

Språk- och litteraturcentrum

Kandidatkurs i svenska som andraspråk II, SVEK02, vt 2022

Uppsats 15 hp



LUNDS
UNIVERSITET

Varje ord ett vägskäl

En komparativ studie av de styrdokument
som reglerar utbildning för nyanlända
elever i Sverige och i Andalusien

Namn: Björn Rejnert

Handledare: Henrik Rahm

Sammandrag

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka likheter och skillnader det finns i de styrdokument som reglerar utbildningen för nyanlända elever i Sverige och i den autonoma regionen Andalusien i Spanien. Det svenska styrdokumentet utgörs av de allmänna råd som Skolverket publicerade 2016 och det spanska dokumentet är en lagtext som reglerar undervisningen för nyanlända från 2007. Studien är en komparativ tematisk innehållsanalys av nämnda dokument med sökning på nyckelord som främsta tillvägagångssätt. Undersökningen är kvantitativ i avseendet att frekvensen av nyckelord som det tematiska innehållet presenteras i frekvenstabeller. Den är kvalitativ såtillvida att en fördjupad analys av vad som står om varje tema också genomförs. Resultaten pekar på att den spanska texten är mer inriktad på social integration, interkulturell pedagogik och satsningar på bevarandet av elevens ursprungskultur. Däremot saknas formuleringar om flerspråkighet och vikten av att nyttja förstaspråket som en av flera resurser för inläringen av ett andraspråk. I den svenska texten lyfts perspektivet om flerspråkighet fram, till exempel via studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning, men den betonar inte kulturell mångfald eller interkulturalitet som den spanska texten. Istället har den ett tydligare rättighetsfokus.

Nyckelord: L2-undervisning i Sverige och i Andalusien, Spanien, nyanlända elever, styrdokument, andraspråkselever

Abstract

The aim of this study is to investigate what similarities and differences there are to be found in those policy documents that regulate the education for immigrant students in Sweden and in the autonomous region Andalusia in Spain. The Swedish document consists of “general advices” that are provided by the Department of Education of Sweden from 2016 and the Spanish document is a legal text that regulates the education for immigrant students from 2007. The study itself is a comparative and thematic content analyses of the mentioned documents. It is a quantitative analysis in the sense that certain key words are located and presented in frequency tables. It is qualitative in the sense that an in-depth analysis about what is written about each topic also has been carried out. The results indicate that the Spanish text is more focused on social integration, intercultural pedagogy in the preservation of the student's culture of origin. However, formulations about multilingualism and the importance of using the first language as one of several resources for learning a second language are missing. In the Swedish text, the perspective of multilingualism is highlighted, for instance via study guidance in the mother tongue and mother tongue teaching, but it does not emphasize cultural diversity or interculturality like the Spanish text. Instead, it has a clearer rights focus.

Keywords: L2 teaching in Sweden and in Andalusia, Spain, migrant students, policy documents, second language students

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte	2
3	Bakgrund	2
4	Material	5
5	Metod	7
6	Analys.....	11
6.1	Styrdokumentens ideationella struktur.....	11
6.1.1	Den svenska textens ideationella struktur	11
6.1.2	Den spanska textens ideationella struktur	14
6.1.3	Jämförelse mellan texternas övergripande innehåll	16
6.2	Utbildningens inriktning utifrån ett elevperspektiv	17
6.2.1	Utbildningens inriktning i den svenska texten	18
6.2.2	Utbildningens inriktning i den spanska texten	21
6.2.3	Jämförelse av inriktningen på undervisningen utifrån ett elevperspektiv	24
7	Diskussion	27
7.1	Metoddiskussion.....	27
7.2	Resultatdiskussion.....	28
8	Avslutning och sammanfattning.....	31
	Referenser.....	32

1 Inledning

Idén till den här studien föddes genom att jag i egenskap av lärare i både svenska som andraspråk och i spanska ställde mig frågan: Hur fungerar det med ”spanska som andraspråk” i Spanien?

I en globaliserad värld där människor av olika anledningar flyttar och väljer att starta ett liv på en ny plats krävs ett utbildningssystem som svarar upp mot denna verklighet. Barn och ungdomar som förväntas integreras i skolan i ett nytt land med ett nytt språk behöver få adekvat undervisning i skolspråk och ämnesspråk för att ha en rimlig chans att lyckas nå sina mål på arbetsmarknaden och i övriga livet. I Sverige finns bland annat undervisning i förberedelseklass, studiehandledning på modersmål, språkintruktionsprogram på gymnasiet, samt ämnet svenska som andraspråk både på grundskola och på gymnasium.

Sverige är naturligtvis inte ensamt om att ta emot migranter och organisera undervisning för elever med målspråket som ett andraspråk. Dock görs ganska få studier som jämför hur denna utbildning och undervisning ser ut i olika europeiska länder. Huvudfokus för den här studien är att jämföra utformningen av den här typen av utbildning i Sverige och i Spanien.

I Spanien finns alltså ingen motsvarighet till svenska som andraspråk som enskilt ämne i grundskola och i gymnasium, istället är målet att elever med annat förstaspråk än spanska så snabbt som möjligt ska integreras i den reguljära spanskundervisningen för modersmålstalare. Dock finns det program i de olika autonoma regionerna som syftar till att bygga en bro för att eleverna ska lyckas med detta, alltså något som liknar undervisningen för nyanlända elever i Sverige. Här finns det därmed ett fält att undersöka och jämföra.

Mer konkret är fokus för den här uppsatsen är att analysera de styrdokument som ligger till grund för undervisning av nyanlända elever i Sverige och i Andalusien. I Spanien styrs undervisningen på regional nivå, vilket gör att utformningen av L2-undervisningen ser lite olika ut i de olika autonoma regionerna. Det finns några olika skäl till att jag väljer just den autonoma regionen Andalusien: Befolkningsmängden i Andalusien, som är Spaniens både till yta och befolkning Spaniens största, är jämförbar med den i Sverige. I Andalusien är spanska (kastilianska) det enda nationella språket, till skillnad från exempelvis Katalonien där det främst undervisas på katalanska. Andalusien är därtill en region som tar emot många migranter, bland annat från Nordafrika där majoriteten inte talar spanska. Ytterligare ett skäl är att jag själv känner en person, Encarnación Alonso García, som arbetar på avdelningen för utbildning på la

Junta de Andalucías¹ kontor i Granada. Hon har kunnat hjälpa mig att få tag på rätt dokument för att utföra studien, och tillhandahållit information om ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) som bäst översätts med *Utbildning för nyanlända*, även om den ordagranna översättningen skulle lyda: *Tillfälliga lektioner för språklig anpassning* (Alonso García 2022). Fokus ligger därmed inte på att jämföra hur L2-undervisningen genomförs i respektive land, utan på att belysa de normerande texter som lärarna har tillgång till när de utformar sin undervisning. Det kan vara relevant att redan här nämna att samtliga översättningar till svenska ur det spanska styrdokumentet är mina egna. Den spanska originaltexten står utskriven i korta löpande citat för att visa en närhet till originalet, men inte i blockcitaten då det skulle ta för stor plats.

2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka likheter och skillnader det finns i de styrdokument som reglerar utbildning för nyanlända elever i Sverige och i den autonoma regionen Andalusien i Spanien. En förhoppning är att uppsatsen ska kunna ge nya perspektiv på undervisning av nyanlända elever via exempel från Spanien, något som i sin tur kan hjälpa till att utveckla den här typen av utbildning i Sverige. För att operationalisera syftet väljer jag att ta fasta på följande forskningsfrågor:

- Vilket övergripande tematiskt innehåll kommuniceras i texterna?
- Vilka likheter och skillnader i inriktningen på utbildningen för nyanlända framkommer i respektive styrdokument utifrån ett elevperspektiv?

3 Bakgrund

Fokus för studien är att analysera och jämföra styrdokument som reglerar undervisning för nyanlända elever i Sverige och i Andalusien. I avsnittet om material och metod kommer jag att redogöra närmre för texterna som sådana och för deras respektive kontext. Både den text som gäller för svenska förhållanden och den som avser Andalusien riktar sig mot undervisning i offentlig verksamhet, alltså kommunala skolor i Sverige och ”escuelas públicas” i Spanien.

¹ Junta de Andalucía är namnet på Andalusiens regionkontor som ungefär motsvarar regionfullmäktige i Sverige, men med högre grad av självbestämmande.

En noggrann genomgång av det material som studien fokuserar på och den metod som används i analysen presenteras i följande två avsnitt. Den teoretiska utgångspunkten får inget eget avsnitt då studien primärt bygger på en metod, nämligen textanalys, än en teori eller modell. Det bör dock nämnas att undersökningen tar avstamp i diskursanalysen och analys av styrdokument.

Även om diskursanalys inte appliceras som metod direkt utgår jag ifrån den överliggande princip som diskursanalysen går ut på, om att en text inte enbart är en produkt som återspeglar en tänkt verklighet, utan att texten är en social konstruktion som *gör* något när den når läsarna (Gee 2011:196). Oavsett vilken typ av text det handlar om så är den en del av verkligheten och gör anspråk på att säga något om verkligheten. En text är både *konstruerad* och *konstruerande* och diskursanalys handlar mycket om att dekonstruera, om att ”klä av varje text sitt externa anspråk på auktoritet – och detta gäller även offentliga utredningar och vetenskapliga texter” (Börjesson 2003:16).

Pedagogiska styrdokument säger något om den tid och det samhälle som de skrivs i. Syftet med den här studien är som sagt inte att undersöka en tidsanda eller idéer som präglar ett visst samhälle och som kommer till uttryck i skolans styrdokument, men jag vill ändå betona att en av bevekelsegrunderna för att genomföra den här studien ändå börjar där. Den sociala kontext som dokumenten är skrivna i påverkar utformningen av och formuleringarna i dokumenten, men det är inte kontexterna i sig som jag undersöker utan just dessa explicita formuleringar, teman och idéer som kommer till uttryck i texterna och som i förlängningen bidrar till att forma utbildningen för nyanlända elever på olika sätt.

Gällande analys av just styrdokument som texttyp finns det en del teoretiska utgångspunkter. Claes Nilholm (2019) som är professor i pedagogik vid Uppsala universitet skriver om några olika förhållningssätt till styrdokument. Han noterar att styrdokument ofta är skrivna som ”lapptäcken” och består av olika sociala konstruktioner och kontexter som ligger i lager ovanpå varandra. I sin forskning utgår han från en läsning som ”söker efter intentioner” i styrdokumentet och försöker ”hitta och systematisera de centrala utsagor som finns om skolans uppdrag” (Nilholm 2019:39-42). Den typ av läsning som används i denna studie söker inte underliggande eller implicita intentioner primärt. Däremot söker jag ”centrala utsagor” såvida att jag undersöker förekomsten av en serie centrala teman och vad som står om dessa teman.

Nihad Bunar (2010) konstaterar i sin forskningsöversikt att den internationella forskningen om nyanländas introduktion och integration i skolsystemet, där ländernas policylösningar och klassrumspraktiker jämförs och analyseras, är mer begränsad än vad man

kunnat vänta sig, med tanke på flyktingströmmar och det framskjutna forskningsläget gällande närliggande aspekter av utbildningsvetenskapen i övrigt i världen. ”Här finns det ett betydande utrymme för och stort behov av gränsöverskridande studier” (Bunar 2010:108). Även om det gått ett drygt decennium sedan Bunars forskningsöversikt publicerades, så verkar det inte som att några betydelsefulla internationella studier av det här slaget genomförts sedan dess.

Jag har inte satt mig in i den spanska debatten om undervisning för nyanlända annat än genom översiktlig läsning och via de intervjuer jag genomfört med olika insatta personer under studiens förundersökning och som jag redogör för i metodkapitlet. Gällande den svenska debatten och utvecklingen av ämnesområdet *nyanlända elever* kan jag dock konstatera att intresset och publikationerna om den här typen av utbildning har ökat de senaste åren. Under 2010-talet har bland annat följande böcker med stöd i aktuell forskning publicerats: *En bra början – Mottagande och introduktion av nyanlända elever* (Kästen-Ebeling & Otterups 2018), *Svenska som andraspråk på vetenskaplig grund* (Flyman Mattsson 2017, kap. 9), *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (Cummins 2017), *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering* (Bunar 2015) och *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter* (Kaya 2016). I uppsatsens diskussionsdel kommer resultaten av min analys att diskuteras i ljuset av dessa publikationer.

Undervisningen för nyanlända elever i Sverige regleras i Skollagen (SFS 2010:800), men Skolverket ger även ut *Allmänna råd* för hur utbildningen för denna elevgrupp kan eller bör organiseras i kommunerna och ute på skolorna. De allmänna råden är tänkta att ”fungera som ett praktiskt och stödjande redskap i arbetet” (Kästen-Ebeling 2018:30). För den del av uppsatsen som rör utbildning för nyanlända elever i Sverige är det de senaste allmänna råden från 2016 som utgör primärmaterial. Mer om detta material och den text som motsvarar i Andalusien tas upp under 4 Material. För en mer ingående bakgrundsbeskrivning om hur undervisningen för nyanlända har sett ut historiskt i Sverige hänvisar jag till Kästen-Ebelings kapitel ”Perspektiv” i Kästen-Ebeling och Tore Otterups (red.) bok *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever* (2018) och till Nihad Bunars forskningsöversikt ”Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan” (2010).

I Spanien styrs utbildningen som sagt på regional nivå och i Andalusien kallas det som motsvarar utbildning för nyanlända för ATAL. I det styrdokument som utgör primärkälla i den här studien definieras ATAL på följande vis:

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) är program för undervisning och studier i spanska som majoritetsspråk, som genomförs av specialutbildade lärare, och som underlättar integrationen av nyanlända elever på den skola som de går på. Undervisningstakten och typen av aktiviteter bör anpassas efter elevernas ålder och kunskapsnivå, enligt de kriterier som presenteras i detta styrdokument (BOJA n° 33 2007:8, min översättning).

Både i det svenska och i det spanska dokumentet framgår det att undervisningen för nyanlända kan utformas på olika sätt, men att det övergripande syftet är att förbereda eleverna på att kunna ta del av ordinarie undervisning och att detta kan ske antingen genom undervisning på plats i salen för ordinarie undervisning med en handledare som stöttar, eller utanför salen i en särskild undervisningsgrupp, alltså förberedelseklass (Skolverket 2016:27, BOJA n° 33 2007:7). Den svenska texten avser undervisning i grundskola och på gymnasium, medan den spanska texten avser grundskola, eller "Educación primaria" och "Educación Secundaria Obligatoria" (ESO) som det heter, vilket ungefär motsvaras av låg- och mellanstadiet respektive högstadiet i Sverige (BOJA n° 33 2007:7).

4 Material

Det material som utgör primärdata för den här studien är alltså två styrdokument som reglerar och ger råd om hur mottagande av och undervisning för nyanlända bäst organiseras i respektive land.

Den svenska text som kommer att analyseras har titeln *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: utbildning för nyanlända elever* (Skolverket 2016). Texten inleds med ett förord där dåvarande generaldirektör på Skolverket Anna Ekström och dåvarande undervisningsråd Eva Blomdahl gör gällande att denna skrivelse ersätter tidigare allmänna råd för utbildning av nyanlända elever: SKOLFS 2009:15. De skriver också att de har en förhoppning om att den aktuella texten ska "fungera som en god hjälp i skolans arbete med att stödja nyanlända elever att utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål." Hur texten sedan är strukturerad och vilket innehåll som kommuniceras i stora drag presenteras i 6.1.1.

Den spanska text som kommer att analyseras utgör en del av den regionala lagtexten: BOJA n° 33 de 14/02/2007. BOJA står för Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Den del som behandlar undervisning för nyanlända elever har rubriken: *ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (Bestämmelser från den 15 januari 2007, som reglerar de åtgärder och insatser som behövs*

för mottagandet av nyanlända elever och, i synnerhet, undervisning för nyanlända (inom programmet ATAL) (min översättning).

Styrdokumentet i fråga är tänkt att utgöra ett praktiskt stöd för de aktörer som arbetar med nyanlända elever i Andalusien. Skrivelsen utgår ifrån tidigare lagtexter som signalerar att vissa grupper från vissa etniska och sociala monoriteter har svårare att tillägna sig undervisningen och integreras i skolans sociala kontext än andra. De lagar som återopas i det här sammanhanget är *La ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación* och *El Decreto 167/2003, de 17 de junio*. Det står i dokumentet att den tidigare lagen *Ley 9/1999* betonar vikten av att skolan ska vara en multikulturell mötesplats där mångkultur ska respekteras och ses som en rikedom.

Det spanska styrdokumentet har en utskriven författare, Cándida Martínez López, som mellan 2000 och 2008, då lagen utformades, var rådgivare åt utbildningsnämnden på Junta de Andalucía. För närvarande är hon professor i kvinnohistoria och spansk politik vid universitetet i Granada. I texten framgår det att hon nedtecknar styrdokumentet utifrån tidigare lagtexter och på uppmaning från Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, som är en avdelning inom enheten för utbildning på Junta de Andalucía och som jobbar för likvärdighet inom skolan (BOJA n° 33 de 14/02/2007:7).

Den spanska texten är alltigenom en lagtext, medan den svenska texten utgörs av allmänna råd och kommentarer som grundar sig på och hänvisar till berörda delar av skollagen. Ett tillvägagångssätt skulle kunna vara att endast analysera den del av den svenska texten som utgör ett sammandrag av de paragrafer i Skollagen (SFS 2010:800) som på ett direkt sätt berör undervisningen för nyanlända. Denna del utgör en bilaga i texten och heter "De aktuella bestämmelserna i sin helhet". I så fall skulle överensstämmelsen mellan den svenska och den spanska texten bli större, men nackdelen skulle bli att den svenska textens relevans skulle gå en aning förlorad. Det troliga är att svenska lärare i första hand läser de *allmänna råden* och *kommentarerna* och i andra hand läser lagtexten i sin helhet som dessa råd bygger på. Jag väljer därför att analysera de allmänna råden och kommentarerna. Detta innebär att den svenska texten totalt sett blir längre och de teman som jag kommer att undersöka i texten kan vara mer utvecklade i den svenska texten än i den spanska, vilket kan påverka studiens validitet negativt. Jag bedömer dock att den spanska texten är skriven på ett tillräckligt utförligt sätt för att en komparativ analys ska vara möjlig att genomföra.

Den spanska texten är alltså en lagtext medan den svenska texten främst utgörs av *allmänna råd* om än med hänvisningar till lagtext. Rent juridiskt ska dock inte denna skillnad

överdrivas då även allmänna råd från myndigheter har en juridisk status och bör följas. Så här skriver Folkhälsomyndigheten om vad allmänna råd innebär:

Allmänna råd är inte bindande, men om man väljer att inte göra på det sätt som står i det allmänna rådet ska man kunna visa att samma resultat uppnås på annat sätt. [...] Allmänna råd bygger ofta på förarbeten till lagar, och den samlade expert- och juridiska kunskapen på området. De tas fram tillsammans med berörda verksamheter och myndigheter (Folkhälsomyndigheten 2022).

De allmänna råden är alltså inte bindande, men om aktörerna inom skolan väljer att agera annorlunda så måste de kunna visa upp samma resultat. Vid en första anblick framgår också att den svenska texten har en notapparat och en referenslista vilket den spanska texten saknar. Den svenska texten är alltså noggrann med att visa att rekommendationer och råd har stöd i aktuell forskning. Den spanska texten har en del löpande referenser framförallt till myndigheter och tidigare lagtexter, men dess trovärdighet tycks annars bygga på att en auktoritet på området, Cándida Martínez López, har skrivit under den.

Ytterligare en skillnad mellan den svenska och den spanska texten är att den svenska texten är från 2016 och den spanska från 2007. Eftersom detta är ett aktuellt ämne där flera av de forskningsmässiga framstegen gjorts under det senaste decenniet kan även detta påverka resultatet. Materialet jag undersöker är dock det senast uppdaterade från respektive land. Detta gör att denna diskrepans i årtal uppstår och den är viktig att ha i åtanke vid värderingen av resultatet.

5 Metod

Utgångspunkten för den här uppsatsen är en komparativ innehållsanalys av materialet som består av två olika styrdokument för utbildning av nyanlända elever. Den första delen av analysen är en tematisk analys som ställer upp styrdokumentens olika avsnitt och delar in dessa i *makroteman* och *mikroteman*, medan den andra fokuserar på teman i texterna. Båda avsnitten belyser manifesterat innehåll, alltså sådant innehåll som står explicit utskrivet i texterna. Det handlar alltså inte om att läsa mellan raderna och få syn på implicit undertext och intentioner.

Innan själva textanalysen sattes igång gjorde jag en förundersökning där jag bland annat genomförde tre intervjuer med personer i Spanien som på olika sätt är insatta i ämnet. När den här uppsatsiden föddes kontaktade jag en lärare som jobbar på en skola i La Rioja som min nuvarande arbetsplats har ett studieutbyte med. Enligt det hon berättade för mig kunde jag se att det fanns det både likheter och skillnader mellan ländernas system. Hon klargjorde att det inte fanns något speciellt ämne som hette ”spanska som andraspråk”, men att nyanlända elever

får särskild stöttning i mindre grupper för att kunna ta del av ordinarie undervisning (Calleja Crespo 2021). Jag intervjuade också en lärare som jag hade vid Universidad de Complutense i Madrid våren 2008, Inmaculada Delgado Cobos, som undervisar om och forskar i spanska som andraspråk och främmandespråk. Hon svarade direkt att det här lät som ett mycket intressant fält att undersöka då ämnet L2-undervisning blir mer och mer aktuellt och växer som forskningsfält även i Spanien (Delgado Cobos 2022).

Som en vidare del av förundersökningen genomförde jag i februari 2022 en intervju med en L2-lärare i Granada, Eugenia López Toro. Det primära syftet med intervjun var att få bekräftat eller dementerat att det styrdokument jag fått skickat till mig är det som lärare de facto utgår ifrån i sin undervisning. Det visade sig att läraren inte bara kände till dokumentet utan var väl insatt i dess bestämmelser, bland annat gällande det interkulturella arbete som nämns det i spanska styrdokumentet, som syftar till att eleverna ska bevara och stärka medvetenheten kring den kultur som de kommer ifrån (BOJA n° 33 2007:7). Hon undervisade elever från årskurs tre i grundskolan upp till motsvarande gymnasienivå, och nämnde att de flesta av hennes elever kom från Kina, Rumänien, Ryssland, Marocko och Storbritannien (López Toro 2022).

Eftersom jag själv arbetat dels med nyanlända elever i förberedelseklass på en grundskola, dels på programmet för språkintröduktion på en gymnasieskola har jag inte funnit samma behov av att göra en intervju i Sverige. Jag känner mig förtrogen med de bestämmelser och dokument som gäller för undervisning av nyanlända i det svenska skolsystemet.

För att skapa en analysmodell som kan passa den här typen av komparativa studie av just det här materialet tar jag hjälp av några olika instrument för textanalys. Dessa instrument hämtas dels i Kristina Boréus och Göran Bergström (red.) bok *Textens makt och mening: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (2018), dels i Lennart Hellspong och Per Ledins bok *Vägar genom texten* (1997).

Hellspong och Ledin (1997) presenterar en hel uppsättning olika teorier och förhållningssätt till brukstext och ägnar en betydande del åt analys av olika texttypers form. Eftersom jag är mer intresserad av vad de båda texterna förmedlar, väljer jag istället att lyfta ut den del som har med texters innehåll att göra, det vill säga textens *ideationella struktur* (1997:115). De huvudinslag innehållsanalysen som Hellspong och Ledin lyfter fram är *teman*, *propositioner* och *perspektiv*. Det vore intressant att analysera samtliga tre nivåer, men i så fall skulle studien bli för omfattande. Jag väljer därför att avgränsa mig till teman. Textens teman är det som ”framställningen rör sig kring, genom hela texten eller på något särskilt ställe i den” (1997:117-118).

Själva tillvägagångssättet för analysen går till så att jag först läser igenom texterna i sin helhet ett par gånger för att få en överblick över materialet, då också initiala anteckningar förs. Sedan närläser jag texterna med forskningsfrågorna i åtanke och lyfter ut de delar som vittnar om relevanta teman i texterna. Denna procedur kallas inom innehållsanalysen för *kodning* och går kort och gott ut på att göra analysen överblickbar och systematisk (Boréus & Kohl 2018:58). Koderna, eller kategorierna, kan tas fram på förväg, så kallade *deductive codes* eller under tiden som analysen genomförs, så kallade *inductive codes* (Mayring (2000:3-4)). I den här uppsatsen tas koderna dels fram induktivt under tiden som jag läser texterna kontrastivt, dels testar jag sökord hämtade från Gilda Kästen-Ebeling och Tore Otterup (red.) (2018) och Anna Flyman Mattsson (2017 kap. 8-11), Jim Cummins (2017) och Nihad Bunar (2015). I de fall jag ser att ett sökord säger något om textens innehåll i förhållande till frågeställningarna tar jag med det och utvecklar vad som står om och kring det. Det är av vikt att även använda nyckelord som är tagna från andra källor än från primärmaterialet, eftersom dessa externa nyckelbegrepp kan hjälpa till att sätta fingret på sådant som *inte* står med i den undersökta texten.

Det kan tyckas som ett godtyckligt sätt att arbeta på, men i den här typen av innehållsanalys måste forskaren i någon mån vara ett tolkande subjekt som på manuell väg tillåts upptäcka mönster i materialet, i enlighet med på förhand uppställda forskningsfrågor. Hellspong och Ledin nämner att beroende på vem som analyserar och i vilken situation och syfte detta görs kommer olika teman i texterna att belysas. Detta kallar författarna för textens *innehållspotential*. Det är oftast möjligt att lyfta fram en mängd olika teman ur en text, men det är inte alltid samtliga teman som är relevanta att belysa, utan detta beror exempelvis på vilka forskningsfrågor som ställs. Min analys kommer att fokusera på teman på makronivå (huvudteman) och på några av alla de teman på mikronivå (underteman) som framträder (1997:115).

Innehållsanalysen genomförs både kvantitativt och kvalitativt. Den kvantitativa delen går ut på att jag gör sökningar i texterna på nyckelord (en typ av koder), till exempel *inkludering* respektive *inclusión* eller för att få en bild av hur vanligt förekommande det temat är i texterna. Den kvalitativa delen går ut på att jag sedan närläser vad som står om det nämnda temat och refererar eller citerar detta. Boréus och Seiler Brylla skriver om nyckelord att de fungerar som *indikatorer* för vad innehållet säger läsaren ”och som ett slags signaler i kommunikationen och kan på så vis strukturera budskapet och framhäva särskilt viktiga aspekter” (2018:323). En annan del i det kvalitativa arbetet är att utgå ifrån uppsatsens forskningsfrågor på ett mer övergripande plan. Det kan alltså vara så att jag väljer att belysa ett nyckelord i texterna på

grund av att det är vanligt förekommande. På andra ställen ligger relevansen i stället i att ordet i sig säger mycket om inriktningen på utbildningen även om det inte förekommer på så många olika ställen. Nyckelorden och forskningsfrågorna tillsammans blir ett angreppssätt som hjälper till att både få syn på detaljer och på helheten.

Som nämndes allra först är det viktigt att betona att denna studie är komparativ. Studien är komparativ och metoden är innehållsanalys. Syftet med jämförelsen är att få syn på likheter och skillnader genom att ställa de båda styrdokumenterna mot varandra både i deras delar och som helhet.

Syftet med metodvalen och den teoretiska utgångspunkten är att finna en relativt enkel metod som är flexibel och kan appliceras på det valda materialet, utan att undersökningen riskerar att växa för mycket. Det övergripande syftet med metodvalen är helt enkelt att de ska hjälpa mig att få syn på relevanta likheter och skillnader i de båda styrdokumenterna och kunna presentera en fördjupad bild av texternas innehåll för läsaren.

6 Analys

Denna textanalys kan ses som en tratt som börjar i det stora och slutar i det lilla. Målet med den första delen av analysen är att ge en holistisk bild av de båda styrdokumentens övergripande tematiska struktur. Denna del gör förhoppningsvis materialet överskådligt för läsaren. Den andra delen av analysen lyfter fram teman i texterna som säger något om utbildningen för nyanlända elever ur ett elevperspektiv. Alltså: Vilka blir likheterna och skillnaderna för en nyanländ elev i respektive skolsystem utifrån hur styrdokumenterna är formulerade?

6.1 Styrdokumentens ideationella struktur

Vid en tidig anblick framkommer att både det svenska och det spanska styrdokumentet fokuserar på såväl praktiskt mottagande av eleverna som på själva undervisningen. Mottagandet gäller initial bedömning av elevernas behov, framför allt gällande språkkunskaper, men också förutsättningarna för arbetet på skolorna. Det som gäller undervisningen i sig har ett tydligt fokus på hur denna lämpligast bör organiseras.

Den här delen av analysen ämnar ge en bild av det övergripande innehållet i de båda styrdokumenterna för att ge läsaren en överblick av materialet. Analysen har sin utgångspunkt i Hellspong och Ledins (1997) tematiska analys som faller under kapitel 8 *Innehållet - Den ideationella strukturen* (1997:117-118, 146-148). Som Hellspong och Ledin skriver går det alltid att hitta en mängd olika teman i en text. Varje stycke som innehåller en kärnmening bär på ett tema som i sin tur ofta kan delas in i underteman. En tematisk analys tenderar därför ofta att bli omfattande (1997:119). För att göra arbetet hanterbart väljer jag att utgå ifrån texternas underrubriker som speglar texternas tematiska innehåll och sedan kommentera dessa utifrån vilka teman som framträder. Jag använder författarnas begrepp *makrotema* respektive *mikrotema* för att särskilja huvudteman från underteman.

6.1.1 Den svenska textens ideationella struktur

Efter en *Inledning* där strukturen för materialet och definitioner av aktuella begrepp presenteras, följer ett avsnitt som heter *Nyanlända elever*. Där klargörs till exempel att nyanlända är en heterogen elevgrupp som *vistas i Sverige på olika villkor och under olika förhållanden* (11²).

² I fortsättningen anges sidnummer ur primärmaterial endast med parentes och sidnummer. I de avsnitt där den svenska texten behandlas gäller sidangivelserna den texten. I hänvisningarna till den spanska texten står siffran i

Den gemensamma nämparen är att de har brutit upp från det sammanhang där de tidigare levit och att de oftast inte har svenska som modersmål (11). I den definition av nyanlända elever som ges nämns även bland annat att en elev inte ska anses vara nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige (11). Textens huvuddel är sedan indelad i underrubrikerna:

1. Förutsättningar för arbetet
2. Inledande bedömning av nyanlända elevers kunskaper för placering i årskurs och undervisningsgrupp samt skolform
3. Undervisning för nyanlända elever
4. Undervisningstid för nyanlända elever
5. Gymnasieutbildning för nyanlända elever (6).

Varje avsnitt är i sin tur indelat i följande delar: *Aktuella bestämmelser*, *Allmänna råd* samt *Kommentarer*. De allmänna råden utgår ifrån en eller flera bestämmelser i skollagen (SFS 2010:800), skolförordningen (SFS 2011:185) och gymnasieförordningen (SFS 2010:2039). Varje avsnitt inleds alltså med vilken aktuell lagtext som ligger till grund för de allmänna råden. Efter att de allmänna råden presenterats ges kommentarer till dessa (6). Texten avslutas med en bilaga där samtliga aktuella bestämmelser ur nämnda lagtexter finns samlade. Denna del heter *De aktuella bestämmelserna i sin helhet*.

I uppställningen av teman i den svenska texten, som följer nedan, utgår jag ifrån det första avsnittet *Nyanlända elever*, samt det som står under *Allmänna råd* i följande fem huvudavsnitt. Jag tar inte ut teman specifikt i det som heter *Kommentarer*, dels eftersom arbetet då blir för omfattande, dels för att de teman som framträder i kommentarsdelen i stor utsträckning är en utveckling av det som redan står under *Allmänna råd*.

Rubrik i texten: *Nyanlända elever*

Makrotema för avsnittet: Definition och beskrivning av elevgruppen *nyanlända elever*

Mikroteman (i vissa fall med tillhörande förklaring):

Skollagens definition av *nyanländ elev*

Elevers behov – Det är den enskilda elevens behov som styr vilken typ av undervisning som ska erbjudas.

Skolplikt och rättigheter - Vilka nyanlända elever som har skolplikt och vilka som har rätt till utbildning.

Ersättning till skolor som tar emot nyanlända elever.

parentes inte för sidnumret utan för det avsnitt (artículo) om avses. Detta eftersom varje sida rymmer så pass mycket text att en sidangivelse blir oprecis. På de ställen där det hänvisas till textens inledande del (el preámbulo) som saknar utskrivna underrubrik används sidangivelse.

Likvärdighet – Nyanlända elever omfattas av samma bestämmelser som övriga elever vad gäller *skolans värdegrund och kunskapsuppdrag, studie- och yrkesvägledning, elevhälsa, ledning och stimulans samt skolans kompensatoriska uppdrag.* (13)

Rubrik i texten: *Förutsättningar för arbetet*

Makrotema: Förutsättningar för organiseringen av utbildningen för nyanlända

Mikroteman (i vissa fall med tillhörande förklaring):

Kontakt med skolväsendet - Vikten av att nyanlända elever får en tidig kontakt med skolväsendet

Resurser - Vikten av att skolenheterna har tillräckliga resurser för mottagandet och undervisningen

Rutiner för planering och uppföljning av arbetet

Kompetensutveckling – Analys av behov och tillgodoseende av kompetensutveckling (14)

Rubrik i texten: *Inledande bedömning av nyanlända elevers kunskaper för placering i årskurs och undervisningsgrupp samt skolform*

Makrotema: Kunskapsbedömning och adekvat placering av nyanlända elever

Mikroteman (i vissa fall med tillhörande förklaring):

Kunskapsbedömning – Vikten av att kunskapsbedömning genomförs, antingen på den skola där eleven är inskriven eller på central mottagningsenhet, samt rutiner för detta. Det preciseras också att det ska finnas en plan för *hur* själva bedömningen genomförs och att eleven ska få visa sina kunskaper på sitt starkaste språk.

Placering i adekvat årskurs och undervisningsgrupp – Det kan handla om förberedelseklass, alltså särskild undervisningsgrupp, eller i ordinarie klass (20).

Rubrik i texten: *Undervisning för nyanlända elever*

Makrotema: Organisering och utformning av undervisningen för nyanlända elever

Mikroteman (i vissa fall med tillhörande förklaring):

Förberedelseklass kontra undervisning i ordinarie klass – Denna övergång ska ske så fort som möjligt.

Uppföljning av elevs utveckling – Både den språkliga och den kunskapsmässiga utvecklingen ska utvärderas löpande och vägen in i ordinarie klass underlättas (27).

Rubrik i texten: *Undervisningstid för nyanlända*

Makrotema: Utformning av timplan för nyanlända elever

Mikroteman (i vissa fall med tillhörande förklaring): Elevens behov styr hur timplanen ska utformas, till exempel om en elev ska ha en *prioriterad timplan* och därmed mer eller mindre av ett visst ämne (32).

Rubrik i texten: *Gymnasieutbildning för nyanlända elever*

Makrotema: Vägar in i gymnasieskolan för nyanlända elever

Mikroteman (i vissa fall med tillhörande förklaring):

Språkintruktionsprogrammet som studieväg för nyanlända

Uppföljning av elevens utveckling – så att hen kommer vidare i sina studier

Det starkaste språket – Vikten av att eleven får visa sina kunskaper på sitt starkaste språk

Extra anpassningar, särskilt stöd och annan skolform – Om eleven är i behov av extra anpassningar utöver de anpassningar som kan göras i klassrummet, av särskilt stöd eller av att studera i en annan skolform, bör detta identifieras så tidigt som möjligt (35).

6.1.2 Den spanska textens ideationella struktur

Den spanska texten inleds med en så kallad "preámbulo" (ett slags ingress) där lagens kontext klargörs. Därefter delas texten in i 13 olika avsnitt (artículos) som i sin tur innefattar en serie punkter.

I ingressen placeras lagtexten i en politisk kontext. Där betonas det att antalet nyanlända elever som saknar kunskaper i majoritetsspråket spanska och som befinner sig i en socialt utsatt position ökar i landet och med dem behovet av en undervisning som svarar upp mot dessa växande behov. En sak som lyfts fram särskilt är behovet av en undervisning som präglas av kulturell mångfald. I denna nya verklighet har det setts som nödvändigt att utveckla ett system inom skolan som underlättar för inläringen av spanska, som bidrar till att bevara elevernas ursprungliga kultur och som hjälper eleverna att integreras socialt i deras nya skolverklighet (s.7). Följande tolv avsnitt bygger i huvudsak på de tre punkter som utgör grunden för utbildningen av nyanlända elever i dokumentet och som konkretiseras i Avsnitt 2, nämligen:

- a) Mottagande av den nyanlända eleven³, på så sätt att elevens inskolning och integration underlättas.
- b) Inläring⁴ av det spanska språket som majoritetsspråk⁵, utifrån de åtgärder som varje skola finner lämpligast i varje given kontext.
- c) Bevarandet av den nyanlända elevens ursprungskultur med syftet att stärka kunskaperna om och värdesättandet av olika kulturer (2) (min översättning).

Under dessa huvudpunkter sorterar textens olika avsnitt som ger texten en yttre struktur, men som också speglar dess innehåll. Att sammanfatta det som står i punkterna under varje artikel skulle bli ett alltför omfattande arbete. En mer detaljerad analys som fokuserar på relevanta delar i dessa punkter finns i analysens tredje del 6.3 Utbildningens inriktning utifrån ett elevperspektiv. Rubrikerna till textens avsnitt följer nedan under respektive makrotema. På några ställen är översättningen av avsnitten inte ordagrann utan den fokuserar på att förtydliga för läsaren vad varje rubrik innehåller:

Makrotema: Mottagande eller omhändertagande (*acogida*) av nyanlända elever

Mikroteman i form av textens avsnitt:

Avsnitt 2: Sammanfattning av vad utbildning för nyanlända innebär för skolorna

Avsnitt 3: Insatser för mottagande av nyanlända elever

Makrotema: Undervisning i spanska som *majoritetsspråk (lengua vehicular)*

Mikroteman i form av textens avsnitt:

Avsnitt 4: Insatser för utformning av L2-undervisningen

Avsnitt 5: En beskrivning av den undervisningsform som de nyanlända eleverna erbjuds (ATAL)

Avsnitt 6: Målen för undervisningsformen ATAL

Avsnitt 7: Beskrivning av den elevgrupp som ATAL riktar sig till

Avsnitt 8: Organisering av elever i förberedelseklass inom ramen för ATAL

Avsnitt 9: Lärarnas roll inom ATAL

Avsnitt 10: Organisering av lärarna inom ATAL

Avsnitt 11: Tjänstgöring och timplaner för lärarna inom ATAL ute på skolorna

³ Där det står *alumno inmigrante* i originaltexten väljer jag att översätta det med *nyanländ elev*. Ordagrant ligger begreppet "invandrarelev" närmre, men *nyanländ elev* är det begrepp som används i den svenska texten i motsvarande sammanhang och det är underförstått att då *alumno inmigrante* används så syftar det på elever som befunnit sig i Spanien en kortare tid. Ordet "invandrarelev" kan också uppfattas som daterat.

⁴ Här skulle *Tillägnelse av det spanska språket* vara mer idiomatiskt, men det står inte "adquisición" (tillägnelse) utan *aprendizaje* och därför översätter jag med *inläring*.

⁵ Det spanska begreppet *lengua vehicular* väljer jag att översätta med *majoritetsspråk*. Det är den term som används framgent i dokumentet föra att hänvisa till det spanska språket som målspråk.

Avsnitt 12: Utvärdering och uppföljning av ATAL-elevernas kunskapsutveckling

Makrotema: Bevarande/underhållande av elevens ursprungskultur

Mikrotema i form av textens avsnitt:

Avsnitt 13: Särskilda insatser för att bevara de nyanlända elevernas ursprungliga kultur

Texten avslutas med en bilaga (*Anexo*) där kriterierna för nivåbedömning av språkkunskaper i ATAL presenteras. Det klargörs att kriterierna motsvaras av Europarådets nivåkriterier (Gers).

Som framgår av avsnittsrubrikerna inleds texten brett genom att dra upp riktlinjer för hur mottagandet av nyanlända elever bör gå till ute på skolorna och hur L2-undervisningen kan utformas. I Avsnitt 4 står det att programmet ATAL är ett sätt att organisera språkundervisningen, men att det också kan finnas andra vägar, till exempel genom aktiviteter utanför lektionerna och användandet av modern teknik (4). Dock ägnas sedan en stor del av texten åt just det undervisningsprogram som kallas ATAL genom att peka på syftena med programmet, vilken elevgrupp det handlar om, hur undervisningen bör organiseras, vilka lärare som involveras och vilken funktion de har inom programmet samt praktiska aspekter som timplan och uppföljning av elevernas utveckling.

6.1.3 Jämförelse mellan texternas övergripande innehåll

I detta avsnitt presenteras en jämförelse mellan de båda styrdokumentens innehållsmässiga huvuddrag utifrån det som tagits upp i föregående del.

De båda texterna sammanfaller till stor del i det övergripande innehållet. De två första makroteman som tas upp i den spanska texten (mottagande och undervisning) finns med i den svenska texten i samma ordning som i den spanska. Båda texterna fokuserar alltså initialt på mottagande av eleverna med avseende på kunskapsbedömning, elevernas behov och förutsättningar för arbetet på skolorna, för att sedan zooma in på L2-undervisningen och på hur den bäst organiseras.

En skillnad är att den svenska texten inte har något avsnitt om den interkulturella aspekten, eller elevens rätt att behålla och stärka sin ursprungliga kultur, vilket betonas i den spanska textens trettonde avsnitt. En mer detaljerad analys av detta tema presenteras i 6.3.

En annan skillnad är att den svenska texten är noga med att definiera begrepp i ett separat avsnitt i början. Målgruppen för den utbildning som styrdokumentet handlar om definieras tydligt. Den spanska texten å andra sidan ger ingen definition av begreppet *alumno inmigrante*.

Kanske det tas för självklart att det är en elev som flyttat till Spanien från ett annat land och är i behov av att lära sig spanska och integreras i det spanska skolsystemet, men oavsett så lämnas läsaren av texten att själv tolka var gränsdragningar ska göras exempelvis. Det finns ingenting i frasen *alumno inmigrante* som säger att eleven är nyanländ exempelvis, men i texten står det att undervisning i särskild stödgrupp utanför den ordinarie undervisningen (motsvarande förberedelseklass) endast ska erbjudas elever i högst ett års tid, eller i två år om särskilda omständigheter föreligger (8). Denna tidsgräns kopplas dock inte till hur elevgruppen omnämns som fallet är i den svenska texten, där eleven bör omnämnas som *nyanländ* i högst fyra års tid. I den svenska texten framgår alltså att begreppet *nyanländ elev* är rättighetsanknutet. I de fyra år som eleven kallas *nyanländ* har hen rätt till vissa saker inom utbildningssystemet, exempelvis undervisning i förberedelseklass. Begreppet *alumno inmigrante* är av mer generell karaktär och säger inget i sig om vilka rättigheter eleven har. Den direkta översättningen av *nyanländ* skulle vara ”*alumno recién llegado*”, men dessa sökord får inga träffar i texten.

6.2 Utbildningens inriktning utifrån ett elevperspektiv

Denna sista del av analysen zoomar in på särskilda teman ur de båda texterna för att analysera vilket innehåll texterna kommunicerar. Med elevperspektiv menas att den fråga som ställs i analysarbetet är: Vilka blir likheterna och skillnaderna för en nyanländ elev i respektive skolsystem utifrån hur styrdokumentet är formulerade? Som nämndes i metoddelen är vissa av de nyckelord som används för att få syn på teman, framtagna *deduktivt* eller *a priori* utifrån den tidigare forskning om ämnet som jag läst in mig på inför skrivandet. Andra nyckelord är framtagna *induktivt* allteftersom tiden jag läst och arbetat med texterna. Att redogöra för exakt vilken text varje nyckelord kommer ifrån anser jag inte vara nödvändigt. Fokus ligger istället på det innehåll som nyckelorden hjälper till med att få syn på och som kan säga något väsentligt om likheter och skillnader i respektive styrdokuments innehåll.

I samtliga fall av sökningarna på nyckelord räknas bara de träffar som har en direkt konnotation till frågeställningen i fokus, alltså vad nyckelordet säger om inriktningen på utbildningen för nyanlända elever. Träffar med andra konnotationer utesluts. Till exempel där en sökning görs på nyckelordet *rättighet*, för att se vad texterna säger om elevens rätt till utbildning, räknar jag med ordet *rätt* i en mening som: *Barn i åldrarna 7–16 år som är bosatta i landet har som huvudregel skolplikt och har rätt till utbildning* (12). Men inte i en mening som: *Kommuner har rätt till statlig ersättning för vissa kostnader för asylsökande* (13),

eftersom ordet här inte säger något om elevens rätt till utbildning och därför är irrelevant för frågeställningen.

6.2.1 Utbildningens inriktning i den svenska texten

För att få en bild av hur vissa nyckelord som har med utbildning av nyanlända elever att göra, presenteras nedan en tabell över frekvensen av sådana ord, med det totala antalet träffar till vänster och antalet träffar per 1000 ord till höger, detta för att kunna jämföra mellan texterna. Orden är räknade digitalt som löpande ord i texten, alltså *tokens*. Textens totala antal tokens är 8526. Vid räkningen av ord och vid sökningen av nyckelord i texterna tas i den svenska textens alla delar med förutom förord, bilaga, noter och referenser. I den spanska texten tas allt med förutom bilagan. Viss paratext som underrubriker och siffror exempelvis i numreringen av listor tas med i båda texterna. Trunkering (*) betyder att alla träffar som innehåller den utskrivna ordstammen om än med andra prefix, ändelser och avledningar tas med.

Tabell 1 Frekvens av nyckelord som speglar framställningen i den svenska texten

Nyckelord	Sökord	Frekvens	Frekvens per 1000 ord
Ordinarie undervisning	Ordinarie, reguljär Vanlig	23	2,7
Rättighet	Rätt*	12	1,4
Anpassning	Anpassning*	7	0,8
Flerspråkighet	*språkig*	3	0,4
Brist (brisperspektiv)	Brist*	2	0,2
Kompensation (kompensatoriskt uppdrag)	Kompensa*	2	0,2
Lokalsamhälle	Lokalsam*, lokal*, samhäll*, samarbet*, dialog*, organisation*	2	0,2
Integration	Integr*	0	0
Assimilering	Assimiler*	0	0
Inkludering	Inkluder*	0	0
Minoritet	Minoritet*	0	0
Mångfald	Mångfald	0	0
Interkulturalitet	Interkultur*, mångkultur*	0	0
Identitet	Identitet	0	0
Etnicitet	Etni*	0	0
Relationer (relationell undervisning)	Relation*	0	0
Kultur	Kultur*	0	0
Förväntningar (på elevens prestationer)	Förväntning* Tro* på	0	0
Aktivitet (sociala aktiviteter)	Aktivitet*	0	0

I den här typen av analyser är det alltid viktigt att en kvantitativ metod kompletteras av en kvalitativ. Att sökordet *ordinarie klass* dyker upp 23 gånger kan vara ett tecken på att texten

signalerar att de nyanlända eleverna bör integreras i den ordinarie undervisningen så fort som möjligt, men det kan lika gärna röra sig om motsatsen. Om detta berättar siffran 23 ingenting. Vid en kvalitativ läsning framgår det att *rektor bör 1. ha rutiner för att säkerställa att elever i förberedelseklass så snart som möjligt på heltid kan delta i undervisningen i sin ordinarie undervisningsgrupp* (27). Enligt styrdokumentet är undervisning i förberedelseklass en möjlig form för att eleven ska komma i kapp och ha en rimlig chans att kunna delta i ordinarie undervisning, men målet är att eleverna så fort som möjligt ska kunna ta del av ordinarie undervisning (8). I bilagan som heter *De aktuella bestämmelserna i sin helhet* konkretiseras på ett tydligt sätt vilka ramar som gäller för förberedelseklass i Sverige:

Rektorn får besluta att en elev vars kunskaper bedömts enligt 12 c § delvis ska undervisas i förberedelseklass, om eleven saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. En elevs undervisning i förberedelseklass i ett visst ämne ska avbrytas så snart eleven bedöms ha tillräckliga kunskaper i svenska för att på heltid kunna delta i undervisningen i det ämnet i den undervisningsgrupp som eleven normalt hör till. En elev får inte ges undervisning i förberedelseklass längre tid än två år (49).

Det handlar alltså om en begränsad period, högst två år, och det finns enligt texten ingen skyldighet att inrätta förberedelseklasser överhuvudtaget, även om det kan vara lämpligt att undervisningen organiseras så (30). I de fall förberedelseklass blir aktuellt ska *undervisningen i förberedelseklassen så långt som möjligt, ifråga om såväl lokaler som verksamhet, bedrivas i nära anslutning till annan undervisning* (31).

Ordet *integration* används inte alls i den svenska texten. Det är svårt att säga med säkerhet om detta är ett medvetet val av textförfattarna eller inte. Ordet skulle kunna användas just i sammanhanget, om att eleverna bör ”integreras” i den ordinarie undervisningen eller i skolmiljön. Istället används verbfrasen *delta* (28, 28) eller *ta del av* (30). Det står heller inget om sociala *aktiviteter* som skulle kunna stärka gruppen, eller bidra till utveckling av elevernas vardagsspråk.

Nyckelordet *brist* i betydelsen ”bristperspektiv” skrivs fram i texten i betydelsen att lärare och andra skolanställda bör undvika att påtala elevernas brister, och istället fokusera på elevernas förkunskaper i annat än just målspråket: *I all undervisning, i såväl förberedelseklassen som i den ordinarie undervisningsgruppen, behöver lärarna betona elevernas styrkor och utmana eleverna, istället för att påtala brister. Det handlar alltså om att utforma en lärmiljö där alla lär av varandra och som bygger på dialog och samarbete* (31). Ett ord som ligger nära *bristperspektiv* är *kompensation*, alltså huruvida skolan ska kompensera för

eventuella brister i elevernas kunskap. I den svenska textens nämns att skolans kompensatoriska uppdrag aktualiseras i arbetet med nyanlända elever.

Det är viktigt att ha i åtanke att nyanlända elever omfattas av samma bestämmelser som alla elever när det till exempel gäller skolans värdegrund och kunskapsuppdrag, studie och yrkesvägledning, elevhälsa, ledning och stimulans samt skolans kompensatoriska uppdrag. Skolans kompensatoriska uppdrag innebär att hänsyn ska tas till elevernas olika behov. En strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodo göra sig utbildningen (13).

Citatet uppmärksammar läsaren på att det inte bör vara någon skillnad mellan förhållningssättet till nyanlända elever och till andra elever. Skolans uppdrag är att kompensera för olika behov, men det står inget om att kompensera för eventuella brister i kunskap. Principen om att kompensera olika behov blir klart särskilt framträdande när det gäller utbildning av nyanlända eftersom förutsättningarna som en svenskfödd elev har och förutsättningarna en elev som befunnit sig i Sverige en betydligt kortare tid har skiljer sig mycket av naturliga skäl.

Ett tema som angränsar *brist* är *anpassningar*. Ordet förekommer sju gånger och i samtliga fall rör det sig om *extra Anpassningar* för elever med särskilda behov. Det förekommer en del andra Anpassningar som *prioriterad timplan* (8, 13 m.fl.), men ordet *anpassning* används primärt i sammanhanget om *extra Anpassningar*.

För att få en bild över huruvida skolan kommunicerar med lokalsamhället runt eleven har sökningar gjorts på *lokalsamhälle, samhälle, organisation, dialog och samarbete*. Det finns ingen formulering i texten som inkluderar just ordet *lokalsamhälle*, men ordet *samarbete* används på ett ställe i kontexten: *Hemkommunen bör 1. genom samarbete med myndigheter säkerställa att nyanlända barn och ungdomar i kommunen så snart som möjligt kommer i kontakt med och får information om skolväsendet* (14).

Ordet *rättighet* finns med på flera ställen i betydelsen att de utbildningsinsatser som tas fram för nyanlända elever är något de har juridisk *rätt* till (11). Det går att säga att den svenska texten genomsyras av ett rättighetsperspektiv. Ett annat perspektiv som framträder om än inte lika starkt är det om *flerspråkighet*. Ordet finns till exempel med där det står om studiehandledning på elevens modersmål: *En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. Sådan studiehandledning kan bedrivas av en flerspråkig lärare eller övrig skolpersonal* (9). Det förekommer också i följande formulering:

Det krävs ett medvetet arbete under lång tid för att en nyanländ elev ska kunna erövra de språkliga kunskaper som fordras i skolans olika ämnen. Det tar vanligen mellan sex och åtta år för flerspråkiga elever att utveckla skolspråket så att de kan använda det för olika syften och mottagare (28).

Här skrivs en medvetenhet fram om att flerspråkiga elever, som här tycks innebära elever med ett annat modersmål än svenska, behöver mer tid för att komma i kapp i ämnesspråk och skolspråk.

Flera sökord som inte har med den direkta L2-undervisning att göra utan mer om mottagandet och elevens sociala förutsättningar att lyckas saknas i den svenska texten. Det gäller nyckelord som *kultur, integration, identitet, mångfald, inkludering* och *interkulturalitet*. Att dessa ord inte förekommer alls kan tolkas som att den svenska texten inte fokuserar så mycket på elevernas väg in i olika sociala sammanhang i Sverige, utan mer på hur själva undervisningen ska organiseras. Detta bör dock nyanseras. Även om *integration* inte finns med så betonas ändå betydelsen av att de nyanlända eleverna blir en del av den sociala gemenskapen på skolan: *Det är viktigt att lärare och övrig skolpersonal verkar för att den nyanlända eleven blir socialt delaktig, vilket skapar goda förutsättningar för utveckling och lärande* (28).

Vissa ord som tagits fram för att testa deras förekomst mot den spanska texten, som *ethnicitet, assimilering, minoritet* finns inte heller med. Att dessa tre sista ord inte finns med är inte lika förvånande då de enligt min uppfattning inte förekommer lika ofta i samband med utbildning för nyanlända som föregående ord.

I styrdokumentet finns ett fokus på nyttjandet av elevens förstaspråk i inlärningsprocessen. Det konstateras att: *Om modersmålet används parallellt med andraspråket svenska gynnar det elevens språk och kunskapsutveckling* (38). Detta hänger ihop med en insikt om att utvecklingen av språkkunskaperna hänger ihop med utvecklingen av kunskaper inom andra skolämnen:

Språkutvecklingen främjas om undervisningen utgår från innehållet i ämnesundervisningen och inte fokuserar på övningar med isolerade ord och fraser ryckta ur sitt sammanhang. Därför är det inte lämpligt att för ensidigt bli inriktad på elevens kunskaper i svenska (28).

6.2.2 Utbildningens inriktning i den spanska texten

Precis som i analysen av den svenska texten inleds denna del med en frekvenstabell. Den innehåller samma nyckelord som tabellen för den svenska texten och tillvägagångssättet i analysen är det samma. Den spanska texten är totalt 4965 ord lång.

Tabell 2 Frekvens av nyckelord som speglar framställningen av den nyanlända eleven i den spanska texten

Nyckelord	Sökord	Frekvens	Frekvens per 1000 ord
Anpassning	Adaptaci*	43	8,7
Kultur	Cultur*	18	3,6
Ordinarie undervisning	Ordinar*, común	11	2,2
Integration	Integr*	10	2,0
Lokalsamhället	Comunidad* comunitar*, colabor*, diálogo*, organizaciones, asociaciones.	8	1,6
Interkulturalitet	Intercultur*	5	1,0
(Sociala) aktiviteter	Actividad*	5	1,0
Minoritet	Minoría*, minoritar*	3	0,6
Mångfald	Divers*	3	0,6
Etnicitet	Etni*	2	0,4
Brist (bristperspektiv)	Deficien*	1	0,2
Kompensation (kompensatoriskt uppdrag)	Compensa*	1	0,2
Inkludering	Inclu*	0	0
Rättighet	Derecho	0	0
Identitet	Identidad	0	0
Assimilering	Asimilar*	0	0
Flerspråkighet	*ling*	0	0
Relationer (relationell undervisning)	Relacio*	0	0
Förväntningar (på elevens prestationer)	Expectativa* Esperanza* Cree* en	0	0

Det spanska styrdokumentet tar upp de två olika metoderna, förberedelseklass respektive deltagande i ordinarie undervisning precis som det svenska. Ingången är densamma i den spanska texten, det vill säga att eleverna så fort som möjligt ska ta del av ordinarie undervisning. Textens åttonde avsnitt behandlar den här frågan. Principen ska vara att andelen timmar i *förberedelseklass (grupo de apoyo)* gradvis ska minska medan andelen timmar i *ordinarie klass (aula ordinaria)* ska öka (8). Det är reglerat att gruppstorleken inte får överskrida tolv elever och i låg- och mellanstadiet får max tio av elevernas undervisningstimmar tillbringas i förberedelseklass. På högstadiet gäller max 15 timmar. Riktmärket är att eleven som längst får studera i förberedelseklass i ett år, men kan få dispens upp till två år om vissa specifika omständigheter föreligger (8).

Ordet *anpassning* dyker upp på hela 43 ställen i texten, vilket beror på att ordet utgör en del av titeln på undervisningsprogrammet ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) (*Tillfälliga lektioner för språklig anpassning*). 41 av träffarna har den kopplingen.

Övriga två sökordsträffar hänvisar till formuleringar om att studieplan och timplan i vissa fall behöver anpassas till elevens studiesituation (2, 7).

Kultur och interkulturalitet får stort utrymme i det spanska styrdokumentet. Som nämndes i 6.1.2. Den spanska textens ideationella struktur, handlar den tredje punkten i textens huvudstruktur om bevarandet av elevernas ursprungskultur. Ett helt avsnitt ägnas sedan åt det här ämnet. Där står det att syftet med de insatser som ska stärka bevarandet av elevens ursprungliga kultur är följande:

- a) Att stärka kunskapsinhämtningen om den egna kulturen, för att den nyanlända eleven inte ska förlora den rikedom som den egna kulturen kan ge.
- b) Att sprida information om var och en av de kulturer som finns representerade på skolan i hela skolsystemet.
- c) Att dra nytta av de berikande aspekter som kännedomen av samtliga elever på skolans olika kulturer innebär.
- d) Att öka deltagandet bland nyanlända elever och deras familjer i aktiviteter som anordnas på skolan utanför ordinarie undervisning.
- e) Att stärka den solidariska och toleranta inställningen bland elever på de enskilda skolorna i synnerhet och i utbildningssystemet över lag.)
- f) Att underlätta för kommunikationen och känslan av tillhörighet i utbildningsgemenskapen bland nyanlända elever, deras familjer och lärarna (13) (min översättning).

I citatet framgår att den spanska texten lägger stor vikt vid det kulturella utbyte som kan skapas genom en viss typ av utbildning för nyanlända elever. Särskilt framträdande är kanske det som står i f) att stärka känslan av tillhörighet i utbildningsgemenskapen, både för eleverna och deras familjer. Det står dessutom i texten att det inte tillåts att permanenta grupperingar av nyanlända elever etableras på skolorna då detta kan hindra både språkinläring och innebära en ”sociokulturell nackdel” (*desventaja sociocultural*) (2).

Inkludering, identitet och assimilering får inga träffar i den spanska texten. Däremot förekommer *mångfald, minoritet, etnicitet* och i synnerhet *integration*. I den spanska texten förekommer nyckelordet *integration* eller *integrera* på tio ställen, för första gången redan i textens allra första stycke där det står: *Därför har det varit nödvändigt att utveckla metoder för att stötta lärandet av målspråket, bevarandet av elevens ursprungliga kultur och underlätta integrationen av eleverna i den sociala miljön på skolorna* (s.7). I detta fall och på flera andra ställen där ordet används handlar det om social integration av eleven i *skolmiljön* (*el entorno escolar*) (3). På andra ställen kopplas det ihop med *inskolning* (*escolarización*), som i meningen: ... *Mottagandet av de nyanlända eleverna, så att deras inskolnings- och integrationsprocess underlättas.* (... *La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado*) (2). Begreppet är också

kopplat till undervisningen i det att L2-undervisningens kvalitet avgör hur pass väl eleven kommer att integreras i skolmiljön och den sociala omgivningen (8).

En annan aspekt av integrationen är samarbetet med lokalsamhället runt om eleven. I Avsnitt 3, som berör mottagandet av eleverna, står det att ett specifikt syfte med insatserna är att *stärka samarbetet mellan de nyanländas familjer i skolgången* (3). Och i Avsnitt 9 som tar upp lärarnas funktion inom ATAL står det att lärarna har uppgiften att: *Underlätta integrationen av eleverna i deras sociala kontext och skolmiljö, genom att stärka deras färdigheter och öka deras deltagande i aktiviteter som organiseras av skolorna och samhället* (9). I samtliga fall där ordet *samhälle (comunidad)* används följs det av *escolar*, och betyder därmed *skolgemenskapen*. Eftersom ordet används isolerat i föregående citat tolkar jag det som att det är samhället utanför skolan som avses.

På fem ställen i texten används begreppet *aktiviteter* i betydelsen ”sociala aktiviteter”. På tre ställen avses *utanför undervisningen (actividades extraescolares)* som del av ett interkulturellt integrationsarbete. Begreppet kommer till exempel fram i det redan citerade exempel ur Avsnitt 13: *d) Att öka deltagandet bland nyanlända elever och deras familjer i aktiviteter som anordnas på skolan utanför ordinarie undervisning* (13).

Ordet *brist (deficiencia)* tas upp i betydelsen att lärarna bör fokusera på de elever som lider av *bristande kunskaper i spanska som majoritetsspråk* (9). Det finns bara med på ett ställe, men skickar ändå en signal till läsaren om att L2-lärarens uppdrag i någon mån handlar om att kompensera för de nyanlända elevernas språkliga brister. I ingressen står det att texten syftar till att sätta ett ramverk för hur den utbildning ska utformas som riktar sig till elevgrupper med *speciella behov kopplade till ofördelaktig socioekonomisk bakgrund* och hur utbildningen ska kompensera för denna skillnad (s.7). Begreppen tvåspråkighet eller flerspråkighet nämns inte överhuvudtaget i texten, och det står inget om att elevens färdigheter i andra språk bör tas tillvara i undervisningen. Detsamma gäller begreppen *relationer* och *förväntningar*.

6.2.3 Jämförelse av inriktningen på undervisningen utifrån ett elevperspektiv

Det första som sticker ut i jämförelsen mellan dokumenten är att den spanska texten inte har eller inte använder en specifik term för att referera till elever som har befunnit sig en relativt kort tid i landet och som redan startat en utbildning alternativt är på väg in i utbildningssystemet. Svenskans *nyanländ elev* motsvaras av begreppet *alumno inmigrante*, som egentligen bara betyder ”invandrarelev” eller ”elev med invandrarbakgrund”. Det svenska språket är alltså mer

specifikt i sin hänvisning till denna elevgrupp. I Spanien finns det en risk för missförstånd eller åtminstone brist på precision i de riktade utbildningsinsatserna då det saknas ett begrepp som hänvisar direkt till nyanlända som elevgrupp.

De båda styrdokumenterna sammanfaller i synen på övergången från förberedelseklass till deltagande i ordinarie undervisning. I spanskan kallas *förberedelseklass för stödgrupp (grupo de apoyo)* men funktionen är densamma som i svensk förberedelseklass. När begreppet *stöd* används i den svenska texten avses annat stöd än det som riktas specifikt till nyanlända. Det kan handla om så kallat *särskilt stöd*. Om det vid en initial behovsbedömning framkommer att en elev har ett särskilt behov av stöd som eleven även hade haft om hon eller han undervisades i det land eller i något av de länder eleven tidigare varit bosatt i (26).

I denna process använder den spanska texten ordet *integration* medan den svenska texten saknar detta, och snarare lyfter fram *deltagandet*. Den spanska texten är så specifik att den uppmanar skolorna att undvika grupperingar av nyanlända elever ute på skolorna då detta anses hämma den språkliga och sociala utvecklingen bland eleverna. Den svenska texten är inte lika detaljstyrd på den här punkten men skriver ändå ut att: *Det är viktigt att lärare och övrig skolpersonal verkar för att den nyanlända eleven blir socialt delaktig, vilket skapar goda förutsättningar för utveckling och lärande* (28).

Den svenska texten har ett tydligt fokus på elevens *rättigheter*. Ordet *rättighet* förekommer 1,4 gånger per 1000 ord i den svenska texten men noll gånger i den spanska. Det svenska styrdokumentet sänder alltså signalen till den nyanlända eleven att utbildning primärt är en rättighet, vilket ger denna en viss typ av juridisk status. Förhållandet är det motsatta för temat *kultur* och *interkulturalitet* som präglar den spanska texten. Ordet *kultur* och *interkulturalitet* uppträder totalt 4,6 gånger per 1000 ord i den spanska texten men noll gånger i den svenska. Den spanska texten har ett helt avsnitt som fokuserar på bevarandet av elevernas ursprungskultur, vilket redogjordes för under föregående rubrik. Det är till exempel påbjudet att skolan ska anordna aktiviteter som lyfter fram dessa olika kulturer och elevernas familjer uppmuntras att vara engagerade (13). Den spanska texten präglas av att elevens *ursprungskultur (cultura de origen)* tillmäts ett stort värde.

I någon mån skulle det kunna sägas att betoningen av elevens ursprungskultur i den spanska texten motsvaras av vikten att stödja utvecklingen av modersmålet i den svenska texten, vilket främst görs dels genom den erbjudna modersmålsundervisningen dels genom studiehandledning på modersmålet (9, 17 m.fl.). Fokus i den svenska texten är alltså mer specifikt på språkutvecklingen, medan i den spanska texten står elevens kultur i centrum.

Båda texterna nämner på något sätt att ett samarbete med lokalsamhället utanför skolan är av vikt för den här elevgruppen, men det står inte utskrivet att det är av avgörande betydelse för att de ska lyckas med att bli en del av det samhälle som de kommit till och verkar i. Den spanska texten har ett tydligare fokus på aktiviteter utanför skolan och lyfter fram familjernas viktiga roll. Den svenska texten tar inte upp den här typen av aktiviteter och istället för att prata om *familjerna* så använder den begreppet *vårdnadshavare*, som visserligen är bredare och även inkluderar personer som är involverade utan att vara föräldrar, men det finns en risk att den missar den till exempel emotionella funktion föräldrarna kan ha i egenskap av att vara just föräldrar.

Gällande nyckelordet *anpassning* finns en diskrepans i perspektiven mellan texterna, som kan påverka inriktningen på utbildningen för den nyanlända eleven. I den svenska texten ligger fokus på att systemet ska anpassas efter eleven. I den spanska texten finns detta perspektiv med, till exempel i Artikel 7 punkt 4 där det står att studierektorn är ansvarig, tillsammans med lärarna, att se till att elevens studieplan anpassas på ett passande sätt (7). Annars förekommer ordet *anpassning* (*adaptación*) i namnet på undervisningsprogrammet för nyanlända elever i Andalusien *Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)* där ordet *anpassning* står för att eleverna ska anpassa sitt språk till att passa majoritetsspråket (*lengua vehicular*). Teman som saknas i båda texterna är *identitet*, *relationell undervisning* och *förväntningar*. Dessa begrepp kommer att behandlas mer i diskussionsdelen.

7 Diskussion

När jag påbörjade arbetet med den här studien försökte jag inta ett så förutsättningslöst förhållningssätt som möjligt. Syftet har inte varit att avslöja fördomar eller brist på vetenskaplighet i de båda styrdokumenterna, utan att bekanta mig med materialet först och låta perspektiven och forskningsfrågorna växa fram och utformas efterhand. Under arbetets gång blev det tydligt att det mest intressanta perspektivet att utgå ifrån är elevens, alltså: Vilken typ av utbildning kan den nyanlända andraspråks eleven räkna med att få ta del av i Sverige respektive Andalusien? För att kunna besvara den frågan valde jag att staka ut vägen i två steg. Det första steget innebar att kartlägga styrdokumentens övergripande ideationella struktur. Det andra steget handlade om att undersöka själva inriktningen på utbildningen för nyanlända elever genom att studera förekomsten och användningen av en rad nyckelord.

7.1 Metoddiskussion

En skillnad mellan de båda styrdokumenterna som togs upp i bakgrunden är att det spanska dokumentet är en kortare och mer koncentrerad lagtext, medan det svenska dokumentet utgörs av allmänna råd från myndighet. Även om båda dokumenterna har en juridisk status så innebär det att det finns en annan möjlighet i det svenska dokumentet att utveckla texten och därmed få med fler av de nyckelord jag sökt på. Detta kan påverka studiens validitet negativt. En annan skillnad är att den svenska texten är från 2016 och den spanska från 2007. Eftersom detta är ett aktuellt ämne där flera av de forskningsmässiga framstegen gjorts under senare år kan detta påverka resultatet. Jag har inte följt diskussionen om L2-undervisningen i Spanien under de senaste åren, men kan tänka mig att en del förändrats. En ny skollag är på gång i Spanien och något jag frågade Eugenia López Toro om i intervjun var om hon trodde att aktuella bestämmelser skulle komma att ändras i och med den nya generiska skollagen som håller på att gå igenom i Spanien (Europa Press 2022). Hon svarade att det återstår att se, men att hon följer aktuell lagstiftning från 2007 tills vidare, vilket alltså också denna studie gör (López Toro 2022).

Metoden att arbeta med sökord är ett enkelt sätt att få fram mönster i texterna så att dessa kan ställas mot varandra. Det är dock inte en helt problemfri metod av ett par olika skäl. Eftersom de båda styrdokumenterna är skrivna på olika språk, så gäller det att hitta termer som motsvarar varandra betydelsemässigt, vilket inte alltid är helt enkelt. Termen *interculturalidad*

är till exempel ett relativt vanligt begrepp i de här sammanhangen på spanska, medan *interkulturalitet* på svenska låter en aning omständligt. *Mångkultur* är kanske det begrepp som ligger närmast, men det är inte identiskt. Frågan är huruvida det svenska och det spanska sökordet siktar mot samma fenomen, vilket kan sägas vara en brist i validiteten. Samtidigt har jag så gott jag kunnat kompensera för detta genom att använda flera olika sökord för att lättare träffa rätt. Jag har inte bara sökt på substantivet *interkulturalitet* utan även på adjektivet *interkulturell*, och för att hitta det som står om *ordinarie undervisning* har jag även sökt på *reguljär* och *vanlig*.

Ett annat problem som också handlar om validitet är huruvida sökordet överhuvudtaget fångar temat i texten. Jag bedömer att träffarna på sökordet *rättighet/derecho* relativt väl fångar det som skrivs om elevens rättigheter i texterna, men det kan vara svårare med ett sökord som *anpassning/adaptación*. I den svenska texten står det till exempel om *prioriterad timplan* (8, 13 m.fl.) för eleverna vilket är en typ av anpassning, utan att ordet *anpassning* förekommer i sammanhanget. Jag bedömer dock att sökningarna ger en tillräckligt tydlig bild av texternas innehåll för att kunna besvara frågeställningarna på ett tillförlitligt sätt.

7.2 Resultatdiskussion

I den forskningsöversikt av Nihad Bunar (2010) som jag hänvisade till i bakgrunden till den här studien konkluderar han att de flesta länder har någon form av uppdelning mellan förberedelseklass och delaktighet i ordinarie undervisning. Bunar skriver att den ”optimala lösningen ändå verkar vara: en förberedelseklass under en strikt begränsad tidsperiod (6–12 månader), att placeringen bygger på en blandning av frivillighetsprincipen och ordentlig information till och samråd med föräldrarna...” (2010:110). Han tar också upp att förberedelseklassen bör ha sin undervisning i samma skolbyggnad som ordinarie undervisning. Båda de undersökta texterna är inne på sådan linje. En skillnad är dock att den spanska texten är striktare med maxgränsen tolv månader, även om dispens för två år kan ges. Den svenska texten uppger att två år är maxgränsen. Däremot betonar det svenska dokumentet att undervisningen i förberedelseklass ska äga rum i nära fysisk anslutning till övrig undervisning, något som inte tas upp det spanska dokumentet.

En annan framgångsfaktor i den internationella forskningen som Bunar (2010) tar upp är att satsningar på undervisning i majoritetsspråket bör ske parallellt med satsningar på modersmålet, något som den svenska texten tar upp men inte den spanska (2010:110). Om

flerspråkighet skriver Cummins (2017) att: ”Sverige har varit en föregångare bland europeiska länder när det gäller att inse vikten av elevernas modersmål och erbjuda flerspråkig stöttning för nyanlända elever” (2017:300). I den svenska texten kommer detta perspektiv fram om än i begränsad omfattning. Vikten av att skolorna har flerspråkiga studiehandledare tas till exempel upp (9) och skolorna är skyldiga att erbjuda modersmålsundervisning (17). Den spanska texten nämner inte begreppet två- eller flerspråkighet i något sammanhang. Det kan handla om att den spanska texten är relativt gammal (från 2007) eller att den är mer av en ren lagtext och därför inte ger utrymme åt detta tema. I den svenska texten tas flerspråkigheten upp i kommentarsdelen till avsnitt 3. *Undervisning för nyanlända elever*. En sådan kommentarsdel där lagtexten utvecklas saknar den spanska texten. Trots detta är det anmärkningsvärt att den spanska texten inte tar upp mer om förstaspråkets roll för inläringen. Även om nyttjandet av förstaspråket vid inläring av andraspråket, så kallad *transfer*, inte utgör hela förklaringen till hur ett nytt språk lärs in, så går det inte heller att bortse från dess betydelse (Flyman Mattsson 2017:36).

Ytterligare en framgångsfaktor som Bunar (2010) nämner är samverkan med föräldrarna. Som han menar är ”helt nödvändig om mottagningen och integrationen skall fungera, oavsett vilken organisatorisk modell som tillämpas. Relevant, tydlig, begriplig och rätt tajmad information till föräldrarna om alla aspekter av barnens skolgång” (2010:111). Bouakaz och Taha (2015) lyfter fram samma tankegång och skriver: ”Ett samarbete mellan skolan och hemmet/föräldrarna spelar en mycket stor och avgörande roll i elevens identitetsutveckling och lärande” (2015:95).

Det läggs stor vikt i det spanska dokumentet på bevarandet av elevens kultur från ursprungslandet (*cultura de origen*). Frågan är hur mycket detta gynnar eleven. En risk med den typen av aktiviteter är att de blir generaliserande och exotiserande. Gissningsvis handlar det mycket om hur dessa aktiviteter verkställs på skolorna. Den svenska texten tar alltså inte upp det temat i någon nämnvärd utsträckning, utan betonar modersmålets betydelse L2-tilläggnelsen. Det finns inte utrymme här för en djuplodande diskussion kring för- respektive nackdelar med en utbildning som fokuserar på den här typen av *interkulturell undervisning*. Detta skulle vara intressant att undersöka det vidare i en annan typ av studie med ett sådant fokus, möjligtvis som en del av en fältstudie som istället för att jämföra styrdokument belyser hur utbildningen av nyanlända elever går till mer praktiskt i de båda länderna.

Ett begrepp som ligger nära *kultur* är *identitet*, som varken den svenska eller den spanska texten tar upp. Jim Cummins skriver att: ”Inom området tillämpad lingvistik finns ett brett samförstånd om att begreppet ’identitet’ är centralt när det gäller att förstå mönster för inläring av språk och lingvistiska beteenden i allmänhet” (Cummins 2017:160). Det identitetsbygge som

pågår för den unga eleven i takt med att hen tillgodogör sig ett andraspråk i ett nytt land är inte oviktig för lärandeprocessen.

Varken det svenska eller det spanska dokumentet tar upp *den relationella undervisningen* som ett centralt tillvägagångssätt. Sökordet *relation* i den betydelsen får inga träffar. Jim Cummins, som i sin bok *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (2017) skriver om identitet och relationell undervisning i samma kapitel, betonar att relationer har en central betydelse både för elevernas upplevelse av skolan och för sannolikheten att de engagerar sig i skolarbetet (2017:164). Samma sak gäller det närliggande temat *förväntningar*. Man skulle kunna tänka sig att dokumenten på något sätt tog upp vikten av lärarnas höga förväntningar på eleverna för att dessa ska lyckas nå sina mål (Kaya 2016:59-60).

I vidare forskning vore det intressant göra komparativa fältstudier i form av observation eller kvalitativa intervjuer med lärare och elever för att få en tydligare bild av hur undervisningen för nyanlända bedrivs ute på skolorna i olika europeiska länder.

8 Avslutning och sammanfattning

Det tydligaste resultatet som den här undersökningen har gett angående den första frågeställningen är texterna liknar varandra i den ideationella strukturen genom att de båda utgår ifrån mottagande respektive undervisning som huvudavschnitt. Två skillnader är att den spanska textens tydligt signalerar vikten av bevarandet av elevens ursprungskultur till skillnad från den svenska som istället karaktäriseras av ett längre avsnitt initialt med begreppsdefinitioner. Den nyanlända eleven får en tydlig definition i den svenska texten, medan detta saknas i den spanska.

Vad gäller den andra frågeställningen om inriktningen på utbildningen utifrån vad en elev kan förvänta sig ligger en stor del av svaret på den frågan i att det spanska styrdokumentet är mer inriktad på social integration – bland annat genom föräldrasamverkan – interkulturell pedagogik och satsningar på bevarandet av elevens ursprungskultur. Däremot saknas formuleringar om flerspråkighet och vikten av att nyttja förstaspråket som en av flera resurser för inläringen av ett andraspråk.

I den svenska texten lyfts perspektivet om flerspråkighet fram, till exempel via studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning, men den betonar inte kulturell mångfald eller interkulturalitet som den spanska texten. Istället har den ett tydligare rättighetsfokus, samt ett fokus på flerspråkig undervisning.

Det finns flera begrepp från aktuell forskning som varken den svenska eller den spanska texten nämner. Detta gäller till exempel *identitet*, *inkludering* och *relationer*. Temat *anpassningar* har lite olika innebörder i de båda texterna. I den svenska texten ligger fokus främst på att skolan ska anpassa sig till elevens behov, medan fokus i den spanska texten snarare ligger på att eleven, visserligen ska behålla sin ursprungskultur, men språkligt ska anpassa sig efter majoritetsspråket utan att parallellt jobba med att utveckla modersmålet.

Referenser

Primärkällor:

BOJA n° 33 (2007). ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Tillgänglig via: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1> [2022-08-15]

Skolverket (2016). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer – Utbildning för nyanlända elever*. Tillgänglig via: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65bceb/1553966475563/pdf3576.pdf> [2022-08-15]

Sekundärkällor:

Alonso García, Encarnación (2022-01-31). Muntlig källa/intervju.

Boréus, Kristina & Kohl, Sebastian (2018). Innehållsanalys. I *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, red. Kristina Boréus & Göran Bergström, 49-92. Lund: Studentlitteratur.

Boréus, Kristina & Seiler Brylla, Charlotta (2018). Kritisk diskursanalys. I *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, red. Kristina Boréus & Göran Bergström, 305-354. Lund: Studentlitteratur.

Bouakaz, Laid & Taha Rehan. (2015). "Det är deras dröm – Inte min!" Om en tonårings kamp i en mångkulturell miljö. I *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*, red. Gilda Kästen Ebeling & Tore Otterup, 95. Lund: Studentlitteratur.

Bunar, Nihad (2010). Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. *Vetenskapsrådets rapportserie*. (6):87-117.

Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur.

Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur

Calleja Crespo, Rosario (2021). Muntlig källa/intervju. (2021-10-14).

- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Delgado Cobos, Inmaculada (2022). Muntlig källa/intervju. (2022-01-07).
- Europa Press (2022). El completo desarrollo de la Ley Celaà y la aprobación de la nueva Ley de FP marcarán 2022 en materia educativa. *Europa Press*, 1 januari. Tillgänglig via: <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-completo-desarrollo-ley-celaa-aprobacion-nueva-ley-fp-marcaran-2022-materia-educativa-20220101124455.html> [2022-08-15].
- Flyman Mattsson, Anna (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkhälsomyndigheten (2022). Om lagar, förordningar och föreskrifter. Tillgänglig via: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/foreskrifter-och-allmannarad/om-lagar-forordningar-och-foreskrifter/> [2022-07-18].
- Gee, James Paul (2011). *How to do discourse analysis: a toolkit*. London: Routledge.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaya, Anna (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kästen-Ebeling, Gilda (2018). Perspektiv. I *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*, red. Gilda Kästen Ebeling & Tore Otterup, 30. Lund: Studentlitteratur.
- Kästen Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (red.) (2018). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Andra upplagan, reviderad Lund: Studentlitteratur.
- López Toro, Eugenia (2022). Muntlig källa/intervju. (2022-02-23).
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2):3-4.
- Nilholm, Claes (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2022). Nyanländas rätt till stöd. Tillgänglig via: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/nyanlandas-ratt-till-stod> [2022-08-11].

