lärmiljöer. Detta innebär att olikheter ses som en tillgång samt att social och pedagogisk delaktighet präglar verksamheten både på skolnivå och i klassrummet för att undvika att kategoriseringar och särlösningar skapas för olika elevgrupper (Tvingstedt & Morgan, 2021). Jarl et al. (2021) har gjort en studie där organisation, relationer och lärares undervisningsstrategier har jämförts mellan framgångsrika och mindre framgångsrika skolor i relation till elevers betygsprestation. Studiens resultat visar att framgångsrika skolor i högre utsträckning hade höga förväntningar på eleverna både kunskapsmässigt och socialt samt att lärare förändrade sin undervisning utifrån elevers olika förutsättningar och behov. För att skapa stabilitet och kontinuitet i den pedagogiska lärmiljön bedrevs undervisningen med liknande undervisningsstrategier oavsett ämne eller årskurs. Skolpersonal och rektor hade verktyg för att hantera variationen av situationer och omständigheter som uppstod i skolvardagen och skolpersonalen hade en trygghet i relationen med sina kollegor. Det bedrevs även kollegiala samtal om lärmiljöns olika delar (fysisk, social/psykosocial och pedagogisk) utifrån både personal- och elevperspektiv.

Haug (2017) har genomfört en enkätstudie som har besvarats av 7500 elever som har varit placerade i mindre undervisningsgrupper, om deras upplevelser av den sociala och psykosociala lärmiljön (t.ex. upplevelse av relationer och engagemang). Haug (2017) visar i studien att elevernas upplevelser av den sociala och psykosociala lärmiljön var mer negativ än hos de elever som hade haft sin placering och undervisning i ordinarie klassrum. Haug diskuterar i likhet med Seidman (2011), Tseng och Seidman (2007) att den sociala processen i interaktion med andra i exempelvis ett klassrum utvecklar eleven kunskapsmässigt och socialt, vilket har en betydande inverkan på elevens

totala utveckling. Utifrån den vetenskapen uppstår frågor kring att elever från minoritetsgrupper, exempelvis nyanlända elever, i större utsträckning än andra placeras i system utanför ordinarie klass (Amjad, 2013; Migliarini et al., 2019) och att rationellt tänkande samt flexibelt tolkningsutrymme av policy används vid skapandet av separata undervisningsgrupper för nyanlända elever istället för att ha elevernas behov, lärande och utveckling i fokus (Bunar & Juvonen, 2021). Rektors men även lärares medvetenhet om enskilda elevers utmaningar och möjligheter kan skapa förutsättningar för att organisera verksamheten både fysiskt, socialt/psykosocialt och pedagogiskt så att eleverna ges möjlighet att uppnå lärande, utveckling och förbättrade betygsprestationer (Jarl et al., 2021).

## Skolpersonal i relation till andraspråkselever och utvecklingen av lärmiljöer

Den personal som nämns i avsnittet är den personal som specifikt finns tillgänglig för andraspråkselevers och nyanlända elevers språkutveckling, exempelvis studiehandledare på modersmålet och lärare i svenska som andraspråk. I avsnittet beskrivs även den specialpedagogiska personalen som är respondenter i studien.

Studiehandledare på modersmålet framställs som värdefulla stöd i såväl den pedagogiska som den sociala lärmiljön för nyanlända elever (Dávila Thorstensson, 2018; Reath Warren, 2016; Rosén, 2017) men även som stöd till övriga elever i ordinarie klassrum som inte är berättigade till studiehandledning på modersmålet (Rosén et al., 2020). Studiehandledare på modersmålet kan utöver det språkliga stödet ge de nyanlända eleverna stöd i att förstå den nya skolkontexten, vara brobyggare mellan eleverna och övriga elever i klassen och vara någon som eleverna kan känna samhörighet med (Juvonen, 2016; Sharif, 2017). Det framkommer även i en svensk studie att studiehandledare på modersmålet tillhandahåller specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända elever i behov av sådant stöd enligt den specialpedagogiska personalens beskrivningar (Johansson et al., 2021). Flera studier pekar dock på problematiska aspekter av studiehandledning på modersmålet, bland annat i fråga om bristande samarbeten mellan studiehandledare på modersmålet och övrig skolpersonal (Avery, 2016; Duek, 2017; Johansson et al., 2021), bristande ämneskunskaper hos studiehandledare på modersmålet (Avery, 2016; Reath Warren, 2016) och oklarheter gällande de arbetsuppgifter som studiehandledare på modersmålet ska ha (Avery, 2016; Duek, 2017). Utmaningar i samarbeten och oklarheter gällande arbetsuppgifter rör bland annat det asymmetriska förhållandet mellan studiehandledare på modersmålet och andra yrkesgrupper i skolan (Duek, 2017) men också att organisatoriska förutsättningar för samarbete mellan exempelvis speciallärare och studiehandledare på modersmålet saknas (Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Villegas, 2012). I ämnet svenska som andraspråk ser forskare bland annat utmaningar i att det finns lärare som undervisar i ämnet som saknar relevanta kunskaper både i ämnet och i att bedöma elevernas kunskaper i ämnet. Inte sällan organiseras också undervisningen i svenska som andraspråk som stödundervisning i stället för som det egna ämne i ordinarie klassrum som det är tänkt att vara (Hyltenstam & Milani, 2012).

Forskning visar att den specialpedagogiska personalen har en nyckelroll i frågor som rör specialpedagogiska stödinsatser men också i skolutvecklingsfrågor såsom utveckling av lärmiljöer för elever i allmänhet och elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser i synnerhet (Göransson et al., 2015; Magnússon et al., 2018; Pearson et al., 2015). I en svensk studie rörande bland annat den specialpedagogiska personalens arbetsuppgifter i relation till nyanlända elever i behov av

specialpedagogiska stödinsatser framkommer dock att administrativa uppgifter samt handledning av skolpersonal är de vanligast förekommande arbetsuppgifterna. Resultaten visar också att samarbeten med klass- och ämneslärare är vanligast medan det i betydligt lägre utsträckning förekommer samarbeten mellan den specialpedagogiska personalen och studiehandledare på modersmålet även om de sistnämnda i stor utsträckning tillhandahåller specialpedagogiska stödinsatser till eleverna (Johansson et al., 2021).

## Skolans arbete med specialpedagogiska stödinsatser

Skolor har olika sätt att hantera specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända- och andraspråks elever. Bland annat beskriver forskare (Cummins, 2000; Hyltenstam & Milani, 2012; Thomas & Collier, 2002) att stödinsatser behöver finnas tillgängliga under elevens hela skoldag och inte enbart under vissa lektioner. Några utmaningar som framkommer i tidigare studier gör gällande att eleverna kan vara underrepresenterade i specialpedagogisk verksamhet, vilket innebär att tillgången till stödinsatserna är lägre än vad behoven egentligen kräver (Hedman, 2009; Hibel & Jasper, 2012) medan även överrepresentation framkommer där eleverna får specialpedagogiskt stöd utan att någon egentlig utredning har genomförts kring behovet av sådant stöd (Connor & Boskin, 2010; Zhang et al., 2014). Flera studier visar att överrepresentation organiseras genom särlösningar där eleverna exkluderas från ordinarie undervisning för att arbeta enskilt eller i mindre grupper (Betz, 2006; Migliarini et al., 2019; Nilsson & Bunar, 2016; Norozi, 2019). Forskare menar att orsakerna till både under- och överrepresentation av andraspråks elever i specialpedagogisk verksamhet kan vara att skolpersonal saknar kunskaper om etnisk, kulturell och språklig mångfald (se bland andra Hibel & Jasper, 2012; Underwood, 2011) och att det saknas kunskaper i hur undervisning och stödinsatser för nyanlända elever och andraspråks elever ska organiseras och tillhandahållas (se bland andra Artiles et al., 2010). Både Jørgensen et al. (2020) och Migliarini, et al. (2019) drar slutsatsen i sina studier att skolpersonal behöver kompetensutveckling, erfarenhet och förståelse för att möta nyanlända- och andraspråks elevers behov av stödinsatser och kunna möta mångfald i den egna undervisningspraktiken. Om skolsystemet misslyckas med att utveckla sociala och pedagogiska åtgärder i en inkluderande lärmiljö utifrån nyanlända elevers behov är risken att skulden för uteblivna skolframgångar placeras hos eleven själv och att exkluderande lärmiljöer, blir verklighet (Nilsson & Axelsson, 2013; Svensson, 2017).

## TEORETISKA PERSPEKTIV

Som framgår av inledningen diskuteras resultaten från studien i relation till Skrtics (1991; 2005) teorier om skolsystemets uppbyggnad (konceptioner av skolsystemet). Skrtics teori kan bidra till en fördjupad förståelse om hinder och möjligheter som kan finnas i skolsystemet för utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

### Skrtics konceptioner av skolsystemet

Genom Skrtics konceptioner av skolsystemet kan relationen mellan olika delar i skolsystemet synliggöras särskilt vid paradigmskiftet (Skrtic, 1991). Att andelen nyanlända elever nu är avsevärt högre än tidigare och att studiehandledning på modersmålet är den vanligaste formen av särskilt stöd i grundskolan (Skolverket, 2021d; 2021f) kan ses som exempel på ett sådant paradigmskifte.

Skrtic (1991; 2005) menar att skolan är styrd utifrån genom till exempel politiska beslut. Politiken betraktar skolan som en maskinbyråkrati där effektivitet, rationalitet, jämförbarhet, måluppfyllelse och rutiner blir betydande inslag. När en organisation som skolan styrs på det sättet är idén att arbetsuppgifterna är enkla rutinuppgifter vilket gör att strukturer, rutiner och relationer enkelt kan omfördelas och omorganiseras för att nå förbättrade resultat. Personalen i en maskinbyråkrati är därför tätt sammanbunden och de är beroende av sina arbetskollegors utförda arbetsuppgifter. Utifrån Skrtics (1991) resonemang arbetar däremot personalen inom skolans organisation utifrån en professionsbyråkratisk ordning. Den byråkratin kännetecknas av att professionsgrupperna har en repertoar av lösningar på komplicerade arbetsuppgifter. Repertoaren har de olika professionsgrupperna fått genom sina specifika utbildningar. Utbildningarna har försett professionerna med standardiserade och icke anpassningsbara lösningar och kunskaper inom respektive professionsområde. De standardiserade lösningarna är i en professionsbyråkrati tänkta att passa alla elever i skolan. I professionsbyråkratin arbetar de anställda till skillnad från maskinbyråkratin ofta enskilt och är förhållandevis löst sammansatta samt oberoende av varandra (Skrtic, 1991). Skolsystemet är tänkt att fungera för alla elever men när professionsgruppernas repertoarer av lösningar och kunskaper inte längre räcker till för att hantera den variation av mångfald som finns i skolan tvingar systemet fram kategoriseringar av elevers tillkortakommanden vilket specialpedagogiken får ta hand om. Specialpedagogiken blir då ett parallellsystem till den ordinarie undervisningen och därmed en legitim praktik som upprätthåller kategoriseringar och elevers skolmisslyckanden (Skrtic, 2005). Skrtic (1991) menar att parallellsystemet innebär en särskiljning av elever vilket går emot det demokratiska uppdrag som skolan har. I parallellsystemet arbetar den specialpedagogiska personalen (Sandström et al., 2019; Skrtic, 1991). De är utbildade för att bland annat leda utveckling i syfte att möta behoven hos alla elever, utveckla lärmiljöer, undanröja hinder och svårigheter samt stödja elever (SFS, 2017:1111).

Skrtics (1991) tillfälliga lösning på skolans byråkratiproblem är ett adhocratiskt skolsystem med innovativa lösningar på dilemman som uppstår i skolvardagen. Lösningarna skapas genom kommunikation och i samarbete mellan yrkesgrupper med olika bakgrund, kompetenser och perspektiv. Professionerna är öppna för att lära av varandra och utveckla nya kunskaper. Skrtic (2005) menar dock att det krävs mer än ett adhocratiskt skolsystem för att förändra utbildningssystemet. Han föreslår att hela skolsystemet dekonstrueras för att sedan rekonstrueras. Vidare menar han att professionerna behöver stärka sitt samhällsansvar särskilt för de mest utsatta grupperna i samhället. Skrtic vill uppmuntra den specialpedagogiska personalen att främja demokrati, gemenskap, deltagande och inkludering för elever i behov av särskilt stöd så att särskiljande och exkludering kan förhindras (Skrtic, 2005). Skrtic har kritiserats för att han beskriver en förenklad bild av skolsystemet och de motstridiga uppdrag och policydokument som skolpersonal har att förhålla sig till (Dyson & Millward, 2000). Trots kritiken mot Skrtics (1991; 2005) resonemang kan Skrtics konceptioner av skolsystemet utveckla en fördjupad förståelse för hur utveckling av lärmiljöer beskrivs av respondenterna i denna studie. Samtidigt kan Skrtics resonemang hjälpa till att diskutera de hinder och möjligheter som kan finnas i skolsystemet för utveckling av lärmiljöer i relation till nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

## METOD

Denna artikel baseras på svar från en fritextfråga som är en del av en större enkätstudie. Enkäten riktades till specialpedagogisk personal (Johansson et al., 2021). I följande avsnitt beskrivs tillvägagångssätt, fritextfrågor som metod samt dataanalys.

### Tillvägagångssätt

Enkäten konstruerades i enkätprogrammet Webropol och innehöll totalt 33 frågor med tillhörande underfrågor som bland annat behandlade den specialpedagogiska personalens arbetsuppgifter i relation till specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända elever, den specialpedagogiska personalens uppfattningar om orsaker till att nyanlända elever är i behov av specialpedagogiska stödinsatser och utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Av det totala antalet frågor berörde sju frågor i enkäten respondentens bakgrund och erfarenhet och tre av frågorna var fritextfrågor. Enkätens frågor inspirerades delvis av tidigare enkätundersökningar som har undersökt den specialpedagogiska personalens yrkesroll och arbetsuppgifter i det svenska skolsystemet (Göransson et al., 2015; Göransson et al., 2016; Lindqvist, 2013a). Den fritextfråga i enkäten som ligger till grund för resultaten i denna studie är: "Hur har du/ni utvecklat lärmiljöerna för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser under de senaste 12 månaderna?".

Respondenterna i undersökningen skulle arbeta som speciallärare eller specialpedagog på en skola som tagit emot nyanlända elever. En lista med kontaktuppgifter till rektorer och administrativ personal på kommunala grundskolor som uppfyllde urvalskriterierna distribuerades från Statistiska Centralbyrån (SCB). Listan innehöll kontaktuppgifter till de skolor som i oktober 2017 hade specialpedagogisk personal anställd och som hade nyanlända elever inskrivna på skolan. Enkäten sändes ut via mail till alla (n=3242) på listan med en önskan om att mottagarna skulle vidarebefordra enkäten till specialpedagogisk personal. Att enkäten skulle vidarebefordras medförde att det inte gick att spåra om specialpedagogisk personal hade fått enkäten distribuerad till sig. Därför gjordes också en manuell sökning på kommunala grundskolor i Sverige som hade fler nyanlända elever än riksgenomsnittet (7,8 %) i april 2017 (Skolverket, 2018). Den manuella sökningen resulterade i 750 mailadresser till specialpedagogisk personal som också fick enkäten. Insamlingen av svar pågick mellan april och augusti 2019. Hela enkäten besvarades av 483 personer varav 451 (93,4%) personer besvarade fritextfrågan som resultaten i denna studie baseras på. Bland de 6,6 % som inte besvarade fritextfrågan finns även inräknat bortfallet som utgörs av exempelvis de respondenter som har skrivit en reflektion om nyanlända elever i allmänhet men inte besvarat fritextfrågan samt de som enbart besvarat fritextfrågan med ja utan att vidare kommentera. Enkäten gjordes anonym i enkätverktyget Webropol varför geografisk plats, namn på respondenter, skolor och kommuner inte finns tillgängligt. I resultatredovisningen har ingen uppdelning gjorts av speciallärare eller specialpedagog utan de båda yrkesgrupperna benämns som specialpedagogisk personal.

Längden på svaren varierade från korta meningar på något ord till långa beskrivningar på närmare några hundra ord. Det totala antalet ord för alla beskrivningar är 11 089 ord. Majoriteten av de som besvarade fritextfrågan var kvinnor (93,8%) som arbetade som specialpedagogisk personal mot förskoleklass till och med årskurs 6 (66,5%). Färre deltagare arbetade mot årskurs 7 till och med årskurs 9 (30,8%) och 2,7% av respondenterna arbetade mot alla årskurser från förskoleklass till och med årskurs 9.



## Fritextfrågor som metod

Fritextfrågor används ofta som en del av en större enkätstudie där både slutna och öppna frågeställningar finns, vilket var fallet i den enkätundersökning som denna studie är en del av. Fritextfrågor öppnar för möjligheten att komma närmare respondenternas upplevda erfarenheter, egna tankar och idéer om ett fenomen utan att respondenten påverkas av valbara alternativ eller forskarens bias (Gorard, 2001). Däremot beskriver Bryman (2020) dilemmat med att inte kunna ställa följdfrågor till respondenterna utifrån deras svar. Trost & Hultåker (2016) menar även att fritextfrågor kan vara tidskrävande att analysera och att bortfallet kan vara stort. Fritextfrågan i denna studie har dock en hög svarsfrekvens (93,4%) och därmed ett litet bortfall. Eftersom svarsfrekvensen är hög görs utöver en kvalitativ analys även en kvantifiering av kvalitativa data. Kombinationen av kvalitativ och kvantitativ analys kan bidra med en välgrundad förståelse av data (Silverman, 2016; 2017). Kvantifieringen av de 451 svar som denna studie bygger på, bidrar till att skapa en uppfattning om variationen i respondenternas beskrivningar om utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödsatser. Denna artikel är utformad i enlighet med de rådande forskningsetiska riktlinjerna. Respondenterna fick information om studien samt information om att det var frivilligt att delta. De kunde också besvara enkäten utan att uppge namn, skola eller kommun. Enkätsvaren har inte heller kunnat spåras tillbaka till respondentens mailadresser (Vetenskapsrådet, 2017).

## Dataanalys

För att analysera fritextsvaren har en kvalitativ konventionell innehållsanalys använts. En kvalitativ innehållsanalys kan användas för att förstå innehållet i textbaserat empirimaterial och metoden bygger på identifiering av mönster som klassificeras i koder, kategorier och grupper (Hsieh & Shannon, 2005). Analysförfarandet följer i stort Hsieh & Shannons (2005) beskrivningar av konventionell innehållsanalys.

Den konventionella innehållsanalysen kan användas när exempelvis forskningslitteratur saknas eller finns i liten utsträckning vilket är fallet i denna studie (Hsieh & Shannon, 2005). Den konventionella innehållsanalysen används genom att deltagarnas beskrivningar blir grunden till de koder, kategorier och grupper som skapas i analysen. I och med detta synliggörs vad som karaktäriserar utveckling av lärmiljöer utifrån den specialpedagogiska personalens beskrivningar. Fördelen med en konventionell innehållsanalys är möjligheten att få tillgång till deltagarnas uppfattningar utan förutbestämda kategorier. Metoden kan användas både för att beskriva och kvantifiera fenomen (Hsieh & Shannon, 2005). De fem faser som analysarbetet utgick ifrån var; (1) materialet lästes flera gånger för att få överblick och de svar som inte svarade an mot syftet plockades bort, (2) empirimaterialet lästes ord för ord för att hitta gemensamma koder, (3) koderna sorterades i kategorier utifrån hur koderna hörde ihop, (4) kategorierna organiserades i 8 grupper, vilka utgör resultatet i studien, (5) grupperna teoretiserades och kontextualiserades med hjälp av Skrtics (1991; 2005) konceptioner av skolsystemet<sup>3</sup>. Den femte fasen återfinns i diskussionskapitlet. Tabell 1 beskriver analysförfarandet genom att koderna (n=160) exemplifieras. Koderna sorterades därefter i kategorier (n=29), vilka i sin tur organiserades i grupper (n=8). De åtta grupperna som återfinns i tabellen utgör resultatet i studien. För att få en uppfattning om variationen av koder har en kvantifiering av koderna gjorts (se Silverman, 2016; 2017), vilket syns i tabell 1, i anslutning till varje enskild grupp.

Tabell 1. Exempel på koder som bildade kategorier och grupper.

Koder (n=160)	Kategorier (n=29)	Grupper (n=8)
Inläst mtrl, översatt mtrl., digitala hjälpmedel, hörselkåpor, bildstöd, schema på tavlan, belysning, avskärmning i rummet, arbete i lärpar, fadderverksamhet, gemensamma rastaktiviteter, lösningar för alla inledning och avslutning av lektion, smidiga övergångar mellan ämnen, korta o tydliga instruktioner, beröm, tro på eleverna, genrepedagogik, språk- och kunskapsutv arb sätt	Tillgänglig lärmiljö *pedagogisk, *fysisk, *social Utveckling av lärmiljön för alla Tydliggörande pedagogik Uppmuntran Strategier för npf	Generella anpassningar (n=294)
Studiehandledare, resurspersonal med samma modersmål som eleven, språkstöd, sva, svenska, svenska begrepp	Studiehandledning Svenska som andraspråk	Språkanpassade lösningar (n=108)
Flexrum, språkstudio, lärstudio, förberedelseklass, nivågruppering, liten grupp, slussen, en till en undervisning, särskilt stöd, prioriterad timplan, ÅP, kuratorsamtal	Liten grupp Förberedelseklass Individuella lösningar	Särlösningar (n=138)
Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, Skolverkets fortbildning för nyanlända, utbildad personal i SVA, Specialpedagogiklyftet, skolkompassen, tillgänglighetsmtrl. SPSM, NPF utbildn., utbildning i kooperativt lärande, utvecklat kollegialt lärande	SKUA SVA Specialpedagogik Kooperativt lärande Kollegialt lärande	Kompetensutveckling för personal (n=131)
Inte, inget, inte alls, inte för den här gruppen, nej, tid och resurser saknas Vet ej, har jobbat för kort tid för att veta, har ej deltagit i utveckling av lärmiljöer, det är inte mitt ansvar, annan personal ansvarar för detta	Inget Vet ej Inte mitt ansvar Ej deltagit	Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser (n=72)
Samarbete mellan lärare och studiehandledare, mellan sva lärare och klasslärare, samverkan med elevhälsa, med elev, samverkan med kommunens språkstödjare, samarbete med socialtjänsten, samverkan med BUP, samarbete med vårdnadshavare, samarbete med idrottsförening	Internt samarbete Externt samarbete	Samarbete och samverkan (n=63)
Schemaändringar, lokalbyten, 2 vuxna/klass, omorganisationer av personal, nyanställningar, integrering sv/sva, direktplac av elever i klass	Organisation	Organisatoriska lösningar (n=36)
Lovskola x2, familjeklass x2, letat material	Övrigt	Övrigt (n=5)

Den sistnämnda gruppen övrigt redovisas inte under resultat eftersom den gruppen enbart innehåller fem helt skilda beskrivningar om hur lärmiljöer har utvecklats, vilka återfinns i tabell 1. Som framgår av tabell 1 nämns här bland annat, att skolor har infört lovskola eller att eleverna

tillsammans med sina vårdnadshavare går tillsammans i en familjeklass under de första veckorna i svensk skola, en annan respondent beskriver att de har utvecklat lärmiljöer genom att leta material.

## RESULTAT

De åtta grupper som återfinns i tabell 1 samt nedanstående resultatredovisning besvarar forskningsfrågan i studien om vad som karakteriserar utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av stödinsatser, enligt den specialpedagogiska personalens beskrivningar. De åtta (n=8) grupperna är, (1) generella anpassningar, (2) språkanpassade lösningar, (3) sårlosningar, (4) kompetensutveckling för personal, (5) ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser, (6) samarbete och samverkan, (7) organisatoriska lösningar, (8) övrigt. I resultatredovisningen nedan beskrivs sju av grupperna eftersom den åttonde gruppen övrigt har beskrivits i slutet av metodkapitlet. Grupperna tydliggörs med citat från den specialpedagogiska personalen. De citat som har valts ut förtydligar gruppen och visar det som majoriteten av respondenterna har svarat och i de fall där det fanns en större variation inom samma grupp återges mer än ett citat. Var och en av de åtta (n=8) grupperna avslutas med en sammanfattande kommentar om temat i grupperingen.

### Generella anpassningar (n=294)

Sammanställningen (se tabell 1) visar att en stor del av den specialpedagogiska personalen (n=294) gör beskrivningar om utveckling av lärmiljöer som kan karakteriseras som generella anpassningar både pedagogiskt (inlästa läromedel, schema på tavlan etc.), fysiskt (avskärmningar, ljussättning etc.) och socialt (lärpar, rastaktiviteter) vilket följande citat illustrerar.

Rent fysiskt kring lärmiljön i klassrummet, avskärmning, möblering, bildstöd, digitala hjälpmedel och andra typer av hjälpmedel. Jobbat kring material, läromedel. Socialt kring organisation av grupper, resurser, raster.

Anpassningarna beskrivs finnas tillgängliga för alla elever och inte specifikt för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. I gruppen återfinns även anpassningar och strategier som från början varit specifika men som har gjorts generella för att passa alla elever såsom citatet visar.

Vi har utvecklat lärmiljöer som är till hjälp för NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) och språkstörningar och därigenom underlättas arbetet för nyanlända också.

Även pedagogik som är särskilt anpassad för andraspråkselever, används generellt för hela klasser och grupper enligt följande citat.

Samtliga lärare arbetar med lärmiljön och utvecklar arbetssätt som stöttar alla elever tex så arbetar vi nu med SKUA- språk och kunskapsutvecklande arbetssätt.

De generella anpassningarna och strategierna som enligt respondenterna karakteriserar utveckling av lärmiljöer kan likställas med den policy som finns om extra anpassningar (Skolverket, 2014). I ett sådant sammanhang kan det vara intressant att diskutera på vilket sätt sådana generella anpassningar är tänkta att specifikt möta behoven hos nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

## Särlösningar (n=138)

Gruppen karaktäriserar utveckling av lärmiljöer som segregerade lösningar, så kallade särlösningar. Beskrivningar om att eleverna arbetar i liten grupp permanent eller vid behov återkommer i materialet till exempel, ”Vi jobbar nu med nyanlända i mindre grupper”. Även olika typer av individuella lösningar utanför ordinarie klassrum förekommer såsom detta exempel illustrerar, ”Enskild undervisning ges i svenska som andraspråk och studiehandledning på modersmålet”. Enskilt schema och prioriterad timplan förekommer också i svaren och beskrivs bland annat så här:

Positivt med nya direktiv ang. prio timplan och anpassad timplan. Det gör att tid kan avsättas i en lärstudio som finns på skolan, så att de nyanlända kan fokusera på färre antal ämnen + svenska språket.

Begreppet förberedelseklass som tidigare har varit en vanlig särlösning för nyanlända elever i allmänhet (Bunar, 2010) visar sig däremot i denna studie enbart beskrivas i 22 fall av 138. Förklaringen skulle kunna vara att tiden i förberedelseklass har reglerats till maximalt 2 år (SFS, 2015:246). Mer vanligt förekommande i denna studie är däremot andra namn på liknande särlösningar som förberedelseklassen såsom språkstudio, lärstudio eller språkverkstad, vilket följande citat visar:

Vi har startat en språkstudio med sva-lärare, studiehandledare i samma lokal så att elever som behöver språklig hjälp kan få det där.

Särlösningarna beskrivs som ett individuellt stöd eller som stöd i mindre grupp och nästan uteslutande i relation till elevens behov av språkstöd. Särlösningar karaktäriserar utveckling av lärmiljöer 138 gånger i materialet och är den näst vanligaste beskrivningen i studien.

## Kompetensutveckling för personal (n=131)

Utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser karaktäriseras även i empirimaterialet som kompetensutveckling för personal (t.ex. språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, Skolverkets fortbildningsinsatser). Flertalet beskrivningar fokuserar på personalens kompetensutveckling vilket följande citat illustrerar, ”All personal på skolan har deltagit i Skolverkets riktade fortbildningssatsning, SKUA<sup>49</sup>”. Även utbildningsinsatser för enskild personal i exempelvis svenska som andraspråk förekommer.

## Språkanpassade lösningar (n=108)

I denna grupp karaktäriseras utveckling av lärmiljöer som stödinsatser inriktade på elevernas språkbehov i modersmålet eller i svenska. Studiehandledning på modersmålet nämns liksom modersmålsundervisning, exempelvis, ”Vi har börjat med studiehandledning och satsar på modersmål /.../”. I denna grupp beskrivs även att eleverna ges ett utvidgat stöd i svenska eller i svenska som andraspråk. Det utvidgade stödet ges i form av utökad tid i ämnena eller med hjälp av resurslärare.

Resurslärare som kan ge stöd i svenska som andra språk. Resurslärare fungerar också som studiestöd i övriga ämnen framförallt SO NO och matematik.

## Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser (n=72)

I denna grupp karaktäriseras utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser som ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser. Beskrivningarna åskådliggör hur verksamheter och skolsystemen fördelar ansvar och prioriterar insatser. I empirimaterialet förekommer ansvarsförskjutning eller frånvaro av insatser vid 72 tillfällen.

Relativt många beskrivningar synliggör att ingenting har gjorts specifikt för denna elevgrupp bland annat: "För nyanlända elever görs inte mycket alls". Orsakerna till detta varierar enligt respondenterna från att kommunen eller rektor inte har det som ett prioriterat område till att det inte finns organisatoriska möjligheter att utveckla lärmiljöer för nyanlända elever eftersom personal delas mellan olika skolor eller att det inte finns avsatt tid i schemat för att kunna samverka. Den specialpedagogiska personalen beskriver även att det är upp till några få pedagoger att något görs beträffande utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever vilket följande citat illustrerar.

Mycket av dess elevers lärmiljö består av enskilda SvA-lärares och studiepedagogers personliga engagemang och möjligheter att påverka elevernas lärmiljö.

Citatet illustrerar även vem eller vilka som ansvarar för utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Förutom beskrivningen ovan uttrycks att: "Skolans rektor ansvarar för utvecklingsarbete". Andra beskriver att utveckling av lärmiljöer för denna elevgrupp inte är deras (den specialpedagogiska personalens) arbetsuppgifter och ansvar exempelvis "Inte ingått i mina arbetsuppgifter". Den specialpedagogiska personalen beskriver också att stödinsatser kopplade till nyanlända elever och deras behov är andra yrkesgruppers ansvar.

En närvarande skolpersonal som talar samma språk som eleven stöttar och ansvarar under de första månaderna. När eleven har kommit igång med svenskan är det klasslärarens ansvar att hjälpa och stötta den i klassen.

## Samarbete och samverkan (n=63)

Samarbete och samverkan mellan olika yrkesgrupper karaktäriserar också utveckling av lärmiljöer. Den specialpedagogiska personalen beskriver bland annat:

/-----/ ökat samarbetet mellan studiehandledare och ämneslärare, träffat andra SvA-lärare i kommunen och utbytt erfarenheter.

Samarbetet mellan olika personalgrupper återkommer i ett flertal svar. Den yrkesgrupp som särskilt lyfts fram som stöd till både eleverna på skolan och till olika professioner i skolan är studiehandledare på modersmålet t.ex.:

Tätt samarbete med sva och modersmålslärare o studiehandledare. Studiehandledare är bland det viktigaste skolan har för att det ska fungera för alla.

Samarbete mellan olika personalgrupper förekommer i materialet vid 63 tillfällen.

## Organisatoriska lösningar (n=36)

Olika former av organisatoriska lösningar karaktäriserar utveckling av lärmiljöer exempelvis nyanställning av personal t.ex. "via arbetsförmedlingen anställt personer med annat modersmål (100% under ett år) /-----/". Även omorganisation av personal finns beskrivet:

/-----/ Omorganisering av studiehandledning för att kunna nå ut till fler elever. Skolans särskilda undervisningsgrupp har kopplats ihop med verksamhet för nyanlända i behov av särskilt stöd för att sprida kompetens.

Andra organisatoriska lösningar som nämns är knutna till lokalanvändning såsom citatet beskriver, ”En tanke på att samla hela skolans resurser och nyanlända i samma byggnad”.

Flera av de organisatoriska lösningarna handlar om att effektivisera stödverksamheten men också om att olika verksamheter ska flyttas närmare varandra för att personalen ska få möjlighet att samarbeta och sprida kompetens mellan varandra.

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis tyder analysen på att utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser karaktäriseras av generella anpassningar som används för att passa många elevers behov. Samtidigt som generella anpassningar kan gynna flera elevgrupper i skolan finns det en risk att de generella anpassningarna inte till fullo tillgodoser de specifika behoven som enskilda elever kan ha. I de fall då skolorna har utvecklat lärmiljöer genom mer specifika lösningar för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser kan dessa karaktäriseras som språkpassade lösningar exempelvis språkförståelse och språkutveckling i svenska. Dessa lösningar verkar i stor utsträckning utföras av studiehandledare på modersmålet eller språkstödare i segregerade miljöer, så kallade särlösningar. Vidare tycks den samlade bilden av den specialpedagogiska personalens beskrivningar om utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser vara något motstridig. Å ena sidan beskrivs generella anpassningar som ska fungera för alla elever, å andra sidan återges specifika särlösningar såsom undervisning enskilt eller i mindre grupp av personal med specifik språkkompetens. I studien framkommer också ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser där det beskrivs att det inte har gjorts mycket alls för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser samt att ansvarsfördelningen beträffande utveckling av lärmiljöer verkar oklar. Andra respondenter uttrycker att personalen har fått kompetensutveckling i frågor som rör nyanlända- och andraspråkelevers lärande. Det finns även indikationer i analysen på att olika professioner inom skolan i större utsträckning än tidigare samarbetar och diskuterar hur de på bästa sätt kan möta nyanlända elevers behov.

## DISKUSSION

För att fördjupa förståelsen av resultaten om vad som karaktäriserar utveckling av lärmiljöer har förestående diskussion ett särskilt fokus på hinder och möjligheter i skolsystemet för utvecklingen av lärmiljöer, vilket i förlängningen kan ha en inverkan på lärandet för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. I ljuset av Skrtics (1991; 2005) konceptioner av skolsystemet (maskinbyråkrati, professionsbyråkrati, parallellsystem och adhocrati) och tidigare forskning kan förståelsen av resultaten i studien fördjupas. I tabell 2 beskrivs hur resultaten från studien kan förstås utifrån Skrtics konceptioner av skolsystemet. En fördjupad diskussion följer efter tabellen.

Tabell 2. Resultat utifrån Skrtics konceptioner av skolsystemet.

Skrtics konceptioner av skolsystemet	Grupper från respondenternas fritextsvar (tabell 1)
Maskinbyråkrati	Generella anpassningar

	Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser
Professionsbyråkrati	Generella anpassningar Organisatoriska lösningar Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser
Parallellsystem	Språkanpassade lösningar Särlösningar
Adhocrati	Kompetensutveckling för personal Samarbete och samverkan

Utifrån Skrtics (1991; 2005) konceptioner av skolsystemet kan gruppen *generella anpassningar* förstås både som maskinbyråkrati och som professionsbyråkrati. Maskinbyråkratin beslutar genom lagar vad skolan och professioner i skolan ska ägna sig åt. Utifrån ett maskinbyråkratiskt synsätt kan de *generella anpassningarna* liknas vid det som kallas extra anpassningar (SFS, 2010, 3 kap, 5 - 10§§). Skollagen reglerar exempelvis vad extra anpassningar ska vara och var den extra anpassningen ska utföras (inom klassens ram). Däremot är det upp till ordinarie lärare att besluta om hur den extra anpassningen ska utföras. Genom att olika yrkesgrupper såsom lärare, själva skapar de insatser som de tror att eleverna behöver, oberoende av andra yrkesgrupper, så kan också generella anpassningar förstås som professionsbyråkrati. Skrtic (1991; 2005) menar att professioner inom skolan genom sin utbildning har fått en repertoar av standardiserade lösningar som ska passa alla elevers behov. För att lärarna ska ha möjlighet att tillgodose varje enskild elevs behov av stöd i form av extra anpassningar verkar det som att insatserna blir av typen *one size fits all*. Detta gäller även specifika anpassningar för specifika behov som görs generella för att passa alla. Samtidigt som generella anpassningar kan gynna flera elevgrupper i skolan beskriver tidigare forskning att risken med insatser av det slaget är att de specifika behov som den enskilda eleven har för lättvindigt förbises (Hibel & Jasper, 2012) och att det då kan hindra att adekvat stöd sätts in (Hedman, 2009). Det kan diskuteras hur lösningar av typen *one size fits all* kan tillgodose den enskilda elevens specifika behov och på vilket sätt som *one size fits all* lösningar kan ses som en utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

När de standardiserade lösningarna i det professionsbyråkratiska systemet inte längre räcker till för att tillgodose elevens behov av stöd blir eleven föremål för det specialpedagogiska systemet (Skrtic, 1991; 2005). Specialpedagogik kallar Skrtic för ett parallellsystem till ordinarie undervisning. I parallellsystemet arbetar bland annat speciallärare och specialpedagoger som genom sin utbildning förväntas ha fått en utökad repertoar av kunskaper och lösningar. Utifrån Skrtics (1991; 2005) beskrivningar av parallellsystemet kan grupperna *språkanpassade lösningar* och *särlösningar* från denna studie placeras i det parallella systemet. Det finns däremot flera indikationer i studien på att parallellsystemet för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser är ett annat parallellsystem än för övriga elever i behov av särskilt stöd. För det första kännetecknas insatserna i stor utsträckning av att eleverna ska förstå svenskt tal och text med stöd av studiehandledare på modersmålet och att eleverna ska utveckla det egna svenska språket genom exempelvis svenska som andraspråk. I relation till tidigare forskning skulle detta kunna vara ett tecken på ett monokulturellt synsätt där enspråkighet och majoritetskulturen blir målet med insatserna (Lindberg, 2009). Språkstödande insatser är dock betydelsefulla om eleverna får stöd i sin språkutveckling såväl i svenska som andraspråk som i modersmålet (Cummins, 2000; Hyltenstam et al., 2012). De

*språkanpassade lösningarna* utförs enligt beskrivningarna i studien ofta utanför ordinarie klassrum, enskilt eller i mindre grupper i så kallade *särlösningar*. Tidigare forskning har funnit i likhet med detta att nyanlända elever i högre utsträckning än andra elever placeras i mindre undervisningsgrupper (Migliarini et al., 2019; Norozi, 2019; Underwood, 2011) samtidigt som Hyltenstam et al. (2012) visar att även svenska som andraspråk erbjuds som stödundervisning istället för det egna ämne som det är tänkt att vara. Det finns således ett behov av att problematisera de *språkanpassade lösningarnas* plats och utformning beträffande utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Det kan också diskuteras om *särlösningar* inte snarare är hinder än utveckling av både lärmiljöer och elevernas lärande (se bland andra Bunar & Juvonen, 2021; Haug, 2017; Hyltenstam et al., 2012; Nilsson & Bunar, 2016). I de *språkanpassade lösningarna* och i de olika *särlösningarna* som beskrivs i studiens resultat har studiehandledare på modersmålet en framträdande roll. Studiehandledning på modersmålet framställs i tidigare forskning, å ena sidan som betydelsefull för att ge hjälp och stöd till eleverna i att förstå det nya språket och den nya skolkontexten (Dávila Thorstensson, 2018; Juvonen, 2016; Sharif, 2017), å andra sidan som hindrande genom att en personalgrupp med låg pedagogisk utbildningsnivå (Skolverket, 2021e), framstår som betydande i utvecklingen av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser (Johansson, 2022; Johansson et al., 2021). Även andra studier har visat att studiehandledare på modersmålet kan ha avsevärda svårigheter att tillhandahålla studiehandledning på modersmålet på ett välfungerande och adekvat sätt (Avery, 2016; Reath Warren, 2016). Det ter sig även anmärkningsvärt att studiehandledare på modersmålet lyfts fram som betydelsefulla för utvecklingen av lärmiljöer eftersom den specialpedagogiska personalen är särskilt utbildade i sådana uppdrag (SFS, 2017:1111) och beskrivs i tidigare studier (Göransson et al., 2015; Magnússon et al., 2018; Pearson et al., 2015) ha en framstående roll i liknande uppgifter. Den *ansvarsförskjutning* som syns i studien skulle, utifrån Skrtics (1991; 2005) resonemang, kunna förstås som professionsbyråkrati eftersom resultaten visar att det är ett parallellsystem (bland andra, studiehandledare på modersmålet) som handhar utvecklingen av lärmiljöer och de specialpedagogiska stödinsatserna för nyanlända elever och inte den specialpedagogiska personalen i ordinarie parallellsystem. *Ansvarsförskjutningen* kan även ses i resultaten från tidigare studier där det beskrivs att skolpersonal tilldelar studiehandledare olika typer av arbetsuppgifter och uppdrag samt att det verkar finnas svårigheter i att upprätthålla en symmetri mellan olika yrkesgrupper i skolan (Avery, 2016; Duek, 2017). *Ansvarsförskjutningen* men även *frånvaro av insatser* skulle också kunna tyda på att den maskinbyråkratiska styrningen är otydlig gällande vilka yrkesgrupper som ska handha utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser och hur uppdragen ska genomföras. *Ansvarsförskjutning* och *frånvaro av insatser* kan även ha sin grund i bristande kunskaper hos skolpersonalen när det gäller, bland annat, organisation av undervisningspraktiken, andraspråksinlärning och nyanlända elevers behov, något som tidigare forskning nämner som orsaker till uteblivna eller felaktiga insatser för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser (Migliarini et al., 2019; Wang & Woolf, 2015; Zhang et al., 2014). I denna studie beskrivs både *kompetensutveckling för personal* och *samarbeten och samverkan mellan personalgrupper* som utveckling av lärmiljöer. De två grupperna kan kopplas till det adhocratiska skolsystemet. Skrtics (1991; 2005) adhocratiska skolsystem kan sägas överensstämma med idealbilden om en skola för alla. Skrtic menar att det adhocratiska systemet bygger på tankar om en skola utan kategoriseringar och särlösningar där alla elever får utvecklas och lära på sina villkor. Styrningen av skolan i det adhocratiska systemet sker genom kommunikation och samarbeten över professionsgränser. Utifrån resultaten av denna studie



framstår det som att ytterligare skolor behöver genomföra kompetensutvecklingsinsatser. Mot bakgrund av att tidigare forskning belyser vikten av att möta behoven hos andraspråkselever genom att tillvarata mångfalden av språk och kultur i den ordinarie undervisningen (Bunar, 2010; Connor & Boskin, 2010; Hibel & Jasper, 2012; Lahdenperä, et al., 2016; Pugach & Blanton, 2012; Reath Warren, 2016; Underwood, 2011; Wang & Woolf, 2015; Zhang et al., 2014) och tillhandahålla språkstödande insatser såväl i svenska som andraspråk som i modersmålet (Cummins, 2000; Hyllenstam et al., 2012) skulle detta, tillsammans med kunskaper i specialpedagogik kunna ge adekvat stöd till nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Även samarbeten och samverkan mellan olika personalgrupper i skolan framhålls som betydelsefullt i framgångsrika skolor (Jarl et al., 2021) och något som Skolinspektionen (2020) uttrycker som utvecklingsområden i grundskolan, i relation till nyanlända elevers lärande. De adhocratiska inslagen i skolsystemet såsom utbildningsinsatser och utökade samarbeten kan ge möjligheter att skapa en skola på lika villkor för alla. För att en adhocratiskt styrd skolverksamhet ska fungera verkar det dock som att maskinbyråkratiska inslag såsom målsättningar för utvecklingsarbete och tydlig ansvarsfördelning behövs för att utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser ska bli möjlig. Utifrån den aspekten kan Skrtics idealbild av en adhocratiskt styrd skola delvis ifrågasättas (se Dyson & Millward, 2000).

## Metoddiskussion

Denna studie grundar sig på 451 respondenters svar på en öppen fritextfråga i en enkätundersökning. Eftersom studien inte är en totalpopulationsstudie bör generaliseringar av resultaten göras med försiktighet. Dock kan dessa 451 fritextsvar från specialpedagogisk personal på skolor med nyanlända elever antas ge en översiktlig bild av hur skolor arbetar med att utveckla lärmiljöer för elevgruppen. I förhållande till det totala antalet svar i enkätundersökningen genererade fritextfrågan många svar vilket gjorde att beskrivningarna i studien kunde kvantifieras. På så sätt kunde variationen av antalet svar synliggöras (Silverman, 2016; 2017). Fritextfrågan gav respondenterna möjlighet att beskriva sina upplevda erfarenheter utan att de påverkades av valbara alternativ eller forskarens bias (Gorard, 2001). En begränsning i användandet av en fritextfråga har varit att inte ha möjligheten att ställa följdfrågor till respondenterna (Bryman, 2020). För att få en djupare förståelse av hur den specialpedagogiska personalen, lärare och inte minst eleverna ser på de specialpedagogiska stödinsatserna och utveckling av lärmiljöer behövs det ytterligare studier i form av fördjupade intervjuer.

## KONKLUSION

Sammanfattningsvis visar studien att det adhocratiska skolsystemet kan medföra möjligheter att utveckla lärmiljöer och i förlängningen elevernas lärande, genom kompetensutveckling och utökade samarbeten mellan olika personalgrupper i skolan. De maskin- och professionsbyråkratiska hindren i utvecklingen av demokratiska lärmiljöer och elevernas lärande, återfinns i ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser. Där verkar det finnas ett behov av att strukturera både den elevnära verksamheten och verksamheten på skolnivå samt prioritera utvecklingsområden som rör nyanlända elever för att eleverna ska få det stöd som de är i behov av. Det framstår som att vissa skolor kan ha en oklar ansvarsfördelning för hur utvecklandet av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiskt stöd ska ske och av vem. Andra maskin- och professionsbyråkratiska hinder kan vara *one size fits all* lösningar (generella anpassningar) och placering av eleverna i olika

särlösningar (jmf. Skrtics, 1991; 2005, parallellsystem) där undervisningsinnehållet fokuserar på elevens språkliga behov i svenska. Det parallellsystem som tycks framträda för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser förefaller vara ett annat än det specialpedagogiska parallellsystemet som finns för övriga elever bland annat gällande vilken personal som arbetar där och vilken kompetens som personalen besitter. Det kan tolkas som avsevärda hinder för utvecklingen av demokratiska lärmiljöer att olika parallellsystem framträder i skolans lärmiljöer. En slutsats som kan dras utifrån studien är att kunskaper om andraspråksutveckling och kunskaper i specialpedagogik befinner sig i olika parallellsystem. De båda forskningsfälten skulle med fördel kunna samverka mer för att nyanlända- och andraspråkselever i behov av specialpedagogiska stödinsatser inte ska hamna i ett kunskapsglapp som riskerar att uppstå mellan de båda systemen.

## REFERENSER

- Amjad, A. (2013). Pakistani immigrant parents' perception about their children referral for special needs classes in Toronto. *The Online Journal of Counseling & Education*, 2(1): 21-33.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D. & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279 - 299. <https://doi.org/10.1177/001440291007600303>
- Avery, H. (2016). At the bridging point: Tutoring recently arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404 - 415. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Axelsson, M., Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Flerspråkighet - En forskningsöversikt* (247 - 367). Vetenskapsrådet.
- Bergmark, U. (2009) *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Avhandling, Luleå Tekniska Universitet.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2009). Listen to me when I have something to say: Students participation in educational research for sustainable school improvement. *Improving Schools*, 12, 249 - 260. <https://doi.org/10.1177/1365480209342665>
- Betz, I. C. (2006). Examining the Status of Special Education Students: Implications for Pediatric Nurses. *Journal of Pediatric Nursing*, 21(1), 1 - 3. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.12.003>
- Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bunar, N. (2010). Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. *Vetenskapsrådets rapportserie*, 6:2010. Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. & Juvonen, (2021). 'Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of education policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359 - 390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Connor, H. M. & Boskin, J. (2010). Overrepresentation of bilingual and poor children in special education classes: A continuing problem. *Journal of children and poverty*, 7(1), 23 - 32. <https://doi.org/10.1080/10796120120038019>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dávila Thorstenson, L. (2018). The pivotal and peripheral roles of bilingual classroom assistants at a Swedish elementary school. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(8), 956 - 967. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1224224>
- Decker, M.D., Dona, P.D. & Christenson, L.S. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83 - 109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- Duek, S. (2017). *Med andra ord*. Avhandling. Karlstad Universitet.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Sage Publications Ltd.
- Gorard, S. (2001). *Quantitative Methods in Educational Research: The Role of Numbers Made Easy*. Continuum.
- Göransson K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015). Voices of Special Educators in Sweden: A Total-Population Study. *Educational Research*, 57(3), 287 - 304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2016). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers

- in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490 - 505.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, laeringsmiljo og inkludering. *Tidskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41 - 62.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Avhandling. Stockholms universitet.
- Hertting, K. & Alerby, E. (2009). Learning without Boundaries: To Voice Indigenous Children's Experiences of Learning Places. *The International Journal of Learning*, 16, 633 - 648.  
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i06/46381>
- Hibel, J. & Jasper, D.A. (2012). Delayed special education placement for learning disabilities among children of immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503 - 529. <https://doi.org/10.1093/sf/sos092>
- Hsieh, H-F. & Shannon E.S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277 - 1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Hyltenstam, K. & Milani, M.M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Axelsson, M., Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Flerspråkighet - En forskningsöversikt*, 17 - 134. Vetenskapsrådet.
- Jalali-Moghadam, N. & Hedman, C. (2016). Special Education Teachers' Narratives on Literacy Support for Bilingual Students with Dyslexia in Swedish Compulsory Schools. *Nordic Journal of Literacy*, 2, 1 - 18. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.224>
- Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448 - 464  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Johansson, A. (2022). Den specialpedagogiska personalens arbete med stödinsatser för nyanlända elever: Yrkesroll, arbetsuppgifter och utveckling av skolans lärmiljöer. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 170.
- Johansson, A., Klang, N. & Lindqvist, G. (2021). Special needs educators' role and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21 (4), 355 - 367. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12535>
- Juvonen, P. (2016). Nyanländ i den svenska skolan: om mottagning, utbildning och forskning. *Nordand*, 11(2), 93 - 114.
- Jørgensen, R. C., Dobson, G. & Perry, T. (2020). Migrant children with special educational needs in European schools: A review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 438 - 453. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>
- Lahdenperä, P., Gustavsson, H-O., Lundgren, M. & Lundgren, Schantz von, I. (2016). The Key Role of the School Principal's Leadership in the Schooling of Newly Arrived Immigrant Pupils in Sweden: Experiences from an Interactive Action Research Project. *Open Journal of Leadership*, 5, 20-30. <https://doi.org/10.4236/ojl.2016.51003>
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.) (2016). *Skolans möte med nyanlända*. Liber.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9 - 37.
- Lindqvist, G (2013a). SENCOs vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(3), 198 - 207. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01249.x>
- Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: A total population comparison of special educators in Swedish independent and municipality schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 225 - 238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12407>

- Migliarini, V., Stinson, C. & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 754 - 767.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Nilsson Folke, J. (2019). *Nyanländ i den svenska skolan: elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*. Gleerups.
- 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, J. & Bunar, N. (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. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Norozi A. S. (2019). How Do Norwegian Reception Schools Cater to the Academic and Integrational Needs of Newly Arrived Minority Language Pupils: Cases From Two Municipalities. *European Education*, 51(3), 231 - 251.  
<https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1619464>
- Pearson, S., Mitchell, R. & Rapti, M. (2015). I will be "fighting" even more for pupils with SEN: SENCOs' role predictions in the changing English policy context. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 48 - 56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12062>
- Pugach, C. M. & Blanton, P. L. (2012). Enacting Diversity in Dual Certification Programs. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 254 - 267. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487112446970>
- Reath Warren, A. (2016). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language schools in Australia*. Avhandling. Stockholms Universitet.
- Rosén, J. (2017). Spaces for Translanguaging in Swedish Education Policy. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. *New Perspectives on Translanguaging and Education*, (38 - 55). Multilingual Matters.
- Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25, 2 - 3,  
<https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.02>
- Seidman, E. (2011). An emerging action science of social settings. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 1 - 16. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9469-3>
- SFS (2010). *Skollag*, 2010:800. Regeringen.
- SFS (2015). *Skollag*, 2015:246. Regeringen.
- SFS (2017). *Examensförordning*, 2017:1111. Regeringen.
- SFS (2018). *Skollagen*, 2018:1303. Regeringen.
- Sharif, H. (2017). *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt. Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Avhandling. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Silverman, D. (2016). *Kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research*. Sage Publications Ltd.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Stockholms universitet.
- Skolinspektionen (2020). *Årsrapport 2020*. [https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/arsrapport/arsrapport-2020/arsrapport-2020\\_skolans-utmaningar-under-ett-ar-praglat-av-covid-19\\_final.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/arsrapport/arsrapport-2020/arsrapport-2020_skolans-utmaningar-under-ett-ar-praglat-av-covid-19_final.pdf) [2021-09-14]
- Skolverket, (2014). *Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3299> [2020-12-18]

- Skolverket, (2018). *PM*, Dnr: 2018:600. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-07-03-okningen-av-nyanlanda-elever-har-stannat-av> [2020-05-15]
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [2020-01-14]
- Skolverket (2019b). *Nyanlända elevers rätt till extra anpassningar och särskilt stöd*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/stod-for-nyanlanda-elever#h-Nyanlandaeleversratttillextraanpassningarochsarskiltstod> [2021-05-31]
- Skolverket, (2019c). *Studiehandledning på modersmålet– att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=5926> [2021-03-05]
- Skolverket, (2020). *Elever och skolenheter i grundskolan 2019/20* PM, Dnr: 5.1.1-2019:387. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=549769](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=549769) [2020-05-14]
- Skolverket, (2021a). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022> [2021-08-08]
- Skolverket, (2021b). *Slutbetyg i grundskolan. Våren 2021*. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=551106](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551106) [2021-11-12]
- Skolverket (2021c). *Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåren 2015/16-2020/21*. Sveriges Officiella statistik. Tabell 8A. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2020/21&run=1> [2021-05-31]
- Skolverket (2021d). *Grundskolan-Elever-Riksnivå. Elever med särskilt stöd och studiehandledning på modersmålet åk. 1-9, läsåret 2020/21*. Sveriges Officiella statistik. Tabell 9B. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2019/20&run=1> [2021-05-31]
- Skolverket (2021e). *Skolutveckling, statistik, personal*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskolaskola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Personal&lasar=2020/21&run=1> [2021-07-08]
- Skolverket (2021f). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2020/21*. Beskrivande statistik. Dnr 2020:1312. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=550380](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=550380) [2021-04-29]
- Skrtic, T.M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148 - 205.
- Skrtic, T.M. (2005). A Political Economy of Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 28 (2), 149 - 155.
- SOU 2013:1101 (2013). *Uppdrag att genomföra integrationsinsatser inom skolväsendet*. Regeringsbeslut 2013-02-21. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2013/02/u20131101s/> [2020-11-18]
- Svensson, M. (2017). *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Avhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002). *A national Study of school effectiveness for language minority students long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur.
- Tseng, V. & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, 39(3-4), 217 - 228.
- Tvingstedt, A-L. & Morgan, E. (2021). Ett inkluderande flerspråkigt klassrum. *Skolverket*. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/in>

- riktningar/4specialpedagogik/Grundskola/127a\_Flersprakighet/del\_01/Material/Flik/Del\_01\_MomentA/Artiklar/SP122\_FSK-VX\_01\_A\_01\_klassrum.docx [2021-09-14]
- Underwood, K. (2011). A case of exclusion on the basis of behavior (and experiences of migration and racialisation). *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 313 -329.
- UNHCR, (2019). *Global Refugee Forum*. <https://www.unhcr.org/programme-and-practical-information.html?query=2019> [2019-11-16]
- UNHCR, (2022). *People across Poland show solidarity with refugees from Ukraine*. <https://www.unhcr.org/news/stories/2022/3/621dd8214/people-across-poland-show-solidarity-refugees-ukraine.html> [2022-06-04]
- Utbildningsdepartementet (2015). *Utökade insatser för nyanländas skolgång*. <https://www.regeringen.se/artiklar/2015/10/utokade-insatser-for-nyanlandas-skolgang/>
- Vetenskapsrådet, (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Villegas, A.M. (2012). Collaboration Between Multicultural and Special Teacher Educators: Pulling Together the Threads in the Conversation. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 286 - 290.
- Wang, P. & Woolf, B.S. (2015). Trends and Issues in Bilingual Special Education Teacher Preparation: A Literature Review. *Journal of Multilingual Education Research*, 6(4).
- Zhang, D., Katsiyannis, A., Song, J. & Roberts, E. (2014). Minority Representation in Special Education: 5-Year Trends. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 118 - 127.

## Slutnoter

---

<sup>1</sup> Enligt skollagen är en nyanländ elev född utomlands men nu bosatt i landet. Eleven har börjat skolan efter första terminen det kalenderår då eleven fyllde 7 år. Eleven anses vara nyanländ i 4 år (SFS, 2015:246, 2015).

<sup>2</sup> 2013 Beslut om integrationsinsatser i grundskolan för att möta mångfald och inkludera nyanlända elever i ordinarie undervisning (SOU, 2013:1101).

2015 reglerades tiden i förberedelseklass till 2 år (SFS, 2015:246, 2015), tillåtelse att bedriva modersmålsundervisning som fjärrundervisning om det saknas modersmåls lärare i den aktuella elevens modersmål (SFS, 2010).

2016 Införs insatser till stöd för nyanlända elever. Insatserna innefattar obligatorisk kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper, placering i årskurs efter resultatet av kartläggningen (SFS, 2010, 3 kap., 12 c-e§§).

2016 - 2019 ökade anslag till skolor med svåra förutsättningar, stärkt statligt ansvar för skolor med stora utmaningar och svåra förutsättningar (Utbildningsdepartementet, 2015)

2018 elever i högstadiet ska få studiehandledning på sitt starkaste skolspråk samt har rätt till anpassad timplan (SFS, 2018:1303, 2018, 3 kap., 12 i§).

<sup>3</sup> Denna punkt återfinns i diskussionen.

<sup>4</sup> Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.





Vol 16, nr 2 2022

# Utbildning & Lärande

Introduktion: Forskning om förutsättningar, processer och lärande i skilda pedagogiska praktiker

*Jan Håkansson*

Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet

*Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago*

One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser

*Anna Johansson*

Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll

*Emma Oljans*

Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande

*Susanne Gustavsson & Mia Berglund*