

Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige

Sari Vuorenpää^{*1}, Susanne Duek² och Elisabeth Zetterholm³

¹Uppsala universitet, ²Karlstads universitet och ³Linköpings universitet

Abstrakt

Den här studien handlar om en nyanländ elevs möte med svensk skola och kartläggningen av hennes litteracitet. Studien är en deskriptiv fallstudie inspirerad av etnografiska principer med bland annat videoinspelningar av kartläggningssamtal. I de inspelade samtalen deltar en elev, en förälder, tolk samt en kartläggare. Under samtalen ställs en stor mängd frågor men det ges inte mycket tid eller utrymme för utvecklande av svar, fördjupande frågor eller följdfrågor. Eleven ifråga kan tala flera olika språk och har haft såväl franska som arabiska som undervisningsspråk då hon har gått fem år i skola innan hon anlände till Sverige. Elevens tidigare erfarenheter av undervisning i litteracitet tycks vara begränsad till högläsning samt att skriva av text som läraren skriver på tavlan. Det blir därför svårt för henne att förstå frågor som kartläggaren ställer i samband med textläsning och textanalys under kartläggningen. I flera avseenden föreligger relativt stora skillnader mellan elevens tidigare skolerfarenheter och praktiken i skolan som väntar henne i Sverige.

Nyckelord: *Kartläggning; kartläggare; litteracitet; nyanländ elev*

Abstract

Mapping of a newly arrived pupil's literacy in Sweden

The focus of this study is a newly arrived pupil's encounter with Swedish schooling and the mapping of her literacy skills. The study is a descriptive case study inspired by ethnographic principles including video recordings of the mapping conversations. The pupil, one of her parents, an interpreter and a mapper participated in the recorded conversations. During the conversations numerous questions were asked but there was little time or scope given to developing responses or for more in-depth or follow-up questions. The pupil speaks several different languages and has had both French and Arabic as a language of instruction. She has had five years of schooling before arriving in Sweden. Her experiences of education in literacy seem to be restricted to reading aloud and copying the teachers' text from a blackboard. This is one reason why it is difficult for her to understand the mapper's questions connected to reading texts and text analysis. It is obvious that there are considerable differences between her previous school experiences and the school that awaits her in Sweden.

Keywords: *Mapping material; mapper; newly arrived pupil; literacy*

Responsible editor: Tarja Alatalo

Received: April, 2019; Accepted: November, 2019; Published: December, 2019

*Korrespondens: Sari Vuorenpää, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Box 2136, SE-750 02 Uppsala. Epost: sari.vuorenpaa@edu.uu.se

© 2019 Sari Vuorenpää, Susanne Duek och Elisabeth Zetterholm. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: S. Vuorenpää, S. Duek och E. Zetterholm. "Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige" *Nordic Journal of Literacy Research, Special Issue: Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolår*, Vol. 5(3), 2019, pp. 49–62. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.2012>

Inledning

Den här studien belyser den nyanlända eleven Sallys första möte med svensk skola. I samtal före skolstarten kartläggs hennes språkkunskaper, tidigare skolerfarenheter samt litteracitet, det vill säga läsande och skrivande i vid mening. Studien ingår i ett större projekt om barn, migration och integration (Helander & Leviner, 2019). I en av studierna inom projektet har kartläggning av nyanlända elever studerats, se till exempel Vuorenpää (2019) och Vuorenpää och Zetterholm (2019). Sally är ett av många nyanlända barn i Sverige från ett utomeuropeiskt land som ska börja eller fortsätta med sin skolgång i en svensk skola. Enligt skollagen (SFS 2010:800) avses med nyanländ elev någon som varit bosatt utomlands men som nu bor i Sverige och påbörjar sin utbildning efter höstterminens start det år eleven fyller sju år. En elev räknas inte längre som nyanländ efter fyra år i svensk skola. Alla elever som börjar i den svenska skolan har olika erfarenheter av litteracitet, vilket innebär att skolan får stor betydelse för deras fortsatta läs- och skrivutveckling. Elevers tidigare erfarenheter och kunskaper är en viktig utgångspunkt när lärare planerar sin undervisning. De elever som gått i svensk förskola och skola har med största sannolikhet jämförbara förkunskaper med sig i sitt erfarenhets- och kunskapsbagage upp till högre årskurser. Detta gäller såväl vad utbildningen har bidragit med som till viss del också det som elever i allmänhet erfar utanför skolan. När en elev har skolerfarenheter från andra kulturer, eller kanske inte alls har någon formell skolutbildning, är det svårare att bedöma elevens erfarenheter och kunskaper (Duek, 2017).

Med ambitionen att möjliggöra undervisning på adekvat nivå för nyanlända elever införde Skolverket 2016 (SFS 2010:800) ett obligatoriskt kartläggningsmaterial för individuella bedömningar av elevers tidigare skolerfarenheter och ämneskunskaper. Kartläggningen ska genomföras så snart som möjligt efter att eleven har anlänt till Sverige, men senast två månader efter elevens första kontakt med svenskt skolväsen. I föreliggande studie får vi en inblick i 12-åriga Sallys möte med svensk skola och de första två (av tre) stegen i kartläggningsprocessen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur ett kartläggningssamtal med fokus på en flerspråkig nyanländ elevs litteracitet samt tidigare språk- och skolerfarenheter kan genomföras. Den övergripande forskningsfrågan är:

Hur kan ett kartläggningssamtal med fokus på den nyanlända elevens litteracitet bidra till att elevens tidigare erfarenheter och kunskaper synliggörs?

Litteracitet

Studiens litteracitetsperspektiv ligger i linje med hur Barton och Hamilton (2012) förklarar litteracitet som en social handling, något som sker mellan människor.

Litteracitet är ett samlat begrepp för aktiviteter som sker i samspel med andra och innefattar användande av tal, bilder, symboler och olika tecken i direkt eller indirekt anslutning till skrift (se t.ex. Scribner & Coles definition från 1981).

Begreppet litteracitet – eller literacy som det ofta benämns även i svenska sammanhang – avser en holistisk syn på läsande och skrivande praktiker som även inkluderar sociala och ideologiska aspekter där användandet och funktionen av läsande och skrivande är det centrala (se t.ex. Barton, 2007; Street, 2000). Att vara litterat ses inom detta teoretiska fält inte som ett antingen-eller-förhållande, och bland andra Barton (2007) ställer sig starkt kritisk till uppdelningen litterat – illiterat. Att kunna eller inte kunna läsa och skriva handlar således snarare om ett kontinuum där ytterst få vuxna individer skulle kunna placeras på någon av de allra yttersta polerna. Litteracitet betingas i ett sådant perspektiv av flera faktorer, där såväl ideologiska och politiska aspekter som sociala relationer får betydelse i den komplexitet som litteracitet är inbäddade i. I en flerspråkig kontext blir bilden än mer komplex och inte sällan aktualiseras frågor om maktförhållanden (se t.ex. Gee, 2012; Street, 2003).

I studier (se t.ex. Rodríguez-Brown, 2011) som undersöker relationen mellan skola och hem bland familjer med migrationsbakgrund blir ofta slutsatsen att kontinuitet mellan litteracitetspraktiker i hem och skola skapar gynnsamma förhållanden för elevers läs- och skrivutveckling samt i förlängningen för skolframgång generellt. Denna relation mellan hemmets litteracitetspraktiker och skolframgång har blivit något av en truism i det som brukar benämnas västvärlden. Förhållandet kan emellertid problematiseras som mer komplext än så. Exempelvis menar Blackledge (1999) att det framför allt är lågt ställda förväntningar på elever med migrationsbakgrund och deras föräldrar som kan skapa ogynnsamma effekter för eleven. Med större kunskap om elevens tidigare skolerfarenheter och kunskaper kan andra, högre förväntningar ställas på eleven. Ett viktigt observandum är dock att många studier (se vidare i Duek, 2017) som undersöker relationen mellan hem och skola utgår från ett västerländskt medelklassperspektiv på litteracitet och utbildning med följderna att fokus i skolsammanhang riktas mot vad som saknas i elevens kunskaper i jämförelse med andra elever. Med etnocentriska glasögon kan det, enligt Duek (2017), vara svårt att upptäcka eller förstå litteracitet hos individer som inte kan identifieras med den västerländska medelklassnormen och hur variationer av sociokulturell bakgrund kan utgöra fundament för litteracitet. Det är helt enkelt svårt att se det man inte känner till. Förväntningar, antaganden och kanske till och med fördomar påverkar vad som uppfattas.

Barn som växer upp i flerspråkiga miljöer, det vill säga barn som under sin uppväxt använder flera olika språk dagligen i olika sociala kontexter, kan i tidig ålder hålla isär såväl talspråk innehållande bland annat vokabulär som skriftspråk. Exempelvis har Kabuto (2011) och Kenner (2004) i sina studier visat hur flerspråkiga barn väljer att använda, och behärskar, olika språk och skriftsystem, beroende på vem de riktar sitt tal och skrift till. Detta visar att det för barn som växt upp i flerspråkiga kontexter

ofta faller sig naturligt att växla mellan språken. Det betyder inte att de behärskar alla språk på samma nivå. Den språkliga förmågan varierar över tid, beroende på hur språken används.

Att skriva olika typer av listor, så som inköpslista och att göra-lista, är ett vanligt skriftspråksfenomen som diskuteras av Ledin (2015), men även tal kan organiseras i listformat. Det senare påvisar bland annat Tanner (2014) och Vuorenpää (2016) i skolkontext genom att vissa sekvenser av undervisningsförelöpp bjuder in eleverna till att svara med enstaka ord istället för att ge dem möjlighet att utveckla sina svar. Detta gäller särskilt i lärarstyrd helklassundervisning där elevers initiativutrymme därmed minskar. Tanner (2014) betonar att samtal i listformat blir en samkonstruktion mellan lärare och elever som därmed reglerar samtalets innehåll. I Vuorenpääs studie (2016) synliggörs denna samkonstruktion av listsamtal genom att lärarna frekvent ställer frågor som eleverna kan besvara med enstaka ord.

Kartläggningar av nyanlända elever

Resultaten av kartläggningar och hur de används för elevens fortsatta skolgång kan enligt Cummins (2000) vara helt avgörande för elevens fortsatta skolutveckling. Boukaz och Bunar (2015) har studerat hur nyanlända elever kartläggs i svensk skolkontext och varför kartläggningar är viktiga för att minska risken att elevernas tidigare erfarenheter inte beaktas i den nya skolkontexten. Skolinspektionen (2009) uppmärksammade den stora variationen i hur kartläggningar av nyanländas kunskaper gjordes – alltifrån att lärare använde egenproducerat material till att kartläggningar nästan inte gjordes alls – och tillsatte en utredning med uppdraget att arbeta fram ett likvärdigt nationellt kartläggningsmaterial som färdigställdes 2016.

Bomström Aho (2018) anlägger ett elevperspektiv i sin studie om nyanlända elever på språkinstruktionen. Hon lyfter fram några teman som gymnasieelever särskilt poängterat, nämligen erfarenheten av att inte kunna svenska, hur elevernas identitet påverkas av att gå från en skolkontext till en annan samt att språkinstruktionen upplevs som ett mellanrum. Bemötandet av eleverna påverkar såväl skolresultat som studie- och yrkesval efter avslutad gymnasieutbildning.

I en tidigare studie av Vuorenpää och Zetterholm (2019) med fokus på 12-åriga eleven Lees första möte med den svenska skolan visar interaktionsanalysen på komplexiteten i samtal när olika språk, kulturer och maktrelationer möts. Vidare visar studien att det finns risk att vuxna talar om eleven istället för att använda ett direkt tilltal till eleven vid överlämnandet av kartläggningen till rektor på den mottagande skolan. En av studiens slutsatser är att eleven bör vara i centrum under samtalen i hela kartläggningsprocessen. Forskarna belyser i studien, genom samtalsexempel, att det inte är självklart att det är den professionella samtalsparten (kartläggaren) som utifrån språkbehärskning är den starkare talaren i ett kartläggningssamtal. I det analyserade samtalet sker kartläggningen på engelska, vilket är elevens tidigare skol- och vardagsspråk.

Kartläggningsmaterialet som Skolverket (2016) har tagit fram består av tre steg på olika nivåer som kan användas beroende på elevens förkunskaper. De två första stegen är obligatoriska att genomföra för alla grundskolor, grundsärskolor, sameskolor samt specialskolor för en inledande bedömning av nyanlända elever. Steg 3 är ett frivilligt stöd för bedömning av ämneskunskaper. Kartläggningen sammanfattas i en kartläggningsprofil som överlämnas för vidare beslut till den mottagande skolans rektor.

Steg 1 i kartläggningen handlar om elevens språk och erfarenheter. I steg 2 kartläggs elevens kunskaper vad gäller litteracitet och numeracitet. Med litteracitet avses hur eleven tidigare har använt skriftspråket i olika kontexter och numeracitet står för det matematiska tänkandet. I steg 3, som är frivilligt, kartläggs elevens kunskaper i 15 av grundskolans ämnen.

Syftet med Skolverkets kartläggningsmaterial är att beskriva elevers utgångsläge för att formativt stötta skolstarten och skolgången i Sverige. Detta resonemang stöds av Bergendorff (2014) som konstaterar att kartläggningsprocesser bör vara formativa och fungera som underlag för fortsatt undervisning. Enligt lärarhandledningen ska kartläggningen i steg 2, Litteracitet, visa ”hur eleven har använt skrift på sitt starkaste språk i olika sammanhang” (Skolverket, 2016, s. 2). Syftet är också att eleven ska kunna placeras i en lämplig undervisningsgrupp och att mottagande lärare ska kunna bilda sig en uppfattning om vad eleven har med sig i form av kunskaper och erfarenheter. Materialet ska sedan ligga till grund för kommande undervisning. Fokuseringen på vad eleven kan – och inte vad hen saknar – kan också leda bort från ett bristperspektiv på nyanlända elever i skolan (se Nilsson Folke, 2017). Att som nyanländ elev få visa sina kunskaper och erfarenheter kan också vara av vikt för självkänslan (Duek, 2017).

Denna artikel fokuserar på samtal i steg 1, elevens tidigare erfarenheter, och den del i steg 2 som berör litteracitet. Under steg 1 diskuteras vilket språk som är elevens starkaste språk och vilket språk som passar bäst för kartläggningen. Flera språk kan enligt lärarhandledningen behöva användas vid kartläggning, och uppläsning av text rekommenderas för elever med läs- och skrivsvårigheter. Delar av kartläggningsmaterialet finns även översatt till flera olika språk (Skolverket, 2017). Steg 2 är en kartläggning av elevens litteracitet, och som vägledning för kartläggaren beskrivs begreppet litteracitet i lärarhandledningen för materialet (Skolverket, 2016, s. 2) enligt följande:

Begreppet *litteracitet* används här som ett överordnat begrepp för olika aktiviteter kopplade till skrift. Det är inte bara läsande och skrivande utan också olika muntliga aktiviteter i samband med läsande och skrivande, t.ex. högläsning och diskussion om texters innehåll.

Kartläggningsmaterialet utgår från den del av läroplanen som har sin utgångspunkt i att varje individs behov av skriftanvändning är en central del av att bli en aktiv samhällsmedborgare. Materialet innehåller inga skrivuppgifter på den nivå som används i den här kontexten, men väl frågor om elevens skrivande. Som en del av

kartläggningen ska eleven även läsa en text och där finns flervalsfrågor om textens innehåll. Lärarhandledningen betonar att det kan vara en fördel om samma person genomför steg 1 och steg 2 med anledning av att vissa frågor återkommer. I detta fall är det samma kartläggare och samma tolk som samarbetar i båda dessa steg.

Metod och material

Denna studie är, som tidigare nämnts, en delstudie i ett större projekt om barn, migration och integration där vi studerat kartläggning av flera nyanlända elever (Vuorenpää, 2019; Vuorenpää & Zetterholm, 2019). Vi har nu valt att studera kartläggningen av en av eleverna i studien närmare. Denna djupstudie skiljer sig från tidigare (jfr Vuorenpää & Zetterholm, 2019) genom att det i Sallys familj används en mängd olika språk samt att det i hennes kartläggningssamtal används tolk, vilket inte är fallet för Lee vars kunskaper kartlades i den tidigare studien (Vuorenpää & Zetterholm, 2019).

Den här studien är en kvalitativ deskriptiv fallstudie och sker i en specifik situation (Yin, 2003). Fallstudier är inte generaliserbara. Den här fallstudien visar ett exempel på kartläggningssamtal, precis som studien av Lees kartläggning (Vuorenpää & Zetterholm, 2019). Avslutningsvis i artikeln återkommer vi till Lee och gör jämförelser mellan de båda samtalen, utan att för den skull dra några generella slutsatser.

Allt material är insamlat i en autentisk miljö där vi studerar en nyanländ elevs möte med svensk skola. Materialinsamlingen, som gjordes under 2017, har sin utgångspunkt i etnografiska principer (Aspers, 2007; Duek, 2017), vilket enligt Ball (1981) är vanligt som bas för fallstudier.

Materialet består som helhet av videoupptagningar, fotografier, fältanteckningar, kartläggningstext och elevtexter. I artikeln används huvudsakligen material från två timmars videoupptagning från två olika samtalstillfällen, en timme för steg 1 och en timme för steg 2. Det är dessa videoupptagningar som är i fokus för analysen som presenteras nedan. Studien har fokus på interaktionen för att därigenom visa hur kartläggningsprocessen går till i mötet mellan kartläggaren och den nyanlända eleven. Kartläggningssamtalen synliggör en institutionell praktik (se Linell, 2011 samt Vuorenpää, 2016) och är transkriberade med innehållsfokus i relation till studiens forskningsfråga. I denna fallstudie har vi särskilt fokus på den del av kartläggningen som tar upp elevens litteracitet. Genom filmade observationer undersöks en särskild typ av skolsamtal – kartläggningssamtal – och fokus riktas mot vad elev, kartläggare och vårdnadshavare gör och säger. Här kan vi följa hur en särskild praktik, kartläggningspraktiken, realiserar och tolkas av kartläggaren i samspel med en nyanländ elev. Under de båda samtalen deltar elev, vårdnadshavare, tolk samt kartläggare. Kartläggaren är utbildad grundskollärare med stor erfarenhet av kartläggning av nyanlända elever. Tolken är anlitad genom den aktuella kommunens tolkförmedling för att översätta mellan svenska och wolof (ett av Sallys modersmål). Tolken är inte en auktoriserad tolk men hon har varit bosatt i samma land som Sally och hennes familj och behärskar därför såväl wolof som franska. Tolkens roll, som hon själv förtydligar i inledningen av tolkningsuppdraget, är

enbart att förmedla vad som sägs, inte att delta i samtalet. Datamaterialet visar att hon ändå väljer att delta aktivt vid några tillfällen under kartläggningen. Under kartläggningssamtalet används i viss mån alla språk som Sallys familjemedlemmar i olika grad behärskar, det vill säga: pulaar, wolof, franska, arabiska och svenska.

Platsen för kartläggningar kan variera mellan kommuner (se vidare i Bergendorff, 2014). I denna studie äger kartläggningssamtalen rum på en kommunal mottagningsenhet kort tid efter att Sally kommit till Sverige. Denna plats är ett så kallat kompetenscenter i den aktuella kommunen där även exempelvis modersmållärare, särskilda skolskötterskor, anhöriga till barnen och tolkar möts. I andra fall kan kartläggningarna göras på mottagande skolor. Det finns även mottagningsenheter som bedriver skolverksamhet där nyanlända elever påbörjar sin skolgång. Miljön på den aktuella mottagningsenheten liknar till viss del en skolmiljö då det finns skolbänkar samt material i form av pussel, pennor och papper som eleven kan använda.

Kartläggningmaterialet

Kartläggningmaterialet innehåller ett antal dokument som kartläggaren ska fylla i för att beskriva elevens utgångspunkt för fortsatta studier (Skolverket, 2016). Kartläggaren, som vi har valt att kalla Kerstin, informerar inledningsvis om vilka språk som kan användas i dessa samtal, det vill säga vilka språk kartläggningmaterialet är översatt till. Språk ska väljas utifrån elevens språkkunskaper. Tillsammans kommer vårdnadshavare och kartläggare i Sallys fall överens om att franska bör användas som kartläggningsspråk vad gäller litteracitetsdelen. Under kartläggningssamtalen används annars wolof (ett av Sallys språk) som huvudspråk via tolken. Tolken behärskar även franska, vilket även kartläggaren talar.

Redan dagen efter det första mötet mellan Sally och Kerstin, då steg 1 i kartläggningen genomfördes, träffas de igen för att göra en kartläggning av Sallys erfarenheter i relation till litteracitet som ingår i steg 2. Kerstin har valt att genomföra kartläggningen utifrån uppgift B i materialet, vilken består av texter anpassade för elever som har erfarenhet av att läsa och skriva texter på egen hand. Uppgifterna kartlägger elevens läsförståelse med avseende på olika typer av texter. Texten *Le lion et le renard* (Lejonet och räven), som används i det aktuella fallet, är på den lägsta nivån anpassad till årskursintervall två till tre. Det är viktigt att påpeka att denna studie inte utvärderar kartläggningmaterialet som används. Intresset riktas mot tillämpningen av kartläggningmaterialet i mötet med eleven Sally. Analysen görs med utgångspunkt i samtalen som sker under kartläggningsprocessen.

Etiskt förhållningssätt

Initiativet till att delta i forskningsprojektet kom från mottagningsenheten som visade intresse för ett pågående större forskningsprojekt om nyanlända elever. Forskarna har således inte någon koppling till vare sig den aktuella mottagningsenheten eller

kommunen. Ett första möte ägde rum med en av kartläggarna och den ansvariga för mottagningsenhetens verksamhet. Vårdnadshavaren till Sally fick förfrågan via kartläggaren om deltagande i forskning innan en av forskarna träffade familjen. Förfrågan om samtycke att delta upprepades, såväl skriftligt som muntligt, därefter även vid tidpunkten för forskarens närvaro och med stöd av den närvarande tolken. Familjen fick information om att det var frivilligt att delta, att de när som helst har möjlighet att avbryta sitt deltagande och att allt material aidentifieras för att skydda deltagarnas identitet. Materialet får endast användas i forskning, enligt godkänd etikprövning. Forskaren har deltagit öppet men passivt, vilket innebar en kort presentation inledningsvis och möjlighet för de övriga att ställa frågor till forskaren. I egenskap av observatör deltog den närvarande forskaren alltså inte i samtalet. Avsikten har hela tiden varit att följa icke tillrättalagda kartläggningssamtal. Vid inspelningar av kartläggningssamtalen har en av forskarna närvarat. Därefter har samtalen transkriberats och i transkriberingsprocessen har samma forskare haft ett huvudansvar. Materialet har diskuterats och analyserats av forskargruppen tillsammans.

Kartläggningssamtalen

Kartläggaren Kerstin inleder mötet, där Sally och hennes vårdnadshavare samt en tolk deltar, med att berätta att hon kommer att ställa ”en massa frågor” och samtidigt informera om hur skolan i Sverige fungerar. Därefter presenterar sig tolken och berättar att hon kommer att översätta allt som samtalsdeltagarna säger i jag-form (det vill säga hon byter inte pronomen) och återge allt som sägs så exakt som möjligt. Tolken söker ibland under samtalen efter korrekta översättningar under korta pauser, varför föräldern några gånger bidrar med översättningar, ibland genom de kunskaper i det svenska språket hon tillägnat sig, men också genom att använda det franska språket. Redan initialt kommer såväl tolkens som kartläggarens kunskaper i franska språket till användning i några korta fraser.

Sammantaget ställer Kerstin under steg 1 och steg 2, som totalt tar cirka två timmar, 109 frågor, vilket ger samtalet en speciell struktur. För läsbarhetens skull väljer vi att återge steg 1 och steg 2 i en sammanhängande text som handlar om Sallys skol- och språkbakgrund kompletterat med några direktcitat från samtalen markerade med dialogexcerpt.

Resultat – Språkliga erfarenheter, steg 1

Sally har gått i skolan sedan hon var sju år, och hon har således fem års skolerfarenhet vid ankomsten till Sverige. De första åren gick hon i en franskspråkig skola och de sista åren i ursprungslandet i en koranskola, vilket innebär att det då var arabiska som var undervisningsspråket. Vårdnadshavaren berättar att wolof är familjens gemensamma muntliga språk, men att pulaar är föräldrarnas modersmål. Skolspråket för Sallys del har huvudsakligen varit franska. Sally säger: ”Vi pratade franska, men ibland fick vi

en stund då vi skulle prata wolof.” Sally berättar vidare att hon i den franska skolan även läste arabiska, men där var det inte genom Koranen. Hon lärde sig det arabiska alfabetet redan i den fransktalande skolan. Nu har flera familjemedlemmar även lärt sig lite svenska, varför även svenska språket ingår i familjens språkresurs.

Det är alltså i hög grad en flerspråkig kontext som Sally har erfarenhet av, både i skola och vardagsliv. När kartläggaren under steg 1-samtalet frågar huruvida texter på franska är lämpliga för att kartlägga Sallys läs- och skrivnivå svarar föräldern: ”om Gud så vill.” Föräldrarnas svar ”om Gud så vill”, är svårtolkat genom att det inte bara är hämtat och översatt från ett annat språks kulturella uttryck, utan också för att det har en religiös aspekt. En mycket försiktig tolkning skulle dock kunna vara att familjen utifrån sina vanor att använda många olika språk själva inte fäster så stor vikt vid vilket språk som samtalet ska ske på. Sally har pratat flera språk i sin vardag, studerat på franska och arabiska samt läser och skriver på de olika språken i olika sammanhang. Det är inte givet att föräldern – eller Sally – utifrån sina flerspråkiga vanor alls har funderat över vilket språk som är mest lämpligt för Sally när hennes litteracitet ska kartläggas, vilka språk hon behöver kunna läsa och skriva på eller vilket språk hon helst vill ha som modersmålsämne, när hon nu behöver välja ett av sina språk.

Resultat – Skolerfarenhet

I skolan i ursprungslandet var det mellan 50 och 80 elever i varje klass i stora klassrum där det satt tio elever i varje rad. Sally berättar dessutom att läraren hade många böcker som han använde när han undervisade. Eleverna själva hade ett fåtal skolböcker. De fick även skrivhäftan där de skrev sina anteckningar och ibland fick de skriva berättelser, till exempel om hur livet var förr när det exempelvis inte fanns tändstickor. Sally förklarar vidare att läraren skrev på tavlan, att eleverna skrev av när han hade genomgångar och att de ibland även fick texter på papper. Kartläggaren väljer att främst uppmärksamma och sedan lägga ett tydligt fokus på frågor om högläsning och om att skriva av. Möjligen ställs dessa frågor utifrån kartläggarens antaganden om hur undervisning i Sallys ursprungsland går till. Kartläggaren är erfaren och har många kartläggningsamtal bakom sig, vilket möjligen kan förklara varför hon gör dessa antaganden. I kommande två utdrag finns exempel där kartläggaren vill veta mera om erfarenheten av högläsningmoment, vilket Sally emellertid inte tar fasta på. I transkriptionerna nedan är det Sallys svar såsom tolken har översatt dem till svenska som har transkriberats.

(K=Kartläggaren Kerstin).

- K: skrev han på tavlan och ni fick skriva av när han hade genomgångar?
Sally: ja
K: brukade ni läsa högt för klassen läste eller hade ni böcker läroböcker?
Sally: ja våran skola gav oss böcker
K: läste ni mycket högt tillsammans när ni fick nya texter till exempel
Sally: ja om vi inte hade något att göra så kunde vi öppna våra böcker och läsa
K: hur många elever var det i klassen?

En stund senare återkommer ämnet högläsning på kartläggarens initiativ. Detta sker efter att Sally berättar om sitt favoritämne: matematik. Kerstin ställer inga följdfrågor om det, utan återgår istället till frågan om högläsning. Det är oklart vad kartläggaren vill finna eller förstå genom de upprepade frågorna om högläsning, då vi inte haft möjlighet att göra någon efterföljande intervju med Kerstin. Sally tycks inte förstå vad högläsning betyder eller innebär – trots kartläggarens förtydligande nedan – och hennes favoritämne ges inget mer utrymme i samtalet:

- K: vilket är ditt favoritämne i skolan?
Sally: matematik
K: matematik / hur brukar ni / på vilket sätt / i skolan brukade ni läsa högt tillsammans i klassen
Sally: ja ibland gav läraren oss en text som vi skulle läsa
K: då gav läraren er en text / läste ni högt tillsammans då så att läraren läste högt och sen läste ni efter

I flera avseenden förefaller det vara ganska stora skillnader mellan Sallys tidigare skolerfarenhet och skolan som väntar henne i Sverige. När kartläggaren noterar skillnaderna är hon mån om att informera Sally och hennes familj om dessa. Så sker till exempel när hon berättar om hur religionsämnet i Sverige behandlar alla religioner. Ett annat exempel är när slöjdamnet förs på tal. Sallys förälder berättar då: ”Vi bodde i ett område med mycket turister och Sally gjorde pärlarmband och hon är jätteduktig på det, mormor är sömmerska.” Här tar föräldern chansen att påvisa något som Sally kan. Enligt föräldrarnas berättelse om armbanden skulle Sally kunna nå upp till flera av kunskapskraven för slöjdamnet, men läraren följer inte upp tråden om armbanden vidare, utan avbryter med att istället informera om de två slöjdämnena i den svenska skolan. Vare sig Sally eller föräldern får möjlighet att utveckla samtalet om Sallys kunskap i relation till slöjdamnet.

Resultat – Litteracitet, steg 2

Att vara litterat ses inom vårt valda teoretiska fält, som tidigare nämnts, inte som ett antingen-eller-förhållande (Barton, 2007) och kategorisering av människor som litterata – illitterata är därmed irrelevant. Ett tänkt kontinuum kan ge en rättvisare bild av en individs grad av litteracitetsanvändning. Sallys kontinuum består av en kombination av språk och grader av litteracitet, det vill säga: hon befinner sig på olika positioner av detta tänkta kontinuum i de olika språken hon talar.

Sally berättar att hon kan det franska alfabetet och att hon kan skriva lite på franska, men säger också att hon tycker att det är svårt att läsa, något hon återkommer till flera gånger. Sally tycker att det är lättare att prata och svara på frågor muntligt. Föräldern betonar dock att det är franska dottern har haft som skolspråk och det är språket som hon främst har lärt sig att både läsa och skriva på. Förutom franska kan Sally även skriva på arabiska, hon kan alla tecken och kan också läsa till viss del. Hon förklarar: ”jag kan alfabetet, det arabiska alfabetet men jag kan inte prata arabiska och jag kan lite franska.”

Under samtalet tar Kerstin fram texten *Le lion et le renard* (Lejonet och räven), en text som Sally med stor möda försöker högläsa själv. Kerstin frågar Sally vad det är för typ av text och de kommer tillsammans fram till att det är en berättelse. Nu börjar Sally, på eget initiativ, läsa lite av texten högt för kartläggaren och tolken. Med stöd från Kerstin samtalar de om olika texttyper. Kerstin stöttar Sally i att komma fram till att just denna text är en berättelse. Kerstins frågor om texttyp härrör inte direkt från kartläggningsmaterialet utan frågan ställs mer implicit i materialet om var man skulle kunna läsa denna typ av text.

Tolken interagerar inte i kartläggningssamtalet förutom vid ett tillfälle då hon tycks uppleva att Sally är osäker när det gäller högläsning på franska, varför tolken erbjuder sin hjälp och frågar: ”ska tolken läsa texten på franska?” och Sally svarar jakande. Tolken högläser första sidan av texten varpå kartläggaren och Sally sedan pratar om berättelsen. Därefter går de vidare och pratar om skillnader mellan texttyper, som sagor och faktatexter. Sally tycker att texten *Lejonet och räven* är den lättaste texten i texthäftet. På frågan om när läsningen går bäst svarar Sally: ”på helgerna då kan jag ta min tid, jag behöver tid.” Sally berättar också att hon kan skriva men inte läsa så bra på franska. Hon säger att: ”jag har svårt att läsa.”

Sammanfattning av resultaten

Samtalen, framför allt i steg 2, visar komplexiteten i att kartlägga elevers flerspråkiga litteracitet i relation till exempelvis texttyper och tidigare undervisningserfarenheter. Eleven i studien uppvisar en bredd av skolerfarenheter på olika språk och från skilda lärmiljöer, men hon ges inte möjlighet att utveckla bilden av dem. Fokus i samtalet läggs på de specifika moment och kunskaper som kartläggaren ställer frågor om, och ytterst lite utrymme ges för eleven och hennes vårdnadshavare att komplettera med sådant som kartläggaren inte kan veta om eleven eller om hennes kunskaper eller erfarenheter. En möjlig anledning kan vara den stora mängden frågor som redan finns i kartläggningsmaterialet, som inte ger så stort utrymme för samtal kring det som materialet inte direkt berör. En annan anledning kan vara frågornas karaktär. Några av frågorna skulle kunna ställas öppnare och med möjlighet för eleven att berätta på ett friare och mer utvecklande sätt.

Diskussion

En jämförelse mellan denna fallstudie och en tidigare studie av kartläggningssamtal (Vuorenpää & Zetterholm, 2019) visar att kartläggningssamtalen kan se olika ut. En anledning kan vara att kartläggare gör egna tolkningar av kartläggningsmaterialet i mötet med elever. Kartläggarens tidigare erfarenheter kan också påverka hur samtalet genomförs. Dessa erfarenheter kan spegla kartläggarens lärarkompetens samt tidigare erfarenheter av kartläggningssamtal och möten med nyanlända elever och föräldrar. Kartläggarens frågor kan, som i ovan beskrivna fall, spegla antaganden som är grundade i svenska skolnormer.

Under de två analyserade samtalen i denna presentation ställs 109 frågor. Detta samtalsmönster påminner i hög grad om skolsamtal (se vidare i Vuorenpää, 2016) när lärare ställer frågor som eleven kan besvara med enstaka ord. Denna typ av samtal, i listformat, kan hämma äkta samtal men är effektivt som resurssparande handling. Varken eleven eller vårdnadshavaren ges tid för utvecklande av svar, och följdfrågor förekommer inte ofta i samtalen. Kartläggaren tycks vilja gå igenom så många frågor som möjligt, vilket kan vara motiverat med tanke på mängden frågor i relation till tiden som finns till förfogande och det faktum att kartläggningssamtalet är långt och rimligtvis krävande för eleven. Vid några tillfällen tar dock Sally eller föräldern initiativ till fördjupning, men det ger inte något resultat då kartläggaren har nya frågor som tar vid. Hon är också fokuserad på att samtidigt under samtalet informera om hur det går till i svensk skola. Sammantaget kan sägas att dessa båda kartläggningssamtal är mycket omfattande, men det riktas relativt lite uppmärksamhet mot Sallys kunskaper och de erfarenheter som hon har. Risken finns att fokus kommer att hamna på vad hon *inte* kan, det vill säga på hennes brister och vad hon saknar, när samtalet ska summeras och informationen ska överlämnas till rektor för att användas av den undervisande läraren på den skola som tar emot Sally.

Kartläggningssamtalet bör kunna fungera som utgångspunkt för elevens fortsatta utbildning och som stöd för mottagande lärare – förutsatt att det används och att man planerar sin undervisning utifrån det. Det finns emellertid mycket som materialet inte omfattar och åskådliggör – så som de flesta formaliserade och instrumentella verktyg ofta fungerar. När Kerstin exempelvis frågar Sally om vilken texttyp *Lejonet och räven* är blir det oklart om Sally förstår vad det innebär att identifiera en specifik texttyp. Om man som elev inte är tränad i just detta moment är det troligt att man inte förstår frågan eller begreppet texttyper. Sally är ännu inte införlivad i svenska skol- och litteracitetstraditioner, och därmed kan bedömning bli negativ på grund av att hon kanske inte har en medvetenhet om vilka texttyper som är vanligt förekommande i svensk grundskola, i och med att hon ännu inte är bekant med de svenska skolnormerna. Samtidigt visar Sally en hög grad av medvetenhet och har ett metaspråk kring sitt eget lärande när hon exempelvis kan sätta ord på vad hon behöver för att läsningen ska gå som allra bäst, det vill säga att hon behöver tid. Genom att ge eleven mera talutrymme och möjlighet att utveckla sina berättelser om tidigare språk- och skolerfarenheter kan elevens tidigare kunskaper synliggöras ännu tydligare än genom fråga-svar-interaktion enbart. Detta kan bidra till värdefull kunskap att ha som utgångspunkt för undervisning i den svenska skolan. Det är också viktigt att eleven är i centrum för samtalet, inte själva materialet eller de närvarande vuxna som ibland talar mera *om* än *med* eleven (se Vuorenpää & Zetterholm, 2019). Avsikten med kartläggningssamtalet är att få reda på elevens kunskaper och tidigare erfarenheter, varför det vore naturligt att eleven får ett stort utrymme i samtalen och möjlighet att berätta om sina skolerfarenheter. Kartläggningen ska ligga till grund för placering på rätt nivå i skolsystemet och för elevens fortsatta skolgång i

Sverige. Rätt använd bidrar kartläggningen till att eleven ges möjligheter att bygga vidare på redan tillägnad kunskap och tidigare undervisningserfarenheter, och ges därmed bättre förutsättningar att kunna utvecklas både kunskapsmässigt och som individ.

Dueks (2017) studie visar att lärare ofta har brister i sin kunskap om nyanlända elever. Att ge nyanlända elever chansen att få visa vilka de är, vad de kan och vilka erfarenheter de bär på torde vara av största vikt när de ska börja skolan i det nya landet (Bomström Aho, 2018). Att utgå från kartläggningsresultaten kan vara en väg att gå, men det är inte troligt att det kan vara heltäckande och tillräckligt. Kartläggningen är komplex och det finns utmaningar med att använda formaliserade bedömningsinstrument. Frågornas karaktär bör därför vara av sådan art att de öppnar upp för möjligheten att få syn på variationer hos eleverna och att deras verkliga kunskaper synliggörs. Kartläggaren behöver också vara medveten om att nyanlända elever kan befinna sig på olika litteracitetsnivåer i de olika språk som de tidigare använt i skola eller vardag, beroende på vilka kontexter som läsandet och skrivandet har ägt rum i på de olika språken. Man kan heller inte alltid utgå ifrån att eleven har endast ett ”starkaste språk”. Detta blir tydligt när Sally berättar om sina tidigare skolerfarenheter där hon har använt och lärt sig flera språk i olika skolkontexter, men även använt flera språk utanför skolmiljön. Med den här studien vill vi poängtera att det är viktigt att de nyanlända elever som ska integreras i den svenska skolan får möjlighet att visa sina kunskaper och berätta om sina tidigare skolerfarenheter. Resultaten i denna studie, liksom i Vuorenpää och Zetterholm (2019), pekar på vikten att eleven får vara i centrum för samtalen. Samtalen kan bli komplexa då kartläggningsmaterialet är stort och det kan vara svårt för kartläggaren att hinna med fördjupade samtal kring elevens tidigare erfarenheter och kunskaper.

Forfattarbiografi

Sari Vuorenpää, filosofie doktor, är universitetslektor i läs- och skrivutveckling och arbetar för närvarande som forskare i didaktik med inriktning mot svenska vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet. Sari har varit postdocforskare inom projektet Barn, migration och integration på Barnrättscentrum vid Stockholms universitet fram till mars 2019.

Susanne Duek, filosofie doktor, är universitetslektor i pedagogiskt arbete och utbildningsledare vid rektorsutbildningen, Karlstads universitet. Hennes forskning rör sig inom fälten för flerspråkighet och literacy samt skolutveckling och skolledning.

Elisabeth Zetterholm är docent och universitetslektor i svenska som andraspråk. Zetterholm undervisar på olika kurser inom lärarutbildningen. Hennes forskningsintresse berör undervisning i svenska som andraspråk, framför allt uttalsundervisning på sfi (svenska för invandrare), yngre elevers skrivande på sitt andraspråk samt undervisning i svenska utomlands.

Referenser

- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända i Sverige. I: G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (Red.). *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 31–48). Lund: Studentlitteratur.
- Blackledge, A. (1999). *Literacy, power and social justice*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Bomström Aho, E. (2018). *Språkin introduktion som mellanrum. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram*. Licentiatuppsats. Karlstad: Karlstads universitet, 2018:27.
- Boukaz, L., & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ I: N. Bunar (Red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 263–290). Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol: Channel View Publication Ltd.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord. Samspel och villkor för literacitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet, 2017:4.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Helander, K., & Leviner, P. (2019). *Barn, migration och integration i en utmanande tid*. Visby: Ragulka press.
- Kabuto, B. (2011). *Becoming biliterate: identity, ideology, and learning to read and write in two languages*. New York: Routledge.
- Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate: young children learning different writing systems*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Ledin, P. (2015). Listans och tabellens semiotik. I: *Sakprosa* 7(1), 1–25.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Vol. 1 och 2. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transition. Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Rodríguez-Brown, F. V. (2011). A current view of research on parents and children learning together. I: M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research*, Vol. 4, 726–753. New York, NY: Routledge.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö* (Rapport 2009:3).
- Skollagen 2010:800. Hämtad 2019-06-14 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2016). *Lärarhandledning*. Hämtad 2019-06-14 från: <https://bp.skolverket.se/web/handledning/start>
- Skolverket (2016). *Kartläggningsmaterial för nyanlända elever*. Hämtad 2019-06-14 från: <https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start>
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in new literacy studies. I: M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*, 17–30. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77–91.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet. Lärande och skriftspråkande på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet, 2014:27.
- Vuorenpää, S. (2016). *Literacitet genom interaktion*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Vuorenpää, S. (2019). Skolan en möjlig arena för integration. I: K. Helander & P. Leviner (Red.), *Barn, migration och integration i en utmanande tid*, 67–83. Visby: Ragulka press.
- Vuorenpää, S., & Zetterholm, E. (2019). Första mötet med den svenska skolan – kartläggningsamtal med nyanländ elev. I: B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist. (2019). *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018. ASLA:s skriftserie 27*, 187–206. Karlstad: Karlstads universitet.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications, Inc.