



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Språkliga möjligheter

Flerspråkiga elevers upplevelser av delaktighet, stöd och lärande

Anne Larsson Kohn

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT15-IPS-14 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT15-IPS-14 SPP600
Nyckelord:	flerspråkiga elever, särskilt stöd, delaktighet, lärande, fenomenologi, livsvärld, horisont

Syftet med studien är att undersöka flerspråkiga elever som har bedömts eller bedöms vara i behov av särskilt stöd. Fokus i studien är att få ökad kunskap om flerspråkiga elevers levda erfarenheter av att erhålla stöd, känna delaktighet och möjligheter att uppnå målen i skolan samt vilka förutsättningar som upplevs finnas för detta. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur upplever flerspråkiga elever sig delaktiga i sitt lärande och i sociala sammanhang i skolan?
- Vilka förutsättningar upplever flerspråkiga elever att det finns för att känna delaktighet och uppnå målen i skolan?
- Vilka erfarenheter har flerspråkiga elever av framgångsfaktorer för lärande?
- Vilka erfarenheter har flerspråkiga elever av hinder för lärande?

Den fenomenologiska livsvärldsteorin och ansatsen ligger till grund för studien. Livsvärlden är den verklighet som vi lever i och ständigt, om än omedvetet, tar för given (Bengtsson, 1998, 2013). I den här studien används ansatsen för att ta reda på flerspråkiga elevers unika erfarenheter av skolan då det gäller stöd, lärande och delaktighet.

För att ta del av elevers livsvärldar föll valet av metod på intervju. Studien består av intervjuer med tre flerspråkiga elever. Metoden utgörs av den halvstrukturerade livsvärldsintervjun. En intervjuguide låg till grund för intervjuerna där olika frågeområden var sorterade efter centrala teman. Temana visualiserades på ett papper i form av fem olika cirklar som användes som stöd i intervjuerna. Två intervjuer utfördes med vardera elev. Vid insamling och bearbetning av intervjuerna användes hermeneutiken som metod. I hermeneutisk metod är tolkning av mening det centrala. Under hela studien har hänsyn tagits till författarens förförståelse. Resultatet skrevs fram i tre berättelser.

Av resultatet framgår att de flerspråkiga eleverna har fört eller för en *kamp om att få tillhöra och vara delaktiga i skolan*. Eleverna har liknande men även olika erfarenheter och upplevelser av delaktighet, både positiva och negativa. Då elever har känslor av att vara med och påverka sin egen situation i skolan och vilka arbetsformer som fungerar bra för dem, skapas känslor av delaktighet. Detta gäller både delaktighet i beslut som rör dem själva, men även att arbeta med klassgemensamt material eller organisering av undervisning. En förutsättning för lärande anser eleverna vara goda relationer till lärare och klasskamrater, vilket skapar möjligheter för lärande. Här anses en trygg och lugn miljö vara viktig. Resultatet skapar många frågor kring elevernas båda språk och hur de tagits tillvara i undervisningen men även hur och om dessa elever har kartlagts på deras båda språk.

Innehållsförteckning

Inledning	2
Syfte och frågeställningar	4
Definition av begrepp	5
Flerspråkiga elever i skolan	5
Extra anpassningar och särskilt stöd	5
Litteratur och tidigare forskning	7
En skola för alla ur ett flerspråkigt perspektiv	7
Det specialpedagogiska forskningsfältet	8
Specialpedagogik ur ett flerspråkigt perspektiv	10
Modersmålets roll i utvecklandet av ett andraspråk	12
Delaktighet, kommunikation och lärande	13
Livsvärldsfenomenologisk teori och ansats	16
Horisontbegreppet och den regionala världen	17
Vara till världen och den levda kroppen	17
Livsvärldens intersubjektivitet	18
Metod	19
Kvalitativ intervju	20
Urval av deltagare i studien	20
Studiens genomförande	21
Tolkning och bearbetning	22
Narrativ analys	23
Studiens trovärdighet	24
Etiska överväganden	25
Resultat	26
Sofias berättelse	26
De första åren	26
Minnen från F-5 – blandade känslor av att tillhöra och inte tillhöra	26
Högstadietiden och vändningen – en tid av tillhörighet och delaktighet	28
Antons berättelse	31
De första åren	31
Minnen från F-6 – en tid av katastrof	31
Högstadietiden och vändningen – en tid av tillhörighet och delaktighet	31
Marias berättelse	34
De första åren	34
Minnen från F-5 – en tid av känslan att tillhöra	35
Högstadietiden och vändningen – en orolig tid med en önskan om att tillhöra och vara delaktig	35
Analys	41

Teoretisk tolkning	44
Elevers och lärares liv och värld.....	44
Hemmet som regional värld.....	45
Horisontbegreppet	45
Elevernas levda kroppar och hur de är-till-världen	46
Intersubjektivitet.....	47
Diskussion	48
Metodreflektion	48
Resultatdiskussion	50
Specialpedagogiska implikationer	55
Förslag till framtida forskning.....	57
Referenser	58
Bilaga 1, Missivbrev	64
Bilaga 2, Brev till föräldrar	65
Bilaga 3, Inledande frågor	66
Bilaga 4, Intervjuguide	67
Bilaga 5, Cirklar på papper.....	69

Förord

Arbetet med min magisteruppsats våren 2015 har varit lärorikt, roligt, intensivt, krävande och omtumlande. Jag har lärt mig mycket på vägen om forskningsprocessens olika delar, men framförallt har jag lärt mig otroligt mycket av de tre eleverna som varit snälla att låta mig samtala med dem. Det har varit intressanta möten. Ett stort tack riktar jag till er tre. Jag vill även tacka de specialpedagoger och den speciallärare som tog sig tid att ordna dessa kontakter och möten. Jag vill även tacka min handledare Inger Berndtsson för alla kloka tankar. Ditt stöd har väglett mig och varit uppskattat.

Jag vill även tacka min man och mina tre barn som stått ut med mig, särskilt under den sista fasen av uppsatsskrivandet. Tack till er. Emma, Minna och Isac, nu lovar mamma att lämna kontoret!

Träslövsläge, 2015-05-25

Anne Larsson Kohn

Inledning

I Sveriges skollag slås det fast att utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov. ”Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS, 2010:800, 4§). Skollagen (8§) hänvisar till diskrimineringslagen (2008:567) där det finns bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering, främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder.

Det problem inom skolan som ligger till grund för denna studie har alltid funnits där hos mig under mina år som lärare och knyter an till det ovan skrivna. Det är inte specifikt mitt eget problem utan även mina kollegor, pedagoger vid handledningssamtal och flera forskare (Cummins, 2001; Helldin, 2007; Lahdenperä, 1997; Liasidou, 2013; Torpsten, 2008) uttrycker problematik inom samma område. Mina och andra pedagogers upplevelser, tankar och uppfattningar, men även forskares slutsatser, ringar in ett problem, som kan formuleras på många sätt men grundar sig i att en del av våra flerspråkiga elever i grundskolan, enligt forskning (Liasidou, 2013; Dyches & Prater, 2010; Ortiz et al., 2011), inte får det stöd de har rätt till eller inte får rätt typ av stöd, vilket i förlängningen kan bidra till att de inte når målen.

Skolverket (2013a) beskriver hur olika elevgrupper lyckas i skolan. De grupper som lyckas sämre är barn till lågutbildade föräldrar i jämförelse med barn till högutbildade föräldrar. Flickor har bättre betyg än pojkar. Elever med utländsk bakgrund visar sig i statistiken ha generellt sett sämre resultat än elever med svensk bakgrund. Men gruppen elever med utländsk bakgrund är långt ifrån en homogen grupp. Skolverket (2013a) menar att det skiljer sig mycket inom grupperna elever med utländsk bakgrund och att det är framför allt de elever som invandrat efter skolstart som har sämre betyg. I Skolverkets publikationer *Utan fullständiga betyg- varför når inte alla elever målen* (2001) och *Med annat modersmål* (2008a) framgår det att man i skolan ofta påtalar just den bristande förmågan i det svenska språket som en viktig faktor i det generellt sämre resultatet som flerspråkiga elever uppvisar. Detta bekräftas även av Torpsten (2008) och Lahdenperä (1997) som menar att man kan rikta kritik mot skolans och lärares förhållningssätt till flerspråkiga elever. De menar att man från skolans håll sätter in olika åtgärder i form av stödinsatser för att hjälpa de flerspråkiga eleverna att öka kunskaperna i svenska språket, men också för att de ska bli mer lika sina svenska klasskamrater. Genom en sådan kompenserande undervisning antas de flerspråkiga elevernas tidigare kunskaper kunna ersättas med nya. I åtgärdsprogram uttrycks ett kompensatoriskt tänkande med formuleringar som framstår som negativa och diskriminerande. Torpsten (2008, s. 43) menar att ”Tanken att något har brister utgår från att något annat är komplett /- - - / Om flerspråkighet ses som ett problem antas elever behöva stöd”. Att en elev inte har tillräckliga kunskaper i svenska språket eller inte anses tillräckligt svensk bidrar till att dessa elever kan ses som annorlunda.

Hyltenstam och Lindberg (2014) menar att det är av stor vikt för flerspråkiga elever att all personal på en skola utvecklar en medvetenhet och ett reflekterat förhållningssätt i arbetet med dessa elever. Det är även väsentligt med ett långsiktigt arbete där olika frågor som rör flerspråkighet behandlas och att det finns tillgång till personal som har kompetens i andraspråksutveckling. Det handlar också om att kunna ta till vara kompetens, kunskaper och erfarenheter som redan finns ute på skolor, inte minst när det gäller modersmåls lärare och ämneslärare. Författarna efterlyser en samverkan mellan ledning och lärarkollektiv för att

kunna bedriva en mer effektiv verksamhet för och med dessa elever.

Skolproblem kopplade till kultur och flerspråkiga barn borde vara en nödvändig del av den specialpedagogiska praktiken baserat på inkluderad undervisning hävdar Liasidou (2013). Hon menar att det är viktigt att flerspråkighet inte ses som en brist utan som en tillgång. Författaren anser att specialpedagogisk organisation borde omvärderas, för att skapa utrymme till förbättringar för elever i behov av särskilt stöd. Liasidou hävdar att det råder brist på pedagoger som har kunskaper att både bedöma språkliga aspekter och om elever i fråga är i behov av särskilt stöd, något som även bekräftas av amerikanska och latinamerikanska forskare (Bos & Reyes, 1996; Ortiz et al., 2011), men även av svenska forskare som Torpsten (2008). Dessa elever, menar Liasidou (2013), har ett underläge i skolsammanhang. Hon hävdar att skolan återkommande misslyckas med att skilja mellan skillnader i inlärningssvårigheter och begränsade färdigheter i sitt andraspråk. Även fast dessa elever får specialpedagogiskt stöd gör eleverna otillräckliga framsteg, eftersom det riktade stödet de får misslyckas att riktas både mot deras socio-kulturella och språkliga bakgrunder. Författaren slår fast att flerspråkiga elever i behov av särskilt stöd endast kan dra nytta av specialpedagogisk kompetens som effektivt möter deras dubbla behov.

Skolverksamhetens globalisering i Sverige i form av ökad etnisk mångfald och det främlingskap som följer med mångkulturella möten menar Helldin (2007) är en central fråga för specialpedagogiska och pedagogiska verksamheter som sätter fokus på erkännandeproblematiken i skolan. Även Ahlberg (2007a) hävdar att forskning om etnicitet är ett eftersatt område inom den specialpedagogiska forskningen och borde få mer utrymme med fokus på villkor och förutsättningar för en inkluderande skola på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå.

Jag har själv många gånger känt mig otillräcklig när de gäller flerspråkiga elever och att kunna möta dem på deras språkliga nivå. Det har flertalet gånger skrivits åtgärdsprogram för en del av dessa elever och de har kommit att ingå i en specialpedagogisk praktik, där jag varit osäker på om det egentligen enbart rört sig om bristande kunskaper i modersmålet och i det svenska språket. Osäkerheten att bedöma, bemöta och utforma undervisningen kring flerspråkiga elever är min utgångspunkt. Men det är inte utifrån rollen som pedagog eller specialpedagog intresset ligger, inte heller i att undersöka om denna elevgrupp fått eller får rätt typ av stöd. Utan det är utifrån vilka erfarenheter flerspråkiga elever som bedömts eller bedöms vara i behov av särskilt stöd själva erfarit stödet de fått kopplat till språk, delaktighet, lärande och måluppfyllelse i skolan. De bilder av skolan som kommer att skapas i denna studie, lyfter fram särskilda aspekter av skollivet, eftersom de grundas på elevernas specifika erfarenheter och kan komplettera och/eller kontrasteras mot andra perspektiv som läroplanernas, lärarnas, rektoreernas, skolpolitikernas eller forskning. Därmed avser jag med denna studie kunna bidra till att öka vår kunskap och förståelse av flerspråkiga elever i skolan och det särskilda stödet de får och har fått. Min förhoppning är också att kunna bidra till diskussion kring denna praktik idag utifrån flerspråkiga elevers erfarenheter.

Titeln på studien lyder *Språkliga möjligheter*. Detta val kändes relevant då de flerspråkiga eleverna har erfarenhet av flera språk. Att se möjligheter i allt lärande är en viktig utgångspunkt i skolan inte minst inom specialpedagogisk praktik där förhållningssätt, delaktighet, kommunikation och lärande är viktiga begrepp. Många forskare är idag överens om att ett framgångsrikt lärande förutsätter en utgångspunkt i elevers styrkor och möjligheter i stället för hinder, problem och brister.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet är att få kunskap om och ökad förståelse för ett antal flerspråkiga elever som har bedömts eller bedöms vara i behov av särskilt stöd. Fokus i studien är att få ökad kunskap om flerspråkiga elevers levda erfarenheter av att erhålla stöd, känna delaktighet och möjligheter att uppnå målen i skolan och vilka förutsättningar som upplevs finnas för detta.

Med denna utgångspunkt har jag formulerat fyra centrala frågor:

- Hur upplever flerspråkiga elever sig delaktiga i sitt lärande och i sociala sammanhang i skolan?
- Vilka förutsättningar upplever flerspråkiga elever att det finns för att känna delaktighet och uppnå målen i skolan?
- Vilka erfarenheter har flerspråkiga elever av framgångsfaktorer för lärande?
- Vilka erfarenheter har flerspråkiga elever av hinder för lärande?

Definition av begrepp

Med följande avsnitt avser jag att placera min studie i en kontext. Eftersom jag vill studera flerspråkiga elever som har bedömts eller bedöms vara i behov av särskilt stöd riktar jag in mig på följande begrepp: Flerspråkiga elever i skolan och Extra anpassningar och särskilt stöd.

Flerspråkiga elever i skolan

Det officiella begreppet för flerspråkiga barn är *barn och ungdomar med utländsk bakgrund*. Till denna grupp räknas barn som är födda utomlands samt de som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar (Axelsson, 2013). Einarsson (2004) använder begreppet *tvåspråkighet* synonymt med *flerspråkighet*. Enligt honom kallas ens modersmål för *förstaspråk*. *Andraspråk* däremot är benämning på språk som liksom förstaspråket lärns in i språkets naturliga miljö, men senare än förstaspråket. För invandrare används sedan juli 1997 i svenska förordningar ordet *modersmål* i undervisning på sitt förstaspråk. I skollagen, 5 kap, 14§ (SFS 2010:800) framgår det att undervisning i *svenska som andraspråk* ska anordnas om det behövs för elever som har ett annat språk än svenska som modersmål, för elever som har svenska som modersmål men som har tagits in från skolor i utlandet och invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare. Denna undervisning ersätter undervisningen i svenska.

Extra anpassningar och särskilt stöd

De nu rådande bestämmelserna kring barns och elevers utveckling mot målen beskrivs i Sveriges skollag (SFS 2010:800) under 3 kapitlet. Det är dessa bestämmelser som Lgr 11 (Skolverket, 2011) vilar på. Följande framkommer:

5 a § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, såvida inte annat följer av 8 §. *Lag (2014:456)*.

Vidare går det att läsa:

7 § Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.

Den läroplan som var rådande före Lgr 11 var Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 (Skolverket, 1994). I denna gjordes ingen distinktion mellan extra anpassningar och särskilt stöd. Där var rektorn skyldig att utarbeta åtgärdsprogram om en elev behövde särskilt stöd. I Lgr 11 är det endast det särskilda stödet och inte de extra anpassningarna som ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram. I Skollagen (SFS 1994: 1194) under 5 kapitlet *Särskilda stödinsatser* formulerades detta på följande vis:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se

till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.

4 § En elev ska ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst ska ha uppnåtts i slutet av det tredje, det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd.

5 § Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

I Skolverkets allmänna råd och kommentarer (2008b) skriver man att så snart det framkommit att en elev kan vara i behov av särskilt stöd, ska behovet utredas och ett åtgärdsprogram upprättas där skolan beskriver de insatser som ska göras.

I studien innebär detta att de flerspråkiga eleverna kan ha haft åtgärdsprogram enligt bestämmelser från den föregående skollagen (SFS 1994: 1194) fram till den nya skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft, men att de idag inte har ett åtgärdsprogram utan att stödet de får hamnar under *extra anpassningar*.

Studiehandledning på modersmålet regleras under Särskilda stödinsatser i Skolförordningen (SFS 2011:185). Detta stöd är till för elever med ett annat modersmål än svenska som bedöms riskera att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar. Om en utredning visar att eleven har behov av studiehandledning på modersmålet, ska studiehandledningen ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Skolan ska i samråd med föräldrar diskutera elevens behov av studiehandledning. Vad Skolverket (2008b) noterat är att det däremot inte tydliggörs vad som avses med studiehandledning. Skolverket (2013b) menar att studiehandledning riktas till elever som nyligen kommit till Sverige, men även till elever som varit här en längre tid:

En del elever kan ha varit en längre tid i Sverige och trots det riskera att inte uppfylla kunskapskraven i ett eller flera ämnen. Om en utredning visar att det finns ett behov av särskilt stöd och om eleven kan en del begrepp på sitt modersmål kan studiehandledning på modersmålet vara en relevant stödåtgärd. För att avgöra om så är fallet kan skolan utreda om svårigheterna att nå kunskapskraven i ämnet är av språklig karaktär eller beror på bristande ämneskunskaper. Om utredningen bedöms av både ämneslärare och studiehandledare ökar chansen att rätt åtgärd kan sättas in. (Skolverket, 2013b, s. 13)

Litteratur och tidigare forskning

Det område som jag valt att studera är vad flerspråkiga elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd har för levda erfarenheter av att erhålla stöd, känna delaktighet och möjligheter och hinder för lärande och vilka förutsättningar som upplevs finnas för detta. Därmed är begreppet "en skola för alla" viktigt i sammanhanget. Vidare redogörs för det specialpedagogiska forskningsfältet, specialpedagogik ur ett flerspråkigt perspektiv, modersmålets roll i utvecklande av ett andraspråk och avslutningsvis redogörs för delaktighet, kommunikation och lärande.

En skola för alla ur ett flerspråkigt perspektiv

Begreppet "en skola för alla" är väl känt för alla som arbetar inom skolan idag och kan spåras tillbaka ända till mitten av 1800-talet i och med införandet av folkskolan. Idén bygger på människors lika värde, rätt till delaktighet och tillträde till ordinarie skolformer, rätt till anpassning av undervisningen och särskilt stöd om så behövs (Gerrbo, 2012). I och med folkskolans inrättande fanns det barn som av olika anledningar inte passade in att delta i de allmänna undervisningsformerna och olika särskiljande åtgärder började ta form (Eriksson Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011). Gerrbo (2012) menar att skolan haft svårigheter att skapa en skola som är organiserad för att omfatta alla elever. Genom historien kan man se att elevers olikheter i form av kön, klass, etnicitet, funktionshinder har setts som besvär både i och utanför skolan. Med bakgrund i detta menar Gerrbo att det tycks vara svårt att förverkliga idén om en skola för alla. Här menar han att specialpedagogisk praktik borde spela en huvudroll.

Begreppet "en skola för alla" har på senare år kommit att användas för det goda, jämlika och demokratiska samhället. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) är en överenskommelse och en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder som bygger på resolutioner, rekommendationer och publikationer inom FN. Utgångspunkten är alla barns rätt till utbildning och rätt till att uttrycka sina önskemål i fråga om sin utbildning. När det gäller barn i behov av särskilt stöd i undervisningen, poängteras att de bör omfattas av det allmänna undervisningssystemet inom ett land.

Helldin (2007) menar att begreppet "en skola för alla" genom åren har blivit ett mer eller mindre innehållslöst begrepp när man diskuterat rättvisa för alla i skolan. Han hävdar att idén i sig saknar praktisk betydelse i skolan eftersom det har visat sig vara svårt att förverkliga. Begreppet, menar han, talar inte om hur man ska förstå det i relation till en inkluderande skola. Ahlberg (2007a) försöker se orsaker till varför begreppet som skrivs fram i skolans policydokument, inte känns igen i skolans verksamhet.

En bidragande orsak är emellertid att skolans officiella styrdokument kännetecknas av motstridigheter. Å ena sidan är alla elever likvärdiga och har full rätt att delta i och forma gemenskapen, å andra sidan ska alla elever uppnå samma mål på samma tid för att klara kravnivåerna och få godkända betyg. (Ahlberg, 2007a, s. 87-88)

På motsvarande sätt menar flera forskare (Cummins, 2001, 2011; Lahdenperä, 1997; Torpsten, 2008) att goda färdigheter i andraspråket krävs för att nå goda resultat i ett lands skolsystem. Torpsten (2008) poängterar att andraspråkseleverna ska ges möjlighet att utveckla andraspråket till förstaspråksnivå. I en skola för alla måste språkutveckling främjas på alla plan, både när det gäller att använda det i olika sammanhang och att utveckla de språk man

har, oavsett om det gäller ett, två eller flera språk (ibid.). De ovan hänvisade forskarna uppmärksammar alla behovet av ett interkulturellt perspektiv på skolans verksamhet. Där olika språk respekteras och flerspråkighet ses som en resurs.

Torpsten (2008) menar att andraspråksämnet behöver ta hänsyn till varje elevs kunskaper i språket och inte till elevernas fysiska ålder. Hur väl någon behärskar ett språk är beroende på hur lång tid andraspråksförvärvandet pågått, vilket inte är beroende av ålder. Därför behöver undervisningen utformas efter den nivå som individen befinner sig. På nybörjarnivån behöver språkets form tränas i meningsfulla sammanhang för att så småningom avanceras på en högre nivå. Enligt nu gällande styrdokument, Lgr 11 (Skolverket, 2011), bedöms elever efter vilket skolår de deltar i och betygsätts då efter den fysiska åldern. Flerspråkiga elever behöver bygga upp en god språkutveckling på både första- och andraspråket samt nå åldersmässig nivå i dessa. Därmed anser Torpsten att det är viktigt att lärare utgår från individens behov och förutsättningar. Forskaren hävdar att flerspråkiga elever behöver möta, men också ges möjlighet att använda, båda språken i skolan. Torpsten (2008) menar att undervisning på modersmålet också i andra skolämnen är grundläggande både för att stödja andra språkselevs lärande men också för få en mer avancerad språkutveckling på modersmålet. Forskaren hävdar att ett utvecklat samarbete över ämnesgränserna för modersmållärare, andraspråkslärare och lärare i andra ämnen är en förutsättning för att dessa elever ska ha möjlighet att utvecklas i skolan. Skolverkets publikation *Med annat modersmål* (2008a) menar att en anpassad undervisning är en generell uppgift som lärare har till uppgift att lösa i vilket klassrum som helst. Det handlar inte endast om undervisningen i språket svenska för flerspråkiga elever, utan mer generellt om skolans undervisning i olika ämnen. Som noterats inledningsvis, poängterar även Skolverket (2008a) att det krävs en kompetens i flerspråkighet för att kunna arbeta mer effektivt med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisningen. Man menar också att det är nödvändigt att en samverkan sker på alla nivåer kring dessa elever t.ex. med en integrering av språk- och ämnesundervisning.

Det specialpedagogiska forskningsfältet

Specialpedagogik är ett brett, mångvetenskapligt och komplext ämne som kan studeras utifrån många olika perspektiv. Beroende på vad man vill studera kan man finna kopplingar inom olika områden såsom pedagogik, medicin, psykologi, sociologi och filosofi. Man kan även finna kopplingar till biologi och fysik. I och med denna tvärvetenskaplighet kan inte specialpedagogiken beskrivas i en ensam teori utan forskare behöver i stället identifiera olika synsätt eller perspektiv med olika teoretiska utgångspunkter (Ahlberg, 2007a; Ahlberg, 2007b). Enligt Ahlberg (2009) har dessa influenser från olika teorier, paradigmer och perspektiv inom specialpedagogisk forskning stor betydelse för kunskapsbildningen inom fältet.

I ett historiskt sammanhang ser man att specialpedagogiken anses ha uppstått som ett svar på att den vanliga skolan inte passade för alla grupper av barn. Nilholm (2007), men även Emanuelsson (2003) menar att specialpedagogikens ursprungliga dubbla funktion varit att särskilja elever och ge dem stöd där man placerat de barn som av olika anledningar inte anses passa in i normen, i speciella grupper och speciella skolor. Särskiljande lösningar, segregation eller nedvärdering av olika grupper av barn har kritiserats under senare år av bland annat Emanuelsson (2003). Nilholm (2007) menar att det är viktigt att ta barns olika förutsättningar som utgångspunkt då man tittar på den specialpedagogiska verksamheten.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) fick av Skolverket i uppdrag att utarbeta en

forsknings- och kunskapsöversikt över det specialpedagogiska området. De utgick då från en modell där man ställer två perspektiv, det *relationella* och det *kategoriska* mot varandra. Perspektiven utgör helt olika sätt att förstå olika forsknings- och verksamhetsparadigm, menar författarna, men för den delen behöver det ena perspektivet inte utesluta det andra. I det relationella perspektivet utgår man ifrån att elever är *i* svårigheter medan man i det kategoriska utgår från att elever är *med* svårigheter (Ahlberg, 2007a).

Det perspektiv som varit dominerande genom skolans historia är det som Nilholm (2007) kallar det kompensatoriska perspektivet, vilken har stora likheter med det kategoriska. Det karakteriseras av att elever kategoriseras utifrån en norm som tas som utgångspunkt för de åtgärder som sätts in och där förklaringar till svårigheter söks hos den enskilda individen. Specialundervisningens syfte är här att kunna kompensera elevers brister så att de kan nå de kunskaps- och färdighetskrav som skolan ställer. Problem tillskrivs individen utifrån vissa egenskaper (Ahlberg, 2007a). För att kunna kompensera individens problem identifierar man olika typer av problemgrupper, söker processer som kan bidra till förståelsen av individen eller gruppens problem för att sedan kompensera dessa på olika sätt.

Som en kontrast till det kompensatoriska perspektivet finns ett perspektiv som medför fokus på samspelet mellan individ och omgivning. Nilholm (2007) benämner detta perspektiv det kritiska, men menar att det finns många likheter med det relationella. Vad man är kritisk till är just att specialpedagogisk verksamhet skulle vara till för dessa barns bästa. Man menar att verksamhet där problem läggs på individnivå marginaliserar och pekar ut barn, i stället för att man tittar på barns faktiska existerande olikheter. I det kritiska perspektivet anser man att skolmisslyckande inte bör sökas hos eleven utan utanför denna. I detta perspektiv ligger synen på att bli erkänd i sin olikhet. Denna olikhet kan bestå av: kön, etnicitet, ålder m.m. Inom detta perspektiv ligger ett starkt fokus på de professionellas skapande av gruppen. Då eleverna i studien anses vara flerspråkiga där deras föräldrar har ett annat etniskt ursprung än det svenska kan detta perspektiv vara relevant i studien.

Nilholm (2007) bidrar även med ett alternativt perspektiv; dilemmaperspektivet, där man studerar de olika uppfattningar som läggs på problemet, dvs. hur vi i skolans värld identifierar problem. Han menar att både det kompensatoriska och det kritiska perspektivet tar sin utgångspunkt i en bestämd uppfattning om problemets natur. Men att man i ett dilemmaperspektiv studerar de sociala sammanhang där problemen tycks finnas, vilka uppfattningar som finns om ett problem och vem som faktiskt har makt att definiera problem som just problem. Med begreppet *dilemma* i skolsammanhang menas att det inte finns några enkla lösningar på hur skolan ska hantera elevers olikheter, men att dessa kräver någon typ av ställningstaganden (Nilholm, 2007).

Fischbein (2007) menar att det idag blivit alltmer accepterat att inte ta avstamp i antingen individfaktorer eller omgivningsfaktorer då man identifierar problem inom specialpedagogiken, utan att man kan ha en relativ syn på svårigheter som därmed kan relateras till dem båda och samspelet dem emellan. Hon hävdar att vår verklighet är komplex och den går inte att reduceras till enbart biologiska förutsättningar hos en människa eller till pedagogiska insatser i omgivningen. Man måste därför ta hänsyn till många samverkande faktorer i människans samspel med omgivningen. Samspelet mellan människan som upplevande och biologisk varelse och den upplevande och materiella omvärlden är en central del i det specialpedagogiska kunskapsområdet (ibid.).

Då eleverna i studien anses vara eller har varit i behov av särskilt stöd och idag får olika former av stöd och särskilt stöd, är de ovan presenterade specialpedagogiska perspektiven

intressanta. Utifrån dessa kan flerspråkiga elevers erfarenheter av att få stöd och upplevelser av delaktighet vara relevanta att diskutera och ställa mot de olika perspektiven.

Specialpedagogik ur ett flerspråkigt perspektiv

Minow (1985) menar att utbildning för flerspråkiga barn och specialpedagogik från början verkar vara olika lösningar på olika problem. Utbildning för flerspråkiga barn är till för elever som har ett annat modersmål än det i landet rådande medan specialpedagogisk praktik erbjuder stöd och hjälp till barn med olika former av funktionsnedsättningar. Hon skriver att dessa båda praktikerna "... actually encounter the same problem which can be cast as the question: how can schools deal with children defined as "different" without stigmatizing them on that basis?" (Minow, 1985 s. 157). Hon menar att beslutsfattare i skolan kommit att särskilja elever med ett annat modersmål än det i landet rådande till förmån för särskild undervisning i målspråket medan man däremot haft ambitioner att elever med olika funktionsnedsättningar ska tillhöra den ordinarie undervisningen och klassen. Hon kallar detta "difference dilemma" (s. 157), där frågan är om det bästa är att ignorera skillnader eller att fokusera på dem. Hon menar att detta bidrar till oavsiktliga konsekvenser och det uppstår implementeringsproblem när man vill förebygga stigmatiseringar av barn som är identifierade som annorlunda från resten av klassen.

Lahdenperä (1997) har, ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, inriktat sin avhandling på relationen mellan uppfattningar om svårigheter i skolan och lärares förhållningssätt. Detta har författaren gjort genom att analysera åtgärdsprogram, som upprättats för elever med invandrarbakgrund. Hon hänvisar till Lgr 80 där det tydligt framgick att elever med invandrarbakgrund inräknades i kategorin "barn med särskilda behov" som då antogs ha behov av specialpedagogiska och andra särskilda åtgärder. Intentionen vid införandet av Lgr 80 var att få ett mer miljöbetingat och relativt synsätt på svårigheter och handikapp än den absoluta syn som ansågs framkomma i Lgr 69. Lahdenperä menar att det i många skolsammanhang, diskussioner och debatter görs en koppling mellan "barn med särskilda behov" och invandrarelever. Gemensamt för de två elevkategorierna är att de i något hänseende avviker från den normala eleven och anses vara i behov av mer eller annan undervisning. Det kan bland annat röra sig om fler undervisningstimmar och speciellt utbildade personer, som förutsättning för skolframgång. Vad som är det speciella eller särskiljande med eleverna är att de anses behöva mer av skolans resurser.

Enligt Torpstens (2008) avhandling har den specialpedagogiska undervisningen i Sverige fokuserats på att kompensera barnens och hemmens avvikelser och brister genom undervisning. Författaren menar att denna tradition av stöd förts vidare i andraspråksundervisningen som just kan härledas till skrivningarna i kursplanen 1969. Torpsten, men även Runfors (2003), har kommit fram till att flerspråkiga elever i Sverige lever i en monokulturell utbildningstradition där skolans undervisning och samhällets värdegrund avser att kompensera elevers bristande kunskaper om och i det svenska. Risker, menar forskarna, är att man då bidrar till att flerspråkiga elever marginaliseras ifrån de svenska eleverna och det svenska samhället. En skola där undervisningens innehåll är utformat i kompensande syfte kan sägas se flerspråkighet och mångkulturalitet som problem. Torpsten (2008) menar att en skola för alla måste jobba språkutvecklande med alla elever för att de ska få möjlighet att använda, utveckla och vidareutveckla sina språkliga kunskaper. Uppgiften för skolan blir att elever når full språkbehärskning, förstår sig själv och andra människor samt svensk kultur och andra kulturer. Därför menar Torpsten att den svenska skolan av idag behöver innehålla många bitar där elever görs delaktiga, får bekräftelse, men även möter kompetenta lärare.

Baca och Amato (1989) men även Liasidou (2013), menar att det amerikanska utbildningsområdets specialpedagogik inom flerspråkighet är en växande disciplin med kort historia. De första amerikanska referenser om flerspråkighet och specialpedagogik hänvisar Baca och Amato till 1970-talet. De uppmärksammar behovet och vikten av ett samspel mellan specialpedagogik och kompetens i flerspråkighet för att kunna möta det dubbla behovet, där elever har begränsade kunskaper i det engelska språket men även en inlärningssvårighet eller funktionsnedsättning. De hävdar att utbildningsområdet specialpedagogik inom flerspråkighet behöver stärkas för att kunna möta behovet, som de elever med både begränsade kunskaper i det engelska språket och en inlärningssvårighet eller funktionsnedsättning har. De menar att utbildning i specialpedagogik med fokus på flerspråkighet är ett mycket angeläget område för att hålla jämna steg med den växande skaran elever med begränsade kunskaper i engelska språket i den specialpedagogiska kontexten.

Liasidou (2013) hävdar att det finns en överrepresentation av minoritets elever inom den specialpedagogiska praktiken. Detta har bekräftats av forskare före henne (Artiles, Kozleski, Trent, Osher & Ortiz, 2010; Dyches & Prater, 2010). Flertalet elever möter en praktik som inte har kompetens att bedöma deras behov. Liasidou har bland annat kommit fram till att det är viktigt med rätt form av kartläggning för att möta de språkliga och socio-kulturella behoven. Flerspråkiga elever som lär sig engelska som ett andraspråk är proportionellt överrepresenterade i specialpedagogisk undervisning, eftersom språkligt relaterade behov är missuppfattade som inlärningssvårigheter på grund av brister i kunskap om språkutveckling på ett andraspråk eller på grund av fördomar. Detta är inget nytt fenomen. Skilda etniska grupper har över tid varit överrepresenterade i specialpedagogisk undervisning. Det finns flera problem i detta, anser Liasidou (2013), fördomar och diskriminering som leder till ensidig eller till och med fördomsfull bedömning, men även felaktiga bedömningar som leder till bristande förmåga av professionella att skilja mellan de engelska språkkunskaperna och faktiska inlärningssvårigheter. Paradoxalt nog, menar Liasidou, att även motsatt förhållande råder; att det finns underrepresentation av flerspråkiga elever i behov av särskilt stöd, där flerspråkigheten endast ses som behovet fast eleven har inlärningssvårigheter. Dyches och Prater (2010) menar också att det inte är någon ny vetenskap att elever blir missbedömda och separerade från de normala skolformerna på grund av ras eller etnisk tillhörighet. Ända sedan 1950-talet har olika grupper, särskilt afro-amerikaner, blivit separerade att medverka i specialundervisning. De menar att det ute på skolorna saknas en tydlig organisering kring ett inkluderande arbetssätt men även att personal misslyckas med att samla in och bedöma elevers kunskaper på ett adekvat sätt. Detta på grund av att det inte finns adekvat bedömningsmaterial som möter de kulturella skillnaderna, men även att läroplaner och pedagogiken inte förmår möta de flerspråkiga elevernas behov.

Bos och Reyes (1996) skriver att elever i minoritet som lär sig engelska som ett andraspråk och som även har inlärningssvårigheter behöver både skaffa sig kunskaper i sitt andraspråk men också kämpa med sina svårigheter. Lärare som arbetar med dessa elever behöver inte enbart vara duktiga i specialpedagogiska metoder, utan även i att lära ut engelska som ett andraspråk och ha vetenskap om språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv. Endast ett fåtal utbildningar inom detta område finns och lärare tenderar enligt Bos och Reyes (1996) att bli lämnade i sin ensamhet att organisera och komma på egna lösningar på hur en sådan undervisning kan skapa förutsättningar för flerspråkiga elever med inlärningssvårigheter. De hävdar att det även i litteraturen finns mycket lite information att hämta kring detta. Det som finns handlar om hur man kan identifiera och bedöma dessa elevers eventuella inlärningssvårigheter, men det saknas beskrivningar av effektiva metoder eller instruktioner

som fungerar ute i verksamheten. Författarna menar att det behövs utbildning inom specialpedagogik i ett flerspråkigt sammanhang. Det finns ett behov av att bygga upp en repertoar av vetande och kunskap baserad på olika modeller av utbildning och lärande.

Helldin (2007) anser att relationen mellan utbildning, samhälle och differentiering kompliceras av att skolan innehåller en dubbelhet där olika problem blandas. Klass- och kulturbehov uppträder vanligtvis inte endast inom en grupp, de är snarare blandade inom olika grupper. Elever som t.ex. både har behov av att bli erkända i sin kulturella olikhet, men som även behöver kompenseras för sina språksvårigheter, likt eleverna i studien, är vår utmaning, menar han.

Ortiz et al. (2011) menar att flertalet elever med engelska som andraspråk felaktigt blir bedömda att ha läs- och skrivsvårigheter och därmed hamnar i någon slags specialpedagogisk praktik. Deras forskning belyser, precis som ovan refererade forskare, problematiken kring felaktiga bedömningar av flerspråkiga elever och den signifikanta betydelsen att specialpedagoger och pedagoger har kompetens inom flerspråkighet. De skriver att läsrelaterade svårigheter i synnerhet är den största anledningen till att elever med engelska som andraspråk hamnar i en specialpedagogisk verksamhet. Pedagoger är ofta oförmögna att skilja mellan elever som är i behov av särskilt stöd och de som har svårigheter på grund av begränsade kunskaper i andraspråket. Det är troligt att detta inträffar eftersom lärarutbildningar inte adekvat förbereder blivande lärare att undervisa i engelska som andraspråk, och låter inte heller praktiserande lärare skaffa sig kunskaper eller guidning för att göra så. Ortiz et al. (2011) hänvisar till tre longitudinella studier med flerspråkiga elever som har engelska som andraspråk och som bedömts ha läs- och skrivsvårigheter. Dessa studier visar alla att en läs- och skrivproblematik hos eleverna inte alltid var fallet. De tre studierna kom fram till liknande resultat, vilka avslöjade allvarliga brister i genomföranden och tillämpningen av specialpedagogiska bedömningar och placeringsprocedurer för eleverna. Författarna menar i sin artikel att utbildning inom flerspråkighet kan hjälpa att förhindra felaktiga remisser till en specialpedagogisk praktik och föreslår metoden Response to intervention (RtI) som ett effektivt sätt att identifiera engelska som andraspråkselever med inlärningssvårigheter, där redskapen att bedöma tar hänsyn både till språk och kultur.

Hedman (2009) har i en svensk kontext undersökt tvåspråkiga högstadiel elever som av sina lärare antogs ha läs- och skrivsvårigheter av dyslektisk natur. Vad hon i sin avhandling kom fram till är att det finns risker för felbedömningar om tvåspråkiga elever endast testas på majoritetsspråket. Hon menar att instrument behöver utvecklas som kan användas för att ta reda på vad i en flerspråkig elevs språkanvändning som kan tyda på dyslexi och vad som kan vara helt normala effekter av att eleven har svenska som sitt andraspråk. Författaren hävdar att det behövs utvecklas instrument för att bedöma behärskning i modersmålet och svenskan. Hon menar att ett samarbete krävs mellan specialpedagog, modersmållärare och svenska som andraspråklärare för att dessa elever ska få en så effektiv skolgång och lärande som möjligt. Eftersom deras svårigheter inte antingen är av förstaspråkskaraktär, andraspråkskaraktär eller dyslexikaraktär, utan alla är sammanblandade.

Modersmåletts roll i utvecklandet av ett andraspråk

Thomas och Collier (1997) har i sin forskning om språkutveckling i ett andraspråkperspektiv kommit fram till att barns utveckling av tänkande och lärande går långsammare om barnet enbart får undervisning på sitt andraspråk. Risken är att de kanske aldrig hinner ifatt de enspråkigt engelsktalande eleverna. Författarna menar att ju mer språklig input eleven får på

sitt modersmål parallellt med andraspråket desto mer ökar chanserna till att eleven når samma nivå som sina enspråkiga klasskamrater då de avslutar gymnasiet. Forskarna menar att ju starkare eleven är på sitt förstaspråk, desto snabbare kommer denna att göra framsteg på sitt andraspråk. Ju mer barnen utvecklar sitt förstaspråk kunskapsmässigt och tankemässigt på en åldersmässig nivå, desto bättre kommer de att klara sin ämnesutveckling på andraspråket i slutet av sin skolgång. Vad som i deras forskning är relevant för denna studie är att de kommit fram till att betydelsen av undervisning på modersmålet för andraspråkets utveckling gäller för alla elevgrupper oavsett om barn har invandrat till landet eller barn är födda i landet. Det gäller även barn som har förlorat sitt förstaspråk eller om de nått långt i både sitt första och andraspråk, men även de barn som precis har börjat utveckla ett andraspråk. Vad de sett i sin forskning är att undervisning på sitt förstaspråk är den viktigaste bakgrundsfaktorn till att de elever som de studerat nått skolframgång. Även andra faktorer som en sociokulturellt stödande miljö där man får arbeta med uppgifter som stämmer med sin ålders- och mognadsnivå är viktigt, men även att lärare har kompetens om andraspråksinläring så att både språket och ämnet utvecklas.

I Torpstens avhandling (2008) beskrivs elevers upplevelser av modersmål som möjlighet eller hinder. De flerspråkiga eleverna upplevde modersmålsundervisningen som positiv för den fortsatta språkutvecklingen och att det var lättare att fortsätta utveckla andraspråket när färdigheterna i modersmålet förbättrades. Detta bekräftas av Cummins (2001) forskning där det framgår att en effektiv språkutveckling som stödjer både första- och andraspråket är av största vikt. Även Cummins och Early (2011) menar att utveckling av språk för lärande i alla ämnen är en viktig faktor kring flerspråkiga elevers skolframgång. Cummins (1996) har utvecklat en matris som kan ge lärare stöd i planeringen av undervisningen i alla skolans ämnen som i vardagligt tal i Sverige kommit att kallas "Cummins fyrfältare". I denna tydliggörs vikten av att undervisningen läggs på rätt nivå för flerspråkiga elever. Att undervisningen går från det konkreta till det abstrakta och från det talspråkliga till det skriftspråkliga. Detta för att flerspråkiga elever inte ska tappa de ämnesmässiga kunskaperna i jämförelse med klasskamraternas kunskaper i majoritetsspråket. Han konstaterar att språkinläring tar tid och måste få ta tid och då är det viktigt att ha lärare som är medvetna om detta så att eleverna inte blir felaktigt bedömda eller diagnostiserade. Författaren menar att det finns en risk i att för tidigt använda standardiserade test som är anpassade till flerspråkiga elevers andraspråk. Andra viktiga aspekter som behöver tas med i bedömningen är i vilken grad elevens förstaspråk fått utrymme i undervisningen, i vilken grad skolan samarbetat med familjen men även hur samarbete med klasskamrater getts utrymme i undervisningen.

Delaktighet, kommunikation och lärande

Utifrån studien är områdena *delaktighet*, *kommunikation* och *lärande* intressanta att studera. Dessa tre bildar bas för kunskapsobjektet *inkludering*, vilka ses som en plattform för forskning inom specialpedagogik. Denna plattform har utarbetats i den specialpedagogiska forskningsmiljön vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet (Ahlberg, 2009). I denna miljö definieras specialpedagogisk forskning utifrån det innehåll som man forskar om. Utifrån denna plattform kan olika studieobjekt undersökas med olika val av metod och teoretiska grundantaganden. Plattformen kan beskrivas i termer av dessa tre områden som görs till föremål för studier:

Delaktighet, kommunikation och lärande är i vårt specialpedagogiska perspektiv sammanflätade och bildar ett integrativt fält som innefattar en mängd olika studieobjekt,

vilka kan studeras på individ, grupp, organisations- och samhällsnivå. Delaktigheten utgör dock en sammanhållande grundval. (Ahlberg, 2009, s. 25)

Min förhoppning med föreliggande studie är att genom elevers levda erfarenheter och upplevelser av skolan, kunna bidra med kunskapsbildning inom forskningsmiljöns gemensamma kunskapsobjekt som är *villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i utbildning och samhälle* (Ahlberg, 2009, s. 25).

I Svenska akademiens ordlista (2015) framgår det att ordet delaktig innebär *att ha del i eller av något*. Molin (2004) menar att detta något kan vara en social gemenskap, en aktivitet eller en uppgift. Den som tar del i lösandet av en uppgift får ofta en känsla av tillhörighet som kan tänkas vara en viktig aspekt av delaktigheten. Han skriver även att begreppet kan ha innebörd av att någon medverkar i något eller har vetskap om något, vilket han menar kan tolkas som att delaktigheten förutsätter en interaktion mellan minst två individer eller företeelser. Molin anser att delaktighet bör beskrivas som samspel mellan individen och dennes sociala och fysiska omgivning. I skolans läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011) framgår följande om delaktighet:

Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (s. 7)

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad, eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (s. 15)

Almqvist, Eriksson och Granlund (2004) berättar om en studie gjord på 500 barn, ungdomar och vuxna elever med funktionshinder som ombads beskriva vad delaktighet var för dem. Resultaten visade att upplevelsen av delaktighet kan delas in i tre dimensioner: 1) att uppleva: Att genom aktivt samspel med omgivningen ha positiva upplevelser, 2) att agera: Att aktivt agera i en livssituation både fysiskt och psykiskt, samt 3) sammanhang: Tillgängligheten till aktiviteter och samspel med miljön. Dessa tre dimensioner samspelar, d.v.s. för att vara delaktig behövs en upplevelse av att vara med, att aktivt agera i situationen samt förutsättningar för delaktighet i det sammanhang som avses (ibid.).

Delaktighet och lärande är centrala begrepp i skolan skriver Jakobsson och Nilsson (2011). Jakobsson (2002) menar att det finns två olika typer av delaktighet som har betydelse för elever i skolan: pedagogisk delaktighet och social delaktighet. Pedagogisk delaktighet innebär att elever är delaktiga i en arbetsgemenskap, antingen genom att de utför samma arbetsuppgifter som övriga elever i gruppen eller genom att arbetssättet tillåter att olika elever arbetar med olika arbetsuppgifter. Social delaktighet innebär att eleverna är delaktiga i den sociala gemenskapen, inte bara när lärare styr utan också vid fria aktiviteter på raster och på fritiden efter skoldagens slut. Ett dilemma i anslutning till delaktighet och lärande handlar om elevers deltagande i gemenskapen i den grupp där de har sin tillhörighet samtidigt som de har behov av speciella insatser (Jakobsson & Nilsson, 2011). Även Björck-Åkesson och Nilholm (2007) menar att mål som inkludering och delaktighet är viktiga områden inom specialpedagogisk forskning.

Helldin (2007) för ett resonemang kring de inkluderingssvårigheter i skolan som uppstår ur skillnader i kulturellt ursprung eller klasstillhörighet. Han menar att om man ska försöka sig på en tolkning kring begränsningen av inkludering i skola och samhälle behöver man lägga en kritisk analys på begreppet *inkludering* och rikta uppmärksamheten mot samhällets kulturella och sociala skikt och dess inbördes ordning. Hans tes är att pedagogisk differentiering i form av t.ex. kompenserande pedagogik är kortsiktig. Det som behövs är en pedagogisk bearbetning på lång sikt av de grundläggande orättvisestrukturerna, de särskiljande organisatoriska och pedagogiska sammanhangen.

Varför det specialpedagogiska kunskapsfältet riktat in sig mot inkludering, är att forskning om särskiljning av elever visat sig ofta få negativa konsekvenser för elevers lärande och socialisation menar Fridlund (2011). I sin avhandling ställer hon sig kritisk till den särskiljning av elever som hon menar att ämnet svenska som andraspråk skapar. Hon hävdar, med hänvisning till Myndigheten för skolutveckling, att elever som placeras inom den ordinarie undervisningen och därmed inte undervisas i svenska som andraspråk klarar sig bättre i skolan oavsett om de tillhör kategorin nyanlända eller kategorin elev med svenska som andraspråk, än de elever som får denna undervisning åtskild. Fridlund frågar sig hur ett obligatoriskt ämne som svenska som andraspråk, som är avsatt för vissa elever, ska kunna få en hög status hos de elever som bedöms vara i behov av undervisningen.

Att som elev bli bedömd vara i behov av något annat eller mera uppfattas troligen inte som någon merit i skolsammanhang och särskilt inte om bedömningens konsekvens utgör någon form av obligatorium. Att elever märker att de inte lever upp till kraven är otvivelaktigt, oavsett om andraspråksundervisningen formuleras i termer av rättigheter eller erbjudanden (Fridlund, 2011 s. 235).

På motsvarande sätt framgår det i Torpstens studie (2008) att elever upplevde en känsla av att inte höra till, inte duga eller passa in i den svenska skolan. I mötet med undervisningen i ämnet svenska som andraspråk särskiljdes eleverna från klassen. Detta upplevdes exkluderande. Att få vara tillsammans med övriga klasskamrater ansågs mycket betydelsefullt. Lärande, menar författaren, är starkt förbundet med motivation och gemenskap. Att elever både får lära sig språk via undervisning men även när de talar, läser och skriver tillsammans med andra är viktiga komponenter för att stödja en stark andraspråksutveckling menar Torpsten (2008). De slutsatser hon drar av vad eleverna berättat är att ämnet svenska som andraspråk upplevs av eleverna som ett stödämne och en enklare variant av svenska. Detta på grund av lärares bristande kompetens, ämnets organisering och ett enklare innehåll i undervisningen. Att inta ett inkluderande och interkulturellt perspektiv på språkutveckling som resulterar i en lärandemiljö där elever ges tillfälle till interaktion och samarbete med varandra utifrån vars och ens förmågor ser både Fridlund (2011) och Torpsten (2009) som betydelsefulla i sammanhanget.

Ahlberg (2009) menar att forskning om delaktighet handlar om exkluderings- och inkluderingsprocesser. Det handlar om att skapa kunskap och förståelse för villkor och förutsättningar för människors delaktighet på olika nivåer. I denna studie är det elevers erfarenheter som är i fokus. Erfarenheter av delaktighet och upplevelser av möjligheter, hinder och förutsättning för lärande kan kopplas till både samhälls-, organisations-, skol- och gruppnivå.

Livsvärldsfenomenologisk teori och ansats

Den föreliggande studien har genomförts på tre grundskolor i två grannkommuner i Sverige. Tanken var att få fram ett resultat där de flerspråkiga elevernas egna erfarenheter och tankar över sin skoltid kom fram. Då dessa elever har erfarenhet av särskilt stöd och flerspråkighet var jag intresserad av att ta reda på hur de upplevt sig delaktiga i sitt lärande och i sociala sammanhang och vilka förutsättningar som upplevs finnas för detta. Syftet var även att ta reda på vilka levda erfarenheter eleverna har om möjligheter och hinder för lärande. Därmed har jag valt att använda en livsvärldsfenomenologisk ansats (Bengtsson, 2005).

Fenomenologi betyder läran om det som visar sig för medvetandet (Nationalencyklopedin, 2015) och ses först och främst som en erfarenhetsfilosofi. Edmund Husserl (1859-1938) ses som den moderna fenomenologins grundare och han menade att man måste gå tillbaka till sakerna själva, för det är i människors erfarenheter som sakerna och dess mening visar sig. Vi bör återvända till det skenbart triviala och reflektera över det så att vi blir medvetna om våra egna förgivettaganden. De saker som vi skall gå tillbaka till är alltid saker för någon, skriver Bengtsson (2005), samspelet och ett ömsesidigt beroende mellan ett subjekt och ett objekt där subjektet alltid är riktat mot något annat än sig själv. Man talar om fenomenologins *intentionalitet* som innebär att när vi erfar något innefattar detta en upplevelse av *något*. Det är detta menar Bengtsson (2001b) som fenomenologin går ut på, att i någon betydelse få grepp om sakerna så som de visar sig i erfarenheten och begreppslägga dem. Det fordras en öppenhet, följsamhet och sensibilitet till skillnad från att klassificera under fasta kategorier (Bengtsson, 2001b). Olika människor kan ha olika upplevelser av liknande *fenomen* eller "saker". Denna naturliga erfarenhet av upplevelser ingår i begreppet "livsvärld".

Bengtsson (1998) beskriver livsvärlden som "den verklighet som vi dagligen lever i och ständigt, om än omedvetet, tar för given" (Bengtsson, 1998, s. 18). Det är en komplex och mångfasetterad verklighet.

Den är en levd och konkret värld, direkt given i erfarenhet och handling, och som sådan uppvisar den i varje konkret situation inte bara fysiska egenskaper, utan en mångfald olika, varierande och föränderliga egenskaper, värden, betydelser, bruk och dimensioner. (Bengtsson, 1998, s. 18)

Livsvärlden är ett levt perspektiv som alltid innefattar ett rumsligt och ett tidsligt perspektiv. Bengtsson (2005) menar att det finns anledning att uppmärksamma att en plats varierar beroende *var* den är, *hur* den används, vilken *kontexten* är, *när* vi är där, vilka *andra* som är där, hur *många* o.s.v. En livsvärld inkluderar därmed allt som är möjligt att erfar och göra för en individ. Bengtsson (2005) hänvisar till Husserl, som menade att alla de egenskaper som inte direkt är erfarna eller presenterade, medpresenteras eller appresenteras för medvetandet. De presenteras samtidigt med det som är direkt givet, utan att de själva är direkt givna och kan göras tillgängliga för direkt erfarenhet. På så vis kommer våra enskilda erfarenheter av något föremål att medpresentera en hel omvärld som går över till en öppen horisont (Bengtsson, 1998). I den här studien är det de flerspråkiga elevernas livsvärldar som är i fokus. Men även de livsvärldar som lärare, klasskamrater och andra människor som de flerspråkiga eleverna möter är viktiga för studien.

Horisontbegreppet och den regionala världen

Horisont är ett vanligt begrepp inom fenomenologin. Enligt Friberg (2005) har varje erfarenhet sina egna horisonter och människan erfar världen utifrån dessa. Friberg hänvisar till Husserl som menar att varje objekt har en yttre och en inre horisont. Den inre horisonten innebär att varje objekt erfars ur något perspektiv där erfarenheten av möjliga egenskaper finns och där det även finns ett utrymme av möjligheter som inte är direkt erfarna. Den yttre horisonten begränsar erfarenheten. Horisonten är något som vi strävar mot, men som vi aldrig kan nå fullt ut. Berndtsson (2001) anser att begreppet horisont är en formulering för levd erfarenhet. Hon hänvisar bland annat till Merleau-Ponty som menar att horisontbegreppet kan uttrycka olika slags horisonter. Berndtsson (2001) hänvisar även till Gadamer som menar att horisonter kan smältas samman, så kallad *horisontsammansmältning*. Då öppnar den nya eller förändrade förståelsen upp eller upphäver den främmande horisonten och möjliggör för att människan kan närma sig en annan persons livsvärld. På så vis kan människor förstå varandra. Utifrån studiens syfte innebär det att elevers horisonter kan bli framträdande på olika sätt och kan relateras till andra människor, som lärare och elever, och till språk, lärande och delaktighet. De flerspråkiga elevernas erfarenheter av sitt modersmål och svenska språket blir därmed centralt och hur de erfar världen utifrån dem. Även begreppen delaktighet och lärande, är centrala och elevers erfarenheter av dem i relation till skolan.

Bengtsson (2005) betonar vikten av att inom pedagogisk forskning begränsa ontologin till den specifika verklighet som skall studeras i ett avgränsat forskningsprojekt. I studien är den specifika regionala världen skolan, det vill säga en del av hela elevernas livsvärld. Denna region bildar horisontella avgränsningar men finns appresentativt tillgängliga, vilket innebär att det finns öppningar till andra regionala världar, till exempel till hemmet. Elevernas livsvärld, som jag utgår ifrån är den regionala värld som de befinner sig i under sina skoldagar. Det som motiverar att kalla den en regional värld är att den konstituerar avgränsade världar med sina egna specifika existensvillkor. I skolans värld ingår saker som är specifika för verksamheten som bedrivs och människor som lever i denna värld använder sakerna och interagerar med varandra på ett sätt som utmärker just denna värld (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Eleverna möter lärare och andra elever med olika livsvärldar; de har olika erfarenheter, kunskaper och saker de kan relatera till, d.v.s. olika horisonter. Men den regionala världen bildar ändå en helhet som ger mening åt allt som finns och händer i den (ibid.). Professionen *lärare* konstituerar därmed också vissa existensvillkor att förhålla sig till såsom undervisning, lärande, sociala relationer och bedömning. Lilja (2015) skriver att en utmaning är att få skolans värld, det arbete lärare gör och individernas liv, där varje elev har unika erfarenheter, att sammanflätas på ett sätt som gynnar alla elevers lärande.

Vara till världen och den levda kroppen

Husserls livsvärldsbegrepp har utvecklats genom åren av ett flertal filosofer. Begreppet ”vara-till-världen” myntades av Merleau-Ponty och bidrog inom fenomenologin till synen på att det inte finns någon motsättning mellan kropp och själ utan att de bildar en sammanflätad helhet. Detta kroppssubjekt kallar han ”den levda kroppen” och med denna kropp befinner vi oss alltid redan i ett interaktivt förhållande till allt vi möter i världen. Vi är vår kropp och vårt medvetande är integrerat i vår kroppsliga existens. Den levda kroppen finns både i tid och rum, men innefattar även kroppen som sende, talande och därmed både bärare av ord och bärare av budskap såsom gester, blickar, rörelser och kroppshållning (Carlsson, 2011). Därför kan den levda kroppen aldrig reduceras till något rent subjektivt eller rent objektivt (Bengtsson, 2005). Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv menar Lilja (2015) att lärande kan ses som en sammanflätning av liv och värld. Det innebär här att lärande, och hur lärande

kan möjliggöras i skolan, i denna studie kan beskrivas ur dessa elevers perspektiv där andra elever, lärare, tid och rum samspelar och är beroende av varandra. Eleverna både påverkas av och påverkar andra i klassrummet, men skapar även förutsättningar för lärande där och på andra ställen i skolan. Olika elever har olika förutsättningar för att vilja och kunna lära sig. Lärarna är också olika personer och har olika sätt att nå målen med en lektion eller ett lärtillfälle. Mötena som blir mellan elever och lärare har också betydelse för hur lärande möjliggörs eller hindras i klassrummet eller i andra lokaler på skolan. Med livsvärlden som teori är det möjligt att se varje flerspråkig elev som levd kropp som är-till-världen i de situationer och med de människor de möter i den regionala världen, skolan.

Livsvärldens intersubjektivitet

Berndtsson (2001) hänvisar i sin avhandling till Merleau-Ponty, men även Schütz, då hon beskriver livsvärldens intersubjektivitet. Hon tar utgångspunkt i den levda kroppen då hon menar att med denna kropp kommer även andra människor att förstås som levda kroppar. Vi är födda in i en social värld som fanns där före oss med sin kultur och dess historia och det är via andra människor som vi blir vägleda in i den här världen. Denna intersubjektivitet är en relation mellan subjekt, men också en interaktion mellan levda kroppar. I begreppet ingår beröringspunkter både med språk, kultur och tid (Berndtsson, 2001). Lilja (2013) hänvisar också till Merleau-Ponty då hon beskriver det intersubjektiva begreppet och spinner vidare på Berndtssons (2001) tankar och menar att förutsättningen för att förstå andra människor är mötet med dem. Då vi är i kommunikation med varandra går vi in i varandras världar, vi både bekräftar och korrigerar varandra. Våra perspektiv kan också förenas i en gemensam fokusering på olika saker. Därmed kan vi se hur våra liv flätas samman i varandra samtidigt som de utgör en öppen horisont. Det är de flerspråkiga elevernas vardagliga värld som innefattar alla de personer de är omgivna av i ett naturligt sammanhang som är i fokus i den här studien.

Studien tar avstamp i begreppen delaktighet, kommunikation och lärande, vilka är centrala i förståelsen av de flerspråkiga eleverna och den praktik av lärande och stöd som de har mött och möter. Utifrån en livsvärldsansats kan jag närma mig, förstå och i text gestalta de flerspråkiga elevernas livsvärldar. Då de elever som jag studerar anses vara i behov av särskilt stöd innebär det att de inte uppnått målen i alla ämnen. För att ett lärande ska kunna ske behöver horisonter vidgas. Lärandet tar sin utgångspunkt i den levda kroppen. Detta sker i ett intersubjektivt sammanhang där livsvärldar i olika avseende delas med andra människor (Berndtsson, 2009).

Metod

Då syftet varit att få kunskap om och ökad förståelse för ett antal flerspråkiga elever som har bedömts eller bedöms vara i behov av särskilt stöd, har jag använt mig av en fenomenologisk ansats. Berndtsson (2009) menar att man det senaste decenniet inom specialpedagogisk och pedagogisk forskning utvecklat en forskningstradition som utgår från människans livsvärld. Det är inom livsvärlden vi lever och det är vi själva som erfar vad det är som händer i den. Bengtsson (2001a) anser att fenomenologin som metod är konstruktiv och går ut på att göra sakerna rättvisa. Det gäller att tala utifrån sakerna själva snarare än att inordna dem under fördomar, åsikter, teorier eller färdiga kategorier. Det är i denna saklighet, menar Bengtsson, som fenomenologins vetenskaplighet består. Han skriver:

En variant kan vara att vilja studera andra människors upplevda verklighet oberoende av om denna verklighet existerar, dvs. forskaren vill undvika att använda främmande måttstockar på den andres upplevelser och önskar studera dem som de upplevs. (Bengtsson, 2005. s. 32).

Bengtsson och Berndtsson (2015) framhåller även livsvärldens integrativa karaktär som en styrka och ett viktigt bidrag till förståelsen av lärandet i skolan, vilket innebär att vi inte behöver välja mellan individ och värld, eller mellan individ och innehåll. Lärandet kan i stället förstås utifrån dimensioner av innehåll, individ och värld och hur dessa interagerar med varandra. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver fenomenologi i kvalitativa studier som en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är. I denna studie är mitt fokus att förstå världen som den visar sig och är tillgänglig för eleverna genom deras erfarenheter och handlingar. De elever som ingår i min studie har erfarenhet av en skolpraktik, en specialpedagogisk praktik, flera språkliga praktiker samt erfarenhet av svenska, svenska som andraspråk och modersmålsundervisning. I och med att liv och värld är sammanflätade tar sig erfarenheter av delaktigheten, stödet och lärandet olika uttryck för olika individer. Därmed kan dessa begrepp aldrig sägas vara lika och erfaras lika, utan gestaltas alltid utifrån varje flerspråkig elevs värld. Men varje elevs värld ger oss en förståelse som är av central betydelse då dessa begrepp skall förstås utifrån ett livsvärldsperspektiv.

Bengtsson (2005) hävdar att livsvärldgrundad forskning inte kan utgå från en färdig metodologi, vilket gäller både för insamlings- som bearbetningsmetoder. I stället krävs det att lämpliga metoder utvecklas utifrån det område som skall undersökas. Då mitt syfte var att ta reda på elevers upplevelser fann jag en kvalitativt inriktad metod vara det bästa för ändamålet. Om mitt syfte hade varit att samla in ett stort antal fakta och analysera dessa i syfte att finna mönster eller lagbundenheter, som skulle gälla generellt, skulle jag använt mig av en kvantitativ metod. Inom den kvantitativa metoden, skriver Stukát (2011), vill man kunna förklara och dra säkra slutsatser och man vill kunna generalisera resultaten att gälla fler än de man undersöker. Då detta inte var mitt syfte fann jag inte någon kvantitativ metod användbar. Stukát (2011) menar vidare att man inom det kvalitativa synsättet vill tolka och förstå de resultat som framkommer. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är just fokuseringen på de intervjuades livsvärld och deras erfarenheter som har gett oss förståelsen för de kvalitativa forskningsintervjuerna.

Kvalitativ intervju

Jag använde mig av den kvalitativa halvstrukturerade livsvärldsintervjun, vilken definieras som en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen (Kvale & Brinkmann, 2014). Att intervju är en process där både intervjuare och intervjupersoner är aktiva och producerar kunskap genom sin relation. Den halvstrukturerade intervjun är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Den utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och som kan innehålla förslag till frågor (ibid.). Stukát (2011) menar att metoden är anpassningsbar och följsam då intervjuaren kan följa upp idéer, gå in på känslor och motiv på ett sätt som är omöjligt i en strukturerad intervju eller enkät. Men metoden är starkt beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter och det krävs både goda förkunskaper och god psykologisk förmåga (ibid.). Kvaliteten på intervjun poängterar även Kvale och Brinkmann (2014) är av stor betydelse för den följande analysen, verifieringen och rapporteringen. De menar att det krävs av intervjuaren att denne både är sakkunnig och hantverksskicklig och förutsätter en vetskap hos intervjuaren om varför och hur denne intervjuar samt vad hen intervjuar om.

Min utgångspunkt med den kvalitativa intervjumetoden var att få kunskap om andra människors livsvärldar och då är det intervjupersonernas oreflekterade erfarenheter som först står i fokus. Genom intervjun kommer den levda erfarenheten att omvandlas till reflekterad erfarenhet som formuleras i ord. Sedan är det min uppgift som forskare att konstruera förståelse av intervjupersonens utsagor och bearbeta dessa. Denna process kallar Bengtsson (2005) ”intervjuer som konstruktioner”.

Bengtsson (2005) menar att en människas hela livsvärld inte kan studeras eftersom den är bunden till sammanhang. Jag har därför tvingats dra gränser för hur och vad som ska samlas in. För att kunna fokusera delar av ett liv har jag valt berättelse som metod för insamlande av empiri. Då har jag kunnat fånga delar av elevens hela livsvärld. I studien har jag gjort avgränsningar och preciseringar med avseende på flerspråkiga elevens erfarenheter och upplevelser av stöd, delaktighet och lärande. I berättelserna ligger fokus på det som eleverna själva valt att berätta om. Heyman och Pérez Prieto (1998) menar att det finns olika sätt att arbeta med berättelser. Varje forskare har rätt att utforma sin metod så att den bäst svarar mot den fråga vederbörande har ställt. I berättelsetraditionen finns ”en tillit till och en önskan om att få dela andra människors kunskaper och erfarenheter - med deras egna ord” (Heyman 1989, s. 61). Berättelsen är en konstruktion och speglar därmed inte direkt verkligheten. Den tydliggör och förmedlar erfarenheter och kunskaper, vilket gör att vi bättre begriper både oss själva och andra, våra relationer och den värld vi lever i. Om vi vill veta något om människors egna erfarenheter är ett sätt att be dem berätta. Då utgår vi från människors liv, deras egna uppfattningar, erfarenheter och upplevelser. I denna studie har detta varit utgångspunkten.

Urval av deltagare i studien

I valet av intervjupersoner använde jag mig av bekvämlighetsurval i kombination med strategiskt urval, vilket Trost (2012) menar är ett vanligt förfaringssätt i kvalitativa studier. Jag använde de kontakter jag har inom ett specialpedagogiskt nätverk i den kommun jag arbetar. En förfrågan till alla specialpedagoger i kommunen skickades ut via den specialpedagogiska ikonen på First Class. I början av februari presenterade jag sedan studien kortfattat på en nätverksträff med en liknande förfrågan som gått ut via First Class tidigare. Två specialpedagoger hjälpte mig att hitta varsin elev på deras respektive skola. Jag

formulerade ett missivbrev till specialpedagoger och rektorer och ett brev till vårdnadshavare (bilaga 1 och 2) som jag hade med mig till nätverksträffen, där min studie presenterades med syfte och innehåll (Trost, 2012). Att finna en tredje elev gick trögt. Därför fick jag efter en tid vända mig till en grannkommun. Jag skickade mail till specialpedagogerna/speciallärarna på två grundskolor och kontaktade en speciallärare via telefon. Jag träffade en elev som specialpedagogen på en av skolorna ansåg passade in på mina kriterier men då vi träffades insåg jag att kriterierna inte uppfylldes av denna elev. Därefter fick jag kontakt med en speciallärare på en av de andra grundskolorna som jag mailat till. Hon hjälpte mig att finna en tredje elev.

Den strategiska urvalsmetoden går ut på att man väljer ut ett antal variabler som är av teoretisk betydelse (Trost, 2012). I mitt fall att eleverna skulle vara flerspråkiga, anses vara i behov av särskilt stöd och ha fått specialpedagogiskt stöd i någon form och gå i någon av årskurserna 7-9. Tre flerspråkiga elever representeras i den här studien och två intervjuer genomfördes med varje person med två veckors mellanrum, detta för att öka reliabiliteten, få svar på mina forskningsfrågor och att mitt syfte skulle bli uppfyllt. Thomsson (2010) menar att många som arbetar med avgränsade och individnära frågor väljer att göra upprepade intervjuer. Detta förfaringssätt kan ha olika anledningar; både för att lära känna sina deltagare bättre, men vanligare för att det ger ett rikare material.

Studiens genomförande

Bengtsson (2005) anser att naturliga samtal i miljöer som inte är arrangerade är att föredra. Livsvärldsforskaren måste själv till platsen där upplevelserna levandegörs. När forskaren är på plats i verksamheten menar Bengtsson att samtalen har goda förutsättningar att bli så naturliga som möjligt. Genom att göra detta minskar möjligheterna att intervjun i sig skapar en egen social verklighet och inte når utanför intervjusituationen. Innan första intervjun bokades med de två första eleverna träffade jag dem på deras respektive skola. Vi träffades i cirka 20 minuter. Jag presenterade mig själv, min studie och hur intervjuerna skulle genomföras. Jag hade även ett par frågor som jag ställde till eleverna (bilaga 3). För att vinna tid skedde detta inledningssamtal med den tredje eleven i anslutning till första intervjun. Med de två första eleverna bokade vi tillsammans in tid för intervjuerna och bytte mobiltelefonnummer för att lätt kunna ha kontakt inför intervjuerna. Vi hade därefter kontakt via sms dagen innan intervjuerna eller samma dag på morgonen för att säkerställa tiden. Eleverna var snabba på att svara. Med den tredje eleven avtalades tiderna i samråd med specialläraren.

För att eleverna skulle känna sig trygga utfördes intervjuerna under skoltid på elevernas egna skolor. Med första eleven, vilken jag benämner Sofia, satt vi i skolans konferensrum som specialpedagogen hjälpte till att boka. Vid intervjuerna med den andra eleven, vilken jag benämner Anton, satt vi i ett grupprum i anslutning till skolans bibliotek och specialpedagogens arbetsrum. Med den tredje eleven, vilken jag benämner Maria, satt vi i speciallärarens arbetsrum. Första intervjun med varje elev tog i genomsnitt 60 minuter vardera. Den andra intervjun som skedde två veckor senare, tog mellan 30-60 minuter. Jag fick intrycket av att eleverna kände sig lugna och avslappnade och tog intervjuerna på största allvar. Min förhoppning var att eleverna skulle ha ett behov av att prata om sina upplevelser och skulle kunna berätta en del fritt. Parszyk (1999) beskriver i sin avhandling *En skola för andra*, om en metod för intervjuer där hon funnit att elever hade behov av att berätta om sina upplevelser och att de var mer tillfreds med den så kallade fria berättelsen än att svara på frågor. Därför tänkte jag mig att den fria berättelsen skulle locka fram vad som var väsentligt

för eleverna. Jag använde mig av en intervjuguide, där jag endast hade några ingångsfrågor som ställdes på lika sätt till alla. Jag använde mig av intervjuguiden (bilaga 4) för att beröra de olika ämnen eller teman som var tänkt att behandlas. Inför samtalen hade jag förberett fem olika frågeområden som jag hade visualiserat via olika cirklar på ett papper (bilaga 5). Begreppen som jag skrivit ner var ”skola”, ”språk”, ”stöd”, ”lärande” och ”delaktighet”. Dessa hade vi som utgångspunkt i samtalen. Thomsson (2010) menar att en av fördelarna med denna metod är att både intervjuaren och intervjudeltagaren hela tiden ser de olika temana, och genom att vi båda kan dra den andres uppmärksamhet till olika teman, blir det lätt för båda att vara delaktiga i intervjuens framåtskridande. Båda kan lätt hålla fokus och den som intervjuas kan känna en trygghet i att veta vad intervjun ska handla om. Då min avsikt inte var att styra elevernas berättande utan att i de öppna intervjuerna endast ge eleverna områden att berätta om, t.ex. berätta om din skola, berätta om det stöd du fått, berätta om hur en lektion kan vara, ansåg jag denna metod användbar. Detta förfaringssätt belyser Bengtsson (2005) som ”berättelser i meningsfulla sammanhang” och Kvale och Brinkmann (2014) som ”narrativ intervjumetod”. Inför samtal nummer två med respektive elev förberedde jag en del frågor utifrån vad som kommit upp på första intervjun som jag ville gå djupare in i eller få förtydligt. Vi utgick även denna gång från de cirklar med begrepp som beskrivits ovan.

Intervjuerna spelades in och direkt därefter skrev jag ner iakttagelser och reflektioner som jag gjorde. Efter intervjutillfällena transkriberade jag dem alla inom tre dagar efter utförandet. Efter varje genomläsning av de transkriberade intervjuerna skrev jag ner min aktuella förståelse av de fenomen jag studerade innan jag träffade varje elev en andra gång. Detta förfaringssätt använde även Berndtsson (2001) i sin avhandling. Jag skrev också ner min förståelse utefter mina forskningsfrågor. De utskrivna texterna och bandinspelningarna kom att utgöra det material som blev föremål för min analys (Kvale & Brinkmann, 2014).

Tolkning och bearbetning

Bengtsson (2005) frågar sig hur en livsvärldsansats kan vara trogen den konkreta verkligheten då bearbetningen börjar, eftersom forskaren då har lämnat den undersökta verkligheten bakom sig? Han svarar med att poängtera att även livsvärlden låter sig ledas av kunskap, men det är alltid en kunskap *i* levd erfarenhet och handling. Forskaren uttalar sig *om* den levda erfarenheten och *om* den levda handlingen. Ödman (2007) menar att förutsättning för att förståelse ska uppnås är att jag som forskare medverkar som tolkande, betydelseangivande subjekt. På så vis hävdar Bengtsson (2005) att vetenskaplig kunskap via livsvärlden både kan vara upplysande och lärorik. Han anser att i en pedagogisk livsvärldsansats kan hermeneutiken spela en roll både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar. Min utgångspunkt är världen eller horisonten som forskare, men genom mötet med andra människor konfronteras jag med andra världar som utspelar sig framför mig. Hermeneutiken erkänner att vi alltid ser från aspekter, att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Att vi är en del av vår egen historia som vi också lever i, innebär att vi tolkar och förstår den värld vi lever i utifrån detta. Människan är historisk även genom att skapa sin egen historia, därmed omskapar hon också sig själv. Eftersom jag som människa är historisk är också min förståelse det. Det jag nu förstår och tolkar, förstår jag genom det förflutna och framtidens horisonter (Ödman, 2007).

Eftersom varje människa redan finns i världen har hon en speciell position, både när det gäller tid och rum. Detta gäller både de flerspråkiga elever som är i fokus i den här studien och för mig som forskare. Berndtsson (2001) menar att det redan finns en specifik kontext som omgärdar de iakttagelser och uttalanden som görs. Hon nämner detta ”den naturliga

inställningen” till världen. Här saknas distans till världen och det vi erfar är till stor del beroende av vår placering i denna värld samt vår tidigare historia. Berndtsson hänvisar till Heidegger som talade om denna tidigare förståelse av världen som vår *för-förståelse*. Kvale och Brinkmann (2014) menar att man kan ställa många olika frågor till en text i en analys. Dessa frågor kan sedan leda till olika innebörder. Jag som tolkare gör vissa antaganden som präglar de frågor jag ställer till mina texter och därmed bestämmer jag delvis följden av analysen. Mitt sätt att förstå, mina analysredskap och tolkningar innebär ett ifrågasättande av min tidigare förståelse och kommer därmed påverkas av att jag är pedagog. Varför har jag ställt mina frågor? Varför har jag gått tillväga som jag har gjort? Berättelserna är berättelser av flerspråkiga elever som anses eller ansetts vara i behov av särskilt stöd. Min egen relation och erfarenhet av elever i största allmänhet, men i synnerhet flerspråkiga elever och elever i behov av särskilt stöd, speglar mig. Just för att jag är pedagog och snart färdigutbildad specialpedagog är stor del av mitt kunnande relaterat till skola, pedagogik, specialpedagogik och vissa speciella ämne som t.ex. svenska och svenska som andraspråk. Detta kunnande blir ofrånkomligt för mig att relatera till när det gäller berättelserna, teorier och tanke sätt som jag skriver fram.

Redan vid genomförandet av intervjuerna kommer uppslag för begynnande tolkning att göras menar Berndtsson (2001). Därmed blir övergången till analys och tolkning glidande. Även Pérez Prieto (1998) betonar att analysen är något som kontinuerligt pågår medan samtalet sker och jag som forskare tar emot, bearbetar och försöker förstå och reagerar på den information intervjupersonen lämnar. Analysen sker sedan i samband med utskriften och redigeringen av det som sägs. En transkription av en intervju bygger alltid på tolkning och förståelse av det som sägs och är dessutom specifik för just sin uppgift (ibid.). Ur de transkriberade texterna och de texter där jag skrivit ner min aktuella förståelse m.m. försökte jag plocka fram stödord och viktiga uttalanden från var och en. Detta gjorde jag för att försöka vara så fenomenologiskt öppen som möjligt inför texterna och vad de hade att säga. Därefter kom jag vid resterande genomlysning och genomläsning av intervjuutskriften fokusera på det som berördes utifrån mina forskningsfrågor. Jag försökte tolka det jag förstod och ange betydelser. I ett hermeneutiskt perspektiv är tolkning av mening det centrala temat, med specifikt fokus på det slags meningar som eftersöks och de frågor som ställs till en text (Kvale & Brinkmann, 2014). I denna studie innebär det att ställa frågan om vad flerspråkighet, stöd och delaktighet kan innebära för en viss persons upplevelse och erfarenhet av lärande i vissa sammanhang. Efter att jag skrivit fram mitt resultat lyssnade jag återigen genom intervjuerna än en gång för att säkerställa mitt resultat.

Narrativ analys

Att göra en narrativ analys och skriva fram resultatet i form av berättelser innebär att man lägger fokus på de historier som berättas under intervjuerna och utarbetar en struktur och intrig (Kvale & Brinkmann, 2014). Man försöker som forskare ”systematiskt tolka andra människors tolkningar av sig själva och sin sociala värld” (Johansson, 2012, s. 27). Av elevernas berättelser och episoder från deras skoltid skapades tre förtätade och sammanhängande berättelser. Som narrativ forskare försöker man identifiera den intrig eller de intriger som typiskt förekommer i berättelserna. Det är den/de som ger berättelsen en ordning (ibid.). Varje händelse ska vara meningsfull och begriplig som ett led i berättelsens utveckling, men den ska också stärka tilltron till intrigen. Heyman (1998) menar att det är en ständig pendelrörelse mellan berättelsens framväxande av intrigen och datamängden, i detta fall utskriften av intervjuerna och av mina aktuella förståelser och bandinspelningarna. Metoden är därmed hermeneutisk. Det är forskarens uppgift att utveckla en intrig som kopplar

samma olika data till en meningsfull helhet. De händelser som jag valt att beskriva ur elevernas berättelser harmonierar alla med upplevelser och erfarenheter av att få stöd, känna delaktighet och uppnå målen, men även med det faktum att eleverna är flerspråkiga och vad detta får för betydelse i sammanhanget. I studien innebär det att intrigen kopplas till dessa begrepp. Intrigen ska göra elevernas levda erfarenheter av att erhålla stöd, känna delaktighet och uppnå målen i skolan begripliga när den appliceras på det som eleverna väljer att berätta. Av resultatet framgår att de tre eleverna under delar av sin skoltid, i olika stor utsträckning, för eller har fört en *kamp* om att få tillhöra klassen på olika vis och att känna sig delaktiga i arbetsformer och beslut som rör dem själva. Därför har jag funnit intrigen *kampen att få tillhöra och vara delaktig*, ändamålsenlig.

Johansson (2012) menar att vändpunkter i livsberättelser är ett viktigt analytiskt redskap. Dessa vändpunkter innebär att en handling eller en händelse markerar om målet är inom räckhåll eller inte. Det är något som vänder intrigen. Hon hänvisar till sociologen Norman Denzin som menar att vändpunkter i livsberättelser delar in livet i "före" och "efter". I studiens tre berättelser betecknas vändpunkten *vändningen*. Denna symboliserar ett "före" och ett "efter" i berättelsernas intrig *kampen att få tillhöra och vara delaktig*. I två av berättelserna innebär vändningen att målet är inom räckhåll, i den tredje berättelsen betecknar vändningen att eleven i dag för en hårdare kamp om att få tillhöra och känna delaktighet än vad hon gjorde innan *vändningen*. Hon är därmed längre ifrån målet idag, än tidigare.

Studiens trovärdighet

Torpsten (2008) menar att en kvalitativ studies trovärdighet är beroende av hur accepterad den är i andras ögon, men även av de fyra delkriterierna pålitlighet, tillförlitlighet, överförbarhet och konfirmation. Jag är väl medveten om metoddelens tyngd för att läsaren själv ska kunna avgöra trovärdigheten i mina resultat. Kvale och Brinkmann (2014) talar om validitet, eller giltighet, som ett slags hantverksskicklighet där validering beror på förmågan hos den som genomför undersökningen. Det handlar om att kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka sina resultat. För att kunna validera sina resultat behöver forskaren kunna anlägga en kritisk syn på sin analys, ange sitt utgångsperspektiv på det undersökta ämnet och fråga sig vad man ska göra och varför man ska göra det innan man frågar hur man ska gå tillväga. För att få så hög giltighet som möjligt är det viktigt att jag funderar över i vilken grad studien har förmått fånga och gestalta de flerspråkiga elevernas livsvärld. Det viktiga här är att noggrannhet ska känneteckna hela forskningsprocessen för att studien ska vara trovärdig i andras ögon. En aspekt här är att jag har förmåga att skapa förtroende hos eleverna så att de vill svara så ärligt som möjligt på mina frågor.

Kvalitativ forskning kritiserar många gånger för att vara alltför subjektiv med låg grad av replikerbarhet; att resultatet i hög grad beror på den som gjort tolkningen och även att mätningens tillförlitlighet är osäker, eftersom man ofta använder ett lågt antal undersökningspersoner som starkt begränsar möjligheterna att generalisera (Stukat, 2011). Enligt mitt sätt att se på det är varje situation unik och kunskap är socialt och historiskt kontextualiserade former av förståelse och handling i vår sociala värld. Kunskapssyner i denna studie är inte grundad på antagandet att vetenskaplig kunskap är giltig för alla platser och tider, för alla människor i all evighet, därmed är inte syftet att kunna generalisera resultaten av flerspråkiga elevers upplevelser, utan i stället finna kvalitativa upplevelser och kanske också variationer av upplevelser. När det gäller studiens tillförlitlighet är det viktigt att jag funderar över min intervjuguide och de frågeområden som behandlats. Det viktiga är att jag fått svar på mina frågeställningar och att syftet blivit tydligt. Det går alltid att diskutera

om eleverna hade gett samma svar om de intervjuats av en annan person än mig. Flera forskare (Berndtsson, 2001; Lilja, 2013; Torpsten, 2008; Kvale & Brinkmann, 2014) menar att man som tolkande forskare påverkas av sina tidigare erfarenheter och kunskaper och att man inte kan bortse från dessa, eftersom de utgör grund för min kunskap och för hur jag förstår mitt resultat. Utifrån livsvärlden kan jag som forskare inte ställa mig utanför den, utan förblir i den (Bengtsson, 2005). Därför blir också tolkningarna subjektiva. I slutändan handlar det om min rekonstruktion av vad dessa elever berättat. Därmed har det varit viktigt att jag inte medvetet låtit mina personliga värderingar påverka undersökningen eller tolkningen av resultatet. Det är utifrån elevernas berättelse som deras verklighet och egna liv har gjorts begripliga. Utifrån dessa har kunskap bildats, eftersom det är deras röster som talat (Kvale & Brinkmann, 2014).

Etiska överväganden

Studie utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2007), vilket skyddar individen och verksamheten där denne arbetar från att bli utlämnad till allmänheten. Det grundläggande individskyddskravet kan sammanställas i fyra allmänna huvudkrav på forskningen som även Kvale och Brinkmann (2014) beskriver, vilka innebär att forskaren ska informera de berörda om syftet med forskningen, att deltagarna själva ska ha rätt till att bestämma om de vill medverka och att de har rätt att avbryta om de så vill, att uppgifter som kommer fram kommer att behandlas med största konfidentialitet och enbart användas i forskningsändamål och inte för några andra syften.

Inför intervjutillfällena blev föräldrarna till eleverna, specialpedagoger/speciallärare och rektorer på respektive skola informerade om studien. Då eleverna fyllt 15 år behövdes inte något skriftligt samtycke från föräldrarna. Eleverna själva tog ställning till deltagande i intervjuerna, eftersom jag informerade dem om det frivilliga deltagandet i undersökningen. Inför intervjuerna fick de veta studiens syfte och hur resultatet skulle redovisas. Informanternas konfidentialitet garanterade jag då jag använde mig av de fingerade namnen Sofia, Anton och Maria. Jag bestämde mig tidigt för att de tre eleverna skulle komma från tre olika skolor. Detta för att identifieringen dem emellan inte skulle vara trolig att göra.

För att ge rättvisa åt elevernas livsvärld utan att utelämna dem som personer har jag försökt vara så objektiv jag kunnat i mina beskrivningar och inte visat några egna värderingar. Jag har även förändrat vissa detaljer för att eleverna inte ska kunna identifieras. Dessa detaljer påverkar inte innehållet eller innebörden i berättelserna. Studien tar upp många frågor som kan uppfattas som känsliga för eleverna. Då uppgiften var att berätta om sina upplevelser av sin skoltid och det stöd man fått i skolan skulle några frågeområden kunna bidra till negativa känslor. Min bedömning är ändå att eleverna tyckt att områdena i intervjuerna varit relevanta och viktiga att tala om.

Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Studien innehåller sex intervjuer med tre elever, två intervjuer med dem var. Resultaten visar hur flerspråkiga elever upplever sin livsvärld i skolan. Fokus har varit elevernas levda erfarenheter och upplevelser av att få stöd, känna delaktighet, förutsättningar, möjligheter och hinder för lärande och måluppfyllelse. Nedan redovisas resultatet i tre berättelser under elevernas fingerande namn: Sofia, Anton och Maria. Den intrig som är relevant för studiens tre berättelser är *kampen att få tillhöra och vara delaktig*. Denna är tänkt att ge mening åt berättelserna och de olika episoder som ingår däri. Vändpunkten i berättelserna betecknas *vändningen* och har fått varsin rubrik i vardera berättelse där ordet vändning ingår.

Sofias berättelse

De första åren

Sofia är femton år och går i årskurs nio. Hon är född i Sverige men hennes föräldrar kommer från Kosovo. Hennes modersmål är albanska. Som liten flicka minns Sofia att föräldrarna enbart talade albanska i hemmet. Föräldrarna har alltid talat albanska med barnen, men mellan syskonen pratar de nästan enbart svenska. Hon minns att mamman tyckte att de skulle prata albanska hemma, men så mycket svenska i skolan och klassrummet som möjligt för att lära sig båda språken väl.

I början var det bara albanska vi talade för mamma ville att vi inte skulle glömma albanskan. Men sen när man blev äldre och äldre så kom svenskan igång.

I området där Sofia bor, bor människor med olika nationaliteter. De hon umgås med och har bäst kontakt med är albaner, turkar och bosnier. Inte många svenskar. Hon poängterar att detta inte är något hon själv bestämt utan att det beror på vilka som bor i området.

Minnen från F-5 – blandade känslor av att tillhöra och inte tillhöra

Sofia berättar om några minnen från tiden i förskolan och de första åren i skolan. Under hela sin skoltid har hon gått på samma skola, en F-9 skola. Skolan ligger inte långt ifrån hemmet. Hon berättar att hon alltid gillat skolan och att gå dit. Hon minns att hon inte talade speciellt mycket svenska förrän hon började på dagis och sedan i skolan. Hon tyckte det var svårt med det svenska språket och hon fick hjälp av läraren i albanska och läraren i svenska som andraspråk.

Det var ju på dagis ... det var då man lärde sig lite svenska och sånt men det var fortfarande svårt när vi började nollan och så. Man fick hjälp av albanskaläraren som kom till lektionerna. Inte varje lektion men när vi skulle ha svenska så gick man till svenska A för att få extra hjälp...

Vi fick ju hjälp, alltså dom förklarade bättre eftersom jag lärde mig först albanska, sedan lärde jag mig svenska. Så utav albanskan så har jag lärt mig.

När hon började skolan fick hon och hennes albanska klasskamrater inte prata sitt modersmål på lektionerna för lärarna utan det skulle bara vara svenska som talades där. Hon kunde prata bra svenska, anser hon, men hon kunde inte skriva så bra. Modersmålsundervisning har Sofia haft sedan årskurs 1, en timme per vecka och studiehandledning på modersmålet från årskurs 1-4. Att modersmålsundervisningen låg på skoltid under årskurs 1-5 är inget som Sofia reflekterade över som något negativt. Hon har alltid tyckt det varit roligt att gå dit och funderade aldrig över vad de andra fick göra i klassrummet eftersom de var så pass många som gick på modersmål. Det var hennes mamma som tillsammans med läraren bestämde att hon skulle ha studiestöd.

Dom tänkte på vad som var bäst för mig. För man kan ju inte bestämma själv redan då vad man vill göra.

Svenska som andraspråk hade Sofia undervisning i fram till åk 6. Men nu berättar Maria att det är de elever som är nyanlända som undervisas i det ämnet. Hon är osäker på om hon under högstadietiden blivit bedömd enligt betygskriterierna i svenska eller i svenska som andraspråk. Modersmålsundervisningen har hjälpt henne mycket när det gäller att uttrycka sig skriftligt. Däremot tror hon inte att undervisningen på modersmålet har utvecklat hennes kunskaper i att tala på albanska.

Sofia anser att hon idag kan svenska bättre än albanska. Att tala albanska anser hon att hon behärskar väl, men hon har svårare för att skriva på språket. Hon menar att det är viktigt att hon kan båda språken väl. Sofia uttrycker en önskan om att hon under skoltiden fått mer svenskundervisning, men också mer undervisning i modersmålet för att bli duktigare på att skriva. Hon uttrycker även en önskan om att hon först blivit riktigt bra på svenska för att sedan lära sig albanska. Vid något tillfälle uttrycker hon en önskan om att kunna bättre svenska då hon började skolan eftersom det var jobbigt att lära sig så många nya ord.

Ibland önskar jag att man inte skulle kunnat albanska så hade det varit lättare att man är helt svensk typ så att man kan det bra och så sen fått lära sig albanskan.

Att det skulle vara lättare, jag vet inte lättare att förstå, att det inte skulle vara så komplicerat att vara från Kosovo och sen ha två språk, för det är jättejobbigt faktiskt för man måste komma igång med albanskan och så måste man komma igång med svenskan också så att man inte tappar det. /---/ det är svårt att hålla två balanser samtidigt.

Sofia har haft det svårt under sin skoltid. Hon har haft svårt att koncentrera sig och att börja arbeta på lektionerna. Under årskurs 1-5 varken gillade hon eller orkade hon jobba. I årskurs 3 började Sofia få extra stöd. Innan dess upplevde hon aldrig att hon fick något speciellt stöd. Sofia berättar att hon har haft svårt att skriva, både på svenska och albanska. Det hon kommer ihåg att hon fick stöd i under den tiden var i svenska. Hon poängterar att det var hon själv som inte kämpade de första åren och att hon då tänkte mer på att ha kul än på sin framtid. Hon minns att hon inte ville själv, att hon inte gillade skolan då eftersom det inte gick bra för henne.

Jag hade svårt och det gjorde så att jag inte ville lägga någon energi på det.

Hon minns att hon ansåg att hon kunde svenska bättre än vad hon i själva verket kunde. Då reflekterade hon inte över att det var viktigt att lära sig. Hon trodde också att hon kunde skriva bättre på albanska än som var fallet. Hon fick hjälp av läraren och om hon ville gå utanför klassrummet och jobba med en annan lärare fick hon det. Hon berättar också om stöd i

årskurs 3-5, då hon fick gå iväg till ett annat rum och jobba med sitt eget material men där var elever som var både yngre och äldre. Hon tyckte inte om att vara i den lilla gruppen. Det kändes pinsamt och hon skämdes när läraren ropade upp hennes namn för att hon skulle gå dit och hon fick känslor av att hon var sämre än de andra klasskamraterna, men hon gick dit för att lära eftersom hon fick gjort mycket och hon kunde få uppgifter och ord förklarade.

När jag gick till en annan grupp så skämdes jag, för det kändes som att jag var sämre fast att jag gick dit för att lära mig så skämdes jag att man gick från lektionen för att en lärare kom och ropade mitt namn och några andras.

Det var ju mer att när jag gick från lektionerna för dom kom ju och hämtade mig. Då kändes det... alltså det var ju pinsamt för de kom ju och hämtade bara *mig* och då kände man sig sämre, det är ju så man inte ska tänka ju.

Högstadietiden och vändningen – en tid av tillhörighet och delaktighet

Då Sofia började sexan gjordes klasserna om och hon fick en del nya klasskamrater. En tid av osäkerhet följde. Hon var osäker och blyg. Hon tänkte mycket på vad de andra som hon inte kände skulle tycka om henne, om hon skulle säga något fel och om de andra då skulle skratta åt henne. Men hon tänker att det var en osäkerhet som kanske fler än hon hade. Idag ger Sofia en bild av att denna osäkerhet släppte efter en tid men att hon fortfarande kan vara blyg då hon ensam ska säga något.

I årskurs 6 fick Sofia en egen dator som skulle hjälpa henne i sitt lärande. Hon har haft svårt att hålla ordning på papper och det underlättades av datoranvändandet. Hon kunde också få texter upplästa, vilket hon tyckte var bra. Varför hon fick en egen dator var på grund av att hon har dyslexi, berättar Sofia.

Anne: Vem är det som har berättat det om dyslexi då?

Sofia: Alltså vi var ju tre personer i klassen som hade datorer och dom andra två hade dyslexi så då tänkte jag att eftersom jag har en dator, jag hade svårt att skriva. Alltså om jag skulle skriva någonting så skrev jag kanske fel, så då tänkte jag att jag kanske också hade dyslexi.

Sofia anser att hon behöver mycket stöd i att skriva, men att hon tycker det är roligt. Hon berättar själv att hon har svårt med stavning och att hon behöver hjälp och mer tid att samtala så att hon förstår. Det är viktigt att hon får uppgifter förklarade för sig och att läraren går igenom i lugn och ro. Hon berättar också att hon behöver diskutera med andra för att förstå. Att sitta tyst och lugnt när arbetsuppgifter kräver det är en förutsättning för att hon ska kunna koncentrera sig och få någonting gjort.

Jag kan lära mig när det är tyst i klassrummet eller när det är tyst runtomkring mig. Då kan jag lära mig det som krävs, men är det typ högljutt kan jag inte koncentrera mig typ alls och då blir det ingenting gjort. För det är det med koncentrationen som jag har jätte svårt med.

Sofia beskriver en vändning som kom i åttan då hon började förstå att det var viktigt att satsa på skolan. Hon talar om en av sina äldre syskon som hjälpt henne att inse att hon måste kämpa för att klara av skolan. Det var hon som fick henne att inse att hon måste börja kämpa för att höja betygen och tänka på framtiden.

Jag pratade med min syster om skolan och om hur hon hade det, att hon också hade så här i åttan. Men sedan kom hon igång med allting. Hon höjde sig till VG och frågar om typ G eller IG / - - - / hon berättade för mig att ”du har gjort fel men alltså du kan. Nu kan du komma igång innan det blir för sent”. Det var det som gjorde att jag började i åttan. Jag har fått mycket inspiration av mina syskon.

... när man blir äldre, man inser att det är viktigt att komma till någon, alltså utbildning och sånt där

Sofia berättar att hela klassen har behövt mer hjälp och att alla klagat på att de bara haft en lärare i klassen. Hon berättar om att de tillsammans har kommit fram till att klassen behöver mer stöd och att det nu är fler lärare i klassrummet som hjälper till. Detta har gjort att alla får mer hjälp och behöver därför inte vänta så länge om det är något som man inte förstår.

Vi alla har klagat på att vi bara har en lärare men sen har vi fått mer hjälp. Det är inte bara jag eller någon annan. Det är alla tillsammans som har kommit fram till den idén. För vi är ju trettio personer i en klass och vi behöver hjälp, för det är svåra saker vi går ju i nian.

Hon får stöd under lektionerna av läraren men hon tillhör även en liten grupp. Gruppen, som enbart består av klasskamrater, sitter i ett rum i anslutning till klassrummet och arbetar med samma arbetsuppgifter som resten av klassen vid vissa blandade lektioner. Det gillar hon för där jobbar hon bra och kan koncentrera sig och vara tyst. Där får man även uppgifter förklarade för sig. Att tillhöra en liten grupp i dag är inget som Sofia skäms över. Hon gör det som är bäst för henne själv.

Om jag sitter i en mindre grupp, alltså några från klassen då tänker jag inte på det eftersom jag är med klassen men när dom kommer och hämtar mig själv då känns det typ lite...

Hon anser att hon får väldigt bra stöd och stöttning i sitt lärande. De klasskompisar inklusive henne själv som behöver mer hjälp och som har svårt att koncentrera sig i klassrummet, har kommit överens på utvecklingssamtal med föräldrar och lärare om att tillhöra denna grupp. Hon poängterar att det är något som hon själv har velat. Hon har själv på utvecklingssamtal gett förslag på arbetsformer som fungerar för henne, vilket hon och hennes syster kommit på. Dessa har gjort att det blivit bättre för henne. Hon uttrycker utvecklingssamtalen som en möjlighet för henne att berätta vad det är hon behöver hjälp med och idag vågar hon säga till vad hon behöver hjälp med och att det på grund av det har blivit bra.

Jag har pratat med läraren om det och mitt tips var att jag kunde sitta med en lite mindre grupp i ett tyst rum, ha hörlurar i öronen och lyssna på musik, eller sitta själv utanför, alltså utanför klassrummet

Ibland får klassen sitta i smågrupper och komma på idéer om hur man kan arbeta i ett ämnesområde eller hur man kan redovisa sina kunskaper. Hon berättar att då har hon själv också varit med och bestämt och ingen annan har bestämt för henne för sedan åttan vågar hon säga vad hon tycker och själv ge förslag på förbättringar. Sofia menar att det är betydelsefullt att vara med och bestämma och påverka sitt eget lärande eftersom man då lägger mer energi på arbetet.

Nu går det bättre, jag har höjt mina betyg genom att jag säger det jag vill och förklara vad jag tror är bäst för gruppen om man ska redovisa eller något sånt och till exempel kanske av det förslaget jag sa har det blivit bättre för alla.

Sofia anser att det som krävs för att hon ska lära sig något och uppnå målen är att hon måste kämpa och koncentrera sig på lektionerna och på sitt arbete, göra bra ifrån sig på proven men att hon också behöver vara pigg. En förutsättning är att man ber om hjälp om det är något man inte förstår. Hon menar att vänner också hjälper henne i sitt lärande. Hon har själv berättat för vännerna vad hon har svårt med och att de nu hjälper henne med att komma igång och förklara för henne sådant som är svårt. Att få sitta jämte en klasskamrat som hjälper till att förklara vad man ska göra eller förklara ord är av stor betydelse anser Sofia.

Mina vänner vet. Jag har själv berättat vad jag har svårt med. Dom hjälper mig nu att komma igång på lektionerna. Dom hjälper mig om jag inte förstår något så går jag och frågar dem så kan de förklara.

Sofia uttrycker också att saker och ämnen i skolan som hon tycker är roliga jobbar hon bättre med. Hon berättar att om man gillar ett ämne eller arbetsområde blir det lätt, men om man inte gillar det orkar man inte lägga något arbete på det. Hon menar att det hon gillar kan hon koncentrera sig mer på.

Om jag gillar något så blir det ju lätt men om jag inte gillar det så mycket så orkar jag inte lägga energi på det. Så upplever jag det. / – – – / Engelskan gillar jag och då jobbar jag med det eller svenskan. Jag gillar att skriva berättelser och sånt och då jobbar jag med det jättehårt. Jag koncentrerar mig på det. Men när det kommer till no och sånt då lägger jag inte så mycket energi på det.

Det hon idag tycker är allra svårast är no-ämnet. Hon menar att det är så många svåra ord som hon inte kan eller förstår. Även engelska tycker hon kan vara svårt. Hon är orolig över att hon inte kommer att bli godkänd i kemi på slutbetyget i nian och hon uttrycker en önskan om att få mer hjälp där, att sitta själv med en lärare och arbeta. Sofia berättar att hon haft erfarenhet av att lyckas och det var när hon blev godkänd i no. Detta föranleddes av en del misslyckanden. Hon hade en bra lärare i no som hon fick betyget D av men när denna lärare slutade fick hon en ny lärare sänkte Sofia från D till F. Hon menar att läraren var mycket dålig vilket resulterade i att hon inte orkade jobba. Hon berättar att hon försökte så gott hon kunde, men att hon kände att den nya läraren inte gillade henne som person och då gav Sofia upp.

Det var då när hon Elin [nya läraren] kom, då orkade jag inte mer. Då la jag av och la ner allt. Jag orkade inte tjafsa med henne för hon kom med olika, olika försvar eller vad man ska säga för att jag sa att på en termin sänkte hon mig från D till F och det är omöjligt att sänka en sådär snabbt och hon sa inte varför så jag fick ju reda på det när jag fick mina betyg. Så det var jättemycket att vi snackade med läraren och så

Jag provade att komma igång så att hon började gilla mig men jag vet inte vad det var som var så konstigt. Det känns som att hon inte gillade mig som person att hon gav upp för att hjälpa mig. Fast att jag hade svårt med det / – – – / jag orkade inte tjafsa, jag orkade inte göra det större

När hon sedan fick en ny lärare igen har det gått bättre och hon har nu blivit godkänd. Det som gör denna lärare så bra är att han hjälper henne. Sofia menar att han är duktig på att förklara och han kommer när hon behöver hjälp.

Hon berättar att hon är nöjd med det stödet som hon får idag. Lärarna hjälper henne att komma igång efter rast och påminner henne om det. Hon tycker själv att hon koncentrerar sig

bättre nu än förr. Om hon under sin skoltid fått mer undervisning i sitt modersmål och i svenska är hon inte säker på att hon skulle behöva stödet hon får idag.

Om man kan bra svenska så kan man ju resten... så som jag tänker för om man kan svenskan så kan man jättemycket ord och då förstår man bättre typ på so:n eller no:n.

Antons berättelse

De första åren

Anton minns området han växte upp i. Där talades många olika språk men inte mycket svenska eftersom där bodde mest invandrare. Man fick försöka göra sig förstådd berättar han.

Det var blandat, alla språk. Det var både albanska och bosniska, så om man inte fattade någonting på bosniska så tog man det på albanska så kunde man kanske få ihop vad man ville säga.

Idag är Anton femton år och går i nian. Hans föräldrar kommer från Slovenien och Bosnien och talar bosniska. Anton berättar att föräldrarna alltid talat bosniska med honom och hans syskon, däremot talar syskonen sinsemellan ofta svenska.

Minnen från F-6 – en tid av katastrof

Antons berättelse om skoltiden börjar med några få minnen från förskolan och årskurs 1-5. Det första riktiga mötet med svenska språket var på förskolan. När han sedan började skolan minns han att han fick med sig kompisar från där han bodde. Skoltiden från ettan till sexan var en rörig och stökig period. Han minns delar från årskurs 6 som att han själv var en katastrof. Han var stökig och rörig.

Anton: En hel skoldag var som en rast för mig. Jag gjorde exakt ingenting... bara på bilden så ritade jag kanske en bil eller något sådant... och det var ju för att jag inte kunde någonting och allt var svårt.

Anne: mmm, hur kändes det?

Anton: Alltså ingen ville hjälpa mig kändes det som

Stödet han fick under årskurs 1-5 minns han inte mycket av. Under de första skolåren berättar Anton att lärarna inte visste vem han var och vad han behövde för slags hjälp. På grund av det fick han inget bra stöd menar han. I årskurs 5 minns han att han fick stöd vid enstaka tillfällen i till exempel matematik. Han berättar själv att han inte gillade stödet och att läraren inte var bra. Då fick han även arbeta med program på datorn. Han var ensam som fick stöd i ett rum i direkt anslutning till klassrummet.

Högstadietiden och vändningen – en tid av tillhörighet och delaktighet

I sexan var Anton på BUP eftersom man trodde att han hade ADHD, men det visade sig att så inte var fallet. Han fick däremot medicin som han tar varje dag för att öka koncentrationen. Medicinen tycker han har hjälpt honom. Att han har koncentrationssvårigheter blev han inte själv medveten om förrän vid denna tid, men han berättar att han alltid har haft det under sin

skoltid. Lärarna informerades via BUP om Antons svårigheter och hur han fungerar bäst. Efter det minns Anton att han i sexan fick riktigt bra stöd i form av specialpedagogen, Lars. Då började det märkas tydligt att hans skolsituation förändrades och hans lärande gick framåt. Det han idag upplever är väldigt bra med skolan är all hjälp som han får från Lars. Han får stöd i matematik, so, engelska och svenska, men han tycker även att no är väldigt svårt och behöver en del stöd där också.

Allt handlar om Lars faktiskt, om Lars inte varit här... då vet jag inte vad som hade hänt.

Att Anton har det svårt i skolan förklarar han med att han har en språkstörning som hindrar honom i sitt lärande. Han har svårt att uttrycka vad han menar och han vet vad läraren säger men har svårt att förstå det. Det mesta i skolan tycker Anton är svårt. I sexan minns han att han hade betyget F i alla ämnen förutom idrott och idag har han tre till fyra ämnen där han inte är godkänd. Känslan av att inte få godkänt på ett prov eller i ett helt ämne känns jobbigt.

Anton: Det har sänkt mig mycket.

Anne: mmm... hur menar du?

Anton: då får jag på direkten en tanke att jag inte kommer att klara skolan.

Anne: mmm, hur känns det då i kroppen?

Anton: helt tungt blir det...

Anton minns gånger då det inte gått bra för honom i skolan och han inte blivit godkänd. Detta händer ofta i svenskan berättar Anton. Då känns det riktigt dåligt. Känslor han beskriver är att han blir nertryckt. Då finns många gånger Lars där och talar med honom.

det är han som säger "lugna ner dig, du klarar det" och så.

När Anton tycker arbetsområden eller ämnen är svåra tappar han lätt koncentrationen vilket resulterar i att han börjar prata och störa de andra i klassrummet. Han får känslor av att de andra kan och klarar uppgifter som han inte gör. Då vill han förstöra för de andra så att han inte är ensam om att misslyckas. De andra klasskamraterna och lärarna tycker att han är stökig och de blir irriterade, men hans två bästa kompisar kan ta det på ett bättre sätt. Då är placeringen i klassrummet av betydelse. Det fungerar bättre för honom om han sitter i mitten eller längst fram än om han sitter längst bak.

... jag blir ju mera sådär galen när jag sitter längst bak.

Den första tiden i sexan och sjuan minns Anton att han inte tyckte om att gå till Lars för han fick en känsla av att de andra klasskompisarna tyckte att han var dum, att de kanske trodde att han hade någon sjukdom eftersom han gick till en annan lärare och att han inte kunde någonting.

... och det kunde jag inte fast det kändes ändå inte bra.

Sedan han fått hjälp av Lars upplever Anton att han gått framåt i sitt lärande.

Han har alltid hjälpt mig, hela, hela tiden. Han är riktigt bra på det och jag har gått framåt mycket.

Lars är bra på förklara så att Anton förstår, han uppmuntrar honom och han har alltid ställt upp. Ungefär tre gånger per dag träffar han Lars i ett eget arbetsrum. Anton känner sig trygg

hos Lars. Lars vet precis hur Anton är, berättar han. Där vågar Anton visa vem han är på ett annat sätt än i klassrummet.

... där är jag hemma...

Anton: han har lyft upp mig, lyft mig mycket på det sättet så har det blivit bättre.

Anne: Vad menar du med att han har lyft dig?

Anton: "Kom igen Anton det går bra. Det ska funka" och så ...

Anne: mmm, när han säger så hur känns det i dig då?

Anton: Jag lyfter ju på direkten. Jag blir skitglad.

Anne: Du tror på dig själv då?

Anton: ja

Att få stöd tycker Anton idag är mycket bra. Även klasskompisarna säger att stödet Anton får är bra för honom. Hans bästa kompisar som går i klassen säger till Anton att det är bra att han har Lars och att de även uttryckt att de velat gå till honom själva när något prov inte gått bra.

Anton: I sexan så tyckte dom bara att jag var lite dum, men sen i halva sexan där vid sjuan ungefär då sa dom alltid till mig "gå du dit det kommer att bli bra". Hela tiden sa dom så till mig och det fortsatte dom att göra och till exempel i svenskan när jag inte får godkänt så säger dom "ja men du har ju Lars som hjälper till det är ju bara att fortsätta med han. Han ger dig allting".

Anne: mmm, vad menar du med att du trodde att de tyckte du var lite dum?

Anton: Jag vet inte, fast jag tror att dom tyckte att jag var, ja att jag kanske hade nån sjukdom eftersom jag måste vara med en annan lärare. Jag tror att dom tänkte så.

Till Lars går även två andra elever berättar Anton. Anton får med sig arbetsuppgifter som klassen arbetar med. Mycket av det han arbetar med hos Lars handlar om läsförståelse. Han menar att det inte egentligen är orden som är svåra men att han inte förstår. Anton berättar att han behöver stöd på grund av sin språkstörning och att han har svårt att koncentrera sig. Han får stöd av Lars inför prov. De går igenom proven men sedan gör han dem själv. Han berättar att han föredrar muntliga prov och att han får bestämma själv om han vill ha muntligt eller skriftligt. Han har lättare att få fram vad han menar muntligt än om han ska skriva ner det. Han upplever att ämneslärarna och Lars samarbetar bra och att Lars berättar hur Anton fungerar och vad han har behov av.

Om läraren använder sig av tavlan, upplever Anton att han förstår bättre. Att lärarna i klassrummet kommer till honom kontinuerligt under en lektion är en förutsättning för att han över huvud taget ska arbeta. Det beror nästan alltid på att han tycker att det är för svårt. Anton menar att läraren behöver vara hos honom lite extra under lektionerna för att han ska förstå och komma igång med arbete. Det som han upplever är lätt i skolan är om man gillar ämnet och det känns roligt. Han berättar om en situation då det känts lättare och han nått upp till målen.

Anton: när jag fick godkänt på ett engelskprov... då var det riktigt bra

Anne: ja, då var du nöjd också med dig själv. Vad tror du gjorde att du lyckades då?

Anton: det handlade om fotboll och då var det roligare och lättare

Anne: mmm, vad fick du göra då för något?

Anton: till exempel "vad gör så att det blir en straff?", alltså hur händer det och då sa jag att till exempel "att en motståndare faller dig inne i straffområdet så blir det straff".

Han funderar över om allt hade handlat om fotboll i t.ex. matematik, no- och so-ämnena. Då tror han att han hade haft godkänt. Om det hade handlat om familjen skulle det också gå bättre funderar han.

Anton menar att en förutsättning för att han ska lära sig är att han har viljan och att han måste kämpa.

jag vill ju gå in i gymnasiet och för att komma in dit så måste man kämpa för min del eftersom jag måste göra dubbelt jobb än dom andra nästan, så är det... ja...

Anton anser att han kan svenska bättre än bosniska, fast han föredrar att prata bosniska. När det gäller att tala skiljer inte kunskaper sig lika mycket åt som när det gäller att skriva. Där är kunskaperna i svenska språket mycket bättre. Modersmålsundervisning började han med i åk 6. Innan dess tackade föräldrarna nej till det. Anton menar att föräldrarna trodde att han kunde tillräckligt bra bosniska men att det har visat sig att så inte var fallet. Idag anser han att det hade varit mycket bättre om han fått modersmålsundervisning från årskurs 1. Någon studiehandledning på modersmålet har han aldrig haft. Han har fått erbjudande om det, men har inte tagit emot den hjälpen. Sedan han börjat på modersmålsundervisning anser han själv att han blivit bättre på uttalet i bosniska men också att han behärskar fler ord. Själva ämnet påminner honom mycket om so eftersom de talar mycket om "kriget".

Anton berättar att han är delaktig på olika sätt. I årskurs 7 kom han till exempel överens med lärare och Lars om att gå ut 10-15 minuter om han inte kan koncentrera sig. När han sedan kommer in i klassrummet igen upplever Anton att det går bättre. Han har både känslor av att vara delaktig under lektioner och att inte vara det. Vid vissa tillfällen sätter han sig längst bak i klassrummet och försöker gömma sig och störa de andra. Då får han inte gjort någonting alls.

Anton: Då är jag mera delaktig hos Lars än i klassrummet

Anne: mmm... hur känns det?

Anton: det beror på vilken lektion det är... om det är matte så känns det skitbra för att då vet jag inte någonting och då har jag som rast

Han har själv berättat hur han vill ha det i skolan och vilken hjälp han behöver och det har han fått idag. Han tycker allt är perfekt och han är mycket nöjd med det stödet som han får.

Jag har ju exakt all hjälp som jag vill och jag får allt jag vill också...

Det är ju bara att jag säger till dom att jag vill ha Lars där så... han hade gjort det utan tvekan.

Marias berättelse

De första åren

Maria är femton år och går i åttan. Hon är född och uppvuxen i Sverige. När Maria var liten bodde familjen i ett samhälle utanför staden som de nu bor i. Hennes föräldrar är från Kosovo och har albanska som modersmål. När Maria växte upp fanns där nästan enbart albanska familjer i området minns hon. Hon tyckte om att leka ensam och hon umgicks mycket med vuxna albaner. På så vis talade hon i stort sett ingen svenska alls. Med sina föräldrar har hon

alltid talat albanska men mellan Maria och hennes två syskon talas det svenska. Mamman förstår inte mycket svenska. Pappan däremot förstår svenska men har svårt att uttrycka sig själv på språket. Hennes mamma säger ständigt till barnen att de ska tala albanska. Under hela skoltiden har föräldrarna haft svårt att stötta och hjälpa Maria med läxläsningen på grund av sina ringa kunskaper i svenska språket, däremot är mamman duktig i matematik.

Anne: Kommer du ihåg själv hur mycket svenska du kunde jämfört med albanska när du började skolan?

Maria: Nej, jag kunde inte så bra då, eftersom jag var mer hemma och då blir det ju mer albanska så då kunde jag inte så bra.

Minnen från F-5 – en tid av känslan att tillhöra

När Maria började på förskolan minns hon att hon fick hjälp med svenska språket och denna stöttning fortsatte då hon började skolan. Hon förstod svenska, men hon hade svårt att själv uttrycka sig. Familjen flyttade ifrån samhället in till staden när Maria skulle börja skolan med bland annat en förhoppning om att hon skulle lära sig bättre. Då började hon på en F-5 skola. Lärarna hon hade på den skolan är hon mycket nöjd med. Hon berättar att de arbetade i olika grupper och att hon gillade det. Hon berättar att lärarna var bestämda men att det var ett gott klimat, man gjorde roliga saker och man kunde skratta tillsammans. Hon fick arbeta med samma material som övriga klassen och material som låg på samma nivå som hennes klasskamrater, vilket hon tyckte var bra.

Jag tyckte det var bra stöd. Alltså vi gjorde i alla fall saker som man gör, till exempel när jag gick i femman så gjorde vi saker som man gör i femman, men hos Lena [nuvarande läraren i svenska som andraspråk] gör vi saker som min bror gör. Han går ju i trean.

Då hon berättar om det stöd hon fått under sin skoltid berör hon undervisning i svenska som andraspråk, olika former av läxhjälp, stöd i lästräning och i matematik. Hon berättar att hon haft och har svårt i matematik. Hon har positiva minnen från F-5 och det stödet hon fick där. Till att börja med fick hon stöd i svenska men även i matematik och andra ämnen. På eftermiddagarna då hon var på fritids fick hon hjälp med läxor men också med matematik och svenska. Hon minns att personalen brukade spela olika språkspel. Då kände hon att hon lärde sig. Hon hade också lästräning i liten grupp, vilket hon tyckte var ett bra extra stöd. Hon var väldigt nära en lärare under den tiden. Det var där hon anser att hon lärde sig svenska. Där fanns lärare som gav henne beröm och hon kände att det var ett tillåtande klimat. Därför vågade hon säga mer vad hon tänkte och tyckte. Under skoltiden på F-5 kunde hon känna sig nöjd med det hon gjorde i de olika ämnena.

Jag var jätte nära en lärare för vi skojade med varandra / – – / dom lärde mig jätte mycket. Det var typ från dom jag lärde mig jätte bra svenska och så

Maria: Dom typ hjälpte mer och att man var mer i klassen och man gjorde samma saker. Jag tyckte det var bättre där.

Anne: mmm, vad menar du att du gjorde samma saker?

Maria: att jag gjorde samma saker som dom gör där.

Högstadietiden och vändningen – en orolig tid med en önskan om att tillhöra och vara delaktig

När Maria började på högstadieskolan trivdes hon inte alls. Det fanns dagar då hon grät för att hon inte ville gå dit. Hon har många upplevelser av att inte lyckas i skolan under den tiden

fram till idag. Många erfarenheter av att inte nå upp till målen i skolans ämnen och då främst i kärnämnen svenska, engelska och matematik. De andra klasskamraterna i skolan kommenterar ibland hennes uttal för att inte låta tillräckligt svenskt. Ibland har hon fått nedvärderande kommentarer om att hon går på svenska som andraspråk och att hon får extra stöd. Hon berättar också att hon kan få konstiga blickar riktade mot sig och att man pratar bakom ryggen på henne. Därför säger hon inte alltid vad hon tycker och tänker. Så var det inte under F-5. Hon säger att hon inte brukar bry sig om deras kommentarer. Maria funderar en del över sitt eget uttal, om det verkligen är som de säger att hon inte låter riktigt svensk. Hon funderar också över hur duktig hon är på svenska språket.

Svenskan till exempel då har hon Lena [läraren i svenska som andraspråk] sagt att inte jag förstår. Alla säger olika, vissa säger "Maria det låter som att du är född här", "Maria, det låter som att du bara varit här i fem-sex år" vissa säger att jag är jätte bra på att läsa snabbt och så och sen när vi går till Lena så säger hon "Det låter inte som att du har varit här ganska länge, det låter som att du inte kan läsa, det låter som att du inte kan prata riktigt."

Då brukar dom säga olika. Vissa säger att det låter typ som att du är född här, jag hör inte att du säger några fel eller så. Hur tycker du [Maria frågar Anne]?

Ämnen som hon anser är lättare och som hon klarar sig bra i är idrott, hemkunskap och bild. Det förklarar hon med att det som hon tycker är roligt, blir lättare. Hon ger även exempel från so-undervisningen där läraren ställer frågor. De kan skratta tillsammans, i kontraster till no-undervisningen där läraren står mycket själv och pratar och använder power-point.

Till slut orkar man inte lyssna på henne mer.

Hon berättar också om bilden där läraren berömt hennes förmåga att ta egna initiativ.

"Du är jätte bra på det här. Du kan det här". Då vet man ju att man gör rätt. Då fortsätter man ju.

Under sin skoltid har det funnits olika former av läxhjälp som hon har utnyttjat, men nu går hon hem och gör sina läxor. Maria gör många jämförelser mellan skolan hon gick sina första sex år på och med den högstadieskola hon nu går på. Hon upplever att hon fick mer och bättre stöd under F-5 än nu på högstadiet. Hon berättar även att stödet hon fick under de tidigare skolåren hjälpt henne mer i sitt lärande och att hon blivit duktigare än det stöd hon får nu. Hon anser ändå att hon får bra stöd på 6-9 men vid flertalet gånger uttrycker hon att hon inte vill gå ifrån klassen.

Det känns faktiskt bra att få stöd, men inte typ att jag lämnar lektionerna hela tiden för jag vill ju gärna vara med dom också det känns typ att "är jag såhär dålig på saker och ting?"

... men jag vill ju göra som andra gör också men vi brukar också göra annorlunda med Lena [lärare i svenska som andraspråk] /.../ men jag gillar inte att gå bort från klassen så mycket.

Det extra stödet som hon nu får i matematik upplever hon som bra. Det hon anser är bra med det stödet är att hon känner att hon gör samma saker som klasskamraterna gör i klassrummet men att hon får sitta med en speciallärare och jobba. Man har möjlighet att koncentrera sig bättre och man får gjort mycket. Men hon återkommer ständigt till de låga betygen hon får och att hon inte fått något betyg i matematik.

Upplevelsen av att hon inte utvecklats vidare i sitt lärande på samma sätt som hon gjorde under F-5, kopplar hon ihop med sina betyg. Maria har känslor av att hon är mycket sämre i skolans ämne än sina klasskamrater. Hon jämför sig mycket med de närmsta vännerna i klassen och deras betyg och varför hon fått ett visst betyg och hennes kamrater ett annat. Idag har hon en känsla av hopplöshet och att hon tappat glöden att kämpa. Hon berättar att det inte spelar någon roll vad hon gör. Hon får inga bra betyg i alla fall.

... men tydligen så tycker dom att jag inte kan någonting typ med att läsa och så.

Hon tycker själv att hon gjort allt vad hon kan för att nå målen men ändå får hon inga bra betyg. Lärarna försöker ibland uppmuntra henne att fortsätta kämpa och de brukar berätta om saker de anser att hon är bra på. Men när hon då hänvisar till betygen hon fått, blir lärarna tysta. Hon minns en episod med en lärare som gav uttryck för att denne inte visste vad för betyg hon skulle ge Maria eftersom hon inte ansåg att Maria gör något under lektionerna. Själv anser hon att hon gjort vad hon kunnat. Hon ger exempel på att hon kommer i tid till lektionerna och hon skolkar inte. Hon berättar själv att hon är duktig på att räcka upp handen och tala och att hon är muntligt aktiv under lektionerna, men att det ändå inte visar sig i betygsresultaten. För att hon själv ska ha möjlighet att nå målen nämner hon att det förutsätter att hon lyssnar och räcker upp handen och att lärare sagt till henne att hon behöver läsa mer för att bli duktigare på att förstå det hon läser och för att lära sig nya ord. Hon har också behov av att få saker förklarade för sig noga så att hon förstår. Då är det mycket lättare att lära.

Du vet jag har ju försökt i ganska många år nu. Jag gillar skolan du vet och har varit positiv och så men jag bara ser mina betyg att jag bara har E eller F. Då har jag typ gett upp. Det måste ju vara någonting fel som jag har gjort, det har säkert med att när jag har läst eller på prov och så.

Modersmålsundervisning har hon haft under hela sin skoltid en gång i veckan. Den lärare och de lektioner hon har nu på högstadiet anser hon inte är så roliga att gå på och hon upplever inte att de lär sig så mycket. Hon är säker på att modersmålsläraren och de övriga lärarna inte samarbetar, varken över ämnesgränserna eller om Marias lärande i de olika ämnena.

Nej, albanskaläraren, jag tror inte han kan någonting om mig. Det enda vi gör är typ läsa en bok.

Studiehandledning på modersmålet har hon aldrig haft och vet inte heller vad det innebär. Maria anser själv att hon är lite starkare på att tala på svenska jämfört med albanska, men då det gäller att skriva anser att hon har nästan likvärdiga kunskaper i båda språken. Hon reflekterar över då hon träffar albanska släktingar och kamrater eller när hon är i Kosovo och ska tala albanska, gör hon det med svenskans ordföljd, vilket blir tydligt i följande citat:

... när jag pratar med dom. Pratar dom typ lite annorlunda än jag. När jag pratar albanska så blir det mer svenska som jag pratar. I Kosovo säger man till exempel "kan jag få den där ketchupen" och i Sverige säger vi "kan jag be och få den där ketchupen" och när jag säger det på albanska så säger jag "kan jag be och få den där ketchupen". Det blir typ som svenska fast på albanska.

Maria har inte något språkval utan hon har svenskengelska i stället, tre gånger i veckan. Där har hon tillfälle och möjlighet att arbeta och få hjälp med läxor och förbereda sig inför prov. Hon gillar dessa lektioner. Då hjälper läraren henne att förklara sådant hon har behov av.

Läraren som ansvarar för denna undervisning har med sig lite extra material om det är så att man inte har något eget med sig. I övriga fall är det eleven själv som ska ta med sig sådant som man behöver arbeta med, berättar Maria. Under en av dessa lektioner hämtar svenska som andraspråksläraren henne för att de ska träna läsning. Det gillar hon inte alls eftersom hon anser att hon behöver tiden bättre för att till exempel läsa på till prov.

... hon [Lena, lärare i svenska som andraspråk] bara kommer och säger ”Maria nu kommer du” och så jag säger ”Jag vet, du behöver inte hänga efter”.

I klassen hon går i nu på högstadiet finns tre flickor som får undervisning i svenska som andraspråk och Maria är en utav dem. Läraren i svenska som andraspråk kommer till klassrummet och hämtar henne då lektionen ska börja. Ibland är hon själv i denna undervisning och ibland är det alla tre tjejerna. Undervisningen i svenska som andraspråk är hon inte helt nöjd med. Hon anser att hon får jobba med material på en för åldern för låg nivå. Läraren har sagt att undervisningen som den övriga klassen har, är för svår för Maria och att hon behöver träna mer på sitt uttal, att läsa och skriva. Hon upplever ändå att svenska som andraspråksundervisningen är okej att gå på, men att gå ifrån övriga klassen gillar hon inte. Hon hade hellre velat ha en extra lärare i klassrummet som hjälpte alla men speciellt henne lite mer. Maria berättar att det blir tjafs om vart hon ska gå och då särskilt med svenska som andraspråksläraren. Hon upplever att läraren i svenska som andraspråk och engelskaläraren tjarar mycket på henne. Hon berättar att hon vill vara kvar på svengelskan och även vara mer i klassrummet.

Det är okej då om jag går med Lena [läraren i svenska som andraspråk] någon gång men jag vill ju gärna vara med andra också och jag vill ju göra samma sak som dom gör för man vill ju också se sig själv när man gör mer som dom andra gör.

Maria berättar att när hon sitter eller sätter sig med sina kompisar under lektionstid händer det att hon pratar mer med dem och att hon glömmer av att arbeta. Hon tycker att lärare reagerar mer på om hon och hennes kamrater stör i klassrummet än om andra klasskamrater stör. Men hon säger också att hon kan ta hjälp av klasskamrater som sitter i närheten av henne och att hon ibland kan få hjälp av någon som kan. Hon skulle tycka att det vore bättre att vara med klassen eftersom man då känner sig som dem.

Jag tycker det är bättre egentligen att vara med klassen för då känner man mer sig lika och sedan hör man ju när andra säger ”Jag förstår inte detta”, då tänker man att ”jaha hon förstår inte heller, som jag typ.”

Maria berättar att hon på olika sätt känner sig utanför klassgemenskapen. Hon upplever att de andra lärarna behandlar henne och de två tjejerna som en grupp och det gillar hon inte. Hon hänvisar till att lärarna sagt att det är bra att blanda och gruppera olika för alla elevers lärande, men hon upplever att de tre flickorna alltid hamnar i samma grupp.

Ifall vi har grupper då brukar lärarna säga att det är bra att man har olika grupper. Men det blir ju jag, Susanna [klasskamrat] och Mira [klasskamrat] typ hela tiden. Det är bara för att vi går hos Lena [läraren i svenska som andraspråk]. Vi delas nästan aldrig.

Vid vissa tillfällen har hon och de andra två flickorna som läser svenska som andraspråk fått andra texter att läsa i klassrummet än vad klasskamraterna fått. Hon minns tillfällen då hon och hennes två kamrater blivit tillsagda i klassrummet för att de pratat, men att några pojkar också pratat under samma lektion men inte fick någon tillsägelse. Själva har de då funderat

över om denna orättvisa behandling handlar om att de inte är svenska, att de är flickor eller att pojkarna har bättre betyg. Att inte få sina förslag eller det hon har sagt uppskrivet på tavlan märker hon av ibland.

I klassrummet upplever inte Maria att hon får mer stöd eller något annat stöd än de övriga klasskamraterna. Hon berättar att hon behöver hjälp av lärarna att reda ut frågor och förklara ord som är viktiga för att förstå vad hon ska göra. Hon upplever då att lärare kommer till henne och att hon får bra hjälp. Däremot berättar hon om ett exempel i no-undervisningen då hon blivit indelad i en grupp, men att hon själv känt att hon behövt hjälp av läraren att förklara ord och begrepp, men att läraren inte tillmötesgått detta utan velat fortsätta arbeta som läraren planerat.

Det var ju så där många ord som jag inte hade hört förut. Så jag frågade läraren ”får jag komma in i klassrummet och jobba typ själv så kan jag få hjälp av dig?” För att när jag är med dom så går det ju lite segare för jag förstår inte orden ifall de ska vara med eller inte. Men hon bara svarade ”nej men nu har vi bestämt grupper” jag bara ”ja, men vi kommer att vara med grupperna fortfarande”. Men hon hade ju typ redan bestämt att det var grupper så var det ju grupper. Men jag sa ju ifall ”om jag behöver hjälp så behöver jag”, och sedan tror jag att jag sa ”men om jag inte klarar det här och gör det här sist av alla eleverna så bryr jag mig inte eftersom jag frågade om hjälp”.

Maria berättar om många jobbiga samtal med lärare, hårda ord och hon ger i vissa exempel uttryck för aggressivitet mot lärare och andra elever. Många gånger handlar det om att hon inte känner sig rättvist bedömd och speciellt när hon jämför sig med sina klasskamraters betyg, när andra elever kommenterar hennes uttal och liknande eller när hon vill vara mer med gruppen eller klassen. Under ett av våra samtal funderar hon över om att hon själv kan låta lite kaxig mot läraren och att det kanske kan bidra till lärarens reaktion.

... ”varför ska jag få ett F jag har ju gjort bra och typ jag har ju högre betyg än Mira [klasskamrat]” och sen så ... ”Kan vi prata om det här?” så står hon [läraren] och berättar mina betyg framför alla. Jag bara ”varför berättar du betygen framför alla? Det är ju privat” Hon bara ”men du sa ju att vi skulle prata framför alla. ”Nej jag sa att vi kunde gå någonstans att prata om betygen” för du vet att betygen är privata.

Minnena från utvecklingssamtal hon väljer att berätta är från högstadietiden. Hon berättar att hon inte känt sig nöjd efter samtalen. Läraren fokuserade mest på det som var negativt i hennes lärande. Maria berättar att hennes mamma litar mer på läraren än på sin dotter. Hon minns utvecklingssamtalet i sjuan då hennes mamma och hon frågat om Maria kunde få mer stöd i matematik. Läraren lovade att tala med matematikläraren om någon förändring som Maria önskat men ingenting hände förrän hon började åttan. Hon berättar att hon också sagt att hon gärna vill vara med på lektionerna i svenskengelska och att hon själv tycker att de är viktigare än att gå med läraren i svenska som andraspråk och läsa. Hon berättar även om gånger i klassrummet då hon inte fått tillräckligt med hjälp där läraren sagt att det är fler som behöver hjälp och då blivit arg på Maria. Hon minns någon gång då läraren skrikit ut inför hela klassen att Maria behöver material på en lägre nivå än sina klasskamrater. Maria uttrycker ändå att hon ibland kan vara med och påverka sitt eget lärande och ger ett exempel på det vad gäller matematikundervisningen med specialläraren.

Det stödet och hjälpen och de arbetssätt som användes under tiden på skolan i F-5 skulle hon gärna önskat hade fortsatt under högstadietiden. Hon uttrycker en känsla av att förutsättningarna att nå målen kunde realiseras på ett annat sätt eftersom:

Jag hade känt mig lika, du vet lika värdefull mer.

Analys

I följande avsnitt presenteras analysen av de tre berättelserna utifrån studiens syfte och frågeställningar. Här ramar berättelsernas intrig *kampen att få tillhöra och känna delaktighet* in förståelsen av de olika händelser som ingår i dem. De fyra frågeställningarna har sammanförts till tre rubriker. Av resultatet framgår att möjligheter och hinder för lärande många gånger upplevs som varandras motpoler. Därför har dessa två frågeställningar sammanförts till en rubrik. Av de förutsättningar för att uppnå målen och framgångsfaktorer för lärande som eleverna nämner, framträder vissa vara liknande faktorer. Därför återkommer några av dem under fler än en rubrik.

- **Hur upplever flerspråkiga elever sig delaktiga i sitt lärande och i sociala sammanhang i skolan?**

De tre eleverna har olika erfarenheter av *kampen att få tillhöra och känna delaktighet* i skolan. Två elever är nöjda med sin skolvardag och upplever idag att de är nöjda med den delaktighet de har i sitt eget lärande och i vilket stöd som fungerar bäst för dem. De två anser att de får vara med och påverka arbetsformer som fungerar bra för dem. De har upplevelser av att vara delaktiga i beslut som gjort att de gått framåt i deras lärande. En av dessa anser att hon både är socialt och pedagogiskt delaktig. Den tredje eleven däremot ger flera olika uttryck för att hon själv skulle vilja att undervisningen vore organiserad på annat sätt och att hon skulle få vara mer delaktig i de besluten. Hon ger uttryck för en känsla av att vara exkluderad från klassen och den gemensamma undervisningen och det gemensamma materialet. Hon uttrycker vid ett flertal tillfällen att hon vill vara både mer socialt och pedagogiskt delaktig. Hon ger uttryck för att hon kämpar dagligen med att få tillhöra och känna delaktighet med övriga klasskamrater.

Alla tre elever har erfarenheter under sin skoltid av att inte vara socialt delaktiga i vissa organisatoriska lösningar för att få stöd. De ger uttryck för en känsla av dubbelhet i stödet de får eller fått. De skäms eller har skämts för att gå iväg och arbeta och känner av att inte tillhöra och vara sämre än sina klasskamrater har skapats. Men stödet de får och fått har skapat möjligheter för lärande då de menar att det gjort att de kunnat koncentrera sig på skolarbetet och fått lärare som hjälpt och stöttat dem. Att sitta enskilt eller med några klasskamrater upplevs inte som exkluderande då elever önskar detta själva, däremot att lärare organiserar undervisning på olika särskiljande sätt utan elevernas delaktighet, upplevs mycket negativt. Stöd som en elev fått avskilt från övriga klassen har inte upplevts som exkluderande då det anses av honom vara så viktigt för hans lärande. Eleven ger uttryck för att vara mer exkluderad i klassrummet om ämnesinnehållet är för svårt än då han får möjlighet att arbeta i liten grupp eller enskilt med specialpedagogen. En elev ger uttryck för att hon inte kan påverka sin studiesituation, blir orättvist bedömd, att hon inte blir lyssnad på och att hon många gånger blir missförstådd. Då skapas känslor av att inte vara delaktig och trivas på högstadiet.

Två elever ger uttryck för att de ser utvecklingssamtalen som ett tillfälle att påverka sin egen studiesituation och att lärare lyssnat på detta och skapat förutsättningar för deras lärande. Både pedagogiskt och organisatoriskt.

- **Vilka förutsättningar upplever flerspråkiga elever att det finns för att känna delaktighet och uppnå målen i skolan?**

Alla tre menar att det är centralt att kunna vara med och påverka sin egen situation för att de ska kunna lära sig i skolan. Att själv berätta vad man behöver hjälp med så att lärare kan hjälpa på rätt sätt upplevs som viktigt för dem alla.

Eleverna uttrycker behov av att gå igenom saker i lugn och ro för att lära sig. Alla tre nämner på olika sätt att en lugn och trygg miljö är en förutsättning för att kunna koncentrera sig och därmed lära. Två elever nämner viljan hos individen som en förutsättning för lärande och måluppfyllelse, men även att man har kraft att kämpa. En elev anser att en förutsättning för måluppfyllelse är att hon är aktiv under lektionerna och att lärare sagt till henne att hon behöver läsa mer för att lära mer ord och förstå text.

Två elever menar att en förutsättning för att lära är att man har en upplevelse av att man är delaktig i form av att man arbetar med samma material som klassen. Att inte arbeta med samma uppgifter ger en känsla av att man är sämre och skapar känslor av att man inte tillhör, är delaktig eller lika mycket värd.

De tre eleverna anser att stödet eller det särskilda stödet de får eller fått är/har varit en förutsättning för att lära. Vilka lärare man möter skapar förutsättningar för att lära menar de. En elev ger tydliga uttryck för att det är viktigt att lärare får vetskap om hur eleven fungerar, vilka styrkor och svagheter han har och vilket stöd han behöver för att utvecklas mot målen. Att ha goda relationer till lärare och/eller specialpedagoger anses som en förutsättning för lärande. Eleverna ger uttryck för att vuxna, som tror på elevers förmågor och bekräftar eleven anses vara viktiga förutsättningar för lärande. Då stärks självförtroendet och man får en känsla av att man kan. För att det ska gå bra i skolan och för att man ska lära sig anser de alla tre att de behöver ha uppgifter, svåra ord och begrepp förklarade för sig. En elev berättar att en förutsättning för hans delaktighet och lärande i klassrummet är att lärare kontinuerligt under lektionen återkopplar till honom. En elev anser även att det är viktigt att man själv ber om hjälp i det man ska lära.

- **Vilka levda erfarenheter har flerspråkiga elever av framgångsfaktorer och hinder för lärande?**

De tre eleverna berättar om gånger då klasskamrater hjälpt dem i deras lärande, både att förklara uppgifter och ord, men också att man i klassrummet kan höra andras frågor och kommentarer och diskutera tillsammans. Att jobba med olika personer i olika gruppkonstellationer menar en elev vara viktigt för att lära. Två elever har erfarenheter av att klasskamrater är medvetna om vad de behöver stöd i och att klasskamraters stöd kan vara en framgångsfaktor för lärande. Att vara delaktig i form av att man arbetar med samma undervisningsmaterial har två elever upplevelser av som hjälper till i deras lärande. Att bli påmind om att sätta igång med sitt arbete nämner två elever som framgångsfaktorer för lärande.

De tre eleverna menar att det som man tycker är roligt och är intresserad av lär man sig bättre på. Två elever har erfarenheter av att lyckas då det handlat om ämnen som de är intresserade av och tycker är roliga. Det har grundat sig i något som de redan kan eller vet något om. De tre eleverna har alla erfarenheter av att lärandet gått framåt då de arbetat i liten grupp på olika

vis. Att få en lärares stöd och hjälp anser de alla kan vara positivt om man själv önskar det. Eleverna har erfarenheter av att lärande gått framåt då lärare visat att de trots på elevens förmåga att lära. En framgångsfaktor upplevs även vara att läraren tar sig tid för eleven, men även förklarar arbetsuppgifter och svåra ord och begrepp. Genom deras skoltid har de stött på lärare som har bemött dem positivt och negativt. De tre nämner att trivsel är viktigt för att lära. En elev har erfarenheter av detta från F-5 medan de två andra har många goda exempel på detta från högstadiet.

Två elever menar att de har koncentrationssvårigheter och att detta är ett hinder i deras lärande. De menar att det påverkar möjligheten att lära i klassrummet då de lätt kan störas och tappa koncentrationen på de uppgifter som ska utföras. En elev lägger mycket av sina svårigheter på att han har en språkstörning. Att han medicineras för att öka sin koncentration upplever han som något positivt och att han därmed ökat förutsättningarna för att lära.

Ett hinder för lärande kan vara att ha lärare som inte är duktiga på att förklara. Då upplever de alla tre att arbetsområden och uppgifter kan vara för svåra. Två elever ger uttryck för att tappa tron på sig själv då det gäller att lära. Både när betygsresultat och lärare ger uttryck för detta. Känslor av att misslyckas uttrycks som mycket jobbiga. Att byta lärare kan uppfattas som ett hinder för lärande.

En elev har en känsla av att inte känna sig lika värdefull som sina klasskamrater. Detta bidrar både klasskamraterna och lärare till, menar hon. Eleven ger uttryck för att den enskilda undervisningen hon har i svenska som andraspråk är ett stort hinder i hennes lärande. Att bli exkluderad från undervisningen, inte arbeta med samma material eller material anpassad för sin egen ålder och inte känna sig delaktig, sänker motivationen för att lära. Mycket energi går åt till att jämföra sig med andra och på något sätt förstå hur andra, elever och lärare, ser på eleven. En annan elev berättar att hennes två språk kan vara ett hinder i hennes lärande eftersom det tagit mycket kraft och energi att bli bra på dem båda.

Att det är stökigt och rörigt i klassrummet kan upplevas som ett hinder i elevers lärande. Det kan vara att elever själva fortsätter prata då lektionen precis börjat efter en rast eller att andra gör det. En elevs berättelse från F-6 visar att han varken varit socialt eller pedagogiskt delaktig då hela denna period varit fylld av en stökig och kaosfylld tillvaro. Detta upplevdes som ett stort hinder i hans lärande.

Teoretisk tolkning

Elevers och lärares liv och värld

Livsvärlden är ett centralt begrepp inom fenomenologin. Den innefattar allt som är möjligt att erfara och göra för en människa (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Utifrån studiens syfte är den regionala världen, skolan, intressant. Resultatet visar att eleverna erfar sin tid i skolan på tre skilda sätt. Varje individ har sin historia, sitt eget nu och sin egen förståelse. De tre eleverna har olika erfarenheter av skolans regionala värld med det gemensamma att verksamheten kretsar kring utbildning. Men där finns även liknande erfarenheter. Allt som eleverna möter i skolan får sin mening först när de erfar denna. Det är detta som inom fenomenologin kallas intentionalitet (Bengtsson, 2005). Bengtsson och Berndtsson (2015) menar att skolans regionala värld innehåller både värden och normer om vad som till exempel är bra och dåligt. Resultatet visar att eleverna i studien ständigt behöver förhålla sig till det. Det är bland annat genom att bli bedömda i skolans ämnen med målrelaterade betyg och därmed uppfattas som svaga i många sammanhang och anses behöva stöd i olika former. Det kan också vara genom att i olika sammanhang inte ses som helt svensk då man anses behöva annan undervisning i form av svenska som andraspråk.

De flerspråkiga eleverna i studien har alla erfart eller erfar stöd, lärande och delaktighet på olika sätt. Men de grundar sig alla i berättelsernas intrig *kampen att få tillhöra och vara delaktig*. De människor eleverna möter i skolan som klasskamrater, lärare och andra vuxna har sina egna livsvärldar som de erfar världen utifrån och eleverna i studien har sina livsvärldar. Här finns olika förväntningar, kunskaper, förståelser och erfarenheter att förhålla sig till, både hos lärare och elever, men även från läroplaner och samhället i stort. Studiens resultat visar att livsvärldar kan kollidera, men även att livsvärldar kan sammanflätas på ett sätt som gynnar elevers upplevelser och erfarenheter av lärande. Av resultatet framgår att där det finns lärare och pedagoger som bekräftar och tror på eleven skapas positiva upplevelser av att lära och att livsvärldar kan sammanflätas. Men om ömsesidig förståelse saknas mellan lärare och elev försvåras en gemensam förståelse och att horisonter kan sammanflätas, vilket elever i studien berättar kan ge sig uttryck i aggressivt beteende och missförstånd mellan lärare och elev. En elevs negativa upplevelser av att undervisas i svenska som andraspråk åtskild från merparten av klassen bidrar till aggressivt beteende och att hennes livsvärld kolliderar med läraren i ämnet. Detta gäller även mellan elev och elev vilket kan ge sig uttryck i hårda nedsättande ord. Av en elevs berättelse framgår att klasskamrater poängterat hennes uttal eller att hon går på särskild undervisning. Att kroppen har behov och att upplevelsen av tiden och rummet är av betydelse i vår levda kropp, visar sig tydligt då elever kan reagera på sätt som inte förväntas av läraren. Att vara exkluderad från resten av klassen i ett åtskilt upplevt rum visas i resultatet kan skapa negativa känslor och känslor av att inte vara socialt delaktig.

Att lärares intentioner och planerade upplägg kan kollidera med elevers livsvärldar går att utläsa i vissa delar av resultatet. Läraren utgår från sin livsvärld och elever från sin. För att dessa ska sammanflätas förutsätts att läraren är lyhörd för elevernas livsvärldar. "Läraren måste iakttä, fråga och reflektera, med andra ord, öppna sin horisont för kommunikation" (Carlsson, 2005 s. 246). Det är inte alltid lätt för en lärare att tolka vad som ligger bakom en plötslig reaktion. Detta kan vara en förklaring till att livsvärldar kan kollidera. Carlsson (2009) tar i detta sammanhang upp att främlingskap kan uppstå i situationer som kan vara oväntade för omvärlden. Det gäller återigen då för läraren att ha kunskap och vara lyhörd för vad frustrationen är ett uttryck för. I resultatet framgår även lyckade sammansmältningar av

horisonter i form av att elever i studien upplever att de blir bekräftade och hjälpta av lärare och specialpedagog/speciallärare, men även att de kan lära av sina klasskamrater.

Lärare behöver inhämta kunskap om alla elevers sätt att lära för att kunna möta elevers behov och reflektera över elevers livsvärldar, oavsett var de kommer ifrån, vilket språk han eller hon talar, om elever har någon inlärningssvårighet, funktionsnedsättning eller inte. Eftersom allt lärande är personligt behöver läraren utgå från var och ens förutsättningar. I resultatet framgår att lärare som gör detta skapar goda förutsättningar för elevers upplevelser och förutsättningar för att lära bland annat genom att låta elever göra sin röst hörd, få möjlighet att vara delaktig i sitt eget lärande och bli bekräftad som den man är. Att förklara ämnesinnehåll, uppgifter och ord som elever har behov av, men även låta elever röra på sig för att skapa förutsättning för att koncentrera sig, använda tavlan, placera barn på olika sätt i klassrummet eller i grupper m.m upplevs av eleverna i studien som viktigt. Då förhållningssätt grundas i respekt och förståelse anser elever att deras förutsättningar för att lära ökar. Läraren anses därmed som en förutsättning för att elever ska få känslan av att tillhöra och känna delaktighet, både socialt och pedagogiskt.

Hemmet som regional värld

En annan regional värld som via analysen visat sig betydelsefull i studien är hemmets regionala värld. Den utgör en del av en individs totala livsvärld (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Hemmets regionala värld skapar horisontella avgränsningar för vad som är möjligt att erfara för eleverna i skolan. Utifrån resultatet framgår det att eleverna nästan enbart mött sitt modersmål de första åren i livet och inte så mycket svenska. Då eleverna börjat skolan har därmed kunskaperna i svenska språket varit begränsade, vilket medfört horisontella avgränsningar för vad som varit möjligt att erfara vid skolans start. Vad som varit möjligt att erfara i skolan har varit helt olika, beroende på kunskaper i modersmålet och i svenska språket. Att eleverna är flerspråkiga och har föräldrar som kommer från ett annat land betyder att de därmed har erfarenheter som lärare behöver förhålla sig till. Att föräldrar kan ha begränsade kunskaper att stötta sina barn i det svenska språket, vilket framgår i delar av resultatet, kan tänkas vara begränsande för vad som varit möjligt för eleverna att erfara med sina två språk.

Horisontbegreppet

Olika känslor av misslyckande kan göra att lärandets horisonter krymper då självförtroendet sviktar. Resultatet visar att de flerspråkiga eleverna av olika anledningar anses eller har ansetts av skolans personal eller av skollagen (SFS 2010:800), under olika delar av skoltiden, vara i behov av någonting annat eller mer än merparten av klasskamraterna i form av särskild undervisning skild från övriga klasskamrater. Detta har gällt särskilt stöd men även svenska som andraspråk. Att få åtskild undervisning från resten av klassen har visat sig i resultatet kunna skapa känslor hos elever av att vara mindre värd, vara sämre och dum på olika sätt. Att organisera undervisning som stödjer detta kan skapa känslor av utanförskap, men kan också skapa struktur. Här skiljer sig informanternas åsikter åt. Att själv vara delaktig och kunna påverka sin situation och att få lärare som lyssnar på en och att man blir bekräftad för den man är, har i resultatet visat sig vara viktigare än att man är socialt delaktig i form av att ha undervisning i samma lokal som resten av klassen. Därmed finns möjligheter att horisonter kan vidgas på olika sätt för olika individer. Bengtsson och Berndtsson (2015) menar att skolans lokaler och organisering av dem både kan skapa möjligheter och begränsningar då

situationer av lärande ska ske. Av resultatet framgår att horisonter kan vidgas i lokalmässigt åtskild undervisning från klasskamraterna och att lärande kan ske, då elever själva anser att detta är en god åtgärd. Däremot om elever själva inte är delaktiga i beslut som rör frågor om exkluderade undervisningsformer upplever elever att hinder skapas för att horisonter ska kunna vidgas och att lärande kan ske.

De svårigheter eleverna berättar att de har som anses som ett hinder i lärandet behöver lärare ständigt förhålla sig till, oavsett om detta gäller en diagnostiserad språkstörning, läs- och skrivsvårigheter, koncentrationssvårigheter eller att man inte har förväntade kunskaper i ett ämne som svenska eller no. Horisonter behöver erövrats för att lärande ska kunna ske. För dessa elever utgör deras upplevda eller konstaterade svårigheter begränsningar i deras lärande. Bengtsson & Berndtsson (2015) menar att lärare behöver lära sig om elevers olika sätt att lära för att på så sätt kunna möta alla elevers behov. Men horisonter är alltid sammanlänkade med en människa. I denna studie är det eleverna och deras upplevelser. Av resultatet framgår att elever under sin skoltid kan uppleva lärares tillvägagångssätt som hinder i deras lärande men även som möjligheter. Detta skulle kunna förklaras med att elevers horisonter vid vissa tillfällen varit redo att ta in ny kunskap och vid andra tillfällen inte varit redo för detta, på grund av att man som elev kanske förstår eller inte förstår lärares intentioner med uppgifter, organisatoriska lösningar m.m. Det samma gäller för lärare då de sätter sig in i elevers livsvärld kan möjligheter skapas för elever att vara redo att ta in ny kunskap.

Elevernas levda kroppar och hur de är-till-världen

”Den levda kroppen, det vill säga den helhet av kropp, själ, känslor och erfarenheter som alla människor är, är definitivt viktiga för människan när det gäller lärande.” (Lilja, 2015 s. 49) Hur elever är-till-världen är beroende av andra elever, lärare, tid och rum och dessa samspelar och är beroende av varandra. Resultatet visar att elevers kommentarer, men även lärares ord och inställning påverkar de flerspråkiga elevernas självbild, och tron på sig själv. Känslor av att klara ett ämnesinnehåll kan finnas då personer visar att man tror på elevernas kapacitet, men även känslor av det motsatta, att vara sämre, kan skapas om förväntningar på elever är för låga. Om undervisning organiseras på ett sätt där eleven själv inte känner sig delaktig kan känslor av utanförskap skapas. Den levda kroppen är därmed närvarande och via interaktionen och kommunikationen med andra, kan vissa levda rum och viss levd tid och andra levda kroppar uppfattas negativt då man särskiljs från olika sociala sammanhang. Längtan av att tillhöra kan vara större än de fördelar i lärandet som pedagoger eller vår läroplan håller för sanning. Det framgår av resultatet att de särskiljande lösningarna kan ses som fördel, men känslor av att inte tillhöra har funnits hos dem alla. Både när det gäller särskiljande specialpedagogiska lösningar eller när det gäller särskiljande undervisning i svenska som andraspråk. Att vara delaktig framgår av resultatet är emotionellt viktigt för lärandet. Då elever får känslor av att vara sämre än sina klasskamrater skapas hinder för lärande menar eleverna. Känslor kan därmed upplevas både vidga eller krympa lärandehorisonter och upplevas som förutsättningar, möjligheter eller hinder för lärande. Den levda kroppen är därmed viktig för alla människors lärande (Lilja, 2015).

Resultatet visar att de flerspråkiga eleverna har erfarenheter av andra elever som möjligheter för lärande då man får lära tillsammans och hjälpa varandra på olika vis. Olika livsvärldar kan mötas och sammanflätas och därmed kan horisonter vidgas. Dessa horisonter kan innefatta lärande i stort, men även språkliga horisonter och horisonter av sociala relationer. Alla tre elever ger upplevda exempel på detta. När de får möjlighet att jobba i grupp, ta hjälp av en klasskamrat under lektionstid m.m. kan både språkliga horisonter då man använder svenskan

vidgas, men även horisonter av sociala relationer kan vidgas då man är tillsammans med andra klasskamrater. Olika ämnen i skolans läroplan har också tilldelats olika värden som det blir tydligt att eleverna relaterar den levda kroppen till som lärande subjekt. Av resultatet framgår att vissa ämnen ses som lättare och roligare än andra. En förutsättning för lärande upplever eleverna vara att ämnet är intressanta och kan relatera till något som de redan vet någonting om.

Intersubjektivitet

Utifrån studiens syfte visar resultatet att intersubjektivitet är ett viktigt begrepp. I skolan förväntas alla elever fungera i ett socialt sammanhang med andra elever och lärare. Carlsson (2009) menar att det är i mötet med andra människor som vi får en bild av oss själva. Att vara elev i skolan innebär därmed också en kollektiv syn på identiteten som kan kontrasteras mot samhällets syn på identitet men kan även bekräfta denna. Här visar resultatet tydligt en önskan hos två av eleverna att tillhöra klassen och att identifiera sig med dem. I resultatet framgår att dessa känslor kan ha funnits tidigare under skoltiden eller upplevs just nu. Av resultatet kan man se att det blir avgörande för elevers självbild vilket bemötande man får i skolan. Här spelar den goda relationen och tilliten en stor roll. Sociala relationer är något som de flerspråkiga eleverna erfar på olika sätt. Man föredrar att umgås med vissa kamrater och man trivs bättre med vissa lärare än andra. Resultatet visar att goda relationer skapar förutsättningar för en positiv självbild hos eleverna. Lilja (2013) menar att förtroendefulla relationer är av stor betydelse om lärande ska möjliggöras eller hindras. Därmed kan både lärare och klasskamrater skapa förutsättningar och bidra till möjligheter för elevers lärande. Med rätt personer runtomkring sig som till exempel lärare som bekräftar, stöttar och skapar förtroende för eleven är viktigt. Därmed skapas även ett engagemang hos eleven och en vilja att lära. Goda relationer framgår av resultatet är en förutsättning för lärande oavsett om det är lärare eller klasskamrater.

Diskussion

Metodreflektion

De val jag gjort inför studiens metod upplever jag som relevanta. Att använda den fenomenologiska livsvärldsansatsen har gett mig möjligheter att få inblick i tre flerspråkiga elevers levda erfarenheter av att få stöd, känna delaktighet och möjligheter att uppnå målen i skolan och vilka förutsättningar som upplevts finnas för detta. Med tanke på studiens syfte har valet av denna forskningsansats känts relevant. Carlsson (2009) menar att en fördel med livsvärldsansatsen är att de studerades livsvärldar via analys och tolkning kan ge tankar till pedagogiska åtgärder och ett förändrat bemötande. Min förhoppning är att studien kan bidra med utökade kunskaper och utvidgade horisonter hos skolans personal och hos skolpolitiker som tar del av den.

De kvalitativa intervjuerna har gjort det möjligt för mig att förstå elevernas regionala livsvärld i skolan ur deras eget perspektiv. Det har varit en stor fördel att göra upprepade intervjuer (Thomsson, 2010). Att kunna följa upp svar för att klargöra, utveckla eller bekräfta uttalanden har varit värdefullt. Där var metoden att spela in helt avgörande. Frågor som aldrig blev besvarade kunde jag via avlyssningen på intervju nummer ett, koppla tillbaka till och fråga om igen i intervju nummer två. Jag kunde också citera eleven och lätt koppla tillbaka till vad vi talade om vid första intervjun. Dock blev andra intervjusamtalet mer styrande då mitt fokus just var att få svar på sådant som var otydligt från första intervjun. Valet av temabaserade intervjuer med ”cirklar på papper” kändes användbart. I intervjusamtalet var det lätt för både mig och eleven att vara delaktiga i intervjun. Vi kunde båda peka och benämna det vi talade om vilket gjorde att vi höll ett gemensamt fokus. Det var lätt att byta riktning i intervjun. Jag pekade och eleven sa ordet eller tvärtom.

Det jag i efterhand kan se är att eleverna talar om ”stöd” och ”extra stöd” på olika sätt. Om det varit till nackdel eller fördel i min studie är inte lätt att svara på. Då råden för stöd ändrats från det att dessa elever börjat skolan till idag och även regler kring upprättandet av åtgärdsprogram ändrats är inte detta konstigt. Även att ämnet svenska som andraspråk i samtalen benämnts som stöd är något jag behövt ta hänsyn till då jag analyserat och diskuterat resultatet. Ordet ”delaktighet” hade eleverna själva svårt att definiera innebörden av. Därför förklarade och exemplifierade jag det begreppet. I och med det blev det min definiering av ”social delaktighet” och ”pedagogisk delaktighet” som vi talade om.

I efterhand är jag nöjd med hur urvalet skedde. De tre eleverna som varit behjälpliga att dela sina livsvärldar framstår vara relevanta för studien. Däremot var jag inte beredd på att det skulle vara svårt att finna en tredje elev som passade in på de valda kriterierna. För att få tag på de två första eleverna, var specialpedagogerna på respektive skola engagerade och lämnade förslag på lämpliga intervjupersoner. Efter första träffen med de två eleverna, bytte vi mobilnummer och hade själva kontakt via sms inför intervjuerna. För att få tag på en tredje elev var jag tvungen att vända mig till en grannkommun. Innan jag fann denna elev, besökte jag en annan elev som visade sig inte stämma in på kriterierna. Personen var flerspråkig, hade kommit till Sverige för fyra år sedan och hade godkänt i samtliga ämnen. ”Stödet” denna elev tog del av var i svenska som andraspråk. Detta bekräftar det som beskrivs i litteraturgenomgången; flerspråkighet kan ses som brist, om en elev bedöms ha brister anses eleven behöva stöd (Torpsten, 2008). Det bekräftar även forskning som visar att ämnet svenska som andraspråk av många ses som ett stödämne (Runfors, 2003; Torpsten 2008).

Att enbart ta del av tre elevers livsvärldar kan te sig som ett litet material. Då syftet varit att finna unika upplevelser och erfarenheter anser jag att min metod var användbar. Då jag träffade dessa elever vid två tillfällen, har jag på så sätt fått möjlighet att ta del av en rik bild av elevernas livsvärld i skolan, vilka på så sätt kunnat ge svar på mina frågeställningar och uppfylla mitt syfte.

Att jag inte hade någon relation till eleverna sedan tidigare, anser jag som en fördel. Eleverna behövde inte bekymra sig om att intervjuaren på något sätt skulle inverka på deras betyg eller liknande. Ämnena som vi talade om verkade vara relevanta för eleverna. De svarade öppet och uttömmande även om det var en del känsliga ämnen som kom upp. De tog samtalen på största allvar och hade mycket att berätta.

För att fördjupa förståelsen av de flerspråkiga elevernas livsvärld skulle intervjuerna kunna kompletteras med observationer. Dessa hade kunnat stärka elevernas påståenden samt ge mig en djupare förståelse för hur lektioner, stöd och olika former av delaktighet är organiserat på skolorna. Jag hade därmed kunnat använda mig av en metodtriangulering (Stukát, 2011), det vill säga en kombination av metoder.

Resultatdiskussion

Studiens syfte var att få kunskap om och ökad förståelse för ett antal flerspråkiga elever som har bedömts eller bedöms vara i behov av särskilt stöd. Genom att ta reda på elevernas levda erfarenheter av att erhålla stöd, känna delaktighet och möjligheter att uppnå målen i skolan och vilka förutsättningar som upplevdes finnas för detta, avsågs syftet bli uppfyllt. I följande avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till frågeställningarna, litteraturen och den fenomenologiska ansatsen.

Den regionala världen som skolan innefattar med elever och lärare består av många olika livsvärldar. Enligt skollagen (SFS, 2010:800) ska undervisningen anpassas till varje elevs behov och förutsättningar. De tre flerspråkiga eleverna i studien har olika behov och förutsättningar. I deras berättelser framgår att de inte har mött en likformad utbildning, vilket av resultatet skulle kunna tolkas som att undervisningen genomförts utifrån intentionerna av vår skollag. Men resultatet visar att dessa elever under olika delar av sin skoltid kämpat med att få tillhöra och vara delaktiga, men även att bli bekräftade i sin identitet, både kunskapsmässigt, språkligt och socialt.

Av resultatet framgår många och skilda erfarenheter och uppfattningar om delaktighet. Den stora likheten i resultaten visar att upplevelsen av delaktighet i form av att man själv får vara med och påverka sin situation både pedagogiskt och organisatoriskt ger stor tillfredsställelse, vilket skapar upplevelser av förutsättningar och möjligheter för lärande. Molin (2004) menar att en viktig aspekt av delaktighet är just att någon medverkar i något eller har vetskap om något. Jakobsson (2002) skiljer på två olika former av delaktighet, pedagogisk delaktighet och social delaktighet. Vad som blir tydligt utifrån resultatet är att pedagogisk delaktighet i form av att elever arbetar med samma arbetsuppgifter som resten av klassen är viktigt för känslan av att vara delaktig i ett större sammanhang. Om eleverna själva får vara med och påverka sitt eget lärande och hur detta fungerar på bästa sätt, påverkas känslan av att vara pedagogiskt delaktig i skolan. Hur lärandet och delaktigheten därmed organiseras är viktigt för upplevelsen av att skapa möjligheter för lärande, vilket bekräftas av flera forskare (Jakobsson & Nilsson, 2011; Torpsten, 2008). Därmed framstår den pedagogiska delaktigheten som en förutsättning för känslan av social delaktighet. Att själv kunna påverka sin situation och vara nöjd med den verkar vara mer betydelsefullt än att tillhöra en liten grupp, gå utanför klassrummet och arbeta eller vara tillsammans med klassen. Erfarenheter av att inte vara pedagogisk delaktig i beslut som rör en själv som individ, framstår påverka elevers känsla av exkludering och att vara mindre värd.

I resultatet kan det också utläsas att elever anser att en framgångsfaktor för lärande är goda sociala relationer, både med lärare och klasskamrater. Att få vara del av ett större sammanhang och därmed få vara socialt delaktig, att lärare lyssnar och att man får påverka sitt eget lärande upplevs viktigt. Lärarens roll och kamratrelationer anses som viktiga där elevers liv och värld sammanflätas med andras liv och världar, där man bekräftar varandra och lär av varandra. Resultatet visar även att livsvärldar kan kollidera. Vad som gör att världar kan kollidera kan vara att det inte finns någon ömsesidig förståelse mellan lärare och elev eller mellan elev och elev. Eleven förstår till exempel inte lärarens intentioner med en lektion, ett material, en lokalmässig annan placering än där resten av klassen är och läraren förstår inte varför eleven reagerar som denna gör, vilket resulterar i att livsvärldar kolliderar. Detta ger en elev tydliga exempel på. Kanske bottnade även en av intervjupersonernas tid av kaos i F-6 i en kamp om att få tillhöra och känna sig delaktig? Kanske kolliderade hans livsvärld då

med lärares och andra elevers livsvärldar? Samtliga intervjupersoner ger uttryck för att undervisningens upplägg, organisering och att den utgår från deras livsvärld, skapar förutsättning för lärande, vilket bekräftas av Lilja (2013) och Carlsson (2009). Motsatsen upplevs som hinder.

En av intervjupersonerna i studien har svenska som andraspråk i åtskild undervisning från resten av klassen. Hennes känslor av utanförskap och vilka hinder för lärande hon anser att detta medför går att utläsa av resultatet. Olika organisatoriska lösningar såsom särskiljande undervisning kan upplevas krympa horisonter hos elever då de enbart får möjlighet att lära av och tillsammans med ett fåtal elever som anses behöva svenska som andraspråk eller annan särskild undervisning. Detta kan resultera i dåligt självförtroende om eleven eller eleverna i fråga anser att de blir placerade i exkluderande undervisning. I likhet med Fridlunds (2011) studie upplevs ämnet svenska som andraspråk som exkluderande och känslor av att man är sämre än sina klasskamrater infinner sig. Vad detta beror på kan vara många anledningar. En av dem kan vara att ämnet svenska som andraspråk inte fått en likvärdig status med svenskan, vilket Torpsten (2008) menar. Detta kan bidra med känslor av utanförskap, vilket skiljer ut elever med ett annat modersmål från den svenska normen. Därmed ses svenska som andraspråk som ett stödämne (Skolverket, 2008b). Detta kan även kopplas till Helldins (2007) påstående om att det behövs en pedagogisk reflektion över grundläggande orättvisestrukturer i skolan. Han menar att pedagogisk differentiering i form av t.ex. kompenserande pedagogik är kortsiktig. Att de flerspråkiga eleverna i studien lever i en monokulturell utbildningstradition som Torpsten (2008) och Runfors (2003) kommit fram till bekräftas också. Att inte bli bekräftad i hela sin identitet där språk och kultur är viktiga bitar, visar en elev starka känslor av.

Helldins (2007) resonemang kring att utmaningen idag är att elever har behov av att bli erkända i sin kulturella olikhet, men även behöver kompenseras för sina språksvårigheter, framstår som relevant med tanke på studiens resultat. Studien utgår från tre elever som är födda i Sverige men med ett annat modersmål än svenska. Därmed har två regionala världar blivit betydelsefulla: skolans och hemmets. Språket har via hemmet skapat horisontella avgränsningar för eleverna eftersom de då de börjat skolan haft begränsade kunskaper i svenska språket. Av resultatet framgår att eleverna inte blivit kompenserade i modersmålet på ett effektivt sätt, likt forskning visar vara framgångsrikt (Cummins, 2001; Skolverket, 2008b; Thomas & Collier, 1997; Torpsten, 2008). Alla elever har inte heller haft modersmålsundervisning under hela skoltiden. Modersmålsämnet har inte varit en central del i deras skolvardag. Av elevers uppfattning om effekter av modersmålsundervisningen ges divergerande svar, vilket skulle kunna förklaras av att eleverna inte fått den språkutvecklande undervisning som av forskare framhålls som effektiv. Om den språkutvecklande undervisningen varit organiserad likt forskning visar vara framgångsrikt skulle kanske eleverna sett andra effekter av en sådan undervisning? Det bör poängteras att ansvaret inte enbart ligger på skola eller på enskilda lärare. Frågan är hur man i kommuner beslutar om denna undervisning och vilka förutsättningar man ger rektorer och lärare att organisera detta med tanke på möjligheter att samarbeta, samplanera, kompetensutvecklas i språkutvecklande arbetssätt m.m. i enlighet med nyare forskning (Cummins & Early, 2011; Hyltenstam & Lindberg, 2014).

Intervjupersonerna i studien har under kortare eller längre perioder av sin skoltid känt sig exkluderade från undervisning från klassen på olika vis på grund av olika särskiljande lösningar precis som Gerrbo (2012) och Helldin (2007) visar, men även för att pedagoger inte sett elevens behov och tagit hänsyn till dessa. Ahlberg (2007b) menar att detta är ett stort och

omfattande problem i skolan idag som inte går att ge något enkelt svar på. Men två av eleverna anser att de är mycket nöjda med det stöd och den hjälp de får i dag. Den tredje eleven är nöjd med själva stödet men inte arbetsformer och organiseringen av den. En elev anser att stödet han får i form av specialpedagogen, är en förutsättning för att han lär sig något i skolan över huvud taget. Här blir Nilholms (2007) dilemmaperspektiv angeläget och betydelsefullt, där motsättningar som finns men som inte går att lösa ändå kräver ställningstaganden. Att skaffa kunskap om hur dessa motsättningar tar sig uttryck i den konkreta skolverksamheten liksom Nilholm menar, visar sig i resultatet vara betydelsefullt för elevers upplevelse av förutsättningar och hinder för lärande. När olika mål kolliderar, eller för den delen, när olika livsvärldar kolliderar, gäller det att med den kunskapen göra en avvägning om vad som är bästa lösningen på just den situationen och för just en specifik elev. Här måste lärare ta hänsyn till elevernas livsvärld och göra eleven själv delaktig i den mån det går, men även göra elever medvetna om de lagar och mål som lärare behöver förhålla sig till, alltså delar av lärares livsvärld i skolan. Dilemmat är att skolans nationella mål är lika för alla, men att man också ska utgå från var och ens förutsättningar, behov och därmed poängteras och prioriteras elevers olikheter.

Av resultatet framgår att två av eleverna lägger mycket av sina svårigheter på individnivå. De anser själva att de är *med* svårigheter. Resultatet tyder på att de alla tre under sin skoltid haft erfarenheter där olika stödinsatser organiserats utifrån ett kategoriskt eller kompensatoriskt perspektiv. Elevernas individuella svårigheter har varit utgångspunkt i de insatser som gjorts. Hur vi i skolans värld definierar problem får konsekvenser för hur lärare organiserar undervisningen. Av resultatet framgår att när elever känt sig utpekade och marginaliserade har åtgärder grundat sig i det perspektiv som Nilholm (2007) kallar det kompensatoriska. Att eleverna därmed har kategoriserats efter en norm som tas som utgångspunkt i olika åtgärder framgår. Denna norm har två olika spår, oavsett om det gäller då eleverna kategoriseras efter sina språkkunskaper i svenska språket jämfört med sina klasskamrater eller då de kategoriseras utefter deras svårigheter med bland annat koncentration, matematik- eller läs- och skrivsvårigheter, har åtgärderna resulterat i olika särskiljande lösningar. Nilholms kritiska perspektiv (2007) går därmed att koppla till denna problematik då det just riktar kritik mot att det är skolan som har behov av att skapa olika grupper för att ha möjlighet att hantera elevers olikheter. I studien innebär det barn i behov av särskilt stöd och grupper som läser ämnet svenska som andraspråk. Då betygen är en framträdande roll i elevernas liv på högstadiet ställs även deras skolmisslyckande eller skolframgångar mot läroplanens kunskapskrav (Skolverket, 2011), vilket lärare är tvungna att förhålla sig till på olika vis. Det är just detta inom specialpedagogiken som bland annat framgår av Nilholms (2007) dilemmaperspektiv.

Precis som Torpsten (2008) hävdar, visar resultatet i denna studie att skolan av idag både är exkluderande och inkluderande. Därmed anser även jag att idén om en skola för alla är svår att införliva. Skolan behöver arbeta med att vidga elevers horisonter på olika sätt, men av resultatet framgår att det förutsätter att man gör dem delaktiga i de beslut som rör dem. Det är även viktigt att det skapas möjligheter för pedagoger att upprätta goda relationer där elever ges förutsättningar att vara delaktiga. Därmed anser jag liksom Fischbein (2007) att en relativ syn på svårigheter kan vara en väg att gå då man identifierar problem. Detta innebär att både det relationella och kategoriska perspektivet inom specialpedagogiken kan vara användbara.

Av resultatet framgår att eleverna har en känsla av dubbelhet när det gäller stödet de fått och får. På grund av att de kan koncentrera sig bättre i mindre grupp, har en pedagog som bekräftar, stöttar men också förklarar och hjälper, ger positiva känslor av stöd. Däremot att på olika sätt vara exkluderad från klassen kan ge negativa känslor, vilka även upplevs påverka

lärandet. Detta ger Fischbein (2007) uttryck för då hon belyser vår verklighet som komplex där skola och lärare behöver ta hänsyn till flera samverkande faktorer. Där man tittar på samspelet mellan människan som upplevande och biologisk varelse och den upplevande och materiella omvärlden. Det är just detta som elever ger uttryck för då livsvärldar kan kollidera eller bekräftas.

Det som Skolverket (2013a) kommit fram till vad gäller elevers skolframgång kopplat till olika förhållanden som föräldrars utbildning, kön, utländsk bakgrund m.m. går utanför denna studies resultat. Vilken utbildningsbakgrund elevernas föräldrar har framgår därmed inte. Därför går det inte att uttala sig om hur en faktor som just föräldrars utbildningsbakgrund skulle kunna påverka de upplevelser och erfarenheter eleverna valt att berätta om. Däremot skulle föräldrars begränsade möjligheter att hjälpa elever i det svenska språket kunna förklara reaktioner av att en elev uttrycker en vilja av att vara i undervisning där eleven upplever att hon får hjälp med skolarbeten.

Då denna studie utgår från flerspråkiga elever som bedömts eller bedöms vara i behov av särskilt stöd bidrar detta till jämförelser av skolans och samhällets normer (Runfors, 2003; Torpsten, 2008). Då dessa elever har ett annat modersmål än svenska anser jag att det är av intresse för studiens resultat och diskussion att sätta kunskaper eller brister av kunskaper i svenska språket och i andra ämnen, i relation till den undervisning eleverna fått eller inte fått i sitt modersmål, men också i relation till de insatser eller avsaknad av insatser dessa elever får eller har fått då de bedömts vara i behov av särskilt stöd. De tre eleverna är alla födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar. Av resultatet framgår att inputen i svenska språket under deras först år fram till skolåldern, varit begränsade. Eleverna själva anser att det språk de i dag är starkast på är svenska. Detta kan sättas i relation till lärares bedömning av deras kunskaper i skolans ämnen men främst i svenska eller svenska som andraspråk. Respektive elev har idag betygen E, F och F. Att de själva anser att deras starkaste språk är svenska är intressant i sammanhanget då två elever inte har de förväntade kunskaperna för årskurs 8 och 9 i svenska och den tredje eleven har den lägsta godtagbara kunskapsnivån, vilket betyget E visar. Det tänkvärda i sammanhanget är att fundera över hur starka eleverna därmed är på sina modersmål om de själva anser att svenskan är deras starkaste språk. Att dra några säkra slutsatser i studien av detta, går inte att göra. Men resultatet bidrar till funderingar kring vilka inlärningsvårigheter de här eleverna i själva verket har. Två av eleverna har haft modersmålsundervisning under hela sin skoltid en gång i veckan, under eller efter skoltid. Har den undervisningen varit tillräcklig? En elev har inte haft någon modersmålsundervisning förrän i årskurs 6. Kan detta faktum bidra i någon grad till hans svårigheter? Frågan som kvarstår är om de ringa kunskaper eleverna har i de ämnen de inte är godkända i, beror på dåliga språkkunskaper i modersmålet och/eller i svenska språket, någon inlärningsvårighet eller en kombination av dem? Frågan framstår vara befogad då Hedmans forskning (2009) just belyser att svårigheter som flerspråkiga elever bedöms ha kan vara av olika karaktär, vilka tenderar att vara sammanblandade.

Forskning visar entydigt att språkutveckling som stödjer både första- och andraspråket är av stor betydelse för elevers lärande i skolan (Cummins, 2001; Skolverket, 2008b; Thomas & Collier, 1997; Torpsten, 2008). Flera forskare är idag eniga om att undervisning på modersmålet i alla ämnen är väsentligt för att stödja andraspråkselevers språk- och kunskapsutveckling (Cummins, 1996; Lahdenperä, 1997; Torpsten, 2008). Denna forskning är intressant att sätta i relation till det erbjudna lärandet i modersmålet, studiehandledning och i andra ämnen som eleverna tagit del av. Detta styrs av vår skollag, men även på kommunal nivå, vilket skapar förutsättningar men sätter även gränser för skolans möjligheter att

organisera en undervisning som utgår från alla elevers behov. Av resultatet framgår att eleverna inte fått modersmålsundervisning i någon stor utsträckning och inte heller studiehandledning på sitt modersmål, vilket därmed enligt ovan refererad forskning, skulle kunna vara en av anledningarna till att eleverna inte nått goda studieresultat. Likt Skolverket (2008b) hävdar skulle även eleverna i studien kunna ha större behov av modersmålsundervisning än utlandsfödda elever eftersom, de kan tänkas ha svagare kunskaper i sitt modersmål. Vikten av att få använda sitt modersmål i skolan är en annan förutsättning för skolframgång menar forskare idag (Thomas & Collier, 1997; Torpsten, 2008). Av resultatet framgår att elever, vid olika tider under sin skolgång, inte använder eller fått möjlighet att använda modersmålet i undervisningssammanhang. Två av eleverna har inte heller lärare som samarbetar över ämnesgränserna med modersmållärare och studiehandledare. Med en elev går inte detta att utläsa av resultatet. Skolverket (2008b) poängterar att det krävs en kompetens i flerspråkighet för att kunna arbeta mer effektivt med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisningen. Frågan som därmed väcks är: Hur hade elevernas lärande sett ut om de haft mer modersmålsundervisning i skolan som också varit integrerad i andra skolämnen och även studiehandledning på modersmålet, om kartläggning visat att detta skulle kunna vara ett motiverat stöd?

I studien görs inga antaganden om att några kartläggningar, utredningar eller liknande gjorts på lösa eller felaktiga grunder. Men forskning kring flerspråkiga elever med olika inlärningssvårigheter bidrar med frågor kring om och hur utredningar kring de flerspråkiga eleverna genomförts (Artiles et al., 2010; Cummins, 1996; Dyches & Prater, 2010; Liasidou, 2013). De standardiserade test som forskningen visar inte är tillräckliga för att bedöma flerspråkiga elevers eventuella svårigheter är en kritisk faktor. Har kartläggningen av elevernas kunskaper tagit hänsyn till deras båda språk eller har de enbart kartlagts i svenska språket? Vad har specialpedagoger eller andra professionella haft för utbildning och kompetens att bedöma flerspråkighet och de svårigheter de anses ha i skolan (Liasidou, 2013; Ortiz et al., 2011)?

Enligt nu gällande styrdokument, Lgr 11 (Skolverket, 2011), bedöms elever efter ålder. För elever som inte har svenska som sitt förstaspråk kan detta faktum vara helt avgörande för deras skolframgång, men också vilken stöttning de får i skolan. Av studiens resultat framgår att elever på högstadiet har stort fokus på betyg och bedömning. Elever jämför sig med varandra och med kunskapskraven i de olika ämnena. För flerspråkiga elever, oavsett om man är född i Sverige eller man precis kommit hit, är det därmed avgörande att lärare, specialpedagoger och annan personal i skolan har kompetens inom språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv där kunskap och medvetenhet finns om att språkinläring tar tid och måste få ta tid för att det ska kunna bli ett effektivt redskap för inläring (Cummins, 1996).

Nyanlända elever har blivit ett begrepp i vårt samhälle. Även om nyanlända elever inte är i fokus i studien visar åtgärder som genomförs (Skolverket, 2015) på ett förhållningssätt som stödjer interkulturellt lärande där elever inte ska ses som annorlunda och därmed anses behöva olika former av stödinsatser. Jag hävdar ändå att begreppet *flerspråkiga elever*, går att koppla till Minows (1985) "difference dilemma" där frågan är: Hur ska man göra för att åtgärder i skolan ska möta alla elevers behov och bli så bra som möjligt, utan att stigmatisera och exkludera elever? Flera forskare (Fridlund, 2011; Lahdenperä, 1997; Torpsten, 2008), föreslår just att man i skolan intar ett inkluderande och interkulturellt perspektiv på språkutveckling som resulterar i en lärandemiljö där elever ges tillfälle till interaktion och samarbete med varandra utifrån vars och ens förmågor. Att skolan som institution inte har hängt med i vad forskning om framgångsrik utveckling av flerspråkighet kommit fram till, är

ett faktum (Skolverket, 2008a). På Skolverkets hemsida kan man ta del av en rad aktuella publikationer angående nyanlända elever i skolan (Skolverket, 2015). Det framgår att mycket fokus läggs på mottagandet och organiseringen kring nyanlända elever som kommer till den svenska skolan. Olika integrationsinsatser görs för nyanlända elever i skolan i dag. Det gäller bland annat att ta fram relevant kartläggningmaterial i alla ämnen, bedömningsmaterial i svenska och kompetensutveckling för både rektorer och lärare på området. Då denna studies perspektiv inte varit nyanlända är den i sammanhanget ändå viktig för framtiden. Då de nyanlända eleverna som bosätter sig i Sverige i en framtid får barn som växer upp i landet, skulle flertalet av dessa barn kunna hamna i liknande situationer som studiens intervjupersoner. Därmed avser jag att med mitt resultat och diskussion kunna påverka politiker och beslutsfattare att detta är en viktig grupp som också behöver det stöd som nu läggs på nyanlända. Att modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet, blir en naturlig del i arbetslagen ute på skolorna anser jag är ett krav för att kunna möta alla flerspråkiga elevers behov oavsett om de är födda i Sverige eller precis kommit hit.

Sammanfattningsvis anser jag att studiens resultat är intressant ur olika synvinklar. Den livsvärldsfenomenologiska teorin framstår som framgångsrik och användbar för lärare och specialpedagoger att använda sig av i mötet med elevers livsvärldar. Det framträder som en värdefull metod för att förstå elevers *kamp att få tillhöra och känna delaktighet*. Resultatet visar att elever upplever att delaktighet i skolan utgör väsentliga förutsättningar för lärande och möjligheter för detta. Här upplevs att goda relationer med lärare och kamrater är otroligt viktiga för att skapa känslor som bidrar till förutsättningar för att tillhöra och känna delaktighet, men även för att lära. För att återkoppla till studiens titel *Språkliga möjligheter*, skapar resultatet en mängd frågor kring elevers språkligt stödjande miljö och hur deras båda språk använts som möjlighet i lärandet. Frågan är om *kampen att få tillhöra och känna delaktighet* kommer att fortsätta eller om skolan nu och i framtiden kan möta flerspråkiga elevers behov oavsett om de anses behöva särskilt stöd eller inte?

Specialpedagogiska implikationer

Utifrån studiens syfte är de specialpedagogiska åtgärderna i centrum. Då de flerspråkiga eleverna i studien anses vara i behov av särskilt stöd och speciella stödåtgärder för både sina ringa kunskaper i många av skolans ämnen och på grund av olika inlärningsproblem som eleverna berättat om, kan man se att implementeringsproblem uppstår av den arten som Minow (1985) belyser. Man vill förebygga och hindra stigmatisering och identifiering av elever som annorlunda från sina klasskamrater men av resultatet i studien kan man se att det är just detta som kan bli en konsekvens. Detta är viktigt att skolan tar i aktning då man organiserar insatser av specialpedagogisk karaktär. Svårigheten, eller dilemmat, är hur elevers känsla av delaktighet i gemenskapen inte ska äventyras då eleverna kan behöva speciella insatser. Att organisera undervisningen så att ingen elev känner sig åsidosatt eller särbehandlad är en stor utmaning. Om man som elev får en känsla av att tillhöra och kunna påverka sin egen studiesituation, både socialt och pedagogiskt skapas en känsla av förutsättning för lärande i skolan. Känslor av motsatsen upplevs som hinder. Elevers känslor av delaktighet är viktiga för de särskilda åtgärder som föreslås, vilket är viktigt för specialpedagoger att vara medvetna om då man initierar specialpedagogiska insatser.

En önskan om att bli erkänd för den man är framgår på olika sätt i studien vara viktigt för känslan av delaktighet och förutsättningar för lärande. Här har lärare, speciallärare och all

personal som möter dessa elever en viktig uppgift att fylla. Att arbeta för att skaffa goda relationer till elever i behov av särskilt stöd så att de känner tillit, trygghet och att de blir lyssnade på och bekräftade som individer är betydelsefullt i upplevelsen av att lära. På så vis kan livsvärldar sammansmältas. Det gäller för lärare att vara lyhörda för alla elever och för den variation av upplevelser som specialpedagogiska insatser kan skapa hos elever. Därmed blir specialpedagogens handledande roll för lärare betydelsefull och återigen hur man initierar de specialpedagogiska insatserna.

Internationell forskning poängterar vikten av att specialpedagoger och andra som gör bedömningar av flerspråkiga elever som misstänks vara i behov av särskilt stöd har kompetens både inom specialpedagogik men även i språkutveckling ur ett andraspråksperspektiv (Baca & Amato, 1989; Bos & Reyes, 1996; Dyches & Prater, 2010; Hedman, 2009; Lahdenperä, 1997; Liasidou, 2013). Forskarna menar att detta krävs för att elever ska få en rättvis och relevant bedömning med relevanta åtgärder. Annars finns risken att flerspråkiga elever hamnar i en specialpedagogisk praktik där de inte hör hemma eller tvärtom, att de inte får det stöd de behöver. De ovan citerade forskarna går att koppla till Ortiz et al. (2011) resultat som visar att flertalet elever med engelska som andraspråk felaktigt blir bedömda att ha läs- och skrivsvårigheter, men även till svensk forskning i form av Hedman (2009) som menar att det finns risk att elever kan bli felaktigt bedömda med att ha eller inte ha dyslektiska svårigheter. Att på ett tidigt stadie kartlägga alla flerspråkiga elevers kunskaper i både svenska och deras modersmål anser jag är en förutsättning för dessa elevers lärande på lika villkor. Inte för att de på något sätt ska särskiljas från klassen, men att de ska bli bekräftade i sina identiteter och få adekvat undervisning som stödjer och gynnar elevernas lärande i alla ämnen. Detta innebär en medvetenhet om att språkutveckling tar tid och att man därmed inte kan bedöma flerspråkiga elever som läs- och skrivsvaga förrän man konstaterat svårigheter i båda språken. Därför anser jag, precis som flera forskare (Bos & Reyse, 1996; Hedman, 2009; Liasidou, 2013; Ortiz et al., 2011), att det är viktigt att specialpedagoger har kompetens i att kartlägga flerspråkiga elever och även har kunskaper i hur språkutveckling på ett andraspråk utvecklas på bästa sätt för att skapa goda förutsättningar för lärande i alla ämnen. Att man därmed på skolor finner en struktur och organisation där man tar hjälp av olika kompetenser såsom specialpedagoger, lärare i svenska som andraspråk, modersmåls lärare och studiehandledare är av stor betydelse.

Vad denna studie har bidragit med är att visa på betydelsen av samspelet mellan eleven som via upplevelser och erfarenheter gett kunskaper om hur viktig delaktigheten kan vara för deras lärande men även hur omvärlden kan samspela för att möta elevers behov och förutsättningar. Jag kan se, likt Emanuelsson (2004), att rollen som specialpedagog blir olika beroende på vilket perspektiv som råder. I ett relationellt perspektiv får specialpedagogen rollen att arbeta förebyggande där man arbetar med att elevers olika behov blir bekräftade men att de även får det stöd och den hjälp så att svårigheterna blir så små som möjligt. Inriktningen och innehållet i undervisningen behöver också bearbetas, inte enbart att eleverna blir inkluderade. Den inkluderade undervisningen förutsätter en planerad och väl organiserad undervisning för att möta alla elevers behov. Detta förutsätter väl fungerande arbetslag för att nå framgång. Ansvar kan inte överlämnas till en lärare eller en specialpedagog att lösa. Det är hela skolans ansvar, att möta "alla" elever.

Förslag till framtida forskning

Under uppsatsskrivandet har olika förslag till fortsatta studier blivit tydliga. Intressanta fokus för kommande studier hade varit att närma sig lärarnas livsvärldar och hur de ser på flerspråkiga elever som är i behov av särskilt stöd, men även specialpedagogers tankar och erfarenheter kring att kartlägga och bedöma flerspråkiga elever. Intressant hade också varit att undersöka hur detta kan vara organiserat då flerspråkiga elever börjar skolan med tanke på kartläggning i både svenska och modersmål. Även föräldrars erfarenheter kring området skulle vara intressant att studera. Ett annat relevant förslag är att göra samma studie men att urvalet av skolor skulle innefatta en större andel flerspråkiga elever än i denna studie. Att även bredda den befintliga studien att innefatta fler elever och därmed fler berättelser skulle vara intressant. Genom en sådan forskning skulle fler kvalitativa upplevelser eller variationer av upplevelser kunna gestaltas. Därmed kanske mönster i berättelserna kunnat bli tydliga.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007, s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A (2007b). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. I I. Berndtsson, B. Persson, & E. Ullstadius (red.), Tema: Specialpedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), s. 84-95.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning* (s. 9-34). Lund: Studentlitteratur.
- Almqvist, L., Eriksson, L., & Granlund M. (2004). Delaktighet i skolaktiviteter – ett systemteoretiskt perspektiv. I A. Gustavsson (red. s. 137-155), *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Artiles, A., Kozleski, E., Trent, S., Osher, D., & Ortiz, A. (2010) Justifying and explaining disproportionality 1968-2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children* 76(3), 279-299.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547-577). Lund: Studentlitteratur.
- Baca, L., & Amato, C. (1989). Bilingual special education: Training issues. *Exceptional Children*, 56(2), 168-173.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (Andra upplagan, s.9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Diadolos AB.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar*. Göteborg: Diadolos AB.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson, & I. Berndtsson (red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15-34). Malmö: Gleerups.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Doktorsavhandling, nr 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Björck-Åkesson, E., & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007, s. 7-16). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bos, C., & E. Reyes (1996). Conversation with a latina teacher about education for language-minority students with special needs. *Elementary School Journal*. 96(3), 343-351.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv* (Doktorsavhandling, nr 306). Göteborg: Göteborgsuniversitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Great Britain: Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for bilingual education.
- Cummins, J. (2011). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and writing* 25(8), 1973-1990. doi: 10.1007/s11145-010-9290-7.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Dyches, T., & Prater, A. (2010). Disproportionate representation in special education: overrepresentation of selected subgroups. I F. Obiakor, J. Bakken, & A. Rotatori (red.), *Current issues and Trends in special education: identification, assessment and instruction*. (s. 53-71). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Einarsson, J. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2003). Differentiation, special education and equality: a longitudinal study of selfconcepts and school careers of students in difficulties and with or without special education support experiences. *European Educational Research Journal* 2(2), 245-261.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (red.), *Integrering och inkludering* (s. 101-140). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Gustavsson, A.-L., Göransson, K., & Nilholm, C. (2011). Inledning. I A.-L. Eriksson Gustavsson, K. Göransson, & C. Nilholm (red.), *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s.13-32). Lund: Studentlitteratur.

- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007, s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Friberg, F. (2005). Patienten som vill veta och förstå. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (Andra upplagan, s.59-79). Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser* (Doktorsavhandling, nr 310). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, nr 326). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. (Doktorsavhandling). Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering. En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. I I. Berndtsson, B. Persson, & E. Ullstadius (red.), Tema: Specialpedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 119-134.
- Heyman, I. (1998). Oss pedagoger emellan...- konstruktion av en berättelse. I I. Heyman & H. Pérez Prieto (red.), *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning* (s. 59-91). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Heyman, I. och Pérez Prieto, H. (1998). Inledning. I I. Heyman & H. Pérez Prieto (red.), *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning* (s. 1-9). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Vetenskapsrådet (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-12-15 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2014). Förord. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – forskning, undervisning och samhälle* (s. 7-19). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I.-L. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. (Göteborgs Studies in Educational Science 185). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jakobsson, I.-L. och Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, A. (2012). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. (Doktorsavhandling). Stockholm: HLS förlag.
- Liasidou, A (2013). Bilingual and special educational needs in inclusive classrooms: some critical and pedagogical considerations. *Support for Learning*. (28), 11-16. doi: 10.1111/1467-9604.12010.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, nr 338) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson, & I. Berndtsson (red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 35-53). Malmö: Gleerups.
- Minow, M. (1985). Learning to live with the dilemma of difference: Bilingual and special education. *Law and contemporary problems* 48(2), 157-211.
- Molin, M. (2004). Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk* (s. 61-81). Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedien (årtal?). Ordbok. Hämtad 2015-01-20, från <http://www.ne.se/sök/?t=uppslagsverk&q=fenomenologi>
- Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ortiz, A., Phyllis, M., Robertson, M., Wilkinson, C., Liu, Y., McGhee, B., & Kushner, M. (2011) The role of bilingual education teachers in preventing inappropriate referrals of ELLs to special education: implications for response to intervention. *Bilingual Research Journal* 34(3), 316-333. doi: 10.1080/15235882.2011.628608.
- Parszyk, I-M (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan* (Doktorsavhandling nr. 17). Göteborg: HLS Förlag.
- Pérez Prieto, H. (1998). Vi var en stökig klass. Berättelser om en skolklass tio år senare. I I. Heyman & H. Pérez Prieto (red.), *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning* (s.135-163). Uppsala: Uppsala universitet Pedagogiska institutionen.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Skolverket. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber distribution
- Skolverket. (2001). *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen*. (202). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet, Lpo 94*. Ödeshög: Danagårds grafiska.
- Skolverket. (2008a). *Med annat modersmål* (rapport nr: 321). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2008b). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Lägesbedömning* (rapport nr: 387). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2013b). *Studiehandledning på modersmålet – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2014). *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Nyanländas lärande*. Hämtad 2015-05-04, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande/nyanlandas-larande-1.211327>
- SFS 1994:1194. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2015-03-24, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Grundskolefororning-1994119_sfs-1994-1194/
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet DISK. Hämtad 2014-12-15, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2014-12-15, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1
- SFS 2011:185. *Skolförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2015-04-16, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/#K5
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Svenska akademiens ordlista (2015). Hämtad 2015-03-19, från www.svenskaakademien.se/ordlista
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm:

Svenska Unescorådet.

Thomas, WP., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCB EResource Collection Series 9. George Washington University. Hämtad 2015-04-07, från <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf>

Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Torpsten, A-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola* (Doktorsavhandling, nr 155) Göteborg: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik

Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1, Missivbrev

Varberg 130215

Hej!

Mitt namn är Anne Larsson Kohn och jag studerar på specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet. Jag har precis startat min sista termin och arbete med den avslutande uppsatsen. För tillfället är jag tjänstledig från min lärartjänst på Skogstorpsskolan i Falkenbergs kommun och detta år studerar jag även ämnet Svenska som andraspråk för att få en bredare kompetens. Uppsatsen som jag är i startgroparna med kommer utgå från intervjuer med flerspråkiga elever (födda utomlands eller vara född i Sverige med två utlandsfödda föräldrar), i åk 7-9 som bedöms vara i behov av särskilt stöd och ha erfarenhet av specialpedagogisk praktik. Nyanlända elever är inte i fokus i denna studie.

Studiens syfte är att få kunskap om och ökad förståelse för ett antal flerspråkiga elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Fokus i studien är att få kunskap om dessa elevers levda erfarenheter av att känna delaktighet och möjligheter att uppnå målen i skolan och vilka förutsättningar som upplevs finns för detta.

Med denna utgångspunkt har jag formulerat fyra centrala frågor:

- Hur upplever flerspråkiga elever sig delaktiga i sitt lärande och i sociala sammanhang i skolan?
- Vilka förutsättningar upplever flerspråkiga elever att det finns för att känna delaktighet och uppnå målen i skolan?
- Vilka erfarenheter har flerspråkiga elever av framgångsfaktorer för lärande?
- Vilka erfarenheter har flerspråkiga elever av hinder för lärande?

Jag kommer att be specialläraren/specialpedagogen på utvalda skolor om hjälp med att hitta tre elever som passar in på mina kriterier; att eleverna ska vara flerspråkiga, anses vara i behov av särskilt stöd och ha fått specialpedagogiskt stöd i någon form och gå i någon av årskurserna 7-9. Tacke jag ska göra två intervjuer med varje elev med några veckors mellanrum. Jag kommer att lägga stor vikt vid att intervjuerna blir så trygga och bekväma som möjligt för eleverna. Därför kommer jag att hålla till i deras skolmiljö. Intervjufrågorna är formulerade så att eleverna lätt ska förstå dem.

Varken kommun, stad, skola eller namn på elever kommer att redovisas.

eleverna att delta i studien och deltagandet kan avbrytas när som helst. Allt insamlat material (inspelningar samt utskrifter) kommer enligt de etiska reglerna att förstöras när studien är klar. Om ni ger er tillåtelse kommer jag kontakta elevernas vårdnadshavare om eleverna är yngre än 15 år, för att få deras godkännande till att deras barn får delta i studien. Vårdnadshavarna kommer att få skriftlig information som de ska skriva under. Även här informerar jag om att det går att dra sig ur studien om elev eller vårdnadshavare önskar. Jag kommer också att be specialpedagogen om tillåtelse från eleverna själva.

Ytterligare upplysningar om den aktuella studien, kontakta mig gärna! Med vänlig hälsning

Anne Larsson Kohn
070-2456637
anne.kohn@gmail.com

Tack på förhand!

E levemas an
D et är friv ill

Ö nskar du

Bilaga 2, Brev till föräldrar

Varberg 030215

Hej!

Mitt namn är Anne Larsson Kohn och jag är student och läser min sista termin till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Jag är anställd och har arbetat som lärare i Falkenbergs kommun sedan 2004, men de senaste 2 ½ åren har jag studerat. Jag har precis påbörjat min avslutande magisteruppsats. Uppsatsen kommer att utgå från intervjuer med elever i åk 7-9. Jag är nyfiken på hur flerspråkiga elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd har för erfarenheter av det specialpedagogiska stödet de fått, särskilt med tanke på hur delaktiga de har fått vara i sitt eget lärande och deras upplevelser och möjligheter till att nå målen. Tidigare forskning visar att flerspråkiga elever ibland inte får det språkliga stöd de har behov av eller inte får rätt typ av stöd, vilket i förlängningen kan bidra till att de inte når målen. Utifrån detta är jag intresserad av vad flerspråkiga elever själva upplever det stöd som de fått.

Jag är särskilt intresserad av de elever som passar in på mina kriterier; att eleven ska vara flerspråkig (vara född utomlands eller vara född i Sverige med två utlandsfödda föräldrar), att de har fått specialpedagogiskt stöd i någon form under sin skoltid och gå i åk 7-9. Jag har tagit hjälp av specialläraren/specialpedagogen på skolan för att hitta dessa elever. Därför har ditt barn blivit kontaktat. För elever som är under 15 år krävs medgivande från målsman för att intervjua eleverna. Medgivande ger ni genom att skriva på detta brev och återlämna det till elevens mentor/lärare i skolan.

Jag kommer att lägga stor vikt vid att intervjuerna blir så trygga och bekväma som möjligt för ert barn. Jag kommer att komma ut till skolan och intervjua i skolmiljön, för att det ska bli så tryggt som möjligt för ditt barn. Intervjufrågorna är indelade i områden som t.ex. berätta om din skola, berätta om stödet du fått, och så vidare.

Ert barns anonymitet garanteras av mig. Varken kommun, stad, skola eller namn på eleven kommer att redovisas.

Det är frivilligt för eleverna att delta i studien och deltagandet kan avbrytas när som helst. Allt insamlat material (inspelning samt utskrifter) kommer enligt de etiska reglerna att förstöras när studien är klar.

Jag ser fram emot att få träffa er son/dotter!

Med vänlig hälsning

Anne Larsson Kohn
anne.kohn@gmail.com

Jag ger mitt medgivande till att min dotter/son får medverka på ovan beskrivna intervjuer

Namn: _____

Bilaga 3, Inledande frågor

Vid första träffen då vi bekantar oss med varandra.

Ålder:

Födelseland:

Modersmål:

Skolbakgrund:

Modersmålsundervisning:

Vilket språk talar du/ni hemma?

När sattes specialpedagogiskt stöd in/åtgärdsprogram?

Jag berättar lite om mig själv, varför jag vill träffa eleven, informerar om de etiska reglerna och lite om hur samtalen kommer att se ut.

Bilaga 4, Intervjuguide

Vad heter orden på ditt språk?

Skola

Kan du berätta för mig om din skolgång (när du började skolan...). Kommer du ihåg? Är det något med skolan som du upplever har varit väldigt bra? Är det något i skolan som du känner att du har lätt för? Är det något som du upplever svårt med skolan? Kan du beskriva för mig varför det kan vara lätt/svårt? Kan du berätta för mig om någon gång när du kände att du lyckats? Kan du berätta för mig om någon gång när det blev riktigt tokigt? Har du några fler exempel?

Språk

Kan du berätta för mig om de språk du talar? Förstaspråk och andraspråk?

Hur väl kan du ditt förstaspråk/andraspråk?

Berätta om modersmålsundervisningen, svenska/svenska som andraspråk?

Hur upplever du själv dina språk? Vad anser du om dina språk - möjligheter för

lärande/hinder för lärande? Hur tror du andra elever, lärare m.m. ser på din flerspråkighet?

Språk i relation till delaktighet.

Stöd

Vad har du för erfarenheter av att få stöd?

Kan du berätta för mig om när du började få stöd. Kan du beskriva för mig om hur det stödet kunde se ut. Vad har du för åsikter om det stöd du fick då? Hur bedömer du det idag?

Kan du berätta om stödet du får i dag. Varför får du detta stöd?(fokusera på elevens språk och inverkan på stödet, hur stödet fungerar med grund i elevens språk, språkkunskaper i olika språk).

Hur känns det att få stöd? Bra/mindre bra.

Hur tror du andra elever ser på det stöd som du får/fått?

Kan du berätta för mig hur och om du upplever det extra stöd som du fått utgått från dina kunskaper i ditt modersmål och i svenska språket.

Upplevelse av när det går bättre el sämre...

Berätta om lektionerna. Vad konkret hände/händer? Hur kunde/kan det se ut?

Lärande

Vad tänker du på när jag säger orden ”att uppnå målen” i skolan?

Kan du berätta för mig om vad du anser krävs för att du ska nå målen i de olika ämnena? Kan du berätta för mig om någon gång när du kände/känner att du nådde/når upp till målen? Kan du beskriva det?

Kan du berätta mer om det? Har du fler exempel på vad i skolan som gör att du har möjligheter att nå målen?

Kan du beskriva så detaljerat som möjligt en situation där du lärt dig något?

Kan du berätta om hur du upplevde att inte nå målen om du upplevt det?

Kan du beskriva för mig vad det extra stödet du får kan ha att göra med att du når målen och lär dig? Vad hände då? Vad anser du om det?

Delaktighet

Om jag säger orden ”att vara delaktig”. Vad innebär de orden för dig i skolans värld?

Kan du berätta för mig hur du känner dig delaktig i skolan?

Vad har du för erfarenheter av att vara delaktig? Kan du berätta för mig om någon gång i skolan som du känt att du fått vara med och bestämma och du har lärt dig mycket av det. Har du fler exempel på det? (Språk i relation till delaktighet).

Kan du berätta för mig om det finns någon gång då du inte känt dig delaktig?

Hur hade du velat ha det om du hade fått vara med och bestämma?

Är det okej att jag hör av mig om jag undrar över något?

Bilaga 5, Cirklar på papper

