

Kartläggning av elevers kunskaper och kompetenser på Språkintröduktionsprogrammet

Åsa Wedin

Institutionen för språk, litteratur och lärande, Högskolan Dalarna

ABSTRACT

I denna artikel studeras användning av Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever på Språkintröduktionsprogrammet. Studien bygger på innehållsanalys av material i form av kartläggningsdokument, individuella studieplaner (ISP) och betyg från en skola, med användning av det teoretiska begreppet *funds of knowledge*. Analysen bekräftar tidigare påvisade brister vad gäller kartläggning av elevers kunskaper och kompetenser på Språkintrö, liksom låg grad av användning av kartläggningens resultat för planering av enskilda elevers undervisning. I synnerhet saknades tydlig dokumentation vad gäller elever med tidigare kort skolbakgrund och särskilt rörande vardagskunskap. Kopplingen mellan kartläggningsdokument och ISP var svår att utläsa, främst beroende på att kartläggningarna inte var kompletta och inga tydliga skillnader framträdde mellan olika elever när det gäller vilka ämnen och kurser de planerades för. Även dokumentationen genom ISP var bristfällig, bland annat genom att inga uppgifter om enskilda elevers stödbehov fanns. Man kan alltså konstatera att kartläggning och ISP vid denna skola inte spelat avsedd roll för planering av enskilda elevers undervisning. Kartläggning och ISP dokumenterades främst som uppmärksammade elevernas bristande kompetens, i stället för att utgöra viktiga redskap för studieplanering. Studien aktualiserar såväl kunskapsbehov som behov av tydligare riktlinjer och stöd.

INLEDNING

I denna artikel studeras användning av Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever i relation till annan dokumentation av elevers studiegång och



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Åsa Wedin]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.07>

studieresultat. En grundläggande förutsättning för det svenska skolväsendet är att det ska vara rättssäkert och likvärdigt (Skollagen, SFS 2010:800, 1 kap. 9 §). När det gäller elever som kommer till Sverige under skoltiden är det därför nödvändigt att en inledande kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter genomförs för planering av deras utbildning. Med anledning av tidigare upplevda behov av stöd för lärares inhämtning av sådan kunskap (Skolverket, 2008; Skowronski, 2013) har ett underlag för kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter utarbetats av Skolverket (2016a). Sedan 2016 är genomförande av en sådan obligatorisk för nyanlända elever i grundskolan (SFS 2010:800, 3 kap. 12c§; SKOLF 2016:10), och senare även för gymnasieskolans språkintruktionsprogram (Skolverket, 2020). Kartläggningsmaterialet ska stödja rektorer och lärare i deras undervisningsplanering, utgöra ett underlag för att ”planera och anpassa undervisningen till elevens förutsättningar och behov” (2016a, s. 3) och det ska tillsammans med elevers ålder och personliga förhållanden beaktas vid beslut om placering i årskurs och åldersgrupp.

Språkintruktionsprogrammet (hädanefter Språkintrö) är det program dit nyanlända elever i åldrarna 16-19 år hänvisas under den tid det tar innan de kvalificerat sig för ett nationellt program (SFS 2010:2039, 6 kap. 7§, se även 2010:800 17 kap. 14 a §). Huvuddelen av undervisningen utgörs av svenska som andraspråk (sva) och eleverna ska även ges möjlighet att komplettera tidigare studier utifrån enskilda behov. För att bli antagen på ett nationellt program krävs godkända betyg från årskurs 9 i ämnena matematik, engelska och svenska/sva samt minst fem ämnen till. När det gäller Språkintrö visar rapporter (t.ex. Skolinspektionen, 2017) och tidigare forskning på brister, bland annat när det gäller hur elevers tidigare kunskaper och erfarenheter tas tillvara (Bjuhr, 2019; Bomström Aho, 2018; Hagström, 2018; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Wedin, 2021a, 2021b). Skowronski (2013), Bomström Aho (2018) och Wedin (2021a) fann elever som var frustrerade över att studera på vad de upplevde som för låg nivå och över att inte komma vidare. Även Hagström (2018) fann att om snabb progression möjliggjorts för vissa elever hade andra elever erfarenheter av organisatoriska hinder som stoppade dem. Behovet av ökad individanpassning av undervisningen och ökad flexibilitet framhölls av Skowronski (2013). Sharif (2017) fann att fokus lades på upplevda kunskapsbrister hos eleverna som därmed i stor utsträckning fick börja om från början med sådant de tidigare studerat, samtidigt som eleverna uttryckte höga utbildningsambitioner. Även Hagström (2018) fann elever vars tidigare kunskap inte tillskrevs något värde och som upplevde studierna som bortslösad och förlorad tid genom att eleverna fick upprepa tidigare studier. Hagström (2018) framhåller risken med att lång och utdragen tid i intruktionsprogram kan ha negativ påverkan på motivation och självbild och visade även, liksom Sharif (2017), på elevernas svaga position när det gäller inflytande över den egna studiesituationen.

Skolverkets (2016a) kartläggningsmaterial utgör ett viktigt verktyg för en inledande planering av undervisningen för varje enskild elev. Samtidigt sätter ett styrdokument som ett kartläggningsmaterial ramar för vilka former av kunskap och kompetenser som synliggörs. Med anledning av att kartläggningsmaterialet är relativt nytt är det av intresse att studera vilken betydelse det kan ha för enskilda elevers möjligheter till skolframgång, genom analys av relationer mellan kartläggningsverktygets användning, elevers individuella studieplaner (SFS 2010:800, 3 kap. 12 g §) och slutbetyg.

Det specifika syftet med denna studie är att undersöka dokumentation av elevers kunskap och kompetenser på Språkintrö i form av kartläggningsdokument, individuella studieplaner och betyg. Följande frågeställningar kommer att användas:

1. Vilka kunskaper och kompetenser uppmärksammas i Skolverkets kartläggningsmaterial?
2. Vilka kunskaper och kompetenser synliggörs i dokument från genomförda kartläggningar?
3. I vilken mån kan utfallet av kartläggningarna spåras i enskilda elevers individuella studieplaner och slutbetyg?

KARTLÄGGNING FÖR PLANERING PÅ SPRÅKINTRO

Vikten av att nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter kartläggs är väl underbyggd (se bl.a. Bomström Aho, 2018; Cummins 2000, 2017; Holm, 2017; Holm & Bagge Kousholt, 2019; Lund & Lund 2016;) och kartläggningens betydelse på Språkintrö har bland annat framhållits av Skolverket (2008) i allmänna råd. I Skolförordningen (SFS 2010:2039, 6 kap. 7 §) betonas att detta behöver ske såväl vid elevens ankomst som kontinuerligt så att ”eleven så snart som möjligt ska komma vidare i sin utbildning”. Ansvar för den inledande bedömningen läggs på rektor, och den ska genomföras om den ”inte är uppenbart onödig” (2010:800, 12 c §). Skolverket (2011) betonar vikten av kartläggning och utarbetande av planer för att elevens utbildning ska kunna fortsätta så snart som möjligt. En individuell studieplan (ISP) ska upprättas för varje elev och denna ska revideras vid behov (SFS 2010:800, 3 kap. 12 g §; Skolverket, 2016b). Elevens ISP ska upprättas senast inom två månader från mottagandet, vara långsiktig och ”beskriva hur eleven ska uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program utifrån elevens mål. Den ska innehålla uppgifter om utbildningens huvudsakliga innehåll och planerade stödåtgärder.” (SFS 2018:1303) samt revideras löpande.

TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

I denna studie är frågor om olika slag av kunskap och kompetens i relation till vad som kan kallas vardagskunskap och skolkunskap relevanta. Detta gäller i synnerhet studiens fokus på dokumentation av nyanlända elevers kunskap och kompetens genom kartläggning, där synliggörande av kunskap och kompetens från andra sammanhang än det svenska är av betydelse, och där särskild hänsyn ska tas till sådan kunskap som härrör från sammanhang utanför formell skolkontext. Inom andraspråksforskning har sådana relationer uttryckts med fokus på språkliga aspekter, exempelvis av Cummins (1979, 2000) i form av Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) kontra Cognitive Advanced Language Proficiency (CALP). Hornbergers *Continua of Biliteracy* (Hornberger, 1989, 2003) lyfter aspekter av språk, särskilt litteracitet, i relation till maktfrågor i form av minoritets- och majoritetsaspekter. I hennes modell formar sammanhang, medier, innehåll och utveckling kontinuer som möjliggör ett fokus på enskilda aspekter i relation till andra och till en helhetsbild.

Bernstein (1999, 2000) använder begreppen horisontella och vertikala diskurser för att kontrastera vardagskunskap med skolkunskap och för att visa dessas ömsesidiga beroende av sin sociala kontext där de föreskrivs och konstitueras. Han använder horisontell och vertikal som metaforer för de skillnader han ser vad gäller kunskapens organisation mellan vardagliga och muntliga sammanhang och skolsammanhang. I en studie av elevers litteracitet i och utanför skolan argumenterade Moss (2010) för att vertikala diskurser i sig är motståndskraftiga gentemot de horisontella. Detta innebär en risk för att vissa slag av kompetenser som elever från marginaliserade grupper har med sig ”either remain undervalued and excluded; or in the process of transfer into a pedagogic setting, be effectively recontextualised into something else” (Moss, 2010, s. 159), vilket när det gäller den aktuella elevgruppen kan vara särskilt aktuellt för elever med kort eller ingen tidigare skolgång, vars tidigare kunskap och erfarenhet riskerar att inte uppmärksammas i tillräcklig grad.

Genom begreppet *funds of knowledge* (González m.fl., 2005) riktas fokus på elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper baserade i vardagslivet och på hur dessa kan utgöra en resurs i undervisningen. Ivanič (2009) talar om *funds of knowledge* i form av vardagserfarenheter i relation till skrift som barn och vuxna har med sig och som är av värde för formella studier. Värdet av att synliggöra människors praktiker i vardagslivet vad gäller skrift, som resurs för lärande i skolan i form av vad man kallar *vernacular literacies*, har betonats av forskare som bland annat Barton m.fl. (2000) och Gee (2003), vilket har bidragit till att medvetandegöra lärare om värdet av vardagslivets läsande och skrivande.

Begreppet *funds of knowledge* har främst använts i relation till undervisningsplanering och undervisningens innehåll, för att öka elevernas engage-

mang (González m.fl., 2005) och som stöd för akademiskt lärande (Subero m.fl., 2017). Användning av elevernas funds of knowledge undersöktes av Vilman och Gilde (2021), som fann positiva effekter huvudsakligen inom sociala och personliga domäner. I denna studie kommer funds of knowledge att användas för att analysera dokumentation i form av kartläggningsverktyg, individuella studieplaner och betyg. På så sätt riktas intresset mot synliggörande av olika slags kunskaper och kompetenser där språkliga aspekter ingår som en del bland andra. Det innebär att funds of knowledge här innefattar alla slags kunskaper och kompetenser, såväl sådana som härrör från skolsammanhang som sådana som utvecklats utanför skolan.

MATERIAL

Det material som använts i studien är Skolverkets kartläggningsmaterial kombinerat med material som har skapats inom ramen för en större studie, projektet Nyanlända elever i svensk gymnasieskola, 2018-2021, genom insamling under två år på Språkintrö på en gymnasieskola, här kallad Häggskolan. Materialet från Skolverket består av en informationsdel samt material för kartläggning i tre steg. Materialet från skolan är dokument från kartläggningar, ISP:ar och betygsdokument. Vid studiens start var 120 elever inskrivna på programmet vid Häggskolan och vid studiens avslut 70. Omfattningen av elever var hög och uppskattningsvis 150 elever var inskrivna del av eller hela denna tid på programmet.

Inom ramen för projektet samlades 120 ISP:ar in för ena läsåret och 102 för det andra. Samtliga slutliga betygsdokument från de två åren (vt 19 och vt 20, totalt betyg för 75 elever) samlades in efter de två åren och kartläggningsdokument för 18 elever tillgängliggjordes av rektor och den lärare som var ansvarig för genomförande av dessa. För var och en av dessa 18 elever finns ISP för ett eller två läsår och för sex av dem finns betygsdokument. För att studera kartläggningen i relation till övriga dokument kommer i huvudsak dokument för dessa 18 elever att användas. I tabell 1 ges en översikt över dokument som använts från den aktuella skolan.

Tabell 1.

Översikt över använda dokument från Häggskolan

Elev	Datum för kartläggning	ISP 18/19	ISP 19/20	Betyg vt 19	Betyg vt 20
1	180611	x	x		x
2	190109		x		
3	180823	x	x	x	
4	180614	x	x		
5	190506		x	x	
6	180221	x	x	x	

7	181009	x	x		
8	181115	x	x		
9	180319	x	x		
10	181023	x	x		
11	180828	x	x		
12	180409	x	x	x	
13	180618	x	x		
14	180216	x	x	x	
15	190213		x		
16	190402		x		
17	180829		x		
18	181105	x	x		

Analysen genomförs i form av en kvalitativ innehållsanalys (Krippendorff, 2019) av de utvalda dokumenten, med fokus på elevers funds of knowledge i form av kunskap och kompetenser av olika slag som uppmärksammas i de olika dokumenten, såväl från skolsammanhang som från informella och vardagliga sammanhang.

Etiska frågor har beaktats genom hela studien och material har förvarats så att åtkomst har förhindrats för andra än projektets forskare. Projektet har etikprövats (EPN Linköping, Dnr. 2018-191-31) och material presenteras här på sätt som ska förhindra igenkännande.

RESULTAT

Först presenteras resultatet från innehållsanalysen av Skolverkets kartläggningsmaterial, med fokus på vilka funds of knowledge som uppmärksammas, följt av ett avsnitt om de funds of knowledge som uppmärksammas i de genomförda kartläggningarna. Därefter kommer spår av utfallet av kartläggningarna att sökas i de enskilda elevernas ISP:ar och slutligen relateras elevers slutbetyg till respektive kartläggningsdokument och ISP:ar.

Funds of knowledge som uppmärksammas i Skolverkets kartläggningsmaterial

Skolverkets kartläggningsmaterial presenteras på en webbsida (Skolverket, 2016a) med länkar till en bedömningsportal där aktuella dokument finns tillgängliga. Materialet är uppdelat i tre steg, 1) språk och erfarenheter, 2a) litteracitet och 2b) numeracitet samt 3) elevens ämneskunskaper. För grundskolan är de två första stegen obligatoriska medan det tredje är frivilligt att genomföra. Vid Språkintrö på Högskolan användes bara steg 1 och 2 varför enbart dessa kommer att behandlas här. Det analyserade materialet består av en informationsdel samt material för steg ett och två. En översikt över analyserat material ges i tabell 2. Kompletterande filmer som också finns på webbsidan har inte använts i denna studie.

Tabell 2.*Kartläggningsmaterial från Skolverket analyserat här*

Steg 1	Rubrik	Antal sidor
	Information till rektorer och lärare om kartläggningsmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper	19
	Lärohandledning: Språk och erfarenheter	11
	Samtals- och dokumentationsunderlag Språk och erfarenheter	12
	Kartläggningsprofil: Språk och erfarenheter	3
Steg 2		
Litteracitet		
	Lärohandledning: Litteracitet	19
	Materialets struktur	1
	Litteracitet: Bilder	5
	Kartläggningsprofil: Litteracitet	2
	Samtals- och dokumentationsunderlag, två spår, A och B, på svenska, underlagen finns på 37 språk	14 respektive 10 s
	Bedömningsunderlag för spår B	31
Steg 2		
Numeracitet		
	Lärohandledning: Numeracitet	9
	Samtals- och dokumentationsunderlag, två spår, och här har <i>Elever 9 år eller äldre</i> valts	8
	Bild	1
	Konkret material (att klippa isär)	3
	Kartläggningsprofil: Numeracitet	1

Materialet består av översiktsinformation samt för varje del lärohandledning, samtals- och dokumentationsunderlag och en mall för en kartläggningsprofil. Samtliga dokument finns tillgängliga på webbsidan och är nedladdningsbara, kartläggningsprofilerna som skrivbara filer.

I den information som ges i de olika dokumenten betonas att materialet ska ge underlag för framtida undervisningsplanering genom att samla information om elevens generella kunskaper och förutsättningar för vidare studier. Fokus ska läggas på elevens tidigare användning av språk och särskilt i autentiska sammanhang. Hur språkanvändningen varierar utifrån sammanhang och syfte nämns, liksom begrepp som ”vardagsspråk” och ”det skriftspråksbaserade språket i skolan”. Val av språk att använda vid kartläggningen ska göras såväl för steg 1 som steg 2 och tydliga anvisningar ges om olika avväganden som bör göras vid detta val samt om användning av tolk eller andra personer med specifik språklig kompetens. Hela steg 1 har tydligt fokus på språk,

och anvisningar ges vad gäller problem med användning av begrepp som ”modersmål” och ”andraspråk”. Både när det gäller litteracitet och numeracitet betonas att fokus är på elevens användning i olika sammanhang och för olika syften. Särskilt nämns variation mellan användning av språk, skrift och matematiskt tänkande i vardagliga sammanhang och i skolundervisning. Läraren ges anvisningar om hur materialet kan anpassas för olika åldrar och för elever med varierande skolgång, exempelvis för elever som saknar skolgång helt. Särskilt för den senare gruppen rekommenderas att uppmuntra berättande om vardagliga sysslor och uppmärksamma förmågor som visas genom dessa. Steg 1 består till stor del av öppna huvudfrågor med förslag till uppföljningsfrågor och ger utrymme för lärarens egna anteckningar. Särskilt framhålls vikten av att fråga om elevens förväntningar, för att få kunskap om elevens referensramar. Litteracitetsdelen består av två spår utifrån elevernas nivå av litteracitetsförmåga och numeracitetsdelen är åldersindeldad för elever under eller över 9 år. Båda dessa delar kopplas i lärarhandledningen till läroplanen men i texterna uppmuntras lärare att utgå från elevernas behov och förutsättningar och betona fokus på deras erfarenheter. Exempel ges på hur kartlägningsprofiler kan utformas.

I anvisningarna anges att vart och ett av de tre stegen, 1, 2a och 2b, förväntas ta cirka 70 minuter och vikten av noggranna förberedelser betonas. Anvisningar ges för varje del om vilken kompetens genomförande lärare bör ha, för steg 1 modersmållärare, flerspråkig ämneslärare eller lärare i svenska som andraspråk med tolk, för steg 2a lärare i svenska som andraspråk med tolk eller modersmållärare med motsvarande kompetens och kunskaper och för 2b lärare med matematisk ämneskompetens.

Sammantaget är det en omfattande kartläggning som framträder genom det officiella materialet, där själva genomförandet förväntas ta 3,5 timmar i anspråk av kvalificerade lärare med tillgång till tolk i relevant språk. Därtill kommer förberedelse, bearbetning av materialet, övergripande bedömning och utarbetande av sammanfattande rekommendationer. Med tanke på att resultatet sedan förväntas överlämnas till rektor och kommuniceras med aktuella lärare är det en stor uppgift som åläggs skolan. I hela materialet betonas betydelsen av att skapa information om elevers tidigare kunskap och kompetenser i sammanhang som både är kopplade till användning i vardagsliv och eventuell tidigare skolgång. Samtidigt framhålls vikten av ett brett perspektiv på kunskap och kompetens genom hela processen, liksom av att lyssna in elevers tankar om sina erfarenheter. Materialet har ett brett fokus vad gäller funds of knowledge, såväl skolrelaterad kunskap som sådant som härrör från sammanhang utanför skolan. Utifrån Bernsteins (2000) horisontella och vertikala diskurser kan man konstatera att även om materialet främst uppmärksammar vad han kallar vertikala diskurser, vilket kan förväntas i skolsammanhang, betonas samtidigt vikten av att uppmärksamma andra typer

av kunskap vid bedömning av placering och planering för fortsatt undervisning.

Funds of knowledge som uppmärksammas i kartläggningsdokumenten

Kartläggningsdokumenten för de 18 elever som används i studien representerar cirka 12 % av de elever som under denna tid fanns inskrivna på språkintrö på skolan och den orsak som angivits för varför många elever inte är kartlagda är tidsbrist. Kartläggningsdokumenten är av varierande omfattning och karaktär; den kortaste omfattar tre sidor och den mest omfattande 54. I ett fall består dokumentet inte av Skolverkets material utan av ett lokalt material från den egna kommunen. Vid analysen av dokumenten uppstår många frågetecken på grund av att olika delar saknas, så som sammanställningar av resultaten och ibland den ena av 2a och 2b. För att få en förståelse för just hur elevers kunskap och kompetenser uppmärksammas har här i vissa fall tolkningar behövt göras, när explicita bedömningar inte är uttryckta. Ett exempel är i ett fall där ingen explicit rekommendation för placering av elev finns i materialet men den implicit går att utläsa från bedömningstexten. Detta har markerats med kursiv i tabell 3.

Av de 18 kartläggningarna är 13 genomförda av lärare A, en av lärare B och tre av lärare C, samtliga med lärarexamen men utan eller med begränsad svakompetens. Tolk har använts ibland men tydlig markering om på vilket sätt och var saknas. I den kartläggning som genomförts med lokalt material saknas namn på den som genomfört kartläggningen. I kartläggningens steg 1 har elevernas tidigare skolgång bedömts liksom generellt om de bör placeras i en årskurs som stämmer med åldern, eller högre eller lägre. I denna del ges också ett kort narrativ om elevens bakgrund, förväntningar och drömmar. Dessutom anges hur många år eleven uppger sig ha studerat olika skolämnen och vilken typ av undervisning denna har vana vid. I kartläggningens steg två, 2a och 2b, har en sammanfattande bedömning gjorts på liknande sätt vad gäller litteracitet och numeracitet. Narrativen är i vissa fall innehållsrika och kan behandla uppväxt på landet, erfarenhet av yrkesarbete, att eleven har egna barn kvar i hemlandet och att någon befinner sig i konflikt med familjemedlemmar. I någon nämns yrkesdrömmar, favoritämne i skolan eller vilken typ av undervisningsformer eleven har tidigare vana av. För en elev nämns att denne, vid en fråga utifrån en läst text, ”höll en föreläsning för kartläggaren om urbaniseringens för- och nackdelar”. Denna elev blir sen bedömd med hög kunskapsnivå generellt. Dessa narrativ är skrivna för hand och relativt svårlästa. När det gäller föreslagen årskursplacering generellt har detta inte beaktats här eftersom samtliga kartlagda redan varit antagna till Språkintrö och andra alternativ som kunde vara aktuella, nationellt gymnasieprogram eller komvux, är beroende av uppvisade betyg eller ålder och inte aktuellt i något av dessa fall. Enbart bedömning av placering i relation till ålder när det

gäller litteracitet och numeracitet har beaktats eftersom detta bör påverka placering i undervisningsgrupp inom Språkintrö och även val av ämneskurser. I tabell 3 ges en överblick över utfallet vad gäller skolgång och rekommenderad placering för dessa 18 elever.

Tabell 3.

Utfall skolgång och rekommenderad placering

Elev	Kartlagd	Generellt	Litteracitet	Numeracitet
1	2018	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
2	2019	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
13	2018	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
14	2018	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
3	2018	<6 års skola	Enligt ålder	Enligt ålder
11	2018	<6 års skola	Enligt ålder	Lägre än ålder
12	2018	<6 års skola	-	-
16	2019	<6 års skola	-	-
17	2018	<6 års skola	-	-
18	2018	7-9 år	Lägre än ålder	Lägre än ålder
15	2019	7-9 år	Lägre än ålder	Lägre än ålder
6	2018	7-9 år	Enligt ålder	Lägre än ålder
8	2018	7-9 år	-	-
4	2018	7-9 år	-	-
9	2018	7-9 år	-	-
5	2019	10-12 år	Enligt ålder	Enligt ålder
10	2018	10-12 år	Enligt ålder	-
7	2018	10-12 år	Över ålder	Över ålder

Av dessa 18 elever anges nio att ha kortare än 7 års skola, sex 7-9 år, och tre 10-12 år. Av de nio med mindre än 7 år har en bedömts enligt ålder på båda och en på litteracitet. För övriga har antingen rekommenderats placering lägre än deras ålder eller så saknas rekommendation. Av de sex som har 7-9 års skola, har två rekommenderats lägre placering, en enligt ålder på litteracitet men under på matematik, och för tre ges ingen rekommendation. För de tre elever som har 10-12 års skola är rekommendationen för en elev placering enligt ålder, för en över ålder såväl i litteracitet som i numeracitet och för en enligt ålder på litteracitet medan rekommendation för numeracitet saknas.

När det gäller rekommenderad placering av elev 3, kan noteras att den är enligt ålder såväl på litteracitet som numeracitet, trots att matematiskt tänkande sammantaget bedömts som lågt. För denna elev saknas material helt för bedömning inom litteracitet men en sammanfattande bedömning görs att nivån för litteracitet motsvarar årskurs 4-6. Eftersom denna elev vid kartläggningen är 18 år innebär rekommendationen placering enligt ålder motsvaran-

de årskurs 2 i gymnasiet. Här kan man misstänka att ett misstag begåtts så att ”enligt ålder” inte är vad som avses, med tanke på dess orimlighet. En av de andra eleverna med kort skolgång, elev 11 som har fem års skolgång, rekommenderas efter en mer omfattande bedömning placering för litteracitet enligt ålder, vilket även för denna elev på 18 år skulle motsvara årskurs 2 på gymnasiet. Även om denna rekommendation ger tydligare underlag finns alltså också här en viss inkonsekvens.

Om man bortser från nämnda inkonsekvenser och avsaknad av olika delar, kan man generellt säga att kartläggningarna främst uppmärksammar elevers kunskaper relaterade till litteracitet och matematik. När det gäller kunskaper i övriga ämnen uppmärksammas de enbart i form av det antal år eleven själv säger sig ha läst respektive ämne. Det innebär att eftersom den frivilliga delen steg 3 inte genomförts vid skolan är informationen om kunskap i andra ämnen mycket knapphändig genom dessa kartläggningar. I viss mån uppmärksammas inte enbart skolrelaterad kunskap utan även sådan som härrör från sammanhang utanför skolan, både genom narrativen och i någon mån genom de uppgifter som ligger på mer avancerad nivå och som kräver mer komplext tänkande. De senare är endast genomförda för några av de elever som bedöms hålla en högre nivå i litteracitet och matematik. Det faktum att kartläggningar för de elever som har kort skolbakgrund är mindre omfattande, mindre grundliga och innehåller mindre material innebär att deras funds of knowledge i lägre grad uppmärksammas.

Kartläggningarnas påverkan på ISP:ar

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska en ISP upprättas för varje elev och innehålla beskrivning av hur eleven ska uppnå behörighet för vidare studier på nationella program. Där ska även finnas uppgifter om utbildningens innehåll och planerade stödåtgärder. Som nämnts fanns ISP för 120 elever för första läsåret och för 102 elever andra läsåret. Dessa består av ett digitalt standardiserat formulär med uppgifter om för vilka läsår ISP har upprättats för den enskilda eleven, information om kurser eleven är inskriven på under aktuellt läsår och eventuella erhållna betyg. Den sammanlagda studiepoängen är angiven och i vilken omfattning studierna bedrivs, i samtliga fall ”fullständigt”. Inte någon av de 222 ISP:arna innehöll någon text i det fält som fanns för anteckningar. Det innebär att dessa dokument i princip enbart visade information om den individuella elevens kurser och betyg.

För samtliga av de 18 kartlagda elever som är aktuella i denna studie finns ISP för läsåret 19/20 och för alla utom för elev 2, 5, 15 och 16 även för 18/19. En sammanställning av kurser angivna i ISP och erhållna betyg för dessa 18 elever ges i tabell 4.

Tabell 4.*Ämnen som respektive student studerar enligt ISP*

Elev	Datum för kartläggning	ISP 18/19	ISP 19/20
1	180611	BL, EN, IDH, MA, SVA	BL F, MA F, SVA F EN, IDH, MA, ML, SH
2	190109		BI, BL, EN, IDH, MA, ML, SH, SVA
13	180618	BL, EN, IDH, MA, SVA	BI, BL E, EN, ENC, IDH, MA, ML, SH, SVA
14	180216	BL, EN, IDH, MA, SVA	BI, BL E, EN, HKK, IDH, MA, MAC, ML, SH, SVA
3	180823	BL, EN, IDH, MA, ML, SVA	BL C, EN, HKK, IDH, MA, ML, SH, SVA, TE
11	180828	BL, ENA, IDH, MA, ML, SVA	BL, ENA, HKK, IDH, MAC, SH, SVA, TK
12	180409	BL, EN, IDH, MA, ML, SVA	BI, BL E, EN, IDH, MA, ML, SH, SVA
16	190402		BI, BL, EN, IDH, MA, MAC, ML, SH, SVA
17	180829	saknas	BI, BL, EN, IDH, MA, MAZ, ML, SH, SVA
18	181105	BL, EN, IDH, MA, ML, SVA	BI, BL, EN, IDH, MA, MAC?, ML, SH, SVA, TK
15	190213		EN, IDH, MA, MAC?18/19?, SH, SVA, TK
6	180221	BL, EN, IDH, MA, ML, RE, SH, SVA	BI, BL C, EN F, IDH E, MA, ML B, SVA F, RE, SH, TK
8	181115	BL, EN B, EN 5, IDH, MA, ML, SVA	BI A, EN B, EN 5 B, EN 6, HKK, IDH, MA C, MA 1b F, MA 2a, ML, SH, SVA, TK
4	180614	ENB, IDH, MA, SH, SVA	BL, EN, IDH, AC, SH, SVA
9	180319	BL, ENC, IDH, MAB, ML, RE, SH, SVA	BI, BL C, EN F, IDH E, MAA, ML B, RE, SH, SVA F, SVA
5	190506		EN, IDH, MA, ML, SVA
10	181023	BL EN B, EN 5, IDH, MAC, ML, SVA	BL A, EN B, EN 5 B, EN 6, HKK, IDH, MA C, MA 1b F, Ma 2 ^a , ML, SH, SVA, TK
7	181009	EN A, ENG 5, IDH, MA, SVA,	BL E, EN A, EN 5 A, HKK, IDH, MA C, MA 1b D, MA 2 ^a , SH, SVA, TK

Kommentar: Kurser med extra tillägg, så som MA 1b, är gymnasiekurser. Fet stil markerar betygssatta ämnen/kurser. BI=Biologi, BL=Bild, MA=Matematik, SVA=Svenska som andraspråk, EN=Engelska, IDH=Idrott och Hälsa, FY=Fysik,

HI=Historia, KE=Kemi ML=Modersmål, RE=Religion, SH=Samhällskunskap, SL=Slöjd, TK= Teknik. Eleverna anges här i samma ordningsföljd som i tabell 3.

Av tabellen framgår att samtliga elever studerar många ämnen, och att några har fått betyg i vissa kurser. Tre av eleverna har betyg läsåret 18/19, elev 7, 8 och 10, har höga betyg i engelska, och har även höga betyg i engelska på gymnasienivå året efter. Både 7 och 10 hade tidigare mer än 10 års skolgång och rekommenderad placering enligt ålder eller över på litteracitet och 8 hade 7-9 års skola men saknade rekommendation. Om man tittar på antalet ämnen varje elev läser under sitt första år efter kartläggningen är det lägsta antalet fyra (elev nr 7) och därefter fem (fem elever) medan sex elever läser sex ämnen. I de flesta fall läses första läsåret ämnena bild, engelska, idrott och hälsa, matematik, sva och modersmål. Under läsåret 18/19 läser två av eleverna med 7-9 års skolbakgrund även religion och samhällskunskap. De fyra elever som kartlades vt 19 planerades in på fler ämnen än de som kartlades året innan så att 2 och 16, båda med kortare skolbakgrund än 7 år, förutom dessa sex ämnen även läste biologi och samhällskunskap. Elev 15, med 7-9 års skola läste samhällskunskap och teknik medan elev 5, med 10-12 års skola, inte läste något ämne inom NO eller SO.

Det framträder inte några tydliga mönster i relationen mellan kartläggning och den individuella elevens deltagande i kurser under sitt första läsåret. De av dessa sex elever som rekommenderas lägre placering än ålder läser samma kurser som övriga. När det gäller ämnen inom SO och NO är det svårt att se några tydliga samband med kartläggningarna och kursval eftersom tidigare kunskaper i SO och NO inte är dokumenterade i något av dokumenten. Eventuella validerade kunskaper eller betyg finns inte med, men några av de med lång tidigare skolbakgrund läste inte NO och SO, vilket kan bero på att de bedömts som redan behöriga i dessa ämnen.

När det gäller hur elever bedömts i litteracitet kan man se att de planeras för samma kurs oavsett bedömning. Samtliga elever läser sva, vilket ju är det centrala ämnet för Språkintrö enligt styrdokumentet och genom dessa ISP:ar syns inte vilken nivå eleven läser på eftersom det som noteras är slutbetyg för år 9, vilket också är antagningskrav för nationella program. Implicit kan nivå-gruppering framgå genom vilken sva-lärare som anges men detta framgår inte explicit i ISP. Detsamma gäller matematik, där elever inom samma kurs i praktiken grupperades utifrån bedömd nivå, vilket inte blir synligt i ISP:arna. Något spår av de funds of knowledge som härrörde från andra sammanhang än skolan, och som i viss mån uppmärksammades i kartläggningarna, är svårt att se, eftersom inga beskrivande anteckningar om undervisningsplan och stödbehov finns. Här förefaller de vertikala skolinriktade diskurserna ha varit just så motståndskraftiga mot de horisontella mer vardagsrelaterade som Moss (2010) fann. De funds of knowledge som synliggjordes i form av erfarenhet av yrkesarbete eller erfarenhet av vissa typer av undervisningsformer

kan inte spåras i elevernas ISP:ar, som enbart synliggör kunskap med tydlig skolanknytning.

Elevers uppnådda betyg i relation till kartläggningar och individuella studieplaner

Slutbetyg utfärdas i samband med att en elev avslutar sina studier vid Språkintro. En vanlig orsak till detta var under denna tid att eleven blev 19 år och därmed inte längre hade rätt att fortsätta sina studier vid Språkintro. Av de 18 elever som behandlats här fick sex slutbetyg under denna tid, och i samtliga fall hade eleven då uppnått 19 år.

Tabell 5.

Slutbetyg

Elev	S	BI	BL	EN	HKK	IDH	MA	ML	SH	SVA	TK	G
1	1-6		F				F			F		0
14	1-6	F	E	F	F			C		F		2
3	1-6		C	F	C		F	A	D	F	D	5
12	1-6	F	E	F			F	C		F		2
6	7-9	F	C	F		E	F	B	E	F	D	5
5	>10			F			F	D	E	F	D	3

Kommentar: S står för antal tidigare skolår enligt kartläggning och G för antal godkända betyg.

De slutbetyg som utfärdats överensstämmer inte helt med de enskilda elevernas ISP genom att vissa ämnen som finns i ISP inte finns med i slutbetyg och att ämnen där betyg erhållits inte alltid finns i ISP.

Eleverna 1 och 14, där 1 sade sig enbart gått i en privat anordnad form av undervisning en kort tid och 14 sade sig ha gått tre år i skola, hade båda lite digital vana enligt kartläggningen. De har få godkända ämnen när de får avsluta sina studier på Språkintro. Båda bedömdes vid den inledande kartläggningen som läs- och skrivkunniga på en nivå motsvarande år 4-6, och på lägre nivå än ålder när det gäller numeracitet. Elev 1 började med fem ämnen första läsåret och ytterligare två, ML och SH det andra. Trots att hen enligt ISP för andra läsåret läste BL, MA, SVA, EN, IDH, ML och SH finns bara betyg från de tre första, med F i samtliga. Även elev 14 läste fem ämnen första året och ytterligare fyra, BI, HKK, ML och SH andra året, och går ut med E i BL och C i ML. För övrigt är betygen F (i BI, EN, HKK och SVA). För IDH, MA, SH saknas betyg.

När det gäller elev 3 hade hen enligt kartläggningen fem års tidigare skola och digital vana vid kartläggningen. Eleven bedömdes kunna läsa och skriva på en nivå som motsvarar årskurs 4-6 och för den numeriska kompetensen gavs inget material. För både litteracitet och numeracitet bedömdes placering

enligt ålder, vilket för 18 års ålder innebär ungefär år 1 på gymnasiet. Eleven läste sex ämnen första året, BL, EN, IDH, MA, ML och SVA och andra året ytterligare tre ämnen, HKK, SH och TK. Slutbetyget visar på C för BL och IDH, D för SH och TK, A i modersmål samt F i EN, MA och SVA. Den gjorda bedömningen av placering enligt ålder i numeracitet matchas inte väl av F efter två års undervisning i matematik.

För elev 12 hade en lokal kartläggning gjorts och Skolverkets material var inte använt. Eleven, som var 17,5 år vid kartläggningstillfället och hade tre års tidigare skolgång, läste sex ämnen första läsåret och andra läsåret tillkom BI och SH. Eleven får betyg i dessa ämnen förutom i IDH. Betygen är E i BL och C i ML och i de övriga F.

Elev 6 hade enligt kartläggningen åtta års tidigare skolgång och trots att sammanställning och rekommendation saknas kan ur dokumenten utläsas att hen bedömdes ha hög nivå vad gällde litteracitet och låg-mellan när det gäller numeracitet. Eleven läste sju ämnen första läsåret och ytterligare två andra året, SH och TK. Slutbetyget ger fem godkända betyg, i BL, IDH, ML, SH och TK, och F i BI, EN, MA och SVA. För denna elev finns ett betyg för varje ämne som är planerat i ISP.

Elev 5 hade enligt kartläggningsdokumentet 12 års tidigare skola och var användare av digitala medier. Eleven bedömdes som med hög nivå både vad gäller litteracitet och numeracitet även om bara vissa delar av materialet fanns dokumenterat. Eleven var 19 år vid kartläggningen och läste endast ett läsår på Språkintrö, enligt ISP fem ämnen. Av dessa fem finns inget betyg för IDH men däremot för ytterligare två ämnen som inte nämns i ISP, SH och TK. Slutbetyget efter ett läsår blir D i ML och TK, E i SH samt F i övriga tre, EN, MA och SVA. Här kan noteras att trots 12 års tidigare studier i både matematik och engelska blir slutbetyget F.

Sammantaget är det inte någon av dessa sex elever som blir godkänd i något av ämnena engelska, matematik eller sva. Huvudmålet för elever på Språkintrö är att de ska bli behöriga till studier på nationellt gymnasieprogram, för vilka godkänt betyg i just dessa ämnen är nödvändiga. Dessa tre ämnen har också inplanerats för samtliga elever från första terminen. Av de 18 som ingår i denna studie är det ingen som uppnår godkänt betyg i sva under studiens tid. När det gäller funds of knowledge kan sägas att betyg i form av en bokstav i relation till ett ämne eller en kurs enbart uppmärksammar de skolfärdigheter som explicit krävs för behörighet till nationella program.

KARTLÄGGNING, ISP OCH BETYG SOM DOKUMENT FÖR SKOLUTVECKLING

Det material som använts i denna studie ger inte en entydig bild av vilken roll kartläggningen spelar för elevernas möjlighet till skolutveckling. Kopplingen

mellan kartläggningsdokument och ISP är svår att utläsa av främst två orsaker. För det första är kartläggningarna inte kompletta och saknar ofta sammanvägda rekommendationer, och för det andra framträder inte tydliga skillnader mellan olika elever när det gäller vilka ämnen och kurser de läser, exempelvis under sin första termin. Kopplingen mellan kartläggning och planerade studier blir alltså i viss mån oklar genom dessa dokument. Detsamma gäller kopplingar mellan ISP och betyg där inte alltid överensstämmelse finns mellan dokumenten vad gäller planerade och fullföljda kurser. Att gjorda justeringar inte alltid införts i ISP och att kartläggningsdokument inte använts så som avsetts av Skolverket, tyder på att överföring mellan kartläggare och övrig personal i detta fall inte helt bygger på dessa. Skollagens krav på ISP som grund för plan för hur eleven ska uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program och för planerade stödåtgärder (SFS 2018:1303) kan inte sägas uppfylla i detta fall, vare sig när det gäller uppgjorda planer eller stödåtgärder. En stödåtgärd som samtliga dessa elever har rätt till, studiehandledning på modersmål (SFS, 2010:2039, 9 kapitlet 9 §), finns över huvud taget inte nämnd i någon av alla de 222 ISP:arna.

När det gäller kartläggningen tyder det låga antalet tillgängliga kartläggningar, de stora skillnaderna i omfång mellan dokument för olika elever samt den otydliga kopplingen mellan kartläggningar och ISP på att de inte utgör viktiga dokument vid den aktuella skolan på det sätt som stipuleras av Skolverket. Detta stärks av det faktum att ingen av de lärare som genomfört kartläggningarna är behöriga i sva. Främst är det två delar i kartläggningsmaterialet som inte framträder som av betydelse för utbildningens planering; 1) de berättande texterna i steg 1 som behandlar skolbakgrund, tidigare liv, förväntningar och egna önsknings, och 2) informationen om tidigare ämnesstudier. När det gäller de första berättelserna, är de i några fall relativt utförliga i kartläggningsdokumenten och vittnar om att kartläggaren vinnlagt sig att låta elevernas tidigare erfarenheter och egna drömmar komma fram. Huruvida denna information har delats med annan personal och använts för den enskilda elevens planering framgår inte av ISP och betyg.

En fråga som väcks utifrån analysen är hur kartläggaren med stöd i kartläggningsmaterialet är tänkt att behandla frågan om elevens placering i relation till dennas ålder. Denna fråga är av större relevans för grundskolan, där årskursplacering är aktuell. I detta fall förefaller kartläggaren ha missförstått denna uppgift och man kan tänka sig att en annan gradering i Skolverkets material, så som nybörjarnivå, mellannivå och avancerad nivå, skulle ha varit mer relevant för den typ av gruppering som kan vara aktuell inom Språkintrö.

ISP:ar och betyg vittnar om att alla elever läser många olika ämnen och inte bara sva, och att de flesta läser modersmål. När det gäller tidigare ämneskunskaper i kartläggningens steg 1 i form av en förteckning över det antal år eleven säger sig ha studerat respektive ämne har ingen koppling kunnat urskiljas mellan dessa uppgifter och vilka ämnen elever har läst, annat än i något

fall där elever med lång tidigare skolbakgrund inte har läst NO- eller SO-ämnena på Språkintrö. Någon kartläggning genom steg 3 har inte genomförts, och det är oklart om information om tidigare studier har överförts på annat sätt i detta fall.

Bedömningen av elevernas nivå i litteracitet och numeracitet kan inte direkt utläsas i ISP eftersom samtliga läst matematik och sva, men implicit finns där viss information om grupperingar genom att ISP:arna ger information om att enskilda elever hänvisats till olika lärare. Därigenom kan det finnas en gruppering som kan utgå från bedömning i kartläggningen för de elever som blivit kartlagda. Med tanke på att elev 5, som hade bedömts ha hög nivå i numeracitet efter 12 års skola, ändå inte blev godkänd på grundskolans matematik efter ett läsårs studier kan man konstatera att något inte fungerat väl. I det fallet kan orsaken vara av olika slag; kartläggarens missbedömning, att matematikbetyget sattes på sådant sätt att elevens än så länge låga nivå i svenska påverkade betyget negativt eller andra orsaker som kan ha att göra med undervisningens kvalitet eller elevens allmäntillstånd. Bland de övriga 18 eleverna finns några, 7, 8 och 10, som blivit godkända i matematik. Dessa elever hade samtliga relativt lång tidigare skolbakgrund.

Samtidigt visar de faktum att alla elever är inplanerade på studier i många olika ämnen och att även elever med kort eller utan tidigare skolbakgrund börjar läsa ämnen inom SO och NO redan sitt första läsårs, på behov av ämneslärare med kompetens att undervisa elever som såväl är nybörjare i det aktuella ämnet som i svenska. I exempelvis ämnena biologi, fysik och samhällskunskap har samtliga elever samma lärare, vilket innebär att denna ska undervisa elever med stor heterogenitet, såväl vad gäller ämneskunskaper som kompetens i svenska. Av dessa 18 elever är det tre som blir godkända i SH och TK och ingen i något NO-ämne. Noteras kan att elev 3, som uppger fem års tidigare skolgång, och kartläggs för placering i litteracitet och numeracitet enligt ålder är en av de som blir godkända i SH och TK.

Det är tydligt att ett stort arbete lagts på de kartläggningar som genomförts, även om de inte uppfyller Skolverkets rekommendationer. Trots det kan de flesta inte ha tagit den tid i anspråk som Skolverket föreslår, 3 x 70 minuter för själva genomförandet plus för- och efterarbete. Inte heller kan de sägas ha förts över till rektor och vidare till annan personal på det sätt som föreskrivits. Att dokumenten inte tillmäts stor betydelse gäller i än högre grad elevernas ISP:ar, där ingen form av beskrivning av hur eleven planeras uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program fanns och inte i något fall någon information om planerade stödåtgärder, inte ens studiehandledning. Därmed kan kartläggning och ISP vid denna skola inte ha spelat den roll de är avsedda att spela för planering av enskilda elevers undervisning. Elevers funds of knowledge från sammanhang utanför skolan får enbart begränsad betydelse i dessa dokument, trots Skolverkets betoning om vikten av detta, vilket stöder

Moss (2010) argument att vertikala diskurser är motståndskraftiga gentemot horisontella.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Denna studie bekräftar tidigare påvisade brister vad gäller kartläggning av elevers tidigare kunskaper och kompetenser på Språkintrö, så som Skowronski (2013), Sharif (2017), Skolinspektionen (2017), Bomström Aho (2018) och Hagström (2018). Med tanke på Skolförordningens starka rekommendation om genomförande av kartläggning (SFS 2010:2039) och att Skolverkets material kom 2016 är det anmärkningsvärt att kartläggningen i detta fall förefaller ges så liten roll. Ännu mer uppseendeväckande är kanske att användningen av ISP inte sker enligt Skolförordningens direktiv (SFS 2010:800). Detta innebär att elevers funds of knowledge (González m.fl. 2005), såväl vad gäller tidigare skolkunskaper som andra kunskaper och kompetenser, inte uppmärksammas så som kan förväntas för undervisningens planering, vilket får betydelse för elevernas möjligheter till studieframgång.

Studien visar hur den typ av kunskap och kompetenser som inte direkt kan kopplas till skolkunskap tenderar att osynliggöras och därmed inte förefaller utgöra sådan resurs för studierna som forskare som Cummins (2000), Hornberger (2003), Barton m.fl. (2000), González m.fl. (2005) och Gee (2003) visat att den kan. Sålunda ger inte kartläggningsmaterialet en grund för att exempelvis minoriteriserade former av litteracitet (Hornberger, 2003) och vardagslitteraciteter (Barton m.fl., 2000) ska kunna användas utifrån sin potential. Att detta missgynnar elever med tidigare kort skolbakgrund visas i denna studie bland annat genom att deras kartläggningsdokument var mindre omfattande.

Den hierarkiska form som skolkunskapen antar blir i studien synlig i form av kurser och betyg, där elever börjar med en kurs, exempelvis matematik på grundskolenivå, för att i vissa fall fortsätta med gymnasiekurser, MA 1b och 2a, i hierarkisk ordning. Det som däremot inte synliggörs annat än i begränsad mån i ISP i detta fall är de olika nivåer av matematikkunskap som bygger på varandra fram till slutbetyg för årskurs 9. I detta fall samlades samtliga nivåer under MA oavsett tidigare skolbakgrund och bedömd förmåga vad gäller numeracitet. Detsamma gällde engelska, den svenskspråkiga nivån och bedömda studiebehov i sva. Även om gruppering kan ha genomförts i praktiken synliggjordes detta inte explicit i enskilda elevers ISP. Med tanke på den hierarkiska strukturen av skolkunskap blir det särskilt problematiskt när progression inte uppmärksammas i ISP som ett dokument för enskilda elevers planering i och med att viktiga delar av elevernas kompetens och behov inte synliggörs. Detta bekräftar Hagströms (2018) resultat att snabb progression möjliggörs för vissa högutbildade elever medan andra elevers progression inte tydligt uppmärksammas.

Ett hinder i detta fall förefaller ligga i avsaknaden av kontinuitet och konsistens vad gäller användning av kartläggningar och ISP. Detta ställer krav på en annan form av dokumentation för att synliggöra enskilda elevers kunskapsnivå och progression och för att ISP ska kunna utgöra det viktiga dokument för undervisningsplanering det är avsett att vara. Nu blir det i stället främst ett dokument för att visa elevernas bristande kompetens, vilket visar behovet av tydligare dokumentation och överföring av kunskap mellan dokument och mellan personer med olika uppdrag, så som kartläggande lärare, rektor och ämneslärare. Samtidigt visar detta på behovet av ökad kompetens bland inblandad personal i frågor som rör bedömning av elevkompetens och planering av enskilda elevers utbildning.

Det fokus som finns i kartläggningsmaterialet på elevers tidigare kunskap behöver få sin motsvarighet även i ISP. Skolverkets material betonar explicit vikten av att lyfta fram sådan kunskap som i högre grad är betydelsefull när det gäller elever med kort eller utan tidigare skolbakgrund. Trots det är det just för dessa elever som kartläggningarna blir minst utförliga och det blir i detta fall särskilt denna slags kunskap som sedan inte görs synlig genom övriga dokument. Denna studie aktualiserar därmed såväl kunskapsbehov som behov av tydligare riktlinjer och stöd.

TACKORD

Ett tack riktas till skolledare och lärare vid medverkande skola som tillhandahållit material och till Vetenskapsrådet som finansierat projektet (Dnr. 2017-03566).

REFERENSER

- Barton, David, Hamilton, Mary, & Ivanič, Roz (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/0142569995380>
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. (2 uppl.). Taylor and Francis.

- Bjuhr, Åsa (2019). *Avslut och fortsättning: En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1328086/FULLTEXT01.pdf>
- Bomström Aho, Erika (2018). *Språkintröduktion som mellanrum: Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram* [Licentiatuppsats, Karlstads universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1205918/FULLTEXT02>
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & kultur.
- Gee, James P (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave/MacMillan.
- González, Norma, Moll, Luis S., & Amanti, Cathy (Red.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hagström, Mirjam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasiet språkintröduktion som ung och ny i Sverige* [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1246831/FULLTEXT01.pdf>
- Holm, Lars (2017). Constructions of the literacy competence levels of multilingual students. *Language and Education*, 31(5), 449-462. <https://doi-org:10.1080/09500782.2017.1305397>.
- Holm, Lars, & Bagge Kousholt, Kristine (2019). Beyond washback effect: A multi-disciplinary approach exploring how testing becomes part of everyday school life focused on the construction of pupils' cleverness. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 917-952.
- Hornberger, Nancy (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212-229.
- Hornberger, Nancy (Red.) (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings. Multilingual Matters.
- Ivanič, Roz (2009). "Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum". I Mike Baynham, & Mastin Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies*, (ss. 100-122). Palgrave Macmillan,

- Krippendorff, Klaus (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (4 uppl.). Sage.
- Lund, Anna, & Lund, Stefan (Red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Studentlitteratur.
- Moss, Gemma (2010). On literacy and the social organisation of knowledge inside and outside school. *Language and Education*, 15(2-3), 146-161.
<https://doi.org/10.1080/09500780108666807>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039
- SFS 2018:1303 *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*.
https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_3285731-sfs-2018_1303-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800
- Sharif, Hassan (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088592/FULLTEXT01.pdf>
- SKOLFS - Skolverkets författningssamling 2016:10 Skolverkets föreskrifter om underlag för bedömning av nyanlända elevers kunskaper. Skolverket.
- Skolinspektionen (2017). *Språkinträdning i gymnasieskolan*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2016a). *Kartläggningmaterial för nyanlända elever: Information till rektorer och lärare om kartläggningmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Allmänna råd: Utbildning för nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2020). *Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevers-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-gymnasieskolan>>
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning: Nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla"* [Doktorsavhandling, Lunds Universitet].
<https://lucris.lub.lu.se/ws/files/6318657/4067832.pdf>
- Subero, David, Vujasinovič, Ellen, & Esteban-Guitart, Moises (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247–263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Wedin, Åsa (2021a). Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, 16(1), 69-86. <https://doi.org/10.1080/17447143.2021.1913174>

- Wedin, Åsa (2021b). Teacher professionalism at a time of mobility: Positioning teachers in the Language Introduction Programme in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 1-18. <https://doi.org/10.47862/apples.99557>
- Vilman, Monique, & Gilde, Judith (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(28), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>