



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Studiehandledaren i modersmål

Lisa Stark

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Liisa Üssimäki
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	VT15-IPS-16 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Liisa Üssimäki
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	VT15-IPS-16 SPP600
Nyckelord:	Studiehandledare i modersmål, studiehandledning på modersmål, nyanlända, inkludering, delaktighet, förhållningssätt, studiehandledarens roll och funktion, samarbete, tolkande brygga/viktig länk, socialt samspel, översättare, språk- och kunskapsutveckling.

Syfte: Syftet med denna studie är att studera studiehandledaren i modersmåls upplevelse kring sin roll och funktion.

Teori: Studien utgår ifrån den inkluderade teorin med det relationella perspektivet i fokus som Persson (2008), Skoglund (2013) tar upp samt Elmeroth (2014) lyfter men även Nilholm (2007), Ahlberg (2001), Lipsky och Gartner (1998) samt Dyson och Millward (2000). Även det kategoriska perspektivet med exkludering som följd lyfts i studien. Detta område behandlas av bland annat Nilholm (2007) men även av Bunar (2010), Elmeroth (2014) och Rosenqvist (2007).

Metod: Insamlingsmetoden utgår ifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats. Undersökningen omfattar sex studiehandledare, tre kvinnor, tre män med olika arbetserfarenheter från olika skolor i den aktuella kommunen. Samtalsmaterialet har utgått ifrån en semistrukturerad intervjumetod där syftet har varit att informanterna får berätta och att jag vidareutvecklar deras utsagor genom öppna frågor. Deras berättelser har sedan transkriberats, analyserats med stöd av fenomenologisk metod och därmed tematiserats och jämförts med centrala frågeställningar, syfte och aktuell forskning.

Resultat: Resultatet visar på att mina informanter bekräftar och stärker den aktuella forskning kring framgångsfaktorer men även den kritik som förts. Arbetar vi i skolan med de framgångsfaktorerna som syftar på samarbete, samplanering och dialog mellan pedagog/ämneslärare och studiehandledare, kan det medföra ett inkluderande arbete i klassrummet. Använder vi även Skolverkets (2013b) direktiv hur vi ska använda oss av studiehandledning på rätt sätt utifrån elevens behov medför även det inkludering. Vi ser även hur viktigt det är med en organisation på huvudmannanivå som ger studiehandledarna möjlighet till att utvecklas och stärkas. Studien visar även på att det finns ett *å andra sidan* där informanterna bekräftar att ett motsatt arbete innebär även motsatt effekt. Med detta menas att arbetar vi inte med framgångsfaktorerna kan resultatet bli att den nyanlända eleven kategoriseras och exkluderas från klassrumsundervisningen.

Förord

Först och främst vill jag tacka min familj, min man och mina barn, som visat på förståelse och gett mig inspiration och gett mig energi i alla lägen.

Jag vill tacka min rektor Lise-Lotte som gav mig möjlighet att få upp mina ögon för ett spännande utvecklingsområde och som stöttat mig under hela arbetsprocessen. Jag vill även tacka Annika, enhetschef på Enheten för flerspråkighet, som bidragit med kunskap och stöttning under hela arbetet.

Jag vill även tacka mina inspirerade studiehandledare Ahmed och Ifrah. Tack för ert stöttande, er kunskap som ni gärna vill dela med er av för att skapa mer förståelse, och tack till ert engagemang.

Jag vill tacka alla mina informanter som berättat om sig själv och sitt arbete och bidragit med kunskap.

Avslutningsvis vill jag även tacka min handledare Liisa Uusimäki för hennes kunskap, råd och visdom.

Lisa Stark
Skärstad, 2015-05-04

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
Inledning	1
Bakgrund	2
Syfte.....	4
Litteratur- och forskningsgenomgång	4
Nyanlända	4
Studiehandledare/studiehandledning på modersmål	5
Språk-och kunskapsutveckling med stöd av studiehandledning på modersmål.....	7
Studiehandledarens roll och funktion	9
Samarbete.....	9
Socialt samspel	9
Tolkande brygga/viktig länk	10
Översättare av ord och begrepp	11
Teoretiska utgångspunkter	12
Inkludering	12
Kategoriska perspektivet.....	13
Relationella perspektivet.....	14
Delaktighet och förhållningssätt	15
Sammanfattning av litteratur- och forskningsgenomgång—en modell av framgångsfaktorer	16
Metod	18
Livsvärldsfenomenologi	18
Urval	20
Tillvägagångssätt	21
Bearbetning och analys av resultat	21
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	22
Etiska utgångspunkter	23
Resultat och analys	23
Upplevelsen av att samarbeta	24
Sammanfattning	26
Upplevelsen av ingen planering	26
Sammanfattning	27
Upplevelsen av att översätta	27
Sammanfattning	29
Upplevelsen av att vara bryggan mellan elev-lärare och elev-elev	29
Sammanfattning	30
Upplevelse av trygghet	30

Sammanfattning	30
Upplevelsen av organisation.....	30
Sammanfattning	31
Upplevelsen av tid	31
Sammanfattning	31
Upplevelsen av fel användning av studiehandledning	32
Sammanfattning	33
Upplevelsen av anpassad undervisning	33
Sammanfattning	34
Diskussion och analys av resultat	34
Upplevelsen av samarbete	34
Upplevelsen av ingen planering	36
Upplevelsen av att översätta	37
Upplevelsen av att vara bryggan mellan elev-lärare och elev-elev	38
Upplevelsen av trygghet	38
Upplevelsen av organisation.....	39
Upplevelsen av tid	40
Upplevelsen av fel användning av studiehandledning	41
Upplevelsen av anpassad undervisning	42
Nya modeller utvecklas	44
Avslutande diskussion.....	46
Framtida forskningsområden.....	47
Referenslista.....	48
Bilagor	53
Bilaga 1 Missivbrev till informanter.....	53
Bilaga 2 Intervjufrågor.....	54

Inledning

2012 hade vi i Sverige cirka 70000 grundskoleelever som var födda utomlands (Skolverket, 2013b) och antalet ökar. I en tidningsintervju med Nihad Bunar, professor i utbildningssociologi vid Stockholms universitet, skriver Skolporten (2/2015) att bara under 2014 kom runt 21000 barn från 7 år upp till 16 år. Dessa barn var asylsökande men tillhörde även inflyttade anhöriga- och arbetskraftsinvandringen (Nilsson, 2015). Skolverket (2013a) skriver att;

Antalet nyanlända elever ökar i Sverige och mycket tyder på att ökningen fortsätter. Allt fler kommuner måste bygga upp beredskap och kunskap för att ta emot nyanlända elever och erbjuda bra utbildning. Kommunernas erfarenheter av mottagande av nyanlända varierar mycket (s 3).

Dessa barn har rätt till skolgång när de kommer till Sverige, det är en mänsklig rättighet (Svenska Unescorådet, 2006). I dagens klassrum möts vi av mångkulturalitet bland allt annat som ska anpassas, exempelvis olika funktionsnedsättningar samt andra särskilda behov. Detta kan innebära att våra nyanlända elever inte får det stöd de har rätt till i skolan. Skolinspektionen kritiserar ett urval av skolor i en rapport från 2009, "Utbildning för nyanlända". Deras kritik riktar sig mot bland annat den låga undervisningsnivån, elevernas fysiska avskiljande från andra elever, bristen på kommunala policydokument samt bristande kunskaper om nyanlända elever, undervisningsmetoder och regler (Bunar, 2010).

När skolan tar emot en nyanländ elev finns möjlighet för eleven att få gå i vad som kallas förberedelseklass (FBK) i grundskolan. Eleven ska sedan integreras i sin reguljära klass med utgångspunkt i elevens kunskaper och kunskapsutveckling utifrån den enskilda elevens framsteg (Bunar, 2010). En nyanländ elev får som maximal tid gå två år i förberedelseklass (Bunar, 2010) och får inte vara en permanent lösning. Skolan bör utgå ifrån elevens individuella framsteg och därefter avgöra hur tidigt eleven ska integreras. Skolinspektionen (2009) har dock kritiserat de isolerade organisatoriska formerna och menar att eleverna går för länge i förberedelseklasserna vilket medför att det motverkar integrationen med de övriga eleverna. De fortsätter med att kritisera de bristfälliga kunskaperna hur nyanlända elever tas emot samt hur den bristande handledningen på elevernas modersmål (studiehandledning) hanteras vid sidan av den fysiska organisationen (Skolinspektionen, 2009).

Sveriges kommuner och landsting (SKL, 2013) lyfter framgångsfaktorer för att skapa ett bättre mottagande för våra nyanlända elever samt öka inkluderingen. De menar att vi bland annat måste utreda och analysera studiehandledarens roll samt öka den verksamhetsnära forskningen kring modersmål och studiehandledning.

Detta är goda anledningar till att forska vidare och försöka skapa sig en bild av hur studiehandledarna upplever sitt uppdrag och hur de kan bidra till att våra nyanlända elever inkluderas i vår skola och i klassrummet.

Bakgrund

Vi tror och deklarerar att varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå, varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenhet och inlärningsbehov, utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas... ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och åstadkomma skolundervisning för alla... (Svenska Unesco-rådet, 2006, s 11).

I augusti 2013 fick jag en förfrågan om jag skulle kunna tänka mig att vara ansvarig för våra nyanlända elever på skolan. Anledningen till detta berodde nog på i mångt och mycket att jag arbetar som specialpedagog och har huvudansvaret att genomföra de pedagogiska utredningarna/kartläggningarna på skolan samt åtgärdsprogram. Jag tackade givetvis ja till förfrågan, men förstod nog inte vad detta skulle innebära, inte bara för mig, utan även för eleverna, skolan och kommunen. Till en början arbetade kollegorna, jag och studiehandledaren vid sidan av varandra. Vi hälsade på varandra i korridoren, men det var allt. Eleverna, som kollegorna och jag ansvarade för, såg vi på avstånd ute på rasterna. När de hade lektion befann de sig i en lektionssal placerad i änden av skolbyggnaden, vid sidan av övrig undervisning något även Myndighet för skolutveckling (2005) styrker som ett vanligt fenomen samt kritiserar det i skriften "Vid sidan av eller mitt i?".

I april 2014 fick jag följa med min rektor, samt enhetschefen för studiehandledarna och modersmålslärarna i vår kommun till skolverkets föreläsningar i Stockholm, "Nyanlända i fokus". Under denna resa insåg jag hur lång väg vi hade kvar och hur mycket vi måste förändra i vårt arbete för att ge våra nyanlända elever rätt förutsättningar till att nå de mål de vill uppnå, och att få studiehandledarens roll och funktion som en del i det dagliga arbetet med att få våra nyanlända elever inkluderade i klassrumsarbetet. De svårigheter och problem som jag såg utgick ifrån Skolverkets (2013b) kritik mot skolors arbete kring studiehandledaren i modersmål och hur vi bäst bör använda oss av detta stöd för att få fler nyanlända att nå målen och inkluderas. När vi samtalar om "en skola för alla" är inte behovet, enligt min åsikt, mindre. Detta leder till att behovet av studiehandledning som en brygga mellan eleverna och undervisande lärare är stort, i hopp om ett mer inkluderande arbetssätt (Skolverket, 2013b).

Myndigheten för skolutveckling definierar i sin rapport från 2007 nyanlända elever och menar samtidigt att "definitionen utgår från att nyanlända elever har särskilda behov i mötet med grundskolan och gymnasieskolan samt därmed motsvarande skolformer i Sverige" (s 4). Det medför att de nyanlända eleverna har ett särskilt behov av stöd och blir då aktuellt för den specialpedagogiska forskningen.

Bunar (2010) belyser olika myndigheter som kritiserar att studiehandledning inte har använts på rätt sätt, det vill säga "att en modersmålslärare hjälper eleverna med till exempel uppgifter

i matematik, samhällskunskap eller biologi på deras eget modersmål, så att de inte tappar så mycket i ämneskunskaper” (s 69). Även användandet av modersmålet som hjälp vid inläring av det svenska språket har kritiserats då det inte utnyttjas på ett rättfärdigt sätt (Bunar, 2010; Skolverket, 2013b).

Skolverket (2012) lyfter även att förutsättningarna för att studiehandledning på modersmål ska fungera är att ”... det finns resurser, kunskap om studiehandledningens värde och användningsområde, tillgång till kvalificerade studiehandledare och ett utvecklat samarbete mellan studiehandledare och klass-/ämneslärare” (s 10). Skolverket fortsätter med att belysa att ämnesundervisningen ska vara av hög kvalitet och en väg till delaktighet i skolans gemenskap. De talar om en utgångspunkt i undervisningen där individens förutsättningar, behov samt förmågor står i fokus och inte elevens bristande kunskaper. Även här blir studiehandledaren en tolkande brygga/viktig länk för att pedagogen ska förstå eleven, dess kulturella bakgrund samt framföra kunskaperna eleverna har inom alla ämnen i skolan. När pedagogen/ämnesläraren får en förståelse kring eleven kan det bidra till ett socialt samspel mellan dem båda och kan medföra ett annat positivt förhållningssätt i relation till eleven och ett hjälpmedel i inkluderingsprocessen. Dessa begrepp behandlas senare lite djupare i min studie.

I skollagen (SFS 2010:800) 3 kap 3§ står följande att ”alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (s 28).

Här kan vi se samarbetet mellan ämneslärare och studiehandledare som ett viktigt verktyg för att ge eleven rätt förutsättningar att lyckas i undervisningen. Dels genom att studiehandledaren översätter ämnet i dialog med ämnesläraren, dels som en tolkande brygga/viktig länk genom att återge elevens kunskaper till ämnesläraren. Detta kommer jag att vidareutveckla senare i min studie inom litteratur- och forskningsgenomgången.

Utifrån den kritik som förts kring studiehandledarens användning från Skolverket (2013b), samt deras direktiv kring hur skolor bör använda studiehandledning på modersmål för att den nyanlända eleven ska känna sig delaktig i skolans gemenskap, läggs första grunden för min studie. Pedagogers förhållningssätt gentemot eleven inne i klassrummet som bidrar till inkludering, kommer även det ligga till grund för studien och mina centrala frågeställningar. Även min undran om forskningen, som jag kommer redogöra för senare, används i praktiken och om studiehandledaren i modersmål vet vilken roll och funktion han/hon har för våra nyanlända elever, lärare, skola och kommun för att få ”en skola för alla”?

Centrala begrepp jag kommer använda mig av är studiehandledare/studiehandledning på modersmål, samarbete, översättare, tolkande brygga/viktig länk, socialt samspel, inkluderingsförhållningssätt och delaktighet, nyanlända elever samt språk- och kunskapsutveckling.

Syfte

Syftet med denna studie är att studera studiehandledaren i modersmåls upplevelse kring sin roll och funktion.

Följande frågeställningar är centrala i detta arbete:

1. Hur upplever studiehandledaren i modersmål sin roll och funktion utifrån begreppen:
 - Socialt samspel mellan pedagog/ämnesläraren och nyanländ elev?
 - Tolkande brygga/viktig länk mellan pedagog/ämnesläraren och nyanländ elev?
 - Översättare av ord och begrepp för att utveckla ämneskunskaperna?
2. Hur upplever studiehandledaren i modersmål samarbetet mellan studiehandledaren på modersmål och pedagogen/ämnesläraren och upplever de att detta gör eleven mer delaktig och inkluderad i klassrumsundervisningen?

Litteratur- och forskningsgenomgång

Jag kommer här under presentera några av de centrala begrepp som används i mitt arbete och tas upp i tidigare forskning; nyanlända, studiehandledare/studiehandledning på modersmål samt roll och funktion. Därefter behandlas framgångsfaktorerna inom språk- och kunskapsutveckling, socialt samspel, tolkande brygga/viktig länk, översättare samt samarbete. De senare begreppen finner ni under rubriken studiehandledarens roll och funktion. Begreppet och den tidigare forskningen som gäller inkludering, förhållningssätt och delaktighet kommer bland annat vara den teori mitt arbete bygger på och går under egen rubrik.

Nyanlända

Begreppet nyanländ har beskrivits och definierats av olika myndigheter och forskare. Jag kommer härunder presentera några av dessa beskrivningar för att avslutningsvis försöka sammanfatta och förtydliggöra dessa.

Med begreppet nyanländ står följande beskrivning från Skolverket (2013a) som översatt Utbildningsdepartementets (2013) förklaring, att ”elever som anlänt och påbörjat utbildning i Sverige efter sju års ålder eller, vid särskilda skäl, åtta år är nyanländ enligt förslaget. Efter fyra års skolgång anses eleven inte längre vara nyanländ” (s 6).

Begreppet nyanländ har varit sparsam inom den akademiska forskningen enligt Bunar (2010). Skolinspektionen (2009) samt Myndigheten för skolutveckling (2007) har en likartad definition där de beskriver att den nyanlända eleven "... avses i denna granskning elever som

inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid" (Skolinspektionen, 2009, s 8).

Bunar (2010) talar om tre faktorer för att en elev ska anses vara nyanländ. En elev är nyanländ om "... en elev anländer nära skolstarten eller under sin skoltid (grundskola eller gymnasiet); en elev har ett annat modersmål än svenska; en elev behärskar inte svenska språket (särskilt behov)" (s 14), samt asylsökande barn och de barn som väntar på besked men uppfyller dessa kriterier räknas in i detta begrepp. Enligt Bunar innebär detta att uppfyller inte en elev samtliga tre faktorer anses inte eleven vara nyanländ. En elev i förskolan anses inte vara nyanländ, utan ovanstående definition inkluderar endast de elever som går i grundskolan samt gymnasiet (Bunar, 2010).

Frodlund (2000), Myndigheten för skolutveckling (2004), Skolverket (2008) samt SKL (2008) stöttar definitionen men lägger även till att:

Ett barn eller en ung person som kommer till skolan kan följaktligen komma direkt från ett annat land men kan också ha vistats i Sverige under en kortare eller längre tid. Att vara nyanländ kan alltså betyda nyanländ till skolan men samtidigt tidigare anländ till Sverige och ibland också innebära att man lärt sig svenska i viss utsträckning. Det som de nyanlända barnen och ungdomarna dock har gemensamt är att de har brutit upp från det sammanhang där de tidigare levt (Skolverket, 2008, s 6).

Detta kan innebära konsekvenser, och Bunar (2010) fortsätter med att ett samarbete med vårdnadshavare är av vikt för att det ska bli individuella bedömningar mot bakgrund av individuella omständigheter.

Då definitionerna är många och till viss del breda gör jag en sammanfattning genom att använda mig av Bunar (2010) avslutande ord och beskrivning av en nyanländ elev. En nyanländ elev anses därmed:

- Har invandrat till Sverige, oavsett invandringsskålet.
- Saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket, oavsett skolbakgrund i övrigt.
- Kommer till grund- eller gymnasieskolan strax före sin skolstart (6-års respektive 15-årsåldern) eller under sin skoltid (upp till 18 årsåldern), oavsett om de går i förberedelseklass och IVIK eller från början är fysiskt och pedagogiskt integrerade i ordinarie klasser. (s 17).

Studiehandledare/studiehandledning på modersmål

Med begreppet modersmål menas det språk som inte är svenska som första språk (Bunar, 2010). För att förklara begreppet studiehandledning kommer jag använda mig av Paulin och Huuhtanen Almgård (1995) som skriver att "... studiehandledning syftar till att stödja undervisningen i olika ämnen och till att ytterligare stimulera utvecklingen av språket. Studiehandledning är varken undervisning i hemspråksämnet eller i andra ämnen utan just handledning på hemspråket" (s 86). Elever som är i behov av studiehandledning är de flerspråkiga eleverna vars svenska språk inte är starkt för att tillgodogöra sig de ämnen som undervisas i skolan (Skolverket, 2013a).

Även Skolverket (2008) lyfter studiehandledning på modersmål som menar att:

Skolan är skyldig att ge eleven studiehandledning på modersmålet om han eller hon behöver det. Studiehandledning syftar till att stödja ämnesundervisningen via det språk som eleven talar. Läraren som ger denna handledning har, tillsammans med ämnesläraren, en viktig roll (s 15).

I Skolverkets allmänna råd (2014) kring extra anpassning och särskilt stöd står följande:

En del elever är i behov av ytterligare stöd, utöver den ledning och stimulans som ges i den ordinarie undervisningen, för att utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanen eller mot att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (s 10).

De fortsätter med att skriva kring särskilt stöd att:

Särskilt stöd handlar, till skillnad från stöd i form av extra anpassningar, om insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjligt att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen" (s 11).

Studiehandledning på modersmål har varit en stödåtgärd som funnits sedan 1997. I skollagen 5 kap 4§ i skolförordningen står följande:

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket istället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl (Skolverket, 2013b, s 6).

Detta medför att studiehandledning på modersmål anses vara särskilt stöd och kräver därmed åtgärdsprogram.

Studiehandledningens mål är att bidra till att eleven når de kunskapsmål som minst ska uppnås i de olika ämnena. Om eleven inte når de kunskapsmål som krävs ska särskilt stöd utformas. I detta fall studiehandledning. För att studiehandledning ska ge önskat resultat är samverkan mellan ämnesläraren och studiehandledaren en viktig grund (Skolverket, 2013b). Tillsammans med ämnesläraren planeras ämnet utifrån kursplanen och ämnesläraren informerar studiehandledaren vilka mål som ska uppnås.

Språket är det centrala i studiehandledning, oavsett ämne. Vi kan använda oss av olika arbetsformer när vi arbetar med studiehandledning. Skolverket (2013b) tar fram olika former av studiehandledning, något jag berör under rubriken översättare. Otterup (2014) menar att för att effektivisera och förbättra de nyanlända elevernas inlärningsmöjligheter i de olika ämnena bör skolan ge eleverna förutsättningar att få tillgång till studiehandledning. Studiehandledning är en viktig resurs för eleven under skolgången tills dess att deras andraspråk utvecklats till att vara nästan lika starkt som sitt modersmål (Otterup, 2014).

Skolverket (2013b) tar även upp tre olika modeller på hur vi i skolan kan använda oss av studiehandledning. Den första modellen; studiehandledning för elever med ämneskunskaper

på modersmålet riktar sig till de elever som kommit till svensk skola när de är äldre än sju år men gått i skolan tidigare och därmed förvärvat olika kunskaper i de olika ämnena. Här utgår studiehandledaren från elevens starkaste språk, modersmålet, och utifrån det tittar de på tidigare kunskaper och begrepp och parallellt introducerar de svenska begreppen. Den andra modellen; förstaspråksstöd ges till de elever som kommit under senare del i grundskolan och som inte haft någon tidigare regelbunden skolgång, och saknar därmed ämneskunskaper i helt eller delvis flera av skolans ämnen. Däremot kan eleven ha egna erfarenheter som ska vägas in i bedömningen. Studiehandledaren undervisar därmed helt på modersmålet och introducerar successivt svenska ämnesområde och begrepp. Den sista modellen; förstärkt flerspråkighet syftar till de elever som bott längre tid i Sverige men riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska nås. En utredning görs för att se vilka stödåtgärder som ska sättas in och vart. Här ser vi också om elevens kunskaper handlar om språkliga brister eller bristande ämneskunskap. Utifrån resultatet stöttar handledaren eleven med utgångspunkt i elevens grundläggande kunskaper. Handledningen bedrivs på elevens starkaste språk när det handlar om begreppsutfattning. Om begreppet är helt okänt på modersmålet bör det ske på svenska. Dock är det klokt att förklara det svenska begreppet på elevens modersmål (Skolverket, 2013b).

Språk-och kunskapsutveckling med stöd av studiehandledning på modersmål

Forskning kring elevers upplevelse ur ett språkpedagogiskt perspektiv har mestadels utgetts av Skolverket och Myndigheter för skolutveckling (Bunar, 2010). Jag har tidigare lyft den kritik som förts av Skolverket (2013b) och Bunar (2010) kring användandet av studiehandledning på modersmål, något som kan vara viktigt att hänvisa till även under denna del av studien. Bunar lyfter Axelsson (1998) som skriver om vikten i att i sin undervisning ge barnets ursprung och modersmål större utrymme samt att ett samarbete mellan pedagoger i skolan och flerspråkighet, andraspråksutveckling, kulturprocesser och mönster bör ske. Skolverket (2008) lyfter att en av framgångsfaktorerna för den nyanlända eleven är att det finns ett reflekterande förhållningssätt vid val av arbetssätt och "ett genomtänkt, pedagogiskt sätt att arbeta med språkutveckling" (s 16).

Språkinläring för våra nyanlända elever tar tid (Otterup, 2014; Skolverket, 2013b; Paulin & Huuhtanen Almgard, 1995). Vardagsspråket går snabbare att utveckla, ungefär ett till två år, men skolspråket tar längre tid (Cummins, 1976). Skolspråket är det språk som eleven behöver för att kunna ta till sig av och förstå läromedel för att sedan själva skriva texter på elevens kognitiva nivå. Enligt Collier (1987) kan det ta upp till åtta år. Givetvis beror även detta på ankomstålder. Vi kan därför inte kräva att barnen ska hinna tillägna sig målspråket för att utan några svårigheter kunna följa undervisningen. Holmegaard och Wikström (2004) menar att eleven ska få ämneskunskaper på sitt modersmål för att därefter utveckla det svenska språket eftersom. Detta styrker Paulin och Huuhtanen Almgard (1995) samt Otterup (2014) som skriver att syftet med studiehandledning är att skapa möjligheter för elevens fortsatta språk- och kunskapsutveckling. Det måste ske ett medvetet arbete under längre tid för att barnet ska få erövra de språkliga kunskaperna som behövs i de olika undervisningsämnena (Paulin &

Huuhtanen Almgard, 1995; Ladberg, 2000; Skolverket, 2013b). Detta medför att det krävs en del av de ämneslärare som möter våra nyanlända elever i sin undervisning. Pedagog/ämnesläraren måste ordna sin undervisning så att den gynnar språk-och kunskapsutveckling för våra nyanlända elever och därmed välja metoder och arbetsätt som utvecklar dessa kunskaper (Otterup, 2014). Otterup nämner Hajer och Meestringa (2010) som talar om språkinriktad undervisning och menar att språklig stöttning och interaktion är viktiga grundpelare inom detta begrepp. Här handlar det om att läraren finner en balans mellan det de själva gör och vad eleverna gör. Ett exempel på detta är att läraren funderar på hur mycket talutrymme han/hon tar upp och hur mycket de ger eleven talutrymme. Det är även viktigt att läraren ställer höga krav så att eleven utvecklar sig utifrån sin kognitiva- och åldersadekvata nivå och därmed inte förenklar uppgifterna (Otterup, 2014; Skolverket, 2013b). Eleven är däremot behov av språklig stöttning i form av studiehandledning på modersmål alternativt handledning av undervisande lärare. Här kan det även handla om visuellt stöd i form av bilder, filmer, tabeller och grafer, för att nämna några, men även att eleven erbjuds olika texter (läroböcker, muntlig information, inläst material, texter på nätet etc.). Andra framgångsrika metoder är även stöd kring ordförståelse och att eleven får använda de nya orden i skrivuppgifter eller korta muntliga presentationer. Klassrumsinteraktionen är något Hajer och Meestringa (2010) även lyfter som en viktig del, något som även Gibbons (2013) styrker. Här menas interaktionen, det sociala samspelet, mellan eleven och klasskamrater, men även mellan eleven och läraren. Smågrupps- och paraktiviteter är att föredra så att eleven har möjlighet att tänka och reflektera högt och tillsammans med andra lösa problem. Genom öppna frågor möjliggörs en större språklig interaktion och kan även stimulera övrig interaktion (Otterup, 2014).

Skolverket (2013b) skriver om andra framgångsfaktorer i arbetet tillsammans med studiehandledaren. De skriver att en väsentlig utgångspunkt för utvecklandet av arbetsmetoder och innehåll i studiehandledning är den aktuella forskning som förs, både på nationell som internationell nivå, och som fokuserar på det som karaktäriserar språket i de olika ämnena som åskådliggör det interkulturella perspektivet inom ämnesundervisningen. Skolverket fortsätter med att skriva att tiden med studiehandledaren är viktig och att denna tid är regelbunden och varierad utifrån elevens behov.

Bergendorff (2014) skriver kring vikten med studiehandledning på sitt eget modersmål och hur det stärker barnets identitet. Genom studiehandledning kan eleven överföra sina erfarenheter och kunskaper som de har med sig från hemlandet. Mesmin (1997) menar att det är genom barnets modersmål som kulturen och information kan förmedlas på ett rättfärdigt sätt och som kan bidra till en positiv ändrad syn av barnet i skolan. Bergendorff (2014) fortsätter med att studiehandledning blir viktigare ju äldre barnet blir.

Paulin och Huuhtanen Almgard (1995) beskriver tre dimensioner; språk, självkänsla och kunskap. Dessa tre är beroende av varandra, vilket gör studiehandledarens roll mycket viktig. De fortsätter med att flertalet lärare tror att det är fel att använda sitt modersmål i de olika ämnena, detta är fel menar författarna. Eleverna har två språk i huvudet, och de ska använda dem båda.

Studiehandledarens roll och funktion

Samarbete

Möllås (2009) skriver om teoribegreppet KoRP som står för delaktighet, kommunikation och lärande. Detta är ett viktigt begrepp när vi i denna studie talar om samarbete. Författaren menar att dessa begrepp är sammanflätande och är i behov av varandra och ger en större förståelse kring samspelets betydelse för delaktighet och lärande. Möllås fortsätter med att detta förhållningssätt, där pedagogen har en återkommande dialog med eleven samt att pedagogen ger eleven ett sammanhang att känna delaktighet till, bidrar till inkludering.

För att få eleven stärkt i sin identitet lyfter Skolverket (2012) samarbetet med en modersmåls lärare, i vårt fall studiehandledare. På detta sätt stärks inte bara eleven i sin egna kulturella identitet utan även skapar ett intresse till den nya kulturella identiteten något jag berört tidigare i denna studie. Samarbetet mellan ämnesläraren och studiehandledaren är väsentlig för att eleven ska ha möjlighet att utvecklas. Skolverket (2012; 2013b) lyfter framgångsfaktorer och tillvägagångssätt på hur detta kan genomföras kring samarbete. Ett exempel på hur samarbetet kan se ut handlar om på vilket sätt vi använder oss av studiehandledaren. De lyfter bland annat förförståelsen innan ett ämnesområde, men även hur vi kan använda oss av studiehandledaren under arbetsområdet i form av att eleven har möjlighet att ställa frågor till studiehandledaren kring det de inte förstått av lektionen. Här anser Skolverket (2012) att samarbetet är centralt för att detta ska fungera och att eleverna ska ha möjlighet att nå de kunskapsmål de har rätt till.

Den internationella forskningens rekommendationer, enligt Bunar (N. Bunar, personlig kommunikation, 9 maj 2014), är nära samverkan med tvåspråkig personal. I detta fall handlar det om studiehandledaren och pedagog/ämnesläraren i undervisningen för att utveckla majoritetsspråket samt kunskapsutvecklingen. Detta stärker även Otterup (2014), som menar att studiehandledarens samarbete med ämnesläraren ger eleven rätt förutsättningar att visa upp de resurser eleven har och kan därmed prestera bättre.

Vi ser att kommunikation är en viktig och bidragande del till inkludering, och att den nyanlända eleven ska känna sig delaktig. Samarbetet med studiehandledaren och pedagogen blir här viktig när språket mellan pedagog och elev brister. Språket får inte vara det som sätter gränser till kommunikation och delaktighet och därmed lärande.

Socialt samspel

När vi samtalar om nyanlända elever uppkommer alltid det som många av oss upplever som svårt, det talade icke gemensamma språket, och hur det begränsar oss. Myndigheten för skolutveckling (2005) ställer just frågan om språket är en förutsättning för att skapa relationer eller är det så att språket utvecklas just genom dessa relationer?

Skolan är en social praktik där de sociala och språkliga sammanhangen som vi befinner oss i skapar denna praktik (Ahlberg, 2001). Skolverket (2012) tar upp flertalet goda exempel på hur en social integrering är positiv för den nyanlända eleven. De menar att den sociala delaktigheten är av vikt och att klasstillhörighet skapar en social situation som gynnar eleven. På detta sätt får eleven kamrater i klassen, några att vara med på rasterna och vara en som alla andra och inte en vid sidan av. Det medför även att den nyanlända eleven utvecklar det svenska språket.

Phillips och Soltis (2004) belyser det sociala samspelet som en viktig del för människans individuella utveckling. Författarna menar att det är i den sociala gruppen som vi skapar möjlighet till sociala kunskaper. De talar om social konstruktivism. Phillips och Soltis tar upp en av de stora teoretikerna inom detta område, John Dewey, som förespråkar lärdomen i det sociala samspelet och menar att vi i skolan inte ska separera eleverna genom att sitta själva och lära sig utan att skolan är en community där nyckeln till lärande är just det sociala. Författarna citerar Dewey och skriver "through social intercourse, through sharing in the activities embodying beliefs, he gradually acquires a mind of his own" (Phillips & Soltis, 2004, s 56).

Otterup (2014) tar upp det sociokulturella perspektivet och hur vi kan betrakta andraspråksinläringen utifrån detta synsätt. Författaren utgår ifrån Vygotskijs sociokulturella teorier om att all inläring sker i ett socialt sammanhang. Otterup menar att detta även gäller språkinläring som är "ett resultat av möten mellan individer i socialt samspel med varandra i ett sociokulturellt sammanhang" (s 62). Han menar att detta perspektiv visar på hur vi i skolan ska undervisa våra nyanlända elever, en teori om hur undervisning och lärande där elev och lärare är aktiva och där lärandet handlar om ett samarbete mellan dessa två parter. Detta är även något som Gibbons (2013) styrker. Arbetssättet behöver även enligt Gibbons (2010) stöttning där författaren bland annat nämner handledning som en funktion, något som även Skolverket (2013b) styrker. Skolverket tar även upp språkets centrala del i den sociala gemenskapen och hur viktigt det är att den nyanlända eleven får ett ämnesspråk då detta bidrar till det sociala. Det är genom språket och gemenskapen som eleven får tränas att tänka, skriva och tala.

Otterup (2014) menar när han utgår ifrån Vygotskijs teori, att det som eleven till en början behöver stöttning av någon erfaren och kompetent person kan senare klara av själv. Detta lyfter även Skolverket (2013b) som menar att studiehandledarens syfte är att stödja elevens kunskapsutveckling och därmed även självförtroendet. Skolverket menar att ju mer eleven klarar sig på egen hand ju mer tillbakadragen roll kan studiehandledaren ha.

Tolkande brygga/viktig länk

Hjørne och Säljö (2013) skriver om hur arbetet i skolan ska främja barnen. Här tar författarna upp viktiga ståndpunkter där samverkan med vårdnadshavare är en del, men även barnets perspektiv lyft fram på ett värdefullt sätt. Hjørne och Säljö skriver att pedagoger oftast talar om barnet men inte med barnet, vilket kan resultera i att barnperspektivet sällan kommer fram och därmed inte blir delaktig i processen. Författarna tar även upp barnens svaga ställning i

skolan och att de behöver någon som företräder dem. Här kan vi se studiehandledaren som en viktig länk för att tolka barnen och att barnens röst kommer fram på ett rättfärdigt sätt. Även utifrån de framgångsrika faktorerna att eleven ska kunna få återge sin kunskap på sitt modersmål, som jag skrev tidigare i min studie, är studiehandledaren en viktig part att på ett rättfärdigt sätt översätta och tolka elevens svar till pedagog/ämnesläraren. På detta sätt får pedagog/ämnesläraren veta elevens kunskaper i ämnet och att kunskaperna inte betygssätt utifrån hur väl eleven kan tala sitt andraspråk. Detta tog jag även upp i den inledande delen av denna studie.

Vi kan även tala om de språkutvecklande metoderna under detta begrepp. Paulin och Huuhtanen Almgard (1995) talar om studiehandledaren i modersmål som kompensatorisk och integrerad roll i detta arbete. Med kompensatorisk menar författarna att studiehandledaren kompenserar för de brister som den informella undervisningen begränsat. Med integrerad roll har studiehandledaren en viktig del då eleverna lever i två kulturer med olika motstridiga normer och krav, både i skolan, hemmet och i samhället. Detta kan vara svårt för eleven att förstå. För att få det svårhanterliga att hänga ihop används studiehandledaren som en intervenerande del där studiehandledaren får elevens liv till en förståelig helhet.

Paulin och Huuhtanen Almgard (1995) menar att studiehandledaren ska användas som ett hjälpmedel för eleven kring förståelsen och språket. Det är pedagog/ämnesläraren som besitter kunskaperna och studiehandledaren behöver inte besitta samtliga ämneskunskaper, men de ska förmedla/tolka så att eleven förstår.

Översättare av ord och begrepp

Jag har tidigare betonat vikten i samarbetet mellan studiehandledaren och ämnesläraren samt att Skolverket (2012; 2013b) lyft framgångsfaktorer kring hur vi i skolan bör använda studiehandledaren på ett rättfärdigt sätt. En av dessa faktorer handlar om hur studiehandledaren översätter ord och begrepp som tas upp under ett ämnesområde. Detta då Skolverket (2012) menar att ämne och språk är kopplade till varandra, och genom detta arbetssätt får eleven möjlighet att bygga upp ett ordförråd med ämnesadekvata ord.

Skolverket (2013b) tar upp olika former av studiehandledning på modersmål, där det sammanfattningsvis handlar om hur vi använder studiehandledaren som översättare på olika sätt före, under och efter lektioner. Före lektionen översätter studiehandledaren centrala ord och begrepp och tillsammans med eleverna sätter in dem i olika sammanhang så att kunskapen blir mer tillgänglig och begriplig med stöd av modersmålet. Under lektionsarbetet kan studiehandledaren översätta lektionens genomgångar för att det ska bli begripligt för eleven. Ämnesläraren går igenom på svenska, studiehandledaren översätter till modersmålet. Den sistnämnda formen handlar om efter lektionen och hur studiehandledaren repeterar på modersmålet. Oavsett form som används finns ett nyckelbegrepp som genomsyrar detta arbetssätt- samarbetet mellan pedagog/ämnesläraren och studiehandledaren.

Otterup (2014) skriver att studiehandledaren:

Utgör en form av stöttning som kan vara nödvändig för eleven för att kunna följa undervisningen på en åldersadekvat och förväntad kognitiv nivå, och kan också möjliggöra för eleven att nå upp till målen (s. 69).

Genom att översätta på detta sätt ger studiehandledaren förutsättningar för eleven att få en övergripande förståelsekunskap så att eleverna får större möjlighet att följa den ordinarie undervisningen (Paulin & Huuthanen Almgard, 1995).

Forskare (Bunar 2010; Otterup 2014; Paulin & Huuthanen Almgard, 1995) menar att studiehandledarens roll som översättare är oerhört väsentlig i utvecklandet av tvåspråkigheten och inläringen av svenska. De menar att studiehandledarens uppgift blir att översätta ord och begrepp så att eleven får ett ordförråd inom det berörda arbetsområdet. Studiehandledaren har även i uppgift att hjälpa eleverna att befästa nyckelbegrepp i de arbetsområdena på båda språken.

Teoretiska utgångspunkter

Inkludering

"Inkludering handlar om alla elevers deltagande, delaktighet och resultat (s. 24)", så beskriver Svenska Unescorådet och Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008) delvis begreppet inkludering i sin rapport som behandlar just detta. Rapporten "Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla" beskriver bakgrunden till varför inkludering blev och är aktuellt i dagens skola. Bland annat lyfter de just riktlinjer och begrepp som ska leda till en mer inkluderande skola med syfte att alla elever får en utbildning med god kvalitet. Inkludering ses som en mänsklig rättighet och rapporten tar upp Salamancadeklarationen (2006) vars huvudsyfte är att få ett internationellt arbete kring inkludering i samhället. Svenska Unescorådet och Specialpedagogiska skolmyndigheten behandlar begreppet särskilda behov och menar att;

Denna syn innebär att sannolikheten för framsteg är större om vi inser att de svårigheter som elever upplever är en följd av skolornas nuvarande organisation och rigida undervisningsmetoder. Det har hävdats att skolorna behöver reformeras och pedagogiken förbättras, så att de uttryckligen tar hänsyn till elevernas mångfald – så att individuella olikheter inte betraktas som problem som måste åtgärdas, utan som möjligheter att berika lärandet. (Svenska unescorådet & Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2008, s 13)

Skolverket har gett ut "Forskning för klassrummet" (2013c) där även begreppet inkludering genomsyrar texten. De lyfter Skollagen (2010:800) där de slagit fast vid att alla barn ska ha lika tillgång till utbildning i skolan, oavsett geografisk hemvist, sociala- och ekonomiska hemförhållanden. De menar även att eleven har rätt till undervisning och få särskilt stöd i den elevgrupp den tillhör så långt det är möjligt. Även Skolverket (2013c) tar upp Unescos rapport kring inkludering på internationell nivå och menar att inkluderande undervisning är

det mest effektivaste verktyget för att bygga upp en solidaritet mellan eleverna. Eleverna är som mest sårbara när de kategoriseras och får sin utbildning åtskilt från övriga elever (Skolverket, 2013c).

Nilholm och Göransson (2013) skriver att i en inkluderande undervisning är eleven socialt delaktig i gemenskapen och delaktig i lärandet, samt att de är en del av den demokratiska processen. Den sociala delaktigheten med både elever och personal är även något som Skolverket (2011) tar upp som en viktig del i inkluderingen.

Forskarna Lipsky och Gartner (1998), Dyson och Millward (2000) samt Nilholm (2007) tar upp viktiga framgångsfaktorer för att inkluderande processer ska uppstå. De menar att lärarens attityder, övergripande planering med uppföljningar, reflektioner, kompetensutveckling, flexibelt stöd samt samarbete i undervisningen är viktiga för att inkludering ska ha så stor framgång som möjligt.

Detta inkluderingsarbete är en viktig faktor för att våra nyanlända elever ska känna sig mer delaktiga i undervisningen och utvecklas kunskapsmässigt samt få en social delaktighet gentemot elever och pedagoger. Här kan vi åter se samarbetet med studiehandledaren som en viktig del i detta arbete, och jag hänvisar återigen till tidigare avsnitt i denna studie.

Nilholm (2006) belyser även han den sociala delaktigheten som ett nödvändigt villkor för att eleven ska känna sig inkluderad. Författaren skriver i sin text "Inkludering av elever i behov av särskilt stöd" (2007) att det finns en skillnad mellan ideal och verklighet. Nilholm (2007) tar upp Haug (1998) som menar att det är en rättighet för eleven till deltagande i det sociala livet i skolan, till en undervisning utifrån elevens förutsättning och att få göra sin röst hörd. Han fortsätter med elevens möjlighet att kunna påverka sin utbildning och få ett socialt och kunskapsmässigt utbyte av det.

Ahlberg (2001) skriver att en inkluderande undervisning, en skola för alla, bygger på ett demokratiskt deltagande där lika värde och social rättvisa står i fokus. "Det är en rättighet för individen att delta i den sociala gemenskapen på sina egna villkor" (s 19).

Inom specialpedagogisk forskning inom begreppet inkludering finner vi även det relationella och kategoriska perspektivet.

Kategoriska perspektivet

Ur det kategoriska perspektivet ses elevens svårigheter som en *del av* individen. Skolverket (2011) beskriver det kategoriska perspektivet;

Det kategoriska perspektivet har en förankring i individkaraktäristiska. Svårigheter reduceras till effekten av begåvning, funktionshinder eller hemförhållanden. Diagnoser och avvikelser från vad som anses " normalt " får bestämma svårigheterna. Eleven är bärare av svårigheterna och blir därmed objekt för skolans insatser av olika slag. (s 23, 24).

Vi talar alltså om en kategorisering av eleven efter vissa egenskaper, eleven *med* svårigheter. Ur ett historiskt perspektiv ligger detta synsätt nära den medicinska och psykologiska förklaringsmodellen (Rosenqvist, 2007). Rosenqvist avslutar med att ur ett specialpedagogiskt perspektiv befinner sig skolan fortfarande i detta perspektiv, där vi ser eleven på ett relativt oproblematiskt sätt som bärare av problemet och att detta ska handskas med specialpedagogiska metoder. Detta styrker Bunar (2010) med att i skolans värld är det vanligt att vi ser på eleven med en "brister-och problem attityd" (s 42).

Elmeroth (2014) skriver under kategoriseringsbegreppet att det ofta utgår ifrån etnicitet eller kön, etnisk svensk eller etnisk icke-svensk. Författaren menar att kategoriseringen ofta har en stark social laddning då det innebär ett skillnadsskapande. Hon relaterar till ingruppen, gruppen vi tillhör, och utgruppen som tillskrivs de motsatta egenskaper som ingruppen har. De enskilda individer som då tillhör utgruppen blir bärare av de negativa egenskaperna, så kallad kategorisering och blir representanter för gruppen. Elmeroth (2014) menar att det är på detta sätt vi skapar stereotyper "som handlar om att vi betraktar människor från utgruppen som en homogen massa utan individuella egenskaper"(s 53). Denna kategorisering kan sedan innebära en exkludering av eleven från klassen, det vill säga att eleven upplever sig inte tillhöra gruppen och att bristerna läggs på individen (Nilholm, 2007).

Under detta begrepp kan vi även dryfta "normalitet" och "avvikande". Bunar (2010) tar upp flertalet forskare (Sjögren, 1997; Wellros, 1992; Runfors, 2003; Gruber, 2007, 2008) som behandlar detta ämne och hur det inte bara påverkar pedagogerna i skolan utan även hur det färgar av sig hos övriga elever. Bunar menar att de nyanlända eleverna faller under kategorin "avvikande" och styrker detta i bland annat Sjögrens (1997) studie som visat att skolan ser nyanlända elever som "problematiske" och att botemedlet är "svenskhet". Sjögren syftar på att vi strävar i skolan att homogenisera och försvenska nyanlända barnen i tro på om en skola där alla är lika. Detta förhållningssätt kan även påverka övriga elever i klassen som kan tala om de nyanlända eleverna som en kategori som ska försvenskas.

Relationella perspektivet

Ur det relationella perspektivet ses eleven i relation, det sammanhang eleven befinner sig i (Persson, 2008). Här talar vi relation elev-pedagog samt elev-pedagog-studiehandledare och hur vi med stöd av studiehandledaren kan gå från kategorisering och över till det relationella.

Skolverket (2011) beskriver det relationella perspektivet som att elevens svårigheter uppstår i mötet med omgivningen. De fortsätter:

I det relationella perspektivet är interaktionen med pedagogiken och verksamhetens utformning det fundamentala. Fokus är inte individspecifika svårigheter, utan hur skolan utformar och anpassar sin verksamhet så att den enskilde ska kunna uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål (s 24).

Rosenqvist (2007) skriver att det relationella perspektivets innebörd är att se elevens totala situation och att vi utifrån det försöker identifiera de verkliga orsakerna till de svårigheter eleven upplever. Vi ska se eleven *i* svårigheter.

Elmeroth (2014) tar upp det relationella perspektivet i sin text och menar att skolan idag utmanas och att elevgrupperna blivit mer heterogena och att det då handlar om identiteter och relationer. Författaren lägger stor vikt i den relationella pedagogiken och menar att det är i interaktionen mellan pedagogen och den nyanlända eleven i kombination med interkulturellt förhållningssätt som medför en gränsöverskridande och öppen undervisning. Eleven ska inte anpassa sig till undervisningen, undervisningen ska utgå ifrån eleven. En interkulturell pedagogik behöver "relationer som bygger på ömsesidig nyfikenhet och en vilja att möta även det som går utanför invanda tankemönster."(s 56).

Delaktighet och förhållningssätt

Under begreppet inkludering lyfter jag även elevens delaktighet samt pedagogers förhållningssätt och relationsskapande gentemot den nyanlända eleven. Detta skriver även Nilholm (2006) och Rosenqvist (2007) om och som berörts tidigare i min studie. Rosenqvist (2007) tar upp forskare (Molin, 2004; Göransson, 2004) som behandlar delaktigheten som en viktig ingrediens för inkludering. Per Skoglund på Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2013), belyser även han begreppet delaktighet som en väsentlig del i inkluderingsprocessen. Han menar att för att eleven ska bli mer inkluderad i undervisningen måste pedagogen bland annat möta, förstå och undervisa eleven. Skoglund tar även upp vikten i att elevens resultat vilar på elevens involvering och delaktighet och att eleven känner att han/hon är en del av gemenskapen och tar del av undervisningen och lär.

Danielsson och Liljeroth (1998) skriver i "Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare", att vårt förhållningssätt och förväntningar gentemot eleven kan antingen få eleven att utveckla sig eller sätta begränsningar. Författarna skriver även att vårt förhållningssätt genomsyrar allt vi gör och tänker. De fortsätter med att sätta vikten på att vi måste vidga vårt seende för att förstå individen. Författarna menar att det är viktigt att ur ett livslångt perspektiv utveckla sitt seende och försöker förstå den andre individen. Detta vidgande sker tillsammans med andra då vi tillsammans reflekterar, prövar och omprövar våra tankar (Danielsson & Liljeroth, 1998).

Skolverket (2012) menar att det handlar om att skolan måste skapa ett förhållningssätt där den nyanlända eleven får likvärdiga möjligheter att nå skolans mål. Vi har en skyldighet att skapa dessa förutsättningar för att eleven ska bli delaktig och utvecklas både kunskapsmässigt som socialt (Skolverket, 2012). Detta är en av anledningarna till att samarbetet med studiehandledaren på modersmål är en viktig funktion för att vara en tolkande brygga/viktig länk mellan pedagog och nyanländ elev. På detta sätt vidgas vår förståelse och vårt förhållningssätt mot den nyanlända eleven. Detta är även bidragande faktor för elevens delaktighet i klassrummet.

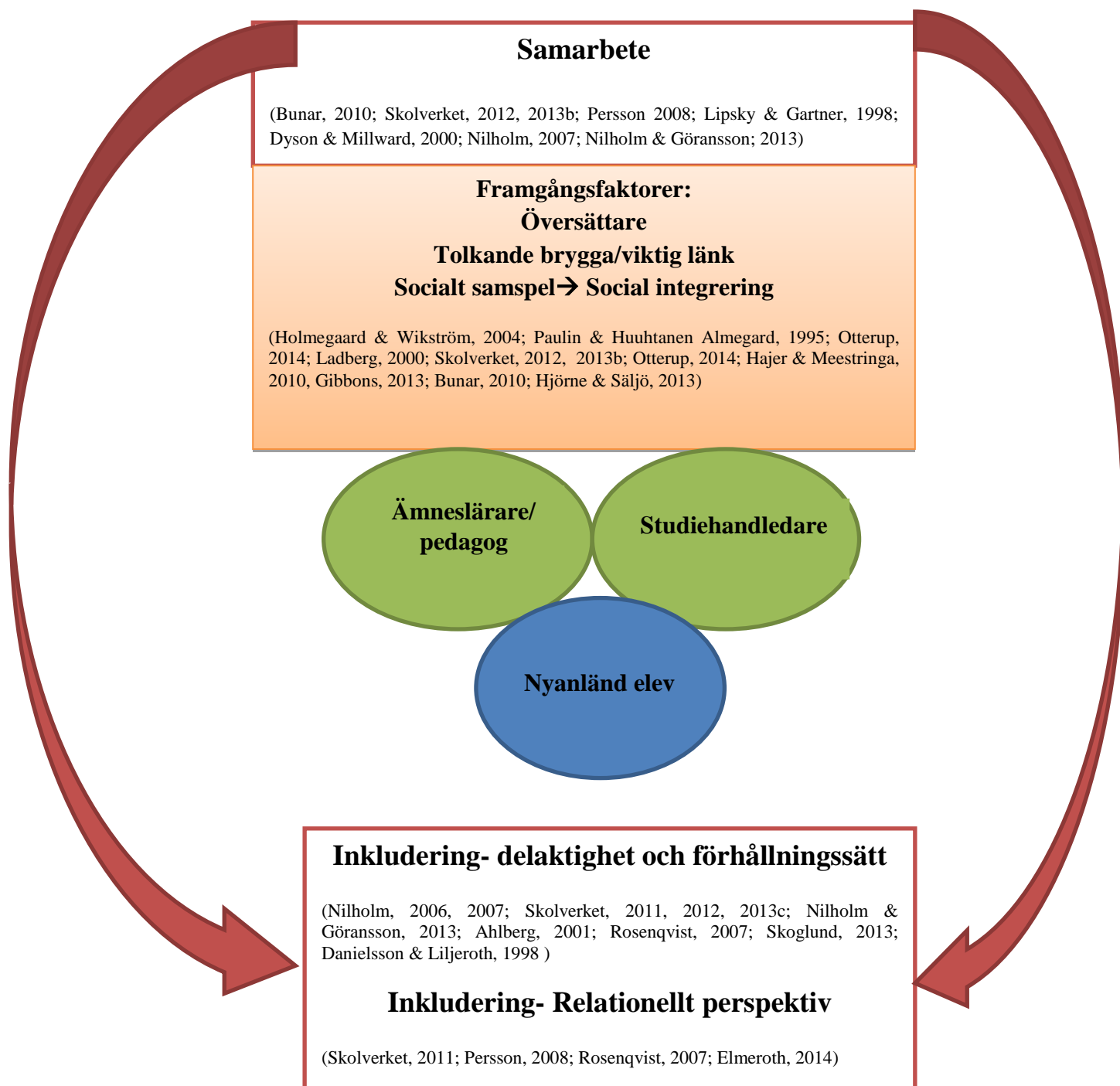
Sammanfattningsvis talar detta om för oss hur stor vikt det läggs på vårt förhållningssätt och hur det kan påverka en individs personliga utveckling, och att vi i mötet med våra nyanlända elever har ett öppet sinne och på så sätt utvecklas även vi. Skolverket (2012) skriver att vi i slutändan måste skapa oss ett förhållningssätt i relation till våra nyanlända elever, som utgår ifrån att dessa elever får likvärdiga möjligheter att nå målen. Skolan skapar dessa förutsättningar för eleven att känna sig delaktig och därmed utvecklas kunskapsmässigt. Skolverket (2012) tar även upp det interkulturella förhållningssättet och menar att det är viktigt att belysa andra kulturer i sin undervisning, inte bara den svenska kulturen. Skolan bör intressera sig för de nyanlända elevernas kulturer för att förstå deras bakgrund och erfarenheter. På så sätt kan vi förändra vårt bemötande och vårt förhållningssätt i relation till eleven. Skolverket visar ett exempel där just detta sker. I detta exempel översattes en svensk "god morgon sång" till den nyanlända elevens modersmål och hur sedan klassen fick lära sig denna sång på elevens språk. Detta visade på ett genuint intresse hos pedagogen men även hos eleverna vilket resulterade i att den nyanlända eleven kände sig viktig och mer delaktig i den sociala situationen.

Elmeroth (2014) skriver att pedagogiken kräver ett genomtänkt förhållningssätt. Hon menar att varje pedagog är en del i detta arbete och att varje individ kan göra skillnad om vi har tillit till vår egen förmåga att vilja arbeta interkulturellt. Författaren avslutar med att skriva att det bör vara en ansats från hela skolan, alla bör vara med, elever och all personal.

Sammanfattning av litteratur- och forskningsgenomgång–en modell av framgångsfaktorer

Jag har nu skrivit kring begreppen socialt samspel, tolkande brygga/viktig länk samt översättare av ord och begrepp och som är kopplad till syftet med denna studie. Vi kan se att dessa står i relation till varandra där samarbetet mellan pedagog/ämneslärare och studiehandledaren i modersmål är nyckelbegreppet och lägger grunden för ett inkluderingsarbete. Inget begrepp står således själv utan är en del av de övriga begreppen. Jag har upplevt det svårt att separera dem alla då de vävs in i varandras begrepp och är därmed en del av det hela. Mitt försök har dock varit att försöka skapa någon slags klarhet kring de olika begreppen för er läsare, men inser att jag behöver sammanfatta forskningen för att se att det ena inte utesluter det andra. Vi kan göra en modell för att illustrera samtliga begrepp utifrån forskningen och hur de tillsammans bildar en helhet.

Modell 1:1 Framgångsfaktorer för ett inkluderingsarbete i skolan (Stark, L., 2015)



Det grundläggande för att den nyanlända eleven ska bli mer inkluderad i klassrummet är samarbetet mellan pedagog/ämneslärare och studiehandledaren i modersmål. Via kommunikation, delaktighet och lärande uppstår en dialog mellan studiehandledaren och pedagog/ämnesläraren där inte bara samtal förs kring hur en studiehandledare bör arbeta, deras roll och funktion, utan hur de tillsammans ska arbeta för att eleven ska bli mer inkluderad i klassrummet. Samarbetar vi och använder oss av studiehandledning utifrån de framgångsfaktorer som forskning visar på, det vill säga översättare, tolkande brygga/viktig

länk samt bidragande faktor till socialt samspel, har vi goda förutsättningar att få den nyanlända eleven mer inkluderad.

I denna modell omringas pedagog/ämneslärare, studiehandledare och nyanländ elev av begreppet samarbete som den röda tråden som leder till inkludering. Detta då det bör genomsyra vårt arbete tillsammans för den nyanlända eleven. Ett gott samarbete leder i slutändan till att eleven blir mer inkluderad i klassrummet.

Metod

Jag har valt livsvärldsfenomenologin som ansats för att skapa en gemensamt formbar dialog tillsammans med informanterna, för att därefter få en ökad förståelse och ett vidgat vetande kring mina informanternas upplevelser. Szklarski (2012) menar att fenomenologiska intervjuer är ofta av semistrukturerad form där forskaren använder sig av öppna frågor, lyssnar aktivt och att det sker ett stimulerande samspel med informanten. Jag är väl medveten om att det finns andra bra metoder, exempelvis kvantitativ metod i form av enkätundersökning. Då jag vill skapa en samhörighet med informanterna och försöka få en bredare och fördjupad bild av deras roll och funktion för de nyanlända eleverna ur ett inkluderingsperspektiv i klassrummet, är mitt val av intervjumetod den som kan komma närmre mitt syfte och ansats.

I detta fall använde jag mig av Stukats (2011) semistrukturerade intervjusamtal. Detta innebär att jag utgick ifrån frågor som informanterna utifrån sitt perspektiv och sin livsvärld besvarade i berättelseform. Jag kunde som intervjuare gå in djupare på vissa frågor genom att fortsätta ställa mer öppna och inträngande frågor. Min förhoppning var att det skedde i en berättarform där informanten hade huvudrollen och att jag som intervjuare endast var en tillgång för att tränga in djupare i deras livsvärld. En av anledningarna till mitt val av semistrukturerad intervju var att denna metod lämpas väl vid en friare interaktion samt kunde kompensera för språkliga svårigheter. Genom denna metod fick jag möjlighet att läsa av informanternas kroppsspråk, känslor samt följa upp de svar informanterna gav mig. Detta skiljer sig från de strukturerade intervjuerna eller enkäter som bara skulle ge de svar som frågades efter (Stukat, 2011).

Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsfenomenologi betyder "det som visar sig" och har sitt ursprung hos den tyske filosofen Edmund Husserl men har utvecklats vidare av andra filosofer, bl.a. Maurice Merleau-Ponty, Max Scheler och Martin Heidegger (Bengtsson, 1999; Bengtsson, 2011; Lilja, 2015). Med den livsvärldsfenomenologiska ansatsen försöker vi undersöka ett socialt fenomen och att vi därmed försöker se saker ur ett historiskt perspektiv och inte bara i sig själv (Bengtsson, 1999). Det är ett "ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt" (Bengtsson, 1999, s 11; Bengtsson, 2011). Den livsvärldsfenomenologiska inriktningen vill uppvisa sakerna som de visar sig och försöka göra dem rättvisa för att ge en så "korrekt" bild som möjligt av det som ska återges (Bengtsson, 1999).

Inom livsvärldsfenomenologin finner vi även ett flertal begrepp, fenomen, som behandlas kopplat till vår livsvärld och hur vi upplever den. Bengtsson (1999) tar upp två begrepp inom livsvärldsfenomenologin. Han skriver om en du-inställning och en vi-relation. Han menar att vi i vår omvärld möter andra människor och har en direkt tillgång till deras liv. Författaren skriver att "...i du-inställningen är jag ensidigt medveten om en annan människas levda tillvaro. I vi-relationen är parterna däremot ömsesidigt medvetna om varandra och deltar i varandras liv". I mitt möte med studiehandledarna och i min studie har jag förhoppningar om att öppna upp ögonen hos oss och kanske bidra till en ökad vi-relation. Det är när vi tar del av varandras livsvärldar som ett möte sker och en utvidgning av kunskap som även kan bidra till ett gott relationsskapande. Lilja (2015) belyser begreppet levd kropp, och menar att vår kropp är subjekt, något vi aldrig kan undfly ifrån men existerar i världen och tillsammans med andra människor och påverkar dem vi är. Detta i kombination med det vi gjort och erfårit tillsammans med de medmänniskor vi har i vår omvärld. Lilja lyfter även Merley-Pontys (2008), det levda rummet, och menar att även detta begrepp är viktigt i vår livsvärld. Här syftar hon på att den platsen vi befinner oss, skolan eller klassrummet, kan upplevas olika av olika människor.

Bengtsson (1999) behandlar frågan om livsvärld kan användas som forskningsmetod. På detta svarar han att livsvärlden är en konkret verklighet "som vi dagligen möter och förhåller oss till, som vi är oskiljaktiga från och delar med andra. Det finns därför inget som hindrar oss från att undersöka den egna livsvärlden eller andras livsvärldar" (s 27). Dock vill han understryka att vi alltid är en del av varandras livsvärldar och det medför att jag som forskare blir en del av mina informanters livsvärldar och dem en del av min.

Att använda intervjun som metod för att få tillgång till mina informanters livsvärldar är enligt Bengtsson (1999) en utbredd insamlingsmetod. Författaren fortsätter med att om vi vill ta reda på hur människor upplever något, varför då inte fråga? Bengtsson skriver kring metodval kontra livsvärldsansats och dess konsekvenser och menar att i en livsvärldsgrundad forskning "inte uppställa en färdig metodologi med ett detaljerat regelverk som kan tillämpas på all livsvärldsforskning och som kan användas som kriterier för att bedöma forskningsresultat. Detta gäller i lika utsträckning för insamlings- som bearbetningsmetoder."(s 33). Han menar på att metodvalet bör utvecklas utifrån det område som ska beforskas och att det kan till fördel, ur forskningssynpunkt, användas flera olika metoder för att komplettera varandra. Bengtsson (1999) menar att detta leder till en metodologisk kreativitet.

Genom mötet med andra livsvärldar får människan, i detta fall forskaren, erfara och konfrontera ett perspektivbyte och hur världen upplevs utifrån informantens perspektiv. Inom livsvärldsfenomenologi samtalas det om begreppet horisont som förklaras med att vi genom att lyssna och tar in den andres värld syftar till att förstå den andre personen (I. Berndtson, personlig kommunikation, 4 november, 2014). En sammanflätning mellan olika livsvärldar äger rum (Bengtsson, 1999; Lilja, 2015). Lilja (2015) menar att i den värld vi lever med andra människor "flätas våra liv samman i erfarenhet och handling (s 38)." Genom kommunikation och interaktion uppnås en fördjupad och vidgad kunskap om andra, ett meningskapande

samspel mellan objekten och det mänskliga medvetandet. Vi talar om en bild av verkligheten som vi upplever den, en konkret erfarbar verklighet som vi lever i och tar för given i våra dagliga aktiviteter (Szklański, 2012; Bengtsson, 2011).

I en intervju med livsvärldsfenomenologin som ansats bör vi förhålla oss till tre förekommande tematiseringar skriver Bengtsson (1999). Den första; människors spontana och oreflekterade erfarenheter, den andra; självförståelse och den sista; uppfattningar. Bengtsson menar att dessa förhållanden emellan måste beaktas under intervjun. Författaren tar upp Schütz (1991) som har skrivit kring tre konstruktioner och att den första konstruktionen och utgångspunkten är informanternas oreflekterade erfarenheter. För att detta ska uppnås måste personen reflektera över sina egna erfarenheter. Detta leder till att det som var "levande givet blir ett avslutat meningsinnehåll" (s 36). Den andra konstruktionen är när informanten ska förmedla sina reflektioner i ord, den språkliga konstruktionen. Sista konstruktionen är forskarens förståelse av informanternas utsagor, och Schütz (1991) lägger då till konstruktionerna bearbetning av resultatet samt nedskrivandet av resultatet i skriftlig form. Dessa konstruktioner är viktiga för mig som forskare att ha med mig och hur de kan påverka min studie (Bengtsson, 1999).

Användning av livsvärldsfenomenologin i min studie är tydlig då jag försöker inom forskningen inrikta mig "på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor"(Bengtsson, 1999, s 32). Det ömsesidiga beroendet av subjekt och objekt. I min undersökning studerar jag bestämda fenomen och upplevelsen av dessa fenomen, därefter tolkar jag fenomenets mening (Bengtsson, 1999). Det behövs med dessa sensitiva metoder som kan fånga komplexiteten i empirin. Livsvärlden som ansats vill inte avpersonifiera eller avkontextualisera vilket Husserl (Bengtsson, 1999) menar att den kvantitativa forskningsmetoden gör.

Urval

Då studien är utav kvalitativ form fick jag göra ett medvetet urval utifrån bestämda kriterier. Detta för att få en vid kunskapsinsyn utifrån olika erfarenheter av studiehandledning i ett försök att nå en vidare generalisering (Stukat, 2011). Merriam (1998) menar att ett sådant urval är ett ändamålsenligt urval, det vill säga att det baseras på antagandet att jag som forskare önskar upptäcka, förstå och få insikt. De kriterier jag utgick ifrån var att studiehandledarna inte studiehandledde på samma skola samt att det varierade från fast anställning på enskild skola alternativt aktiv på flertal skolor i kommunen. Detta för att jag skulle få ett så stort kunskapsfält som möjligt. Till min hjälp använde jag mig av den enhetschef som ansvarade/ansvarar för samtliga studiehandledare och modersmåls lärare i kommunen. I den aktuella kommunen fanns 30 studiehandledare (A. Bertling, personlig kommunikation, 23 november 2014). De valda informanterna skulle försöka ge en bild av populationen i mindre skala i berörd kommun (Stukat, 2011). Mitt val av informanter bestod av sex personer, tre kvinnor samt tre män. Dessa informanter representerade 20% av samtliga studiehandledare i kommunen.

Tillvägagångssätt

Jag kontaktade berörda informanter via ett missivbrev i slutet av januari. I detta brev presenterade jag mig, vart jag arbetade samt studerade och att jag under våren skulle skriva en uppsats. Jag presenterade uppsatsens ämne, syfte och min förhoppning om vad detta arbete kunde medföra för positiva förändringar i kommunen och frågade även om de vill bidra med sina erfarenheter och kunskaper. I brevet förmedlade jag även de etiska kraven; information-, samtyckes-, konfidentialitet-, och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Detta för att skapa trygghet och att de frivilligt fick medverka och ha möjlighet att avbryta. Brevet innehöll även information kring hur lång tid intervjun kunde tänkas ta så att informanterna kände sig förberedda. Jag avslutade brevet med att de fick kontakta mig om de önskade eller inte önskade delta i undersökningen, och efter denna kontakt boka tid och dag. Informanten fick välja tid, dag och plats men jag fick då önska om att det rummet vi skulle befinna oss i under intervjun skulle vara avskilt från andra så att vi inte skulle bli störda under intervjun. Stukát (2011) lyfter detta som en viktig del inför intervjun. Anledningen till att informanterna fick välja vart intervjun skulle äga rum var att de skulle känna sig bekväma och trygga under intervjun, och då fokus låg på deras livsvärld kunde det vara av vikt att just intervju skedde efter deras önskemål. Detta styrker även Bengtsson (1999) genom att intervjun på så sätt blir mer av naturligt slag för informanterna och inte skapar en ny social verklighet till sin livsvärld. Vid första mötet informerade jag återigen om de etiska krav informanten har rätt till och därmed påbörjades intervjun. De intervjufrågor jag formulerade skedde i samråd med min handledare, utgick ifrån mina centrala frågeställningar men skulle vara öppna för att få ta del av informanternas livsvärld i så stor utsträckning som möjligt. Intervjun spelades in, detta för att jag ville fokusera på samtalet mellan mig och informanten. Merriam (1998) menar att ljudinspelning är en bra metod, på så sätt kan jag som forskare vara säker på att allt som sagts sedan finns tillgängligt för analys. Det som spelades in transkriberades utan några korrigeringar (Kvale, 1997). Det inspelade materialet och transkriberingen låg till grund för min analys (Kvale & Brinkmann, 2009).

Bearbetning och analys av resultat

Vid bearbetning och analys av materialet använde jag delvis fenomenologisk analys. Detta då jag ansåg att den delvis uppfyllde de behov och krav jag ansåg behövas på det insamlade materialet, och gav mig bra direktiv på analysmetod. Efter jag transkriberat samtliga intervjuer läste jag igenom intervjuerna två till tre gånger för att få syn på det huvudsakliga innehållet (Szklarski, 2012). Därefter började en fördjupad läsning för att avgränsa meningsbärande enheter, det vill säga att jag tittade på meningsfulla fraser, meningar eller meningssekvenser kopplat till min studie. Jag gjorde inga betydande ändringar i det granskande innehållet då syftet var att få med informanternas upplevelse ur deras livsvärld, deras verklighet. Dock vid transkribering försökte jag lyssna och tolka vad mina informanter egentligen menade vid vissa enstaka ord. Detta då informanterna intervjuades och svarade på sitt andraspråk. Vissa ord kunde därför grammatisk och ordmässigt ändras, dock inte det väsentliga innehållet, innebörden och syftet med ordet. Viktigt att belysa under analysmetoden var kommande steg där jag som forskare strävade mot att göra analysen kontextuell, ”meningsenheterna relateras till varandra och till det sammanhang som enheterna

ingår i” (Szkłarski, 2012, s 115). Här gjorde jag en meningstydande tolkning av materialet och försökte fånga den explicita och den implicita meningen i mina informanternas uttalanden. Med explicit (lingvistisk) mening menas att jag tolkade de direkta språkliga uttrycken, med implicit (extra-lingvistisk) mening tolkade jag de indirekta språkliga uttrycken så som exempelvis liknelser eller metaforer. Utsagorna studerades noga och delades sedan in i centrala teman som trädde fram. Dessa centrala teman var en process och skedde under arbetets gång. De gemensamma teman som slutligen framträdde, kallade fenomenets essenser, blev sedan utgångspunkten under resultatdelen (Szkłarski, 2012). Detta jämfördes därefter med de centrala frågeställningar studien utgått ifrån och presenterades under diskussionsdelen. Det resultat som redovisats skulle sedan eventuellt resultera i en ny/nya modell/modeller som därefter skulle jämföras med den modell som presenterades utifrån den tidigare forskningen kring framgångsfaktorer (modell 1:1, se sidan 18). Mina informanter fick ta del av resultatet för att godkänna innehållet i sina utsagor.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Då mitt urval av informanter endast bestod av sex personer kan vi invända oss mot resultatets generalisering (den grupp som väljs ut representerar inte en hel population). Stukat (2011) menar att få i antal intervjupersoner begränsar möjligheterna till generalisering. Å andra sidan var urvalet genomtänkt och representerade ändå 20 % av samtliga studiehandledare i den aktuella kommunen. Mitt syfte var dock inte att återspegla en hel population utan att bidra med sex individers livsvärldar och deras erfarenheter kring studiehandledning utifrån mina centrala frågeställningar. Bengtsson (1999) lyfter kritik som förts att livsvärldsfenomenologi inte kan användas i forskning ”eftersom den utgör ständiga förutsättningen för all vetenskap och reflektion” (s 27), men Bengtsson menar tvärtom. Med livsvärlden som grund kommer vi åt den konkreta verkligheten som vi dagligen möter, förhåller oss till och som vi även delar med andra. Därmed hoppas jag att undersökningens reliabilitet (tillförlitlighet) är hög genom att mina informanter representerar sin livsvärld, sin verklighet. Fenomenologin som metod strävar efter att klargöra förståelsen hos den intervjuade och hur denne upplever sin livsvärld (Kvale, 1997). Viktigt att ha med sig i undersökningen var att mina informanter kunde komma ifrån liknande livsvärldar men även helt skilda, och de möter samtidigt liknande livsvärldar när de träder in i skolans miljöer. Bengtsson (1999) menar att även vi som forskare är en del av den andres livsvärld och vi kan därför aldrig undkomma den. Det bör även vägas in att mina informanter svarade på sitt andraspråk samt får frågor på sitt andraspråk. Vårt språk kan skilja sig åt gällande ord och begrepp och det bär därför tas i anspråk att mina informanter fick tyda mina frågor utifrån sina referensramar samt att jag sedan tolkade deras svar utifrån mina. Det bör även tas i beaktning att även jag bar på tidigare förförståelse något jag fick ta med mig när jag vidarebefordrar informanternas svar. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det är att förhålla sig objektiv i en intervjusituation. Dock var min förhoppning att jag skulle förmedla svaren så objektivt som möjligt och använda mig av en så kallad reflexiv objektivitet. Med reflexiv objektivitet strävade jag efter att vara objektiv i förhållande till det subjektiva. Var jag medveten kring detta kunde jag vidga min horisont i ett försök att nå objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Mina frågeställningar var förankrade i mitt problemområde och arbetets syfte. Med detta som grund har jag förhoppningar på att mitt

arbete har en relativt god validitet, det vill säga att mitt arbete ”mäter” det jag vill mäta (Stukat, S., personlig kommunikation, 16 september, 2014).

Etiska utgångspunkter

Vetenskapsrådet (2002) skriver fyra viktiga principer som vi som forskare bör förhålla oss till när vi tar fram vår empiri. Det första handlar om informationskravet. Här informerar forskaren informanterna deras uppgift i projektet samt att det är frivilligt och att de därmed kan avbryta om det behagas. Andra principen handlar om samtyckeskravet som utgår ifrån att deltagaren själv får välja att medverka. Konfidentialitetskravet är den tredje principen och fokuserar på sekretess. All datainsamling sekretessbeläggs samt att informanten får vara anonym. Den sista principen handlar om nyttjandekravet. Här menas att den empiri som samlas in av informanten får endast användas till det ändamål forskningen är menad. Samtliga principer informerade jag mina informanter om när förfrågan mailades ut. Detta för att informanterna skulle få tydlighet kring vad som skulle ske samt deras rättigheter. Jag påminde även vid första träffen om konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Resultat och analys

Här under presenteras det resultat som framkommit i mina intervjuer. Utifrån informanternas berättande ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv har jag valt ut specifika teman, fenomenets essenser, utifrån återkommande ämnen i mina intervjuer. Dessa teman utgör sedan rubriker. När jag analyserat informanternas uttalanden, genom att ha lyssnat och läst intervjuerna, har jag sett olika återkommande fenomen. Dessa fenomen har jag analyserat och sedan kategoriserat under de teman som uppenbarats. Presentation av dessa fenomen kommer ske vid varje temainledning. Här under följer teman.

Upplevelsen av:

- att samarbeta
- ingen planering
- att översätta
- att vara bryggan mellan elev-lärare och elev-elev
- trygghet
- organisation
- tid
- fel användning av studiehandledning
- anpassad undervisning

Upplevelsen av att samarbeta

Under temat samarbete finns även fenomenen planering, samplanering, möjlighet till förberedelse samt dialog mellan lärare och studiehandledare.

I samtliga intervjuer återkommer vi till samarbetet mellan studiehandledare och lärare. Samtliga informanter menar att samarbetet är grunden för att ge studiehandledaren möjlighet att ge den nyanlända eleven större förutsättningar att lyckas i skolan utifrån elevens behov. En av informanterna säger att "... samarbetet i det här är också det som är jätteviktigt." Ytterligare en informant berättar att "... man måste samarbeta med läraren." Detta för att tillsammans föra en dialog kring den gemensamma eleven.

... alltså under den här tiden vi brukar träffas... alltså som ett team, och gå igenom mome.. alltså träffas på jobbet och så, och vi brukar få lite, lite back-up, vad borde man göra? Vad behöver man tänka på?

Informanterna menar att i dialog med läraren kan de lyfta vad eleven kan och inte kan och att läraren därmed kan ta vid där studiehandledaren slutar.

... säg att vi har en elev som går i åttan, träffar jag barnen och dem läser procentform till exempel... första veckan jag får barnen, träffa barnen tio eller tjugo minuter. Jag kan gå igenom och ser vad behöver göras... så märker jag att barnen inte kan, alltså de kan inte division och bråkform, så vi repeterar dem först. Vi börjar med det, sen uppdaterar jag läraren.

En annan informant styrker detta och säger att "det viktigaste är att ämneslärare och studiehandledare, de måste träffas. De måste mötas tillsammans. Se de diskuterar vad är.. vad är hans fel? Hur de kan hjälpa honom eller henne."

Det är alltså i dialog mellan pedagogen/ämnesläraren och studiehandledaren som elevens behov kan komma fram och hur de kan arbeta vidare tillsammans för att hjälpa eleven. Detta är även något alla informanter berättar om.

... vi vet ju vart barnen är och vad ska man jobba eller vad ska man...ja.. det underlättar barnen, det underlättar oss...och lärarna! Så man ser resultat.

I samarbetet ingår även planering, att få planering av pedagogen/ämnesläraren så att studiehandledaren har möjlighet att förbereda sig.

Först och främst, om jag ska arbeta här som studiehandledare krävs det att jag får planering från lärare.

Detta uttalar en av informanterna men samtliga informanter styrker detta och berättar om samma behov under intervjun. Behovet att få en planering av lärarna lägger grunden för studiehandledarnas arbete. Att sedan få planeringen i god tid gör förutsättningarna ännu bättre och det ger positiva resultat hos eleverna. Detta berättar och bekräftar alla sex informanterna.

... men sen om jag inte visste det här vad jag skulle göra i det här behövs tid, för hur ska jag kunna planera det? Det blir svårt om man inte får den i förväg och så... och vissa ämnen man behöver gå igenom och repetera och kolla hur det går till, och det hjälper ju om man får planering innan... och...som sagt, det hjälper mycket... och det ser... dem barnen man får, dem barnen man träffar ofta, det ger positivt resultat.

Genom att få planering i god tid ges studiehandledarna möjlighet att förbereda sig och sätta sig in i ämnet. Informanterna menar att texterna de får är ofta i stor mängd, svår text och begrepp som kan vara svåra för eleverna att möta och förstå. De har då möjlighet att se över detta och se vad som är viktigt för eleverna att ha med sig. Ibland finns inte heller vissa begrepp och ord på modersmålet och studiehandledaren behöver förbereda sig så att han/hon har möjlighet att förklara detta på ett tydligt sätt för eleven. De hinner samtidigt samtala med pedagog/ämnesläraren kring dessa ord och begrepp innan så att de därefter kan ge eleverna bättre möjligheter att lyckas.

...för jag som studiehandledare, jag är inte perfekt på språket själv. Kanske jag är ämneskunnig i det här ämnet, till exempel matte, men sen om jag inte visste det här, vad skulle jag göra i det här? Det behövs tid, för hur ska jag kunna planera det?

Om studiehandledarna får veta i god tid vad eleverna ska göra samt får material av pedagogen/ämnesläraren ger det större möjlighet för eleverna att utvecklas kunskapsmässigt och ger större förutsättningar för eleverna att lyckas före, under och efter klassrumsundervisningen.

...Vi har tid att förbereda vilket sätt vi ska, hur vi ska jobba med eleven...vilken struktur jag ska använda mig av, hur jag ska jobba med han eller hon...För om vi vet vad vi, vad vi ska jobba så det är självklart underlättat för honom också... för eleven.

Vad informanterna menar med god tid varierar, allt från veckan innan till dagen innan, det viktiga är att studiehandledaren har tid att gå igenom uppgiften och materialet.

I mina intervjuer berättar informanterna om hur de ser att eleverna utvecklas på ett annat sätt när studiehandledarna haft möjlighet att förbereda sig. En av informanterna berättar om olika exempel där hon samarbetat med matematikläraren och no-läraren. I exemplet berättar informanten att no-läraren skickat planering via mail och att de tillsammans sedan lagt upp en planering utifrån eleverna. Materialet översatte studiehandledaren och vid provtillfället samarbetade no-läraren och studiehandledaren. Informanten berättar om lyckan hos eleverna efter att de klarat provet ”åhhh!! Vi kunde inte klara den här om du inte är här!!” hade eleverna sagt till henne.

Informanterna berättar om olika sätt att få ta del av planeringen. En del lärare mailar några dagar eller någon vecka innan. Ibland får de mail dagen innan de ska komma. Vid några tillfällen har de möjlighet att samtala med pedagogen/ämnesläraren och kan då samplanera utifrån elevens behov.

... allting de skickar i förväg, allting från grund. Vad ska de göra imorgon, eller planering, eller nästa vecka eller den gruppen, ja allt. Men utan samarbete med ämneslärare...det ingenting.

Även samplanering tillsammans med studiehandledaren är en framgångsfaktor för eleven. Detta uppkommer i alla intervjuer.

... sen finns det lärare som alltid förstår, vad krävs... dem mailar dig tidigare, dem träffar dig när du är på plats och säger 'det här och det här ska vi gå igenom, vad tycker du? Hur ska vi göra det här? Hur ska vi planera det här?' och det, jag tycker det är positivt.

Sammanfattning

Det jag kan se utifrån informanternas liknande berättelser kring hur de upplever planeringen, så är det en grundläggande förutsättning och som kan bidra till ett gott samarbete mellan studiehandledaren och pedagogen/ämnesläraren. De berättar om fördelarna med samplanering och hur de tillsammans kan planera utifrån vad eleven kan och inte kan. Genom att få en planering i god tid, via mail och/eller dialog, har studiehandledarna bättre förutsättningar att förbereda, se över svåra texter, ord, begrepp och planera sitt möte med eleverna. Detta ger eleverna större möjlighet att utvecklas kunskapsmässigt både i och utanför klassrummet.

Upplevelsen av ingen planering

Under temat ingen planering finns även fenomenen inget samarbete samt ingen möjlighet till förberedelse.

Alla informanter är eniga om, och som jag tidigare skrivit, hur viktigt det är att de får en planering i god tid. De upplever dock att vid flertalet tillfällen har de fått planeringen och material i handen precis när de kommer och att de strax därefter ska ha eleven. Ibland finns det inte heller material till dem. De har då ingen möjlighet att förbereda sig vilket skapar sämre förutsättningar för dem men även för eleven. Informanterna behöver trots det förbereda sig och att de då får ta första tiden av den planerade elevtiden till detta, vilket påverkar eleven.

... det påverkar eleven på grund av att de inte får så mycket av den här tiden... kanske det kan ta en, två eller tre minuter för att se hur jag ska förklara detta, för jag har inte planerat i förväg...

En av informanterna berättar om att hon vid dessa tillfällen får ge eleven en uppgift som eleven kan lösa så att hon har möjlighet att läsa in sig på ämnet under tiden hon har eleven. Ytterligare en av mina informanter berättar om hur svårt det är att ge eleverna begreppen när han inte själv fått planeringen innan och kan se över orden.

... läraren vill att du förklarar liksom ett begrepp... på högstadienivå, och barnen har inte haft skola på grundnivå... så hur lätt är det att kunna göra det här?

Två av informanterna berättar att det vid några tillfällen varit eleverna som kommer med uppgifter och material. En av dem berättar att de "... tar med sig nått som jag inte visste om

något om kanske, och de behövde lite hjälp i det och jag har inte sett det pappret innan, och det är lite svårt ibland...”

En informant berättar om att han upplever sig skyldig till att eleven inte klarar ett område och att han som studiehandledare kan komma hem efter en arbetsdag och känna att han inte gett det som krävs.

Man själv har inte gjort det som ska göras, fast det inte är mitt ansvar, det är inte mitt fel. För då bär jag själv skulden för att den eleven inte fått det som krävs... Då känns det liksom stressigt.

Mina informanter återkommer till bristen i att inte få del av ämnenas planering, men att det skett en förbättring senaste året, men trots det finns det fortfarande tillfällen då studiehandledarna inte får planering.

Det blir ju svårt om man inte får den i förväg och så... och vissa ämnen man behöver gå igenom och repetera och kolla hur det går till, och det hjälper ju om man får planeringen innan och... som sagt, det hjälper mycket... och det ser, dem barnen man får, dem barnen man träffar ofta, det ger resultat succesivt.

När jag lyssnar på mina informanter tolkar jag deras berättande kring ingen planering till brister i samarbetet och hur lärarna sedan ser på eleven. En av informanterna berättar om att hon påpekat behovet av att få planering av en lärare och att då läraren uttryckt att de kan "... väl sitta nån gång tillsammans... och dem kan ingenting dem här tjejerna, då får du hjälpa till med dem. Men mest svenska, svenska, svenska!" berättar informanten.

Samtliga informanter betonar att får de ingen planering har de ingen möjlighet till att förbereda och det ger då inte rätt förutsättningar för att eleven ska utvecklas kunskapsmässigt.

Sammanfattning

Här ser vi studiehandledarnas frustration över att inte kunna göra ett gott arbete. Får de ingen planering har de inga möjligheter att förbereda sig vilket inte bara påverkar dem i deras arbetssituation utan även tiden med eleverna. Det blir att förbereda sig när de har eleverna och det blir inte en tid fylld med utveckling för eleverna utan en tid fylld av stress för studiehandledarna, vilket påverkar eleverna. Vi kan även se att samarbetet påverkas och påverkar och hur det i slutändan även påverkar läraren förhållningssätt gentemot eleven.

Upplevelsen av att översätta

Under temat översätta finns även fenomenet förklara ord och begrepp.

Under intervjun berättade alla sex informanterna hur de arbetar med de nyanlända eleverna. Informanterna berättade om hur de på olika sätt översätter det eleverna möter i skolan. Det kan handla om att översätta texter till modersmålet skriftligt eller muntligt. I de flesta fall översätter studiehandledarna uppgifterna för eleven muntligt och sedan samtalar kring det eleven ska göra för att förstå och därefter tillsammans se vad eleven kan och inte kan.

När vi talar om hela kapitel, så förkortas det, sen diskuterar vi med dem hur mycket dem förstår av den här texten. Vad den handlar om, den här texten. Den ger diskussion och den utbyte av tankar hur en del är, och en del förstår och en del förstår mindre.../.../ Vi läser på svenska var och en för att träna också samtidigt svenska...och sen översätter till X (modersmålet), och sen slår vi upp orden och skriver på X (modersmålet).

Informanterna som arbetar både med yngre och äldre nyanlända elever ser en viss variation. En av informanterna som har arbetat på högstadiet och nu på gymnasiet upplever att det handlar för dem äldre, på gymnasiet, mer att översätta ord men för de yngre, på grundskolan, handlar det om att översätta texter. Ytterligare två informanter som arbetar med de yngre och äldre eleverna i grundskolan finner även dem en viss variation. Med de yngsta eleverna, åk 1-3, handlar det mer om bokstäver och ord, medan de äldre eleverna, åk 4-9, fokuserar på hela texter, ord och begrepp.

... för de äldre (gymnasiet), det är mer översätta mer ord, men för de yngre (högstadiet) så är det mer att du måste översätta mer texterna...

Samtliga informanter upplever att det underlättar för eleven att översätta olika ord och begrepp som eleverna möter i texterna. Alla informanterna berättar om ämnena so, no och matematik och hur svåra ord det finns i dessa texter men att med stöd av dem, studiehandledarna, är det lättare för eleverna att förstå.

Du vet när vi säger allt på X (modersmålet) om matte, men här då, han bara 'Snälla plus, det betyder?? Vad betyder plus på X (modersmålet)'... så det är lättare för honom att förstå.../.../ när vi pratar på svenska....det är lite svårt att fatta...

Alla sex informanter berättar om hur viktigt det är att kunskapen betygssätt, inte språket. De ser sig själva som ett verktyg. En av informanterna uttrycker att "första språket är ett verktyg till kunskapsutveckling i alla ämnen." Detta framkommer även tydligt hos de andra informanterna som berättar om sin roll, att i samtal med lärarna översätta de svar eleverna skrivit eller berättat muntligt på modersmålet så att det är kunskaperna som betygssätts. Så här berättar en av studiehandledarna kring hennes sätt att översätta:

Jag tar enskilda elever, så skriver jag på svenska men så säger hon på X(modersmålet)... och hon fick faktiskt godkänt...

Fyra av informanterna lyfte hur viktigt det är att finnas med pedagog/ämnesläraren inne i klassrummet och översätta deras undervisning. Detta då kombinationen av pedagog/ämneslärare och studiehandledare ger eleverna bättre förutsättningar att lyckas inne i klassrummet.

... och då lärare i matematik, eh... går tillsammans med honom. Och alltså när en elev vill att jag ska hjälpa och jag inte kan, så kallar jag den här läraren att hon ska hjälpa och då lyssnar jag. Och sen när jag lyssnat och förstått själv den här, då hjälper jag den här eleven mer och översätter 'förstår du vad hon menar?' Och därmed underlättar det lite. Men om det är studiehandledaren som

tar ut eleverna, sitta med eleverna och inte kan den här matematiken, begreppet eller matten... ja, jag kan inte lösa det, så då blir det lite svårt...

Sammanfattning

Översättare är en av de roller och funktioner en studiehandledare har. Här ser vi olika sätt att översätta och hjälpa eleven att nå kunskapsmålen. Studiehandledaren agerar som översättare och samtalar kring texter, ord och begrepp för att skapa en förståelse hos eleven. De har även möjlighet att tillsammans med pedagog/ämnesläraren, översätta uppgifter och prov så att eleven kan utföra dessa och veta vad de ska göra.

Översättning av undervisning är också en del i deras arbetsuppgifter. Här är det pedagog/ämnesläraren som är ansvarig för undervisningen men studiehandledaren översätter till modersmålet för eleven. Även att översätta elevernas svar, muntligt eller skriftligt, ingår under detta begrepp och ger möjlighet till att det är kunskaperna som betygsätts och inte det svenska språket.

Upplevelsen av att vara bryggan mellan elev-lärare och elev-elev

Under temat brygga mellan elev-lärare och elev-elev finns även fenomenen förståelse samt social integrering. Jag kommer använda mig av begreppet tolk i denna del då jag syftar på talet mellan två eller fler parter.

Samtliga informanter berättar om situationer där de finns med för att hjälpa eleven eller den undervisande läraren att tolka. Informanterna upplever sig som en länk mellan eleven och läraren ibland, och ofta när kunskaperna ska betygsättas. Informanterna berättar att de sitter tillsammans med eleven som berättar sina kunskaper och att studiehandledaren sedan tolkar detta till pedagog/ämnesläraren och att de då är en viktig länk, en tolkande brygga mellan parterna.

Det positiva är att man ser inte hinder, man ser alltså möjligheterna i en person. Ibland är det så att eleven kan eller har kunskaperna med sig. Att vara i just den klassen eller på den nivån han är, och för att komma upp eller komma igång med sina kunskaper ger man motivering till den eleven och hopp om att det inte bara är språket som krävs, det är kunskapen som krävs.

Informanterna berättar även att det finns situationer inne i klassrummet som de får tolka eleven eller läraren då det ibland kan uppstå missförstånd. Eleven använder även stundtals studiehandledaren för att tolka situationer med sina klasskamrater. Tre av informanterna berättar om att de upplever detta som positivt för den sociala integreringen. En av informanterna berättar om en situation där eleven ville lära sig på svenska vad klockan var för att ta ett initiativ till sina svenska klasskamrater.

Han säger 'Kan vi säga på svenska vilken tid?' Då sa jag 'Varför? Ska vi ta en paus?' Nej, nej! Jag följa med en kompis och spela spel och jag vill fråga vilken tid!...' så jag berättar.../.../och jag försöker prata med hans kompisar som han träffa. Så jag pratade lite, men ändå.

Sammanfattning

Att vara en tolkande brygga mellan lärare och elev eller elev och elev är också en av de roller studiehandledaren inträder, men som de upplever som positivt. De upplever att de bidrar till den sociala integreringen mellan eleverna men även interaktionen mellan lärare och elev för att bland annat motverka missförstånd. Återigen ser vi tolkandet mellan parterna för att förmedla kunskaper som en viktig del i studiehandledarens arbete.

Upplevelse av trygghet

Under temat trygghet finns även fenomenet kultur. Detta då flertalet av informanterna lyfter den gemensamma kulturen och hemlandet mellan studiehandledare och den nyanlända eleven och hur den medför en trygghet.

Vi prata X (modersmålet). Han känner att jag är hans kompis... När jag vet att han mår inte bra till exempel, jag säger 'Ok, vi vill inte läsa om den här ämne. Får prata lite. Ja, och han kan berätta lite när han bott i X (hemlandet), bodde i X (hemlandet).

Två av informanterna lyfter även kultur kopplat till förståelse. De menar att som studiehandledare får de ibland berätta för klasskamrater eller lärare skillnader mellan den svenska kulturen och den nyanlända elevens hemlandskultur och deras upplevelse för att skapa en förståelse. Informanterna menar att det finns en nyfikenhet hos vissa lärare att förstå deras kultur. En av informanterna berättar när vi samtalar om fördelar med att arbeta som studiehandledare:

... det andra är trygghet, att kanske en person från ett annat land känner sig trygg med en samma person från det landet och kan säga allt, än att säga till en svensk lärare.

Sammanfattning

Den gemensamma kulturen och hemlandet är en bidragande faktor upplever studiehandledarna till att de nyanlända eleverna ska känna trygghet. De upplever att eleven kan samtala kring den svenska och hemlandets kultur och därmed skapa en förståelse, inte bara gentemot eleven utan även intresserade lärare och klasskamrater.

Upplevelsen av organisation

Under temat organisation finns även fenomenet kollegialt lärande.

Samtliga informanter lyfter fördelen med en bra organisation. De upplever att det blivit till det bättre för dem som studiehandledare under det senaste året. Informanterna berättar om att de vid ett tillfälle i veckan får träffas och att de där har möjlighet att lyfta problem eller om de behöver råd. Här finns det kollegiala lärandet. Det är även vid dessa träffar de har möjlighet att lyfta frustration och får känna att det är fler som upplever samma eller liknande.

... och det är många andra modersmåls lärare och studiehandledare som har samma upplevelser... och det kan vi inte göra nånting åt, förutom att jag kan kontakta min chef och säga att det blivit så.

Det vi brukar sitta med oss, fredag förmiddag... och då diskuterar vi studiehandledare hur vi upplever det hos olika skolor och så vidare när det gäller studiehandledning för det mesta...

I en tydlig organisation upplever studiehandledarna att de får stöd och stöttning i sitt arbete som studiehandledare och hur de kan utvecklas. De berättar om situationer på de aktuella skolorna, med elever och lärare som varit svåra att lösa på egen hand och att de därefter kunnat berätta för deras chef. Här har de fått stöttning och råd samt att chefen kan samtala med berörd skola och finna en gemensam lösning.

Sammanfattning

En bra och tydlig organisation har bidragit till att studiehandledarna har möjlighet till att träffas och mötas i ett kollegialt lärande. De upplever även att de nu har möjlighet att utvecklas och de vet vem de kan vända sig till för att få stöd och råd.

Upplevelsen av tid

Under temat tid finns även fenomenen tidsbrist, stress samt brist på studiehandledare.

I samtliga intervjuer lyfter informanterna tidsbristen för dem som studiehandledare vid flertalet tillfällen, och hur de känner sig stressade över att inte hinna med allt de ska göra den tiden de har eleverna. Några av dem berättar att de ska under en 40 minuters-lektion gå igenom allt från 20-100 sidor i något till ett flertal ämnen. En av informanterna berättar om en lärares situation kontra en studiehandledare. Han menar att en lärare kanske har flera timmar i veckan under en fyra-veckorsperiod att gå igenom något, medan studiehandledaren ska gå igenom samma vid något enstaka tillfälle på 40 minuter. Informanterna upplever samtliga en frustration gällande det här med tid och hur de försöker hitta medel för barnen att fortsätta arbeta när de inte är där.

... man har inte så mycket tid, och då när man märker att barnet ligger bakom så försöker man ge råd till barnen att de ska gå hem och träna det här och det här själva. För det finns ingen tid, de måste alltså... öka sin takt.”

Två av informanterna lyfter ett behov av fler studiehandledare i kommunen då det blir stressigt att åka runt på flertalet skolor. En av informanterna berättar en skillnad i mottagandet och del av kollegiet när han gått från att åka runt till flertalet skolor till att nu befinna sig på en skola. På så sätt ökade samarbetet med ämneslärarna samt att eleverna nu har möjlighet att söka upp honom efter skolan slutat, eller på planeringstiden, för att samtala kring något de inte förstått under dagen.

... till exempel att eleverna har tid att träffas. Liksom nu, alla elever vet att jag är här och att jag jobbar härute. Om de ser mig här, eller på mitt kontor, de kommer till mig.

Sammanfattning

Tidsbristen genomsyrar alla samtal och deras upplevelse kring att inte hinna med det de ska under den tid de har fått. De upplever stundtals att de inte räcker till för den tiden och ser ett

behov av och önskar fler studiehandledare i kommunen. Stressen över att studiehandleda på flertalet skolor under veckan, i brist på studiehandlare, är även en faktor som spelar in. Att arbeta på färre skolor eller möjligtvis en bidrar till större möjlighet att samarbeta och känna sig som en del av kollegiet på skolan.

Upplevelsen av fel användning av studiehandledning

Under temat fel användning av studiehandledning finns även fenomenen missförstånd, undervisning, tolka samt konflikthantering. Här menas tolk som en arbetsuppgift som inte ingår hos studiehandledaren utan ska utföras av en inhyrd tolk.

Samtliga informanter lyfter hur de använts för att tolka i olika sammanhang. Det kan vara samtal hem till vårdnadshavare, tolka information från skolsköterskan eller veckobrev. Men i fyra av de sex intervjuerna lyftes tolk vid konflikter. Informanterna menar att de inte mår bra av att säga nej till att hjälpa till vid sådana situationer då det handlar om barn och deras kollegor, trots att det inte är deras arbetsuppgift.

... vissa tillfällen det behövdes att man måste lägga sidan av studiehandledning, man måste gå igenom och hjälpa till vid konflikthantering istället. Och det finns ju barn som... dem bråkar... vissa, dem kunde inte språket, dem känner sig utanför i klassrummet och läraren själva, dem förstår inte. Dem kan inte kommunicera med dem här barnen, det blir svårt... och dem här dem passar på att få hjälpen när jag, när vi är på plats i alla fall...

En av informanterna berättade om olika situationer där hon fått gå in och tolka information, bland annat information från skolsköterska. Här lyftes problematiken hur hennes roll som studiehandledare ifrågasattes av eleven och att eleven trodde att det var studiehandledarens ord, inte skolsköterskans, och hur viktigt det är att det är personen som frågar som är där tillsammans med en tolk inte studiehandledaren. ”Men den här situationen tappar jag... alltså kontakten och förtroendet hos den här tjejen...”

Fyra av de sex informanterna upplever att det finns en viss okunskap och missförstånd kring vad en studiehandledare ska göra och att de inte alltid används på rätt sätt. Informanterna lyfter bland annat situationer där de inte fått information kring inställda lektioner, andra aktiviteter som gör att tiden de skulle ha eleven blivit flyttad eller att de fyllt lektionsinnehållet med film och att studiehandledaren ”sitter av tiden.” ”Vissa tillfällen kan jag sitta en hel lektion men just den lektionen barnet ska titta på film... vad ska jag göra då?” De upplever att den tiden skulle de kunnat träffa någon annan elev.

Först och främst skulle jag tänka att vi har ju specificerat uppdrag från vår enhet vad vi ska göra. Och ibland är det missuppfattningar när vi kommer ut i verksamheten vad vi ska göra ibland... ibland hamnar jag i sådana situationer att läraren inte uppfattar vad mitt uppdrag är och då säger dem 'kan inte du bara ringa till den föräldern'... och det är en missuppfattning mellan läraren och studiehandledaren vad exakt jobbet är.”

En av informanterna berättar om upplevelsen av att stundtals inte känna att hon finns där och berättar ”... och vissa, dem ser inte oss. Det fina är att vi finns...” Tre av informanterna

berättar om situationer där lärarna kommer fram och frågar vad studiehandledarna ska göra med eleven, inte vad lärarna önskar att de, studiehandledarna, ska arbeta med tillsammans med eleven.

”Vad tänker du göra med eleven just nu? Vad kommer du att göra?” Jag förväntar mig att det är läraren som talar om för mig vad jag ska göra som studiehandledare...

Tre av informanterna berättar om att de får ha enskild undervisning med eleverna vid sidan av lektionen, i enskilt grupprum. De menar att de inte är ämneslärare och kan därmed inte undervisa i ämnet.

Jag är ingen utbildad lärare... jag måste göra nånting som kommer från lärarna, annars kanske jag kommer undervisa till eleven, nånting som är utanför det område jag ska täcka...

Sammanfattning

Användandet av studiehandledning upplevs av studiehandledarna som felanvänd. De får ibland tolka i situationer där en inhyrd tolk skulle finnas. Detta sker bland annat vid samtal hem till vårdnadshavare eller tolka information från skolsköterska och veckobrev. Informanterna upplever sig stundtals förbisedda och får inte del av information som påverkar deras arbetssituation. De skulle önska att tiden de har eleven är välanvänd och att det planeras därefter. En film önskas inte se under tiden de är där. Är lektioner flyttade eller inställda önskar de ta del av den informationen.

Upplevelsen av anpassad undervisning

Under detta tema finns även fenomenen språk- och kunskapsutvecklande undervisning samt förhållningssätt.

Två av de sex informanterna lyfte tydligt behovet av en anpassad undervisning utifrån de nyanlända eleverna. Ytterligare en informant var inne på detta ämne men var inte lika tydlig i detta. Informanterna menar att det är viktigt att all undervisning är språk-och kunskapsutvecklande och att det måste ges utbildning kring detta.

Många svenska lärare när dem blivit utbildade, så var det ingen vikt på hur man skulle utbilda eller hur man skulle kanske hantera en person som är från ett annat kultur, ett annat samhälle, så det är liksom kanske inte samma sak om man skulle undervisa ett svenskt barn.

En av informanterna berättar att många av de nyanlända eleverna sitter tillsammans i grupp och integreras inte med sina klasskamrater. Detta påverkar deras språkutveckling menar informanten.

Jag ser dem här barnen som... de har inte kommit så långt med språk, dem sitter tillsammans, alltså ingen diskussion med svensktalande elever liksom...

Min andra informant berättar om att tillhörandet i klassen är viktigt för eleven och att läraren ska ge samma krav och undervisning till de nyanlända eleverna, men med stöd av studiehandledaren.

Eleven känner ju att man får liksom samma som undervisas i klassen. Eleven har också kunskapen, då känner sig eleven att han tillhör det här samhället. Han tillhör ju den här skolan eller den här klassen. För samma som undervisas där inne får eleven med sig, antingen i förväg eller efter. Så eleven känner sig inte utesluten från systemet... man känner att denne tillhör... klassen.

Fyra av informanterna stärker detta kring krav i sina berättelser och hur viktigt de anser att pedagog/ämnesläraren ställer utvecklande krav på eleven, tror på eleven och därmed har ett positivt förhållningssätt gentemot eleven.

Och dem får undervisning i vanliga ämnen, kanske dem har det jobbigare men det går ju. De får ju kunskap i sig, inte bara språket. Och sen kan dem utveckla sig, dem kan gå vidare, dem kan studera på gymnasienivå och det tycker jag är någonting vi måste sats på. Man ska inte ge upp och säga att det är för jobbigt. Man måste ha lite hopp och trycka dem lite, lite, lite... och jag tror det kommer att gå bra.

En av informanterna berättar om klasslärarens intresse för den gemensamma eleven och hur studiehandledaren märkte en positiv förändring hos eleven.

Hon frågar ofta mig 'Hur går det? Hur känns det' Hon är också lärare och hon vet att han inte mår bra... /.../ han känner nu lite nära till klassläraren.

Sammanfattning

En anpassad, genomtänkt språk- och kunskapsutvecklande undervisning önskar informanterna se, där eleven placeras bredvid sina svensktalande klasskamrater. Utbildning till pedagog/ämnesläraren skulle vara en tillgång och hjälper eleverna när studiehandledarna inte är där. Detta skulle även hjälpa fler elever. Kravnivån på de nyanlända eleverna måste höjas. Detta i kombination med ett positivt och intresserat förhållningssätt ger goda resultat hos eleven.

Diskussion och analys av resultat

Denna del av studien innefattar en diskuterande jämförelse och analys av mina informanternas upplevelser utifrån sin livsvärld kopplat till den modell som visar på framgångsfaktorer (1:1, se sidan 18) samt den aktuella forskningen kring respektive tema.

Upplevelsen av samarbete

Det vi kan se träda fram i resultatet av mina informanternas utsagor är att samarbetet mellan studiehandledaren och pedagog/ämnesläraren är den grundläggande faktorn för att resterande delar av uppdraget ska fungera. Detta kan vi styrka i den forskning som Skolverket (2012, 2013b) samt Bunar (2010) lyfter kring framgångsfaktorerna. I samarbetet lyfter mina informanter planeringen, både den enskilda och samplaneringen som en viktig del för att kunna förbereda sig men även för att kunna ge eleverna rätt förutsättningar. Genom förberedelse kan studiehandledaren se över texterna samt svårbegripliga ord och begrepp och

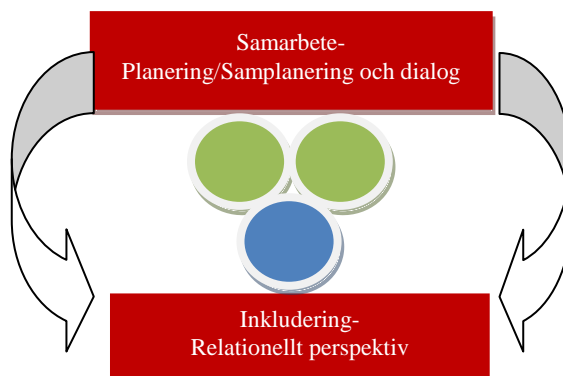
kan därför ge eleverna en bättre förförståelse i det aktuella arbetsområdet. Detta stärker det Skolverket (2012) skriver kring hur studiehandledaren kan användas före ett område för att skapa en förförståelse hos eleven.

Informanterna berättar även om hur de tillsammans med pedagogen/ämnesläraren kan samtala, ha en dialog, kring vart eleven befinner sig kunskapsmässigt för att utifrån det planera sin undervisning. Detta är något Skolverket (2013b) menar som viktig grund när de skriver om samverkan mellan dessa parter. Även Otterup (2014) styrker detta genom att skriva kring elevens rätta resurser visas och kan därmed prestera bättre.

Ur ett inkluderingsperspektiv skriver forskarna Lipsky och Gartner, Dyson och Millward (2000) och Nilholm (2007) om den övergripande planeringen med uppföljningar samt samarbetet som framgångsfaktorer i inkluderingsprocessen. Detta ser vi även i mina informanternas utsagor. Samarbetet samt dialogen mellan studiehandledaren och pedagogen/ämnesläraren bidrar till ett relationellt perspektiv där vi ser eleven i det sammanhang han/hon befinner sig i (Persson, 2008). Det bidrar även till en öppen och gränsöverskridande undervisning (Elmeroth, 2014). Denna dialog inspirerar även pedagogen/ämnesläraren till att möta och förstå eleven och därmed göra eleven mer delaktig, något Skoglund (2013) samt Danielsson och Liljeroth (1998) lyfter.

I modell 1:1 (se sidan 18) såg vi samarbetet som den röda tråden, den övergripande och grundläggande faktorn för att eleven skulle ha större möjlighet att inkluderas i klassen. Detta framkommer även i min studie men även tillkommande fenomen uppstår. Fenomenen planeringen/samplaneringen och dialogen mellan parterna, vävs nu in i begreppet samarbete. Den ursprungliga modellen (modell 1:1) utvecklas därför och vi lägger till fenomenet planering/samplanering och dialogen i den nya modellen (modell 1:2) som växer fram.

Modell 1:2 Resultat samarbete (Stark, L., 2015)

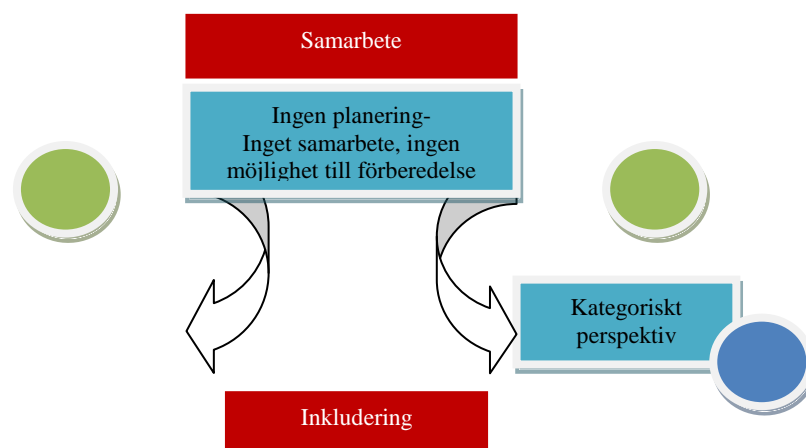


Upplevelsen av ingen planering

Mina informanter berättar om den frustration de känner när de inte får någon planering eller material och hur det påverkar deras arbetssituation och därmed eleven. De har ingen möjlighet att förbereda sig innan de träffar eleven och de får därmed börja elevtiden med att sätta sig in i ämnet, uppgiften och texten. Detta går emot det forskningen (Skolverket, 2012; 2013b; Bunar, 2010; Möllås, 2009; Otterup, 2014; Paulin & Huuhtanen Almgard, 1995) belyser kring framgångsfaktorer. Resultatet för eleven ur ett inkluderingsperspektiv blir även här det motsatta. Här talar vi om en kategorisering då informanterna berättar om situationer där läraren inte visar något intresse, varken av studiehandledaren eller eleven. Inte heller kommer elevens rätta kunskaper fram och betygen kretsar mer kring elevens förutsättningar att formulera sig på svenska och inte på sitt modersmål. Detta är något Bunar (2010), Elmeroth (2014) och Rosenqvist (2007) styrker när de skriver om hur vi ser eleven som ”problematiska” och att botemedlet är ”svenskhet”. Paulin och Huuhtanen Almgard (1995) skriver kring fenomenet att använda sig av sitt modersmål i de olika ämnena och att flertalet lärare tror att detta är fel. Detta ser vi tydligt i min informants berättelse.

Modell 1:1 (se sidan 18) kan här förändra utseende då fenomenen inget samarbete och ingen möjlighet till förberedelse lyfts fram i min studie. Det som tidigare höll ihop det grundläggande arbetet och framgångsfaktorer raderas, och en ny modell i motsatt riktning ifrån inkludering tar form. Ingen planering, inget samarbete och ingen möjlighet till förberedelse får konsekvensen kategorisering och vägen leds bort ifrån inkludering.

Modell 1:3 Resultat ingen planering (Stark, L., 2015)



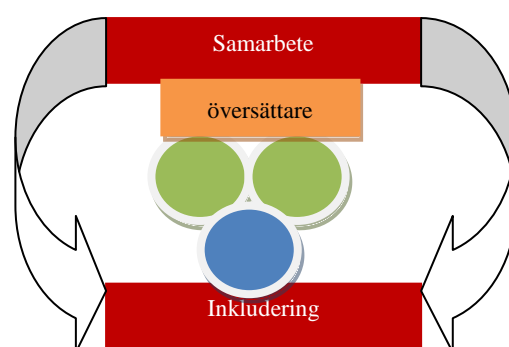
Upplevelsen av att översätta

Samtliga informanter var eniga om deras roll som översättare och hur det gynnar eleven. De berättar om hur de på olika sätt översätter. Det kan ske i form av att översätta en text, uppgift eller prov men även hur de kan översätta elevers skriftliga och muntliga svar. Detta styrker Skolverket (2013b) när de skriver om hur vi i skolan kan använda studiehandledning på rätt sätt. Mina informanter berättar även hur de deltar i undervisningen tillsammans med pedagog/ämnesläraren och hur de översätter deras undervisning på modersmålet. Paulin och Huuhtanen Almgard (1995) talar här om studiehandledaren som ett kompensatoriskt verktyg något även Skolverket (2012, 2013b) behandlar i sin forskning kring framgångsfaktorer. Informanterna berättar även dem att de upplever sig som ett verktyg då det är första språket som är vägen till kunskap och att det är kunskaperna som ska betygssättas, inte språket. Detta styrker flertalet forskare (Bunar, 2010; Otterup, 2014; Paulin & Huuhtanen Almgard, 1995) i sina studier kring studiehandledarens viktiga roll som översättare och därmed utvecklandet av det svenska språket.

Skolverket (2013c) skriver om hur viktigt det är att ge eleven undervisning i den elevgrupp de tillhör och att inkludering är det effektivaste verktyget för att bygga upp solidaritet mellan eleverna. Här ser vi informanternas berättelser som bekräftar detta och hur de upplever sin roll som viktig i klassrumsundervisningen. Även Skoglund (2013) skriver att eleven känner sig som en del av gemenskapen när de får ta del av den gemensamma undervisningen.

Vår modell 1:1 (se sidan 18) stärks här och informanternas berättelser bekräftar den forskning som visar på framgångsfaktorer och att detta även innebär ett mer inkluderande arbete för den nyanlända eleven.

Modell 1:4 Resultat översätta (Stark, L., 2015)



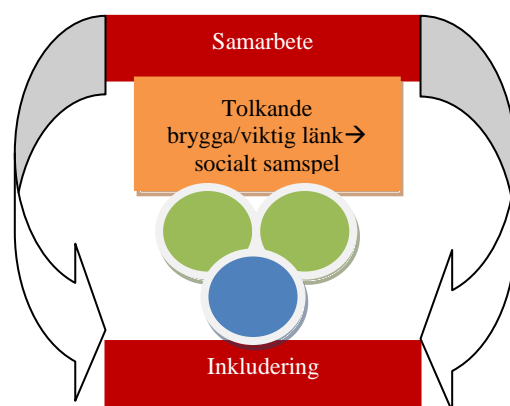
Upplevelsen av att vara bryggan mellan elev-lärare och elev-elev

Informanterna berättade om hur de upplever sin roll som en bryggan mellan både elev och elev men även eleven och läraren. De berättade om situationer där de får tolka eleven i situationer där de försöker kommunicera med klasskamrater. Mina informanter upplever det som positivt för den sociala integreringen. Detta är även något flertalet forskare (Skolverket, 2012; Phillips & Soltis, 2009; Gibbons, 2013; Hajer & Meestringa, 2010) styrker genom att lägga stor vikt vid klassrumsinteraktionen och den sociala gruppen. Otterup (2014) belyser även han detta fenomen och menar att dessa sociala möten bidrar till språk – och kunskapsinläring. Gibbons (2013) skriver om samarbetet mellan lärare och elev som aktiv, här blir studiehandledaren viktig. Mina informanter berättade om de situationer som kan uppstå i klassrummet mellan lärare och elev, inte bara att klara upp missförstånd utan även ett sätt att förmedla kunskap.

Ur ett inkluderingsperspektiv blir detta begrepp tydligt då vi lyfter delaktighet för eleven inne i klassrummet. Nilholm och Göransson (2013) skriver om att i en inkluderande undervisning är eleven delaktig i lärandet och i den sociala gemenskapen. Detta bekräftar mina informanter i sina berättelser och hur positivt de ser på sin roll och funktion i dessa situationer.

Återigen kan vi se att modell 1:1, som beskrevs i den inledande delen i denna studie, bekräftas av mina informanter. Att vara en tolkande bryggan, en viktig länk, mellan elev och elev eller elev och lärare anses som betydelsefull för ett socialt samspel och bidrar inte bara till den sociala integreringen utan även till en mer inkluderande undervisning.

Modell 1:5 Resultat tolkande bryggan/viktig länk mellan elev-lärare och elev-elev (Stark, L., 2015)



Upplevelsen av trygghet

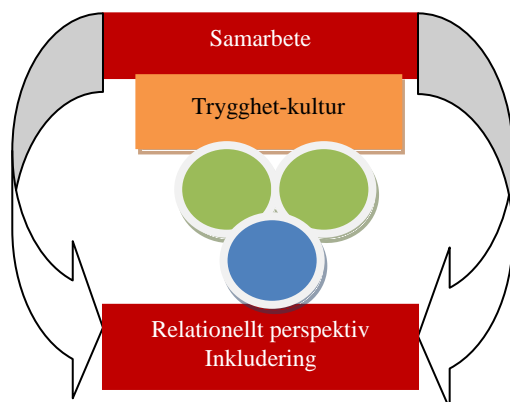
Kultur kopplat till trygghet var något som förenades under samtalen. Här menade informanterna att deras gemensamma kultur och hemland ingav trygghet för eleven då eleven stundtals kände sig vilken mellan två kulturer, den svenska och hemlandets. Detta är även något vi ser i Bergendorffs (2014) studier och hur det även bidrar till barnens identitetsutveckling. Informanterna berättade även att de upplevde att en del lärare visade en

nyfikenhet kring deras kultur och att det bidrog till en förståelse för eleven, både hos läraren men även hos klasskamrater. Mesmin (1997) styrker detta och menar att denna förståelse och intresset för barnets kultur skapar en positiv förändrad syn av eleven. Paulin och Huuhtanen Almgard (1995) skriver även dem kring studiehandledarens viktiga roll att genom sitt arbete skildra två olika kulturer och ge eleven en förståelig helhet.

Inom det relationella perspektivet inom inkludering skriver Elmeroth (2014) att lärarens nyfikenhet och de frågor pedagogen ställer kring kultur, bidrar till ett interkulturellt förhållningssätt i sin undervisning. Detta för även med sig en positiv interaktion mellan elev och pedagog.

Utifrån modell 1:1 (se sidan 18) utvecklas studiehandledarens viktiga och bidragande roll i strävan efter en inkluderande undervisning. Studiehandledaren inger trygghet för eleven, en guide mellan två kulturer som skapar förståelse för den nyfikna pedagogen, klasskamraten och den nyanlända eleven. Studiehandledaren bidrar även till en helhet för den viltsna eleven. Fenomenet trygghet-kultur lägger vi till i den framväxande modellen.

Modell 1:6 Resultat trygghet (Stark, L., 2015)



Upplevelsen av organisation

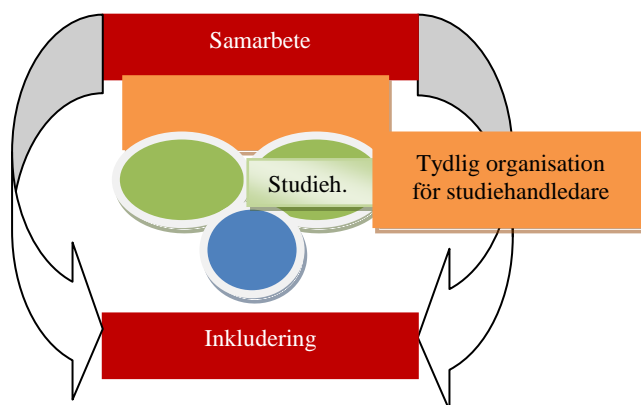
Ett återkommande fenomen hos mina informanter var den organisatoriska fördelen de upplevt det senaste året. Här hade de en enhetschef på huvudmannnivå som samordnade gemensamma träffar för samtliga studiehandledare och modersmåls lärare. Det var vid dessa möten det fanns rum för kollegialt lärande mellan dessa parter men även ett forum att få lyfta frustration och motgångar. Informanterna upplevde även att en bra chef stöttar dem och ger dem möjlighet till utveckling inom sina områden. Skolverket (2012) skriver om hur viktigt det är med en tydlig och engagerad organisation på skolorna där studiehandledning ska ske, men här ser vi även att en tydlig, engagerad och samordnande organisation för studiehandledarna är av vikt för deras egen utveckling. Kästen-Ebeling (2014) skriver om att det bör finnas en aktiv samverkan mellan olika aktörer. Mina informanter berättar om olika situationer som kan

vara svåra för dem enskilt att lösa på skolan, men att efter att de dryftat detta med deras chef fått stöd, samt att chefen kontaktat berörd skola. Skolverket (2012) ger även exempel på olika framgångsrika kommuner och skolor som arbetar med nyanlända elever. Här tar de upp stödet från politiker och ledningsgrupp som en framgångsfaktor i sitt arbete.

I ett inkluderingsarbete för den enskilda eleven kanske inte detta fenomen bidrar på kort sikt, men när vi ser det långsiktigt innebär den organisatoriska delen för studiehandledarna en viktig roll för att få den nyanlända eleven mer inkluderad i klassrummet. Detta då studiehandledarna har möjlighet till att finna styrka hos varandra, se sina rättigheter och möjligheter och tillsammans med enhetschefen föra arbetet framåt i kommunen.

I vår ursprungliga modell 1:1 (se sidan 18) lägger vi till det fenomen som nu framkommit hos mina informanter som en bidragande del för studiehandledarnas, och därmed den nyanlända eleven, roll i skolan och kommunen. I modell 1:7 ser vi fenomenet tydlig organisation för studiehandledare som ett nytt och viktigt fenomen för att i slutet få inkluderande effekter i klassrummet.

Modell 1:7 Resultat organisation (Stark, L., 2015)



Upplevelsen av tid

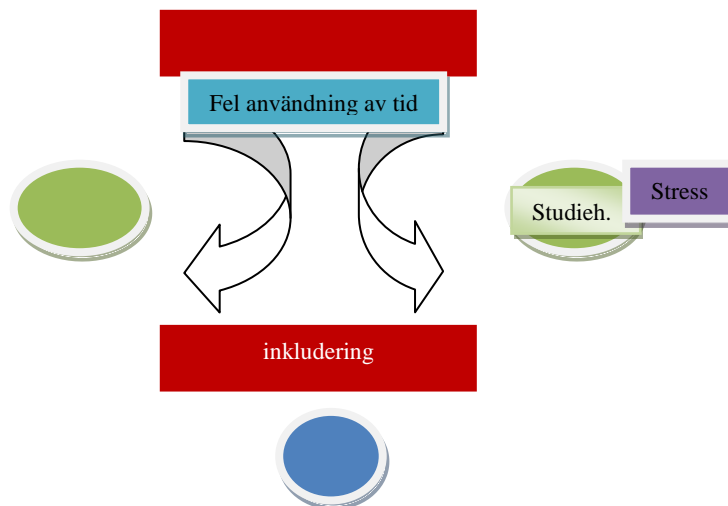
Skolverket (2013b) lyfter att tiden med studiehandledaren är mycket viktig och att den används rätt utifrån elevens behov samt sker regelbundet. Mina informanter berättar om hur de upplever det stressigt att under en så kort tid med eleverna bidra med så mycket inom olika ämnen. Behovet av fler studiehandledare ser två av informanterna då de far mellan olika skolor vilket även det bidrar till stress men även svårigheter i att få vara del av kollegiet på skolan. En av informanterna lyfter fördelen med att endast vara aktiv på en skola och hur det fört honom närmre kollegiet samt att eleverna har möjlighet att under dagen söka upp honom för att få ytterligare råd och stöd.

När vi talar om möjlighet för eleven till inkludering kan vi tolka det som att om studiehandledaren hade befunnit sig mer på skolan hade möjlighet till samarbete, dialog och

Samplanering varit större och bidragit med kunskap och förståelse. Detta i sin tur kan bidra till att pedagog/ämnesläraren skapar ett mer positivt relationsskapande förhållningssätt gentemot eleven och kan därmed även bidra till att eleven blir mer delaktig i klassrummet. Å andra sidan kanske pedagog/ämnesläraren tar ett steg tillbaka och låter studiehandledaren ta över huvudansvaret. Här behöver vi vara tydliga med studiehandledarens uppdrag, roll och funktion för att fortsätta kunskapsutvecklingen hos den nyanlända eleven. Pedagog/ämnesläraren bär det yttersta ansvaret för elevens kunskapsutveckling.

Vår modell behöver egentligen inte förändras jämfört med den ursprungliga, modell 1:1 (se sidan 18). Aktuell forskning har lyft tiden som en viktig framgångsfaktor, men att det i slutändan avgörs hur vi använder oss av tiden. Vi kan däremot göra en alternativ modell som visar på vad fel användning av studiehandledning kan resultera i för våra nyanlända elever.

Modell 1:8 Resultat tid (Stark, L., 2015)



Upplevelsen av fel användning av studiehandledning

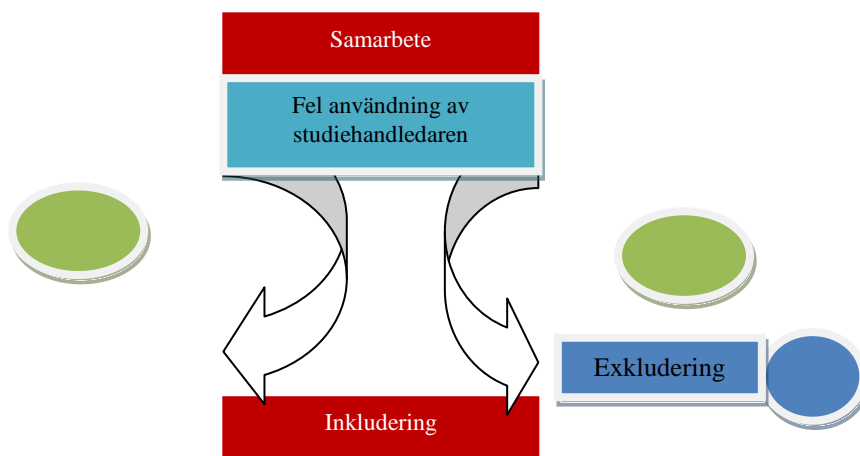
Mina informanter berättar i intervjuerna hur de upplever att den tiden de har med eleverna används och utnyttjas på fel sätt. De berättar om hur de får använda sin tid till att tolka i olika situationer. Här tolkar de telefonsamtal, informationsbrev men även i konfliktsituationer. Detta ingår inte i deras arbetsuppgifter och de upplever därmed en stress. Informanterna berättar om hur de inte upplevs vara en del av kollegiet och får därmed inte tillgång till information som rör dem och deras elever. Två av informanterna berättar att de vid några tillfällen kommit till klassrummet och eleven inte är där eller att de bytt lektion med någon annan lärare. Detta bekräftar Bunar (2010) i sin sammanställning av forskning kring nyanlända elever där han lyfter bland annat Skolinspektionens (2009) kritik och menar att skolan inte använder studiehandledning på rätt sätt.

En av mina informanter berättar om att han vid något tillfälle varit med i en undervisning där pedagogen visat film under hela lektionen. Här upplevde min informant en känsla av outnyttjad tid. Filmvisning är dock i annat fall, när studiehandledaren inte är där, ett framgångsrikt recept i sin undervisning för den nyanlända eleven. Detta skriver Otterup (2014) om och tar stöd från Hajer och Meestringas (2010) forskning.

Detta fenomen kan vi knyta an till det som jag tidigare skrivit i min studie kring samarbete kontra ett icke fungerande samarbete när vi talar om inkludering. Upplevelsen av att inte tillhöra kollegiet, att inte få information och att använda studiehandledaren på fel sätt kan i slutändan leda till att eleven inte blir inkluderad i klassrummet, utan hamnar mellan pedagog/ämnesläraren och studiehandledaren. Det måste finnas kunskap på respektive skola kring vad en studiehandledare ska göra och att informationen kommer ut i verksamheten. Detta styrker även Skolverket (2012, 2013b) i sina skrifter kring användning av studiehandledning. Finns den kunskapen är det ett steg närmre ett inkluderande klassrumsarbete.

Vår modell 1:1 (se sidan 18) bekräftas återigen genom att rätt användning av studiehandledning bidrar till ett samarbete som därmed leder till inkludering för eleven. Använder vi inte studiehandledning på rätt sätt utnyttjas inte tiden rätt och det kan därmed leda till att den nyanlända eleven hamnar ”mellan stolarna” och känner sig exkluderad från klassen. Detta kan vi visa genom modell 1:8 som visar den motsatta effekten, ifrån inkludering.

Modell 1:8 Resultat fel användning av studiehandledning (Stark, L., 2015)



Upplevelsen av anpassad undervisning

Flertalet forskare (Hajer & Meestringa, 2010; Skolverket, 2008, 2012, 2013b; Bunar, 2010; Otterup, 2014; Paulin & Huuhtanen Almgard, 1995; Gibbons, 2013; Svenska Unescorådet; Skollagen, 2010:800) belyser hur viktigt det är att undervisningen anpassas efter elevens kunskaper och behov. De talar samtliga om en språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning och att pedagog/ämnesläraren bär ansvaret kring att detta ska ske. Detta

berättar och styrker även mina informanter och hur det även brister på skolorna. De berättar om att det bör ske en kompetensutveckling inom området för att ge pedagog/ämnesläraren den kunskapen de behöver.

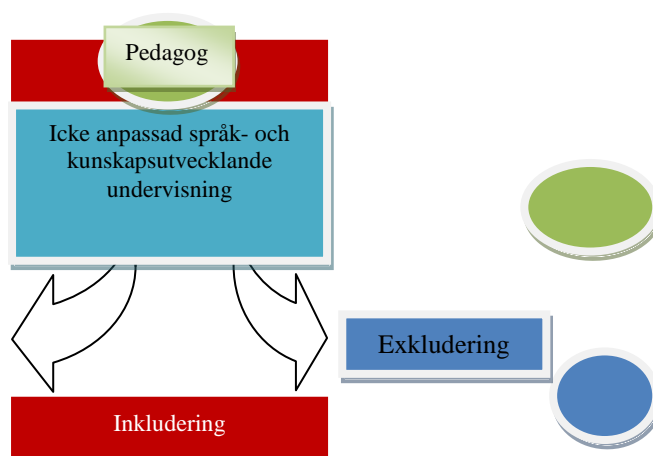
En av informanterna berättar om en klasslärare som visar på intresse av eleven och hur detta gav positiva resultat inne i klassrummet. Här kan vi se att lärarens förhållningssätt bidrar till en öppnare interkulturell undervisning, något som Elmeroth (2014) styrker.

Danielsson och Liljeroth (1998) skriver i sin studie att vårt förhållningssätt och förväntningar på eleven kan få eleven att utveckla sig alternativt att det sätter begränsningar hos eleven. Dessa förväntningar, eller krav som mina informanter berättar om, anses både finnas men även brista på skolorna. Detta styrker Otterup (2014) och Skolverket (2014) med att vi i skolan måste ställa dessa krav utifrån åldersadekvat nivå för att möjliggöra för eleven att nå målen.

Ur ett inkluderingsperspektiv har Elmeroth (2014) lyft den relationella pedagogiken och hur det sedan gynnar eleven genom att pedagog/ämnesläraren har en öppnare och gränsöverskridande undervisning. Anpassar vi vår undervisning och har ett mer språk- och kunskapsutvecklande perspektiv innebär det ett mer inkluderande arbete för eleven. Detta i kombination med höga krav och förväntningar samt ett tillmötesgående förhållningssätt. Å andra sidan, anpassar vi inte vår undervisning kan det innebära en exkludering för den nyanlända eleven.

Även här kan vår modell 1:1 (se sidan 18) ändras beroende på vilken utgångspunkt vi har. Anpassar vi vår undervisning med en språk- och kunskapsinriktning förändras inte vår ursprungliga modell (1:1). Men ser vi på en icke anpassad undervisning kan modellen förändras (modell 1:9). Icke anpassad språk och kunskapsutvecklande undervisning leder oss återigen ifrån inkludering och mot exkludering.

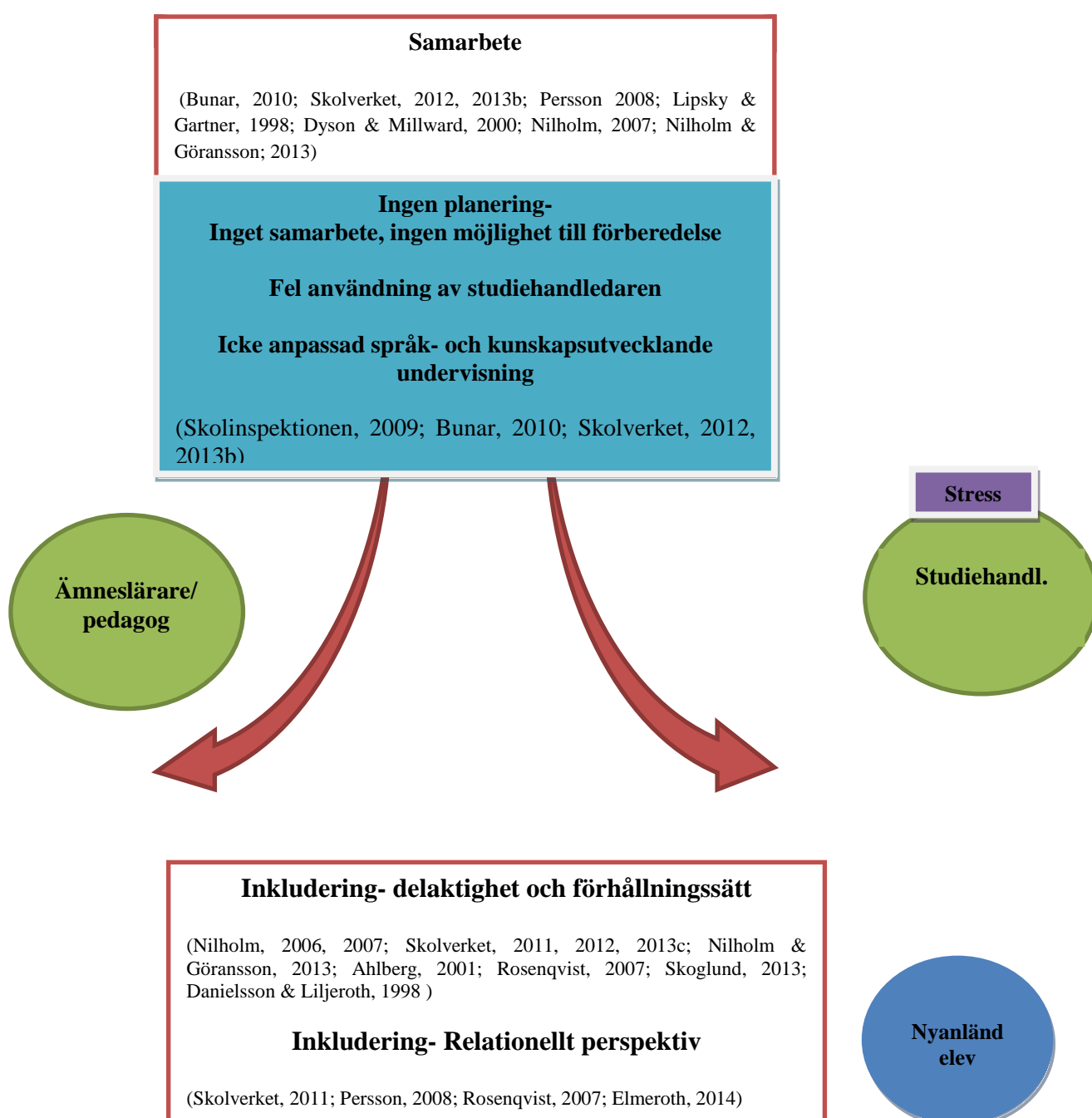
Modell 1:9 Resultat icke anpassad undervisning (Stark, L., 2015)



Nya modeller utvecklas

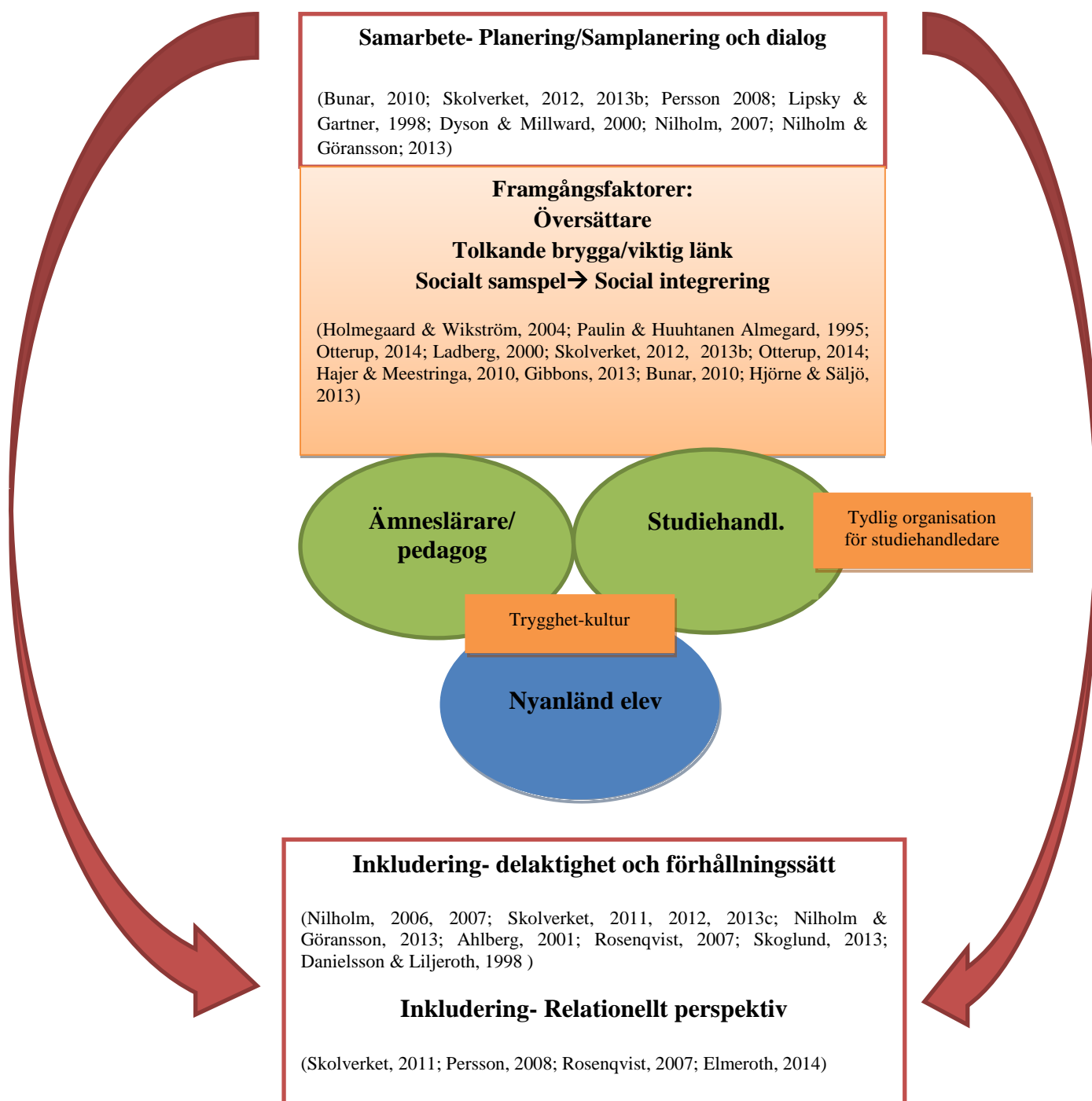
Vi kan nu se att modell 1:1 (se sidan 18) både förstärkts och bekräftats av mina informanter, men att en kompletterande modell kan utformas utifrån de brister som finns och som upplevts av mina informanter. Under studiens diskussion och analys började dessa modeller ta form utifrån informanternas berättelser samt den forskning som rör inkludering och framgångsfaktorer. Modellerna (1:2-1:9) sammanfattas nu i två nya större modeller. Modell 2:1 visar på när framgångsfaktorerna inte används, medan modell 2:2 förstärker framgångsfaktorerna för ett inkluderingsarbete i klassrummet och skolan.

Modell 2:1 När framgångsfaktorer inte används (Stark, L., 2015)



Vi kan alltså utveckla vår ursprungliga modell (1:1, se sidan 18) med de nya fenomen som uppkom i min studie och som kan påverka och stärka arbetet med en större möjlighet att få den nyanlända eleven inkluderad i klassrummet.

Modell 2:2 Förstärkning av framgångsfaktorer för ett inkluderingsarbete i skolan (Stark, L., 2015)



Avslutande diskussion

Utifrån de resultat som kommit fram i mina intervjuer kommer jag nu koppla detta till mina centrala frågeställningar, syftet med min studie samt mitt uppdrag som specialpedagog.

Vi kunde i de modeller som förts fram och utvecklats i min studie se att studiehandedarnas upplevelse av sin roll och funktion berörs utifrån de framgångsfaktorer som forskning tidigare visat och som jag redogjort i min studie. Studiehandedarna upplever sin roll som översättare av texter, uppgifter, prov samt muntliga och skriftliga framställningar som viktiga för att få eleven att dels nå målen men även möjlighet att skapa relation till ämnesläraren/pedagogen. Denna relation bidrar även till ett förändrat förhållningssätt samt en större möjlighet att bli mer inkluderad i klassrummet. Rollen som tolkande brygga/viktig länk var även väsentlig som studiehandedare då de ansåg att den bidrog till det sociala samspelet, en social interaktion mellan eleverna men även till läraren. Vi kan härmed bekräfta att min första centrala frågeställning har besvarats. Mina informanter har berättat om sina upplevelser som studiehandedare i modersmål, deras roll och funktion kring fenomenen socialt samspel, tolkande brygga/viktig länk samt översättare av ord och begrepp. Vi kan också se att deras upplevelse utvecklat nya fenomen utifrån deras livsvärld och de har därmed vidgat mitt vetande samt att jag har fått erfa ett perspektivbyte (Bengtsson, 1999; Lilja 2015). Det nya fenomen som kommit fram är hur viktigt det är med en tydlig organisation på huvudmannanivå, men även tryggheten den nyanlända eleven känner i mötet med studiehandedaren och deras gemensamma kultur. Studiehandedarna har berättat om sina upplevelser kring de brister som finns i kommunen, även detta har jag stärkt med forskning. Jag hade i min studie som syfte att studera mina informanternas världar och hur den visar sig (Bengtsson, 1999), detta anser jag är uppnått. Syftet att förstå mina informanternas livsvärldar har även det gett mig klarhet i hur det ser ut i den aktuella kommunen och vad som behöver utvecklas.

Jag ville också ta reda på informanternas upplevelse kring samarbetet till pedagog/ämneslärare och om och i så fall hur detta bidrar till att den nyanlända eleven känner sig mer delaktig, mer inkluderad i klassrumsundervisningen. Mina informanter har gett mig en bred och fördjupad kunskap utifrån deras upplevelse kring samarbetet med pedagog/ämneslärare. Vi har också fått en inblick i hur det kan se ut om detta inte fungerar och hur det sedan får konsekvenser för den nyanlända eleven i klassrummet. Studiehandedarna har gett oss två olika perspektiv i den här frågan.

Det ena perspektivet är när samarbetet inte fungerar och även det inkluderar flertalet negativa fenomen. Studiehandedarna upplevde att inget samarbete även innebar ingen samplanering eller planering i huvudtaget. Detta gav fortsatta negativa konsekvenser för studiehandedarna som upplevde stress och att tiden med den nyanlända eleven var felanvänd och att det samtidigt fanns ett ointresse från pedagog/ämnesläraren av den nyanlända eleven. Detta ointresse skapar missförstånd och en kategorisering av den nyanlända eleven sker och det blir då svårt för eleven att känna sig inkluderad i klassrummet

Fungerar däremot samarbetet innebär det positiv utveckling och möjlighet till att den nyanlända eleven blir mer inkluderad i klassrummet. Men vi kan samtidigt se att det är fler fenomen som bör räknas in i detta samarbete, bland annat samplanering och dialogen mellan berörda parter. Detta upplever studiehandledarna ger ökade förutsättningar för den nyanlända eleven och att pedagogen/ämnesläraren visar på ett positivt förhållningssätt och skapar därmed en relation till eleven. Med ett sådant aktivt arbete kan det innebära att den nyanlända eleven känner sig mer inkluderad och delaktig i klassrumsundervisningen.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv ser vi att vårt uppdrag som specialpedagog kan innebära att på skolorna driva studiehandledarens viktiga funktion, och hur vi bäst bör arbeta med studiehandledaren för att ge bättre förutsättningar för våra nyanlända elever att bli mer inkluderade i klassrummet. Här får vi även arbeta med att använda studiehandledning på rätt sätt utifrån framgångsfaktorerna inom forskning och att deras tid med eleven sker inne i klassrummet och inte vid sidan av. Vi har som specialpedagoger en viktig del att tillsammans med studiehandledarna driva utvecklingen framåt, så att våra nyanlända elever känner sig mer delaktiga, mer inkluderade i klassrummet.

Framtida forskningsområden

Det vore av intresse att utveckla denna studie med fokus på organisationen på huvudmannanivå. Hur fungerar arbetet på huvudmannanivå kopplat till organisationen på skolorna? Vilka framgångsfaktorer finns? Det vore även intressant att forska kring och jämföra arbetet i olika kommuner och hur arbetet ser ut och vilka framgångar som finns från huvudmannanivå ner till eleven i skolan. Andra forskningsområden kan även fokusera på policydokumenten i kommunen samt de rutiner som finns kring mottagandet och arbetet på skolorna.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2011). *Sammanflätningar*. Borås: Daidalos.
- Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I G. Kästen- Ebeling, & T. Otterup (red.). *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. (s. 31-46). Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 2010:6. www.vr.se
- Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617-641.
- Cummins, J. (1976). *The cognitive development for bilingual children*. Alberta: Center for the study of mental retardation, University of Alberta.
- Danielsson, L., & Liljerot, I. (1998). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000) *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Elmeroth, E. (2014). Interkulturell pedagogik. I G. Kästen- Ebeling, & T. Otterup (red.). *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*.(s.49-55). Lund; Studentlitteratur.
- Frodlund, Å. (2000). *Ensamkommande barn med flyktningbakgrund- en kartläggning*. Stockholm. Rädda barnen.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket. Lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Tredje uppdaterade upplagan. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmegaard, M., & Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (s. 539-572). Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att plats i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 2:a upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kästen-Ebeling, G. (2014). Perspektiv. I G. Kästen- Ebeling, & T. Otterup (red.). *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever*. (s. 15-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (red.). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. (s. 35-51). Malmö: Gleerup.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership*, 56(2), 78-82.
- Merriam B. S. (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mesmin, C. (1997). The role of sessions in the home language in the interaction of migrant families and their children at school. I A. Sjögren (red.). *Language and environment. A Cultural Approach to Education for Minority and Migrant Students*. (s. 185-195). Stockholm:ReproPrint AB.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.
- Myndighet för skolutveckling. (2005). *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskola*. Stockholm: Liber
- Möllås, G. (2009). *Detta ideliga mötande*. School of Education and Communication Jönköping University. Dissertation Series no. 8.

- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”- Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824>
- Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik:sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* (s.100-112). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C., & Göransson K. (2013). *Inkludering- en utmaning.* Stockholm: Specialpedagogiska myndigheten.
- Nilsson, A. (2015). Vägar till ett bättre mottagande. *Skolporten*, (2), 29-41. Gleerups.
- Otterup, T. (2014). Nyanlända elevers språkutveckling. I G. Kästen- Ebeling, & T. Otterup (red.). *En bra början- mottagande och introduktion av nyanlända elever.* (s. 57-72). Lund: Studentlitteratur.
- Paulin, A. & Huuhtanen Almgard, P. (1995). Studiehandledning. Skolverket (red.) *Mer än ett modersmål. Hemspråksdidaktik.* Stockholm: Gotab.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* (2.,[rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on learning* (4th ed.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik : sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 2010:800. *Skollagen. Med lagen om införandet av skollagen (2010:801).* Tredje upplagan. Vällingby: Norstedts juridik.
- Sveriges kommuner och landsting. (2008). *Bättre resultat för nyanlända elever.* Promemoria Dnr 08/2224. Stockholm. Sveriges kommuner och landsting.
- Sveriges kommuner och landsting. (2013). *Nyanlända elevers utbildning – goda exempel från tio kommuner.* Hämtad 2014- 01-18, från <http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7164-553-1.pdf?issuusl=ignore>

- Skoglund, P. (2013). *Forskning lyfter II*. Specialpedagogiska myndigheten. Skolverket. Hämtat den 20150121.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.206877!/Menu/article/attachment/SPSM%20Inkludering.pdf
- Skolverket. (2006). *Växelvis på modersmål och svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling- med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013a). *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013b). *Studiehandledning på modersmål – att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013c). *Forskning för klassrummet- vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever- rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Övergripande granskningsrapport 2009:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. 2/2006. Svenska Unescorådet.
- Svenska Unescorådet & Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla*. Svenska Unescorådet.
- Szklarski, A. (2012). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I A. Fejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 106-119). Stockholm: Liber AB.

Utbildningsradion (UR). (2014). *Språket bär kunskapen. Maaïke Hajer: om att förstå och bli förstådd*. Hämtad 2015-01-12. www.ur.se/Produkter/182359-Spraket-bar-kunskapen-Maaïke-Hajer-om-att-forsta-och-bli-forstadd#Mer-om-programmet

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat den 17 november 2014, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev till informanter

x, 2015-01-29

Hej,

Mitt namn är Lisa Stark och jag arbetar som specialpedagog på X i X. Jag går nu sista terminen på specialpedagogiska programmet på Göteborgs universitet och skriver därmed en magisteruppsats. Mitt arbete och intresse handlar om studiehundledning på modersmål och hur vi i skolan kan förbättra vårt arbete så att fler nyanlända elever når målen och att vår skola blir en skola för alla, oavsett språktillhörighet. Mitt fokus i mitt kommande arbete kommer att handla om er studiehundledare och er upplevelse av och med arbetet i skolan tillsammans med elever och pedagoger. Jag hoppas att detta arbete kan bidra till en positiv utveckling i vårt gemensamma arbete i kommunen. Min frågeställning kommer att handla om ” Studiehundledaren i modersmål- rollen och funktionen för nyanlända elever i ett inkluderingsarbete i klassrummet”.

Syftet med uppsatsen är att jag genom min empiri vill få en förståelse och ett vidgat vetande ur ert perspektiv och förstå er upplevelse kring er roll och funktion kopplat till olika begrepp och *om* och i så fall hur detta bidrar till att den nyanlända eleven känner sig mer delaktig, mer inkluderad integrerad i klassrumsundervisningen.

Min undran är om just du skulle vilja vara med och bidra i form av att jag får intervjua dig? Intervjun tar ungefär en timme och du kommer få bestämma vart intervjun ska äga rum. Jag kommer ställa några frågor där du bidrar med dina erfarenheter och kunskaper. Intervjun är givetvis frivillig och du får avbryta när du vill. Jag kommer att spela in intervjun på band, detta för att jag i efterhand ska kunna återgå till vår intervju för att få så korrekt upplevelse som möjligt. Jag hoppas detta är ok för dig? Du är anonym vilket medför att ditt namn inte kommer synas i arbetet samt att all datainsamling är sekretessbelagt samt kommer att förstöras när arbetet är färdigt. Den information som kommer fram kommer endast användas till arbetets syfte och mål.

Om du vill hjälpa mig i detta arbete genom att ställa upp på intervju så svara så snart som möjligt på detta mail. Detta för att vi ska kunna boka in en tid alternativt om du tackar nej, att jag har möjlighet att kontakta någon annan.

Har du några frågor så får du gärna höra av dig till mig!

Tack på förhand!

Lisa Stark

Specialpedagog

X

XXXX-XXXXX

Bilaga 2 Intervjufrågor

- Berätta lite om din bakgrund. Erfarenhet.
- Hur kom det sig att du blev studiehandledare?
- Berätta lite om ditt arbete, vad gör du för något, vad är din uppgift?
- Kan du berätta och beskriva en arbetsdag och en arbetsvecka, innehåll.
- Vilka fördelar upplever du i ditt arbete?
- Finns det några brister i arbetet? Vilka brister upplever du?
- Om du fick förändra något i ditt arbete, vad skulle du förändra då? Hur skulle du vilja arbeta?