



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Du är välkommen in

**En intervjustudie om lärares uppfattningar gällande nyanlända elever i
undervisningen**

Amanda Vernersson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Djamila Fatheddine

Examinator: Inger Björneloo

Rapportnummer: VT16-2930-L3XA1A-033

Abstract

Title: You are welcome in – An interview study about teachers' experiences of recently arrived pupils in the classroom

Language: Swedish

Keywords: Swedish as a second language, recently arrived pupils, inclusion, academic success

The Swedish school has two general approaches when receiving recently arrived pupils: a separate teaching outside the ordinary classroom with a teacher who has expertise in second language learning, or an inclusion of these pupils in the ordinary classroom. Swedish schools often combine the two general approaches. When including recently arrived pupils in the ordinary classroom the teacher thereby has an important role in supporting and leading these pupils towards second language acquisition and academic success. Studies have shown that pupils with Swedish as their second language experience difficulties in achieving academic success.

The purpose of this study is to investigate teachers' experiences of having recently arrived pupils in the ordinary classroom. A qualitative method with interviews were used as a method for answering the research question: What do teachers' experience as possible obstacles when including recently arrived pupils in the ordinary classroom? It is to be assumed that due to absence of language development in the instruction language there are some obstacles when it comes to teaching the recently arrived pupils. The data material were analysed by a thematic analyse combined with a hermeneutic approach. The obstacles that these teachers describe refer to difficulties in communicating, in encouraging a more frequent use of the second language instead of the native language and in planning and organising teaching in a group of pupils with big differences in learning and language development. The teachers also describe difficulties in assessing and they hope for a higher level of the Swedish language for stimulating the second language development. That there is a difference between the separate teaching and the teaching in the ordinary classroom also creates obstacles for teachers. The last obstacle is the lack of expertise but need for it in second language learning that the teachers express. These obstacles can discourage second language acquisition and in the long run the possibilities towards academic success.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställning	2
Begreppsdefinitioner.....	2
Nyanländ elev	2
Svenska som modersmål och svenska som andraspråk	2
Tidigare forskning.....	3
Inkludering av andraspråkselever i den ordinarie undervisningen	3
Exkludering av andraspråkselever i den ordinarie undervisningen	4
Studien i det svenska forskningsfältet.....	5
Teoretisk anknytning	6
Det sociokulturella perspektivet på lärande.....	6
Att utveckla ett andraspråk	6
Skolframgång.....	7
Språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen	8
Metod	9
Val av metod	9
Urval och genomförande.....	10
Presentation av lärarna.....	11
Analys av datamaterialet.....	11
Tematisk analys	11
Hermeneutik och den hermeneutiska cirkeln.....	12
Etiska övervägande	13
Resultatredovisning och analys.....	13
Förmågan att kommunicera och lära genom det svenska språket.....	13
Modersmålet på gott och ont.....	14
Individanpassningar - möjligheten att tillgodose alla elevers behov i den ordinarie undervisningen.....	15
Bedömning och att nå kunskapskraven i årskurs 3.....	16
Det språkliga sammanhanget i den ordinarie undervisningen	17
Förberedelsegruppen.....	17
Lärarens kompetens och förhållningssätt.....	18
Sammanfattande resultat.....	18
Diskussion.....	19
Avslutande slutsatser	21
Vidare forskning	22
Referenser	23

Bilagor.....	26
Bilaga 1 Intervjubrev	26
Bilaga 2 Intervjuguide.....	27

Inledning

År 2015 sökte sammanlagt 162 877 personer asyl i Sverige. Av dessa var 70 384 barn (Migrationsverket, 2016). Det som händer i det svenska samhället skapar ringar på vattnet i skolan, även om det svenska samhället länge präglats av mångkultur¹. Under läsåret 2015/16 talade 25 procent av eleverna i den svenska skolan ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2015b). Varannan elev som kommit till Sverige efter den ordinarie skolstarten (det vill säga efter årskurs 1) gick ut årskurs 9 utan behörighet till gymnasiet läsåret 2015/2016, jämfört med elever med svenska som sitt modersmål där ungefär en av tio saknade behörighet. Av de elever som är födda utomlands och började i svensk skola under årskurs 1-5 är 70 procent behöriga till gymnasiet, medan de elever som är födda utomlands och började svensk skola under årskurs 6-9 är endast 30 procent behöriga till gymnasiet (Skolverket, 2015a). Detta problematiserar skolans arbete, inte endast i grundskolans senare år utan även i de tidigare åren, med andraspråkselevs språk- och kunskapsutveckling och i det långa loppet även arbetet med deras skolframgång.

I syftestexten för svenska som andraspråk i Lgr11 (Skolverket, 2011) formuleras hur eleverna i undervisningen ska ges förutsättningar att utveckla det svenska språket, i såväl tal- som skriftspråk, vilket ska resultera i en tilltro till just denna förmåga där eleven kan använda det svenska språket oberoende av sammanhang och syfte. Vidare betonas också den språkliga förmågan för tänkande, kommunikation och lärande. Detta belyser hur kunskaper i det svenska språket inte endast syftar till förmågan att kommunicera, utan också till något som lärande och utveckling sker genom. Andraspråkselevs svårigheter med att nå skolframgång kan ha orsak i bristande kunskaper i svenska språket och framför allt i skolspråket².

Med utgångspunkt i resonemanget ovan har jag funnit det intressant att undersöka hur andraspråkselever kan stimuleras mot just skolframgång på bästa sätt. Detta tar ofta sin början i huruvida andraspråkselever bör inkluderas eller exkluderas i den ordinarie undervisningen för att på bästa sätt stöttas och stimuleras i sin andraspråksutveckling, vilket var något jag och en klasskamrat närmade oss i en litteraturstudie. I denna studie har jag dock valt att fokusera inkludering i den ordinarie undervisningen och specifikt nyanlända elevers inkludering i den ordinarie undervisningen. Den teoretiska utgångspunkten kommer dock befästa sig i andraspråksforskning eftersom begreppet nyanländ elev endast definierar elevens tid i Sverige, utan att påverka det faktum att eleven har svenska som sitt andraspråk.

Bunar (2015) beskriver hur nyanlända elever i den svenska skolan tas emot på två sätt; antingen via direktinkludering i den ordinarie undervisningen eller genom förberedelseklass. Inkluderingsbegreppet i generell bemärkelse har en framträdande roll i den svenska skolan och tar många gånger sin utgångspunkt i att den svenska skolan ska vara en skola för alla. En placering i förberedelseklass kan, i relation till en direktinkludering i den ordinarie undervisningen, ses som en form av exkludering. Rösterna kring vad som gynnar en andraspråkselev mest är flera. Forskningen är dock enig: en inkludering i den ordinarie undervisningen är att föredra. Argument för en undervisning i exempelvis en förberedelseklass

¹ Människor har sedan andra världskriget invandrat till Sverige av olika anledningar, exempelvis för arbete eller för flykt från krig. 2015 var drygt 1,6 miljoner av Sveriges befolkning född utomlands, vilket skapar förutsättningar för att dra slutsatsen att Sverige är ett mångkulturellt land.

<http://www.sverigeisiffror.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/>

² Begreppet skolspråk presenteras i avsnittet gällande teoretisk anknytning.

och därmed en exkludering från den ordinarie undervisningen återfinns endast i mindre vetenskaplig litteratur.

Syfte och frågeställning

Oavsett hur nyanlända elever tas emot i den svenska skolan, via en tid i förberedelseklass eller genom direktinkludering, befinner sig dessa elever i den ordinarie undervisningen i olika utsträckning. Detta ger klassläraren ett stort ansvar gällande nyanlända elevers andraspråksutveckling, men också gällande att inkludera dessa elever i den ordinarie undervisningen såväl som i elevgruppen. Utifrån framför allt inledningen presenterad ovan, med exempelvis ett stort antal andraspråks elever som saknar behörighet till gymnasiet, spekulerar jag i om, och i så fall vad, det finns för problematik kring denna inkludering. Detta har formulerats som hinder med inkludering. Syftet med denna studie är därför att undersöka eventuella hinder lärare uppfattar att de möter i och med inkludering av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen. Detta leder till frågeställningen:

- Vad uppfattar lärare att det finns för eventuella hinder gällande inkludering av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen?

Begreppsdefinitioner

I avsnittet nedan presenteras och definieras tre betydande begrepp för studien: nyanländ elev, svenska som modersmål och svenska som andraspråk.

Nyanländ elev

En nyanländ elev definieras enligt Skollagen (SFS 2010:800) 3 kap. 12 a § som en elev som har börjat i den svenska skolan efter höstterminens skolstart det år eleven fyller sju år. En nyanländ elev definieras också vidare som en elev som tidigare bott utomlands, men som nu är bosatt i Sverige. Efter att ha gått i den svenska skolan i fyra år ska eleven inte längre ses som en nyanländ elev.

Då studiens inriktning är årskurs 1-3 kommer jag att syfta till elever som gått i svensk skola mindre än två år när jag fortsättningsvis talar om nyanlända elever. Detta med anledning av att yngre elever anses ha bättre förutsättningar att tillägna sig ett andraspråk. Brown (1993) använder begreppet *the critical period hypothesis*. Tiden innan denna period kännetecknas av en relativt lätt inläring av språk. I åldern 12-13 år ses dock denna kritiska period för språkinläring inträffa, vilket man efter denna period har svårare att utveckla ett andraspråk sett till exempelvis ett uttal på andraspråket utan brytning. Dock framhåller Brown att en framgångsrik utveckling av ett andraspråk inte nödvändigtvis behöver karaktäriseras av ett uttal utan brytning. Elever som kommer till Sverige runt denna ålder kan därför möta större svårigheter i att utveckla ett andraspråk och därmed "behöva" de fyra åren som är Skollagens definition på en nyanländ elev.

Svenska som modersmål och svenska som andraspråk

Enligt NE (2016) är modersmålet det språk som barnet tillägnar sig först. Vidare beskrivs hur begreppet modersmål i den svenska skolan ofta syftar till elever som har ett annat språk än svenska och som talas frekvent i barnets hemmiljö. I denna studie kommer begreppet i stor utsträckning användas i relation till elever som har svenska som modersmål för att skilja dessa från eleverna med annat modersmål än svenska, alltså med svenska som sitt andraspråk.

En elev med svenska som sitt andraspråk, en andraspråkelev, definieras enligt Skolförordningen (SFS 2011:185) 5 kap. 14§ som en elev som inte har det svenska språket som sitt modersmål. Ytterligare definitioner av svenska som andraspråk är elever med svenska som modersmål som gått i skola utomlands och slutligen elever som invandrat och som talar svenska med en vårdnadshavare. Om eleverna uppfyller dessa krav är eleven berättigad undervisning i svenska som andraspråk. I denna studie syftar främst en andraspråkelev till en elev som inte har det svenska språket som sitt modersmål.

Tidigare forskning

Den tidigare forskning som gjorts i relation till denna studie kommer att utgå från hur forskning motiverar en inkludering respektive en exkludering av andraspråkelever i den ordinarie undervisningen då exkludering ofta nämns vid talet om inkludering och vice versa. Argumenten för en exkludering av andraspråkelever från den ordinarie undervisningen till exempelvis en förberedelseklass har dock inte samma vetenskapliga förankring som argumenten för inkludering, då dessa återfinns bland mindre vetenskaplig litteratur. Detta presenteras inledningsvis i avsnittet nedan. Avslutningsvis kommer även denna studie att placeras i det svenska forskningsfältet och i relation till två tidigare studier som gjorts i svensk skola gällande inkludering och exkludering av andraspråkelever där lärares uppfattningar av detta fokuserats.

Inkludering av andraspråkelever i den ordinarie undervisningen

Ett första argument för en inkludering av andraspråkelever är att eleven integreras i större utsträckning, vilket hjälper till att motverka utanförskap och segregation både i ett socialt sammanhang men även i samhället i stort (Fridlund, 2011; Harry, 2007; Ladson-Billings, 2005; Parszyk, 1999; Zufiaurre, 2006). Konsekvenserna av att inte inkluderas kan i ett större perspektiv även befaras leda till ökad rasism och diskriminering (Grindberg & Saavedra, 2000). Ännu en konsekvens av att inte inkluderas är hur många elever vittnar om känslan av att hållas tillbaka i sin utveckling i och med en separat undervisning, vilket i sin tur kan påverka just elevernas utveckling negativt (Allen, 2006; Bunar, 2015; Troyna & Siraj-Blatchford, 1993). Bunar (2015) lyfter också hur en exkludering från den ordinarie undervisningen i många fall innebär en fysisk åtskillnad från det ordinarie klassrummet och i värsta fall från den ordinarie skolbyggnaden, vilket kan motverka en integrering av andraspråkelever.

Ytterligare ett argument för en inkludering av andraspråkelever syftar till att elevens språkutveckling gynnas mer i den ordinarie undervisningen då den ordinarie klassrumsmiljön och dess kontext ofta präglas av ett större språkligt flöde och dessutom är "rikare" på ord och begrepp (Holmegaard & Wikström, 2004, Parszyk, 1999). Detta menar Holmegaard och Wikström (2004) även verkar stödande på elevernas bearbetning av olika ämnesinnehåll. Den ordinarie undervisningen ses inte bara som en rik kontext utifrån språkliga aspekter nyligen beskrivna, utan också utifrån kognitiva och sociala aspekter (Thomas och Collier, 2002). Allen (2006) argumenterar för den ordinarie undervisningen som social kontext, trots uppfattningen att kunskaper i språket många gånger anses krävas för deltagande. Allen menar dock att språket är beroende av den sociala kontexten då det är där möjlighet ges till utveckling. Argumentet gällande det ordinarie klassrummets kontext utgår på flera sätt från ett sociokulturellt perspektiv på lärande³ där sammanhanget och de som verkar inom det ses stöttande och utvecklande både språkligt och kognitivt (Thomas & Collier, 2002). Sammanhanget ger även eleverna möjlighet att bekanta sig med språkets kultur och hur det kan anpassas för skilda sammanhang och syften (Gibbons, 2010b).

³ Det sociokulturella perspektivet på lärande presenteras i avsnittet gällande teoretisk anknytning.

I den ordinarie undervisningen möter andraspråkselever även den interaktion som karaktäriserar den ordinarie undervisningen. Genom denna interaktion skapas också möjlighet till nya och stärkta relationer mellan eleverna, vilket gynnar elevernas samarbete, och därmed stimulerar till att stötta lärandet med och av varandra och den fortsatta språkutvecklingen (Allen 2006; Baker & Wang, 1994; Zufiaurre, 2006). Allen (2006) pekar tydligt på hur bilden av andraspråket i den ordinarie undervisningen får betydelsen av ett verktyg för att kunna lära och kommunicera, istället för något som lämnar eleven utanför klassrummet. Genom att få vara en del av den ordinarie undervisningens ständiga interaktion ges eleverna möjlighet att i större utsträckning få träna sin sociala kompetens. Denna kompetens beskrivs ofta som svag hos andraspråkseleven med orsak i att andraspråkseleven inte deltar i den ordinarie undervisningen till fullo eller brister i förmågan att uttrycka sig på andraspråket (Vedder & O'Dowd, 1999). En inkludering av andraspråkselever menas också minska, eller i alla fall inte öka, det resultatmässiga gap mellan elever med svenska som sitt modersmål och elever med svenska som sitt andraspråk (Allen, 2006; Baker och Wang, 1994; Cummins, 2001a; Thomas & Collier, 2002).

Exkludering av andraspråkselever i den ordinarie undervisningen

Ett argument för en undervisning utanför den ordinarie undervisningen och därmed en exkludering av andraspråkselever gäller elevers välbefinnande (Bergman, 2000; Bunar, 2015; Parszyk, 1999; Rodell Olgaç, 1995). Att börja skolan i ett nytt land där man inte talar det språk eleven talar i kombination med eventuella trauman från hemlandet eller resan till Sverige kan motivera hur dessa elever behöver en mjukstart i den svenska skolan. Förberedelseklassen i form av sina mindre grupper ses sett till sitt klassrumsklimat som mer förstående, tillåtande och framför allt tryggare miljöer. I en förberedelseklass blir inte heller skillnader mellan eleverna lika tydliga som de kan bli i den ordinarie undervisningen i och med de kunskaper elever med svenska som sitt modersmål har i det svenska språket. När och om denna skillnad blir tydlig för andraspråkseleverna kan den påverka andraspråkselevens självförtroende negativt (Bergman, 2000; Parszyk, 1999; Rodell Olgaç, 1995).

En exkludering från den ordinarie undervisningen möjliggör en mer individanpassad undervisning i såväl det svenska språket såväl som i olika ämnesinnehåll (Bergman, 2000; Fridlund, 2011; Parszyk, 1999; Rodell Olgaç, 1995). Bunar (2015) menar att förberedelseklassen inte bara successivt kartlägger elevernas tidigare kunskaper, vilket skapar förutsättningar för en just individanpassad undervisning, utan också ger möjlighet till andraspråkutveckling med hjälp av lärare behöriga i svenska som andraspråk. I en förberedelseklass har eleverna också möjlighet till studiehundledning på sitt modersmål. Ett inkluderingsargument som presenterades ovan var den ordinarie undervisningens "rika" sammanhang, vilket ofta hävdas inte finns på samma sätt i exempelvis en förberedelseklass. Bergman (2000) menar dock att sammanhanget i exempelvis en förberedelseklass också bör ses som rikt, både språk- och kunskapsmässigt, då gruppen elever inte är en homogen grupp varken språkligt eller kulturellt, vilket gör att eleverna stimuleras till att kommunicera med varandra oberoende bakgrund (Rodell Olgaç, 1995). Bunar (2015) menar dock att förberedelseklassen kritiserats för att förbise elevers olika förutsättningar och utveckling då eleverna i förberedelseklassen ofta placeras:

... under ett och samma pedagogiska paraply. (s.15)

Bunar menar vidare att det även är av relevans att ifrågasätta huruvida språkliga- och kunskapsmässiga aspekter ska ges företräde för sociala aspekter och om elevers tid i förberedelseklassen inte är onödigt lång många gånger.

Ytterligare ett argument för en exkludering från den ordinarie undervisning är hur möjligheter i större utsträckning skapas för att tillgodose andraspråkselevens behov (Fridlund, 2011; Parszyk, 1999). Fridlund (2011) presenterar i sin avhandling hur lärare anser att den ordinarie undervisningen varken är tillräcklig i sin individanpassning eller arbetsro för andraspråkselever. Beteende och uppväxt är också aspekter lärare använder för att motivera en exkludering från den ordinarie undervisningen. En mindre undervisningsgrupp menar lärare i större utsträckning stimulerar elevernas andraspråksutveckling som sedan underlättar en integrering av dessa elever i den ordinarie undervisningen. Fridlund ifrågasätter dock hur en exkludering egentligen kan leda till en integrering.

Studien i det svenska forskningsfältet

Fridlund (2011) behandlar i sin avhandling talet om undervisning i svenska som andraspråk och undervisning i förberedelseklass hos verksamma i skolan. Fridlund presenterar hur klasslärare vittnar om svårigheter i den ordinarie undervisningen med orsak i stora elevantal och bristen på tid och menar att dessa aspekter motiverar en separat undervisning för elever med svenska som sitt andraspråk. I denna undervisning har läraren mer tid för varje elev i en miljö som karaktäriseras av lugn och ro. Samtidigt menar Fridlund att många lärare hävdar att det ordinarie klassrummet är minst lika bra sett till språkutveckling för eleverna som en separat undervisning. Att många lärare dessutom i sina resonemang tar utgångspunkt i ett sociokulturellt och inkluderande perspektiv vittnar om en splittring kring undervisningen i svenska som andraspråk.

Liknande resultat presenterar även Juvonen (2015) i sin studie som fokuserar lärares uppfattningar kring en direktinkludering (i studien kallad en direktplacering) av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen. Flera lärare argumenterar för hur den ordinarie undervisningen har en större präglning av det svenska språket och hur interaktion mellan eleverna leder till en snabbare inkludering av dessa elever i stort. Dock problematiserar dessa lärare att en direktinkludering förutsätter flera aspekter som exempelvis grundläggande språkkunskaper i det svenska språket hos eleven, möjligheten till stöd och studiehandledning och undervisning i modersmålet och svenska som andraspråk. Lärarna lyfter även betydelsen av att klasslärarna faktiskt har kompetens och framförallt tid att möta dessa elever. Konsekvenserna av brister i det svenska språket i kombination med brister i stöd kan leda till att de nyanlända eleverna blir passiva. Detta kan i sin tur skapa en känsla av utanförskap såväl som motverka möjligheterna att nå kunskapskraven.

I relation till Fridlunds och Juvonens arbete har även denna studie som syfte att utgå från lärarnas uppfattningar kring arbetet med andraspråkselever. Denna studie står dock i en närmare relation till Juvonens då även denna studie fokuserar arbetet med just nyanlända elever i den ordinarie undervisningen med syfte att problematisera detta. Då Juvonens studie var en kvantitativ studie i form av en enkätundersökning är min förhoppning att få en djupare förståelse kring lärares uppfattningar i arbetet beskrivet ovan. Dock kan de resonemang lärare för i Fridlunds studie indirekt behandla hinder i den ordinarie undervisningen då de exempelvis beskriver möjligheter i den separata undervisningen som inte kan återfinnas i den ordinarie undervisningen.

Teoretisk anknytning

I avsnittet nedan kommer studiens teoretiska anknytning att presenteras utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande såväl som utifrån betydande aspekter i utvecklingen av ett andraspråk, andraspråkselevs skolframgång samt språkutvecklande arbetssätt.

Det sociokulturella perspektivet på lärande

Det sociokulturella perspektivet på lärande tar sin utgångspunkt i att lärande är något som sker genom interaktion och samarbete med andra i omgivningen (Vygotskij, 1978). I relation till denna utgångspunkt talar man också om *the zone of proximal development*⁴, vilket syftar till skillnaden mellan var eleven kan nå på egen hand i lärandet jämfört med om eleven får vägledning eller möjlighet till samarbete med någon som kommit en bit längre i sitt lärande. Vidare menar Vygotskij (1978) att det eleven tillägnar sig med stöttning från sin omgivning ena dagen kan eleven göra själv nästkommande dag och har därmed gått från *the zone of proximal development* till *the actual developmental level*.

En av Vygotskijs (1981) grundtankar är relationen mellan språk och tänkande. Vygotskij menar dock att:

... språket tjänar inte som ett uttryck för en färdig tanke. En tanke, som omsätts i ett språk, omstruktureras och förändras. Tanken uttrycks inte i ordet - den fortlöper i ordet. (s.78)

Då språket spelar en betydande roll för tänkandet finns även ett tydligt samband mellan språk, lärande och utveckling. Att tillägna sig ett språk syftar alltså inte bara till förmågan att kommunicera, utan också till en förmåga att strukturera tankar som ligger till grund för lärande och utveckling (Vygotskij, 1978).

Att utveckla ett andraspråk

Cummins (2000) menar att språkutveckling bör karaktäriseras av möjligheten att successivt verka i olika kontexter där språket stimuleras att användas på ett funktionellt sätt. Tillägnande av språk sker alltid i anslutning till en viss kontext med sitt specifika språkliga register. Skolverket (2012) fortsätter och menar att det är väsentligt att andraspråkselever får uppleva det svenska språkets allsidighet och därmed utveckla ett nyanserat språk för alla möjliga sammanhang. I relation till andraspråksutveckling används ofta begreppen *vardagsspråk* och *skolspråk*, vilka beskriver två olika dimensioner av det svenska språket beroende på kontexten. Ett vardagsspråk ses som mer konkret och återfinns just i vardagskontexten, medan skolspråket är abstrakt i en helt annan utsträckning och kopplat till skolans kontext. Skolspråket kräver därmed en mer medveten inläring än vardagsspråket (Gibbons, 2010b; Skolverket, 2012). Tidsmässigt talar man ofta om att utvecklingen av ett vardagsspråk tar ett till två år (Cummins, 2001b), medan ett skolspråk kräver minst fem år om eleven anlänt efter sex års ålder (Cummins, 1981). Skolspråket blir på flera sätt avgörande för andraspråkselevs skolframgång då det är genom det elever inhämtar, men också uttrycker, kunskaper.

Thomas och Collier (1997) menar dock att denna tid kan förlängas beroende på huruvida eleven gått i skolan i sitt hemland och därmed tagit del av undervisning på sitt modersmål. De elever som introduceras till ett andraspråk före åtta års ålder kan komma att behöva upp till 10 år eller mer för att tillägna sig ett skolspråk. Thomas och Collier konstaterar vidare att kunskaper i modersmålet spelar en betydande roll för språkutvecklingen på andraspråket. Ju högre kognitiv

⁴ Den svenska översättningen på begreppet är *den proximala utvecklingszonen* eller *den närmaste utvecklingszonen*.

nivå på modersmålet, desto snabbare utveckling av andraspråket. Att tillägna sig ett andraspråk i åldern 8-11 år med några års undervisning på modersmålet skapar förutsättningar att utveckla ett skolspråk på fem till sju år. Elevers tidigare erfarenheter blir alltså väsentliga för andraspråksutveckling och i ett längre perspektiv även elevernas kunskapsutveckling. Bunar (2015) beskriver dock hur nyanlända elever ofta riskerar att ses som en homogen grupp med orsak i den gemensamma nämnaren att de är nyanlända, utan hänsyn till varje elevs individuella och skilda bakgrund. Gibbons (2010b) betonar att ett större fokus bör läggas på lärandemiljön gällande elevers framgång i andraspråksutvecklingen istället för på individuella förutsättningar hos eleven som exempelvis bakgrund och begåvning.

Skolframgång

Andraspråkselever förväntas inte bara tillägna sig ett nytt språk, ett andraspråk. De förväntas även tillägna sig ämnesinnehåll i relation till kunskapskrav på just andraspråket (Cummins, 2000), vilket illustrerar två utmaningar andraspråkselever kan tänkas möta i den svenska skolan. Cummins menar att många verksamma inom skolväsendet tenderar fastna i frågan kring vilken språklig nivå på andraspråket som är en förutsättning för att kunna ta till sig ämnesinnehåll. Detta menar Cummins inte är relevant så länge andraspråkseleverna kan stöttas med ett begripligt språkligt inflöde. Utöver den tid man uppskattar krävs för att utveckla ett skolspråk, uppskattar man vidare att det tar minst fem år för andraspråkselever att "komma ikapp" kunskapsmässigt och därmed ha förutsättningarna att prestera likvärdigt med sina klasskamrater (Cummins, 2001a; 2000).

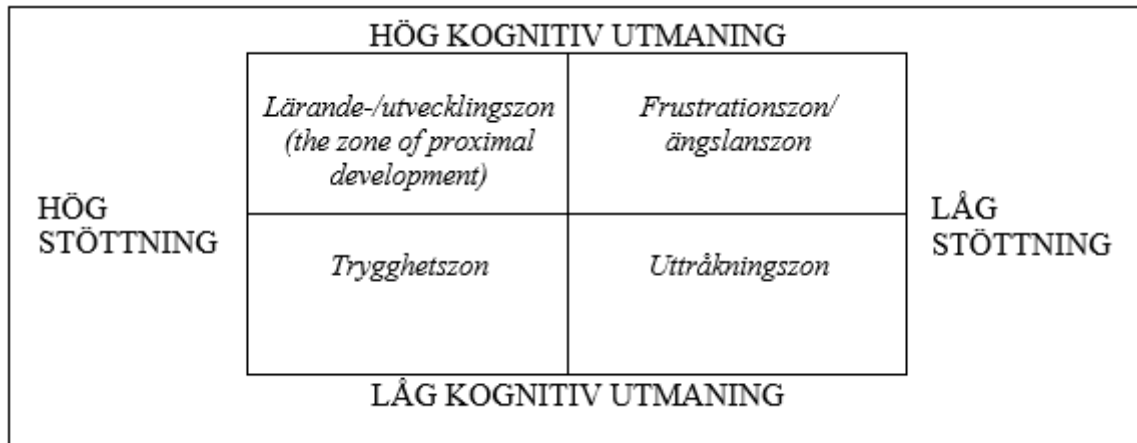
En betydande aspekt för skolframgång är *stöttning* (Gibbons, 2010b), vilket Gibbons definierar som en:

... hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse.
(s.29)

Vidare kan stöttning även innebära att eleverna uppmärksammas på hur något kan eller ska genomföras, men också att stöttning blickar mot framtiden utifrån Vygotskijs tankar om det en elev självständigt kan genomföra en dag ses som ett resultat av stöttningen från föregående dag (Gibbons 2010a). I arbetet med andraspråkselever i den ordinarie undervisningen tenderar lärare till att förenkla uppgifter, istället för att reflektera kring vilken stöttning eleven är i behov av som möjliggör arbete med uppgiften. Att börja förenkla uppgifter riskerar att blåsa liv i en *nedåtgående spiral* där förenklingen av olika uppgifter får konsekvenserna att antalet svåra ord utesluts, längden på texten minskar och fakta lösrycks ur sitt sammanhang (Hajer, 1996; Hajer & Meestringa, 2004 i Hajer, 2003). Den nedåtgående spiralen kännetecknas av en lärarstyrd undervisning, vilket kan göra eleven passiv och utan ett större utrymme till eget språkligt uttryck och interaktion. Dessa aspekter kan motverka andraspråksutveckling såväl som kunskapsutveckling och därmed också skolframgång.

Cummins (2001b) såväl som Gibbons (2010a) menar istället att undervisningen med andraspråkselever för skolframgång bör kännetecknas av kognitiva utmaningar. Cummins relaterar kognitiv utmaning till det stöd kontexten kan bistå med och menar att dessa aspekter är centrala att ta i beaktning i undervisningen med andraspråkselever. Gibbons (2010a) applicerar mängden stöttning i relation till just kognitiv utmaning och beskriver detta som en strategi i undervisningen och för lärandet hos andraspråkselever. Med en hög kognitiv utmaning och mycket stöttning stimulerar detta i högre grad till lärande och utveckling. Om andraspråkselever däremot utmanas på en låg kognitiv nivå och samtidigt får lite stöttning hamnar eleverna lätt i en utträkningszon, vilket i sin tur kan leda till känslor av ointresse och motvilja för skolan. Om däremot den kognitiva utmaningen är hög och stöttningen fortfarande

låg kan eleven hamna i en frustrationszon/ängslanszon som kännetecknas av just känslor som frustration och oro, vilket inte verkar stimulerande för elevernas motivation i lärandet. Att i högre grad stötta eleverna men fortfarande tillhandha ha låg kognitiv utmaning kan istället placera eleverna i en trygghetszon där varken eleven utvecklas i sitt lärande eller i sin självständighet. Zonen att föredra är alltså en hög grad av stöttning och hög kognitiv utmaning. I denna zon har andraspråkselever goda möjligheter till utveckling och lärande i och med den stöttning de får, vilket stimulerar the zone of proximal development.



Undervisningens och lärandets fyra zoner från Gibbons (2010a) efter Mariani (1997).

Sett till arbetet med nyanlända elevers skolframgång pekar Bunar (2015) på en viss problematik trots goda intentioner för denna grupp elever, som beskrivs som en av de mest utsatta i det svenska skolsystemet. Brister i detta arbete menas exempelvis vara en adekvat kartläggning⁵ av tidigare kunskaper, och om denna kartläggning görs att den inte kommer till användning i undervisningen. Ytterligare en brist i detta arbete ses vara avsaknaden av tillräcklig stöttning i såväl lärandet som socialt.

Språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen

Att se språket och möjligheten till språkutveckling i skolans alla ämnen finns det en allt större samstämmighet och allmängiltighet kring bland forskare och verksamma lärare, vilket bland annat Hajer (2003) och Gibbons (2010b) även argumenterar för och belyser. Thomas och Collier (1997) menar att en sociokulturell stöttande miljö även i arbetet med ämnesinnehåll är en förutsättning för att stimulera lärandet hos andraspråkselever. Hajer (2003) betonar hur ämnesundervisning inte bara är kunskapsutvecklande utan också språkutvecklande, vilket uppmuntrar och motiverar lärare att utnyttja fler ämnen än svenskämnet för att arbeta med elevers andraspråkutveckling. En förutsättning är dock att läraren medvetet ser och gör ämnesundervisningen språkutvecklande. En första komponent i detta arbete är att ge eleverna möjligheter att få lära i ett sammanhang med en tydlig kontext, gärna vardagen, med dess upplevelser och språkbruk, och inte bara genom att läsa och lyssna, utan också genom att visualisera och känna. En andra betydelsefull komponent i detta arbete är ett språkligt stöd med utgångspunkt i andraspråksdidaktik och gärna med en progression från förståelse till muntlig framställning och slutligen till skriftlig framställning. Den tredje komponenten betonar klassrumsinteraktionen, vilken bör vara rik och i olika konstellationer som exempelvis i helklass, smågrupper och individuella samtal. Här bör andraspråkselever utmanas både språkligt såväl som innehållsmässigt, samtidigt som ett tydligt stöd ska finnas för att möjliggöra

⁵ Sedan 15 april 2016 finns det ett obligatoriskt kartläggningsmaterial för bedömning av nyanländas kunskaper från Skolverket. Denna bedömning är även reglerad i Skollagen.

<http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/kartlaggningsmaterial>

deltagande. Att interaktionen i klassrummet har stor inverkan på andraspråksutvecklingen är också något som Gibbons (2003) betonar och lyfter vidare interaktionen mellan elev-lärare som betydelsefull. Läraren kan i interaktionen mellan elev-lärare stötta eleven i formuleringar på andraspråket, även i omformuleringar om det anses nödvändigt, utan att göra dessa åt eleven (det är alltså eleven som själv producerar formuleringar på andraspråket). Likt Hajer (2003) menar Gibbons (2003) även att lärarens uppgift är att knyta an lärandet till olika kontexter för att stötta eleven i sin kunskapsutveckling. Lärarens kompetens blir därmed en betydande del i elevens andraspråksutveckling.

Metod

I avsnittet nedan kommer studiens kvalitativa metod med halvstrukturerade intervjuer att presenteras och diskuteras. Avsnittet nedan beskriver även urval och genomförande, analys av datamaterialet samt studiens etiska överväganden.

Val av metod

För att besvara studiens frågeställning har jag valt att använda en kvalitativ metod då denna metod ger möjlighet att gå på djupet och i större utsträckning förstå eventuella hinder med inkluderingsbegreppet. Detta kan jämföras med en kvantitativ metod som istället skulle gett en bredare beskrivning av exempelvis ett större antal lärares uppfattningar av eventuella hinder utan att få samma djupare möjlighet till att förstå varför lärare uppfattar att inkludering av nyanlända elever kan vara problematiskt (Holme & Solvang, 1997). Kvale och Brinkmann (2014) beskriver skillnaden mellan en kvalitativ och en kvantitativ metod som att antingen fokusera hur något upplevs eller mängden av något. Vidare beskriver Kvale och Brinkmann (2014) hur den kvalitativa intervjun ger möjlighet att:

... förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv. (s.41)

Intervjun utformades som en halvstrukturerad intervju. En halvstrukturerad intervju befinner sig i gränslandet mellan ett öppet samtal och ett mer slutet frågeformulär och ger större utrymme att anpassa exempelvis intervjufrågornas ordningsföljd utifrån den intervjuades svar. Den ger också möjlighet att följa upp den intervjuades svar i större utsträckning i och med att intervjun inte utgår från ett slutet frågeformulär. Istället utgår man från en intervjuguide där de olika teman som intervjun har till syfte att beröra finns formulerade, men också tänkbara följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2014). I och med att studiens frågeställning innehåller det värdeladdade ordet *hinder*, vilket på förhand förutspår en viss problematik som endast baseras på statistik och egna erfarenheter, användes inte ordet förrän intervjudeltagarna själva uttryckt ord som svårighet, problematiskt och så vidare. En följdfråga i intervjuguiden var även att lyfta vad som fungerar bra i och med inkludering av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen för att inte påverka eller applicera ett synsätt på intervjudeltagarna att det faktiskt är problematiskt med nyanlända elever i den ordinarie undervisningen.

Materialet från intervjun transkriberades sedan och skrevs därefter ut för analys. Trots min intention att utifrån en halvstrukturerad intervju skapa ett mer öppet och därmed avslappnat samtal, snarare än en strikt intervju, går det inte att förbise själva intervjusituationen och samspelet i den maktsymmetri som finns mellan intervjuaren och den som blir intervjuad. Det är intervjuaren som bestämmer ämnet och ställer frågor, vilket kan ses som en utfrågning (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta menar Kvale och Brinkmann är betydande att reflektera kring. Samtalet i själva intervjusituationen kan aldrig bli ett vanligt samtal med tanke på att intervjuaren samlar beskrivningar till en rapport. Ytterligare en följd av den maktsymmetri som

en intervju innehåller är att den intervjuade försöker svara utifrån vad den intervjuade tror att intervjuaren önskar höra. Man kan även tänka sig att en intervjusituation innebär en viss nervositet, vilket en av intervjudeltagarna explicit uttryckte.

Urval och genomförande

Intervjuerna genomfördes på en skola i västra Sverige i en mångkulturell stadsdel där majoriteten av eleverna har svenska som sitt andraspråk. Valet av intervjudeltagare gjordes utifrån ett strategiskt urval, men också utifrån ett bekvämlighetsurval (Stukát, 2011). Urvalet av intervjudeltagare spelar på flera sätt en avgörande roll i studien. Väsentligt är huruvida intervjudeltagarna faktiskt kan delge information och beskriva den studerade företeelsen, det vill säga att urvalet av intervjupersoner är relevant och riktigt för studien (Holme & Solvang, 1997). De lärare som tillfrågades var lärare som dagligen verkar i en kontext med nyanlända elever, elever med svenska som andraspråk och andraspråksutveckling, vilket skapar förutsättningar för en förtrogenhet kring detta hos lärarna. De medverkande lärarna i studien var lärare jag mött under min verksamhetsförlagda utbildning.

Ett urval i en kvalitativ metod är därför aldrig varken slumpmässigt eller tillfälligt, utan med utgångspunkt i bestämda kriterier i relation till studiens syfte och frågeställning (Holme & Solvang, 1997). En nackdel i och med bekvämlighetsurval är dock hur urvalet kan komma att bli skevt (Stukát, 2011). Dock menar Holme och Solvang (1997) att olikheter mellan intervjudeltagarna ändå kan leda till insamlandet av en nyanserad kunskap kring företeelsen. Det som dock var av relevans för denna studie var att få intervjudeltagare som just verkade i kontexten beskriven ovan. En skillnad som går att urskilja mellan intervjudeltagarna i Tabell 1 nedan är dock deras tidigare erfarenhet i antal år som verksamma lärare, vilket kan komma att speglas i intervju svaren. Deras tidigare erfarenheter som lärare kan förmodas prägla deras sätt att tänka och resonera kring olika fenomen i skolan.

Den kontext studien tar sin utgångspunkt i kan påverka synen, möjligheterna och utfallet gällande inkludering av nyanlända elever och arbetet med andraspråksutveckling. Det vore inte helt orimligt att spekulera i hur mitt resultat hade kunnat te sig annorlunda om kontexten varit en skola där majoriteten av eleverna hade svenska som modersmål. Dock var inte mitt syfte att jämföra olika skolors arbete med nyanlända elever utan att få en djupare förståelse för arbetet med nyanlända elever i den ordinarie undervisningen i just en kontext där majoriteten av eleverna har svenska som sitt andraspråk. Skolan har från årskurs 1 förberedelsegrupp⁶ för nyanlända elever där eleverna delvis är under skoldagen och får undervisning. Resterande tid är eleverna i den ordinarie undervisningen.

Alla lärare i årskurs 1-3 på skolan kontaktades inledningsvis via mail där syftet med intervjuerna beskrevs i ett intervjubrev enligt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer⁷. De lärare som valde att medverka i studien var sex stycken till antalet och kontaktades sedan igen och tid bestämdes för en intervju. En presentation av medverkande lärare går att finna i nästa avsnitt. Intervjuerna genomfördes i lärarnas klassrum efter skoldagens slut och spelades in vid ljud. Att spela in via ljud ger intervjuaren en större möjlighet att fokusera själva intervjun och dess teman till fullo (Kvale & Brinkmann, 2014) i jämförelse med exempelvis om anteckningar skulle föras under intervjutillfället. Intervjuerna varade från 15 minuter till som längst 25 minuter. Därefter transkriberades stora delar av intervjuerna, med

⁶ Formen av undervisning är lik den i en förberedelseklass med skillnaden att de nyanlända eleverna tillhör en ordinarie klass.

⁷ Se avsnittet gällande etiska övervägande.

undantag från de delar som inte berörde studiens frågeställning, och gick därmed från en muntlig form av berättande till en skriftlig. Intervjuerna som genomfördes var vad Holme och Solvang (1997) benämner som *respondentintervjuer*, det vill säga intervjuer där intervjupersonerna själva verkar i den företeelse som studeras.

Presentation av lärarna

Nedan i Tabell 1 kommer de medverkande lärarna att presenteras utifrån olika aspekter; dels utifrån deras bakgrund i läraryrket och på skolan, men också utifrån elevsammansättningen i lärarnas klasser sett till nyanlända elever och antal elever med svenska som modersmål. Resterande grupp elever i klassen är andraspråkselever, men då syftet med studien är att beröra nyanlända elever lyfts inte detta antal i tabellen nedan även om det indirekt går att avläsa. För att stärka de intervjuade lärarnas anonymitet används fingerade namn studien igenom. Läraren Anna hade under intervjutillfället ingen nyanländ elev i sin klass, men pratade utifrån föregående termin där hon hade två elever som enligt Skolverket skulle definieras som nyanlända, det vill säga som har gått i svensk skola mindre än fyra år.

Tabell 1.

	Årskurs	Antal år som lärare	Antal år på skolan	Antal elever i klassen	Antal nyanlända elever i klassen	Antal elever med svenska som modersmål
<i>Anna</i>	1	32 år	5 år	17	0	5
<i>Håkan</i>	1	5 år	Mindre än 1 år	17	6	1
<i>Miriam</i>	2	Snart 1 år	Mindre än 1 år	18	5	1
<i>Glenn</i>	2	4,5 år	1 år	19	1	6
<i>Karin</i>	2	9 år	Mindre än 1 år	20	5	1
<i>Cecilia</i>	3	4 år	4 år	18	2	2

Analys av datamaterialet

I avsnittet nedan presenteras och beskrivs analysen av datamaterialet, vilket gjordes med hjälp av en *tematisk analys*. Då analysen bestod av att tolka datamaterialet behandlas även *hermeneutiken* och dess förhållningssätt till tolkning som en väg till kunskap.

Tematisk analys

Datamaterialet analyserades utifrån en tematisk analys, vilken Braun och Clark (2006) beskriver är en analysmetod för att:

...identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. (s.79)

I en tematisk analys beskrivs forskaren som relativt fri då denna analysmetod på förhand inte tillhör något teoretiskt ramverk eller innefattar samma krav på en fullständig transkribering. I denna studie identifierades teman från datamaterialet *induktivt*, vilket innebär att de

identifierades utan någon teoretisk utgångspunkt utan endast utgick från själva datamaterialet. Vad som karaktäriserar ett tema och dess storlek är forskaren fri att själv avgöra i en tematisk analys. Det väsentliga i bestämmandet av teman är i vilken utsträckning det fångar något av intresse i relation till studiens frågeställning. Dock betonas vikten av att vara konsekvent i hur teman bestäms samt att man explicit beskriver sitt tillvägagångssätt och sina val just på grund av den frihet som en tematisk analys ger forskaren till skillnad från andra analysmetoder. En kortfattad beskrivning av en arbetsgång enligt en tematisk analys inleds med en bekantning med materialet, det vill säga inläsning och transkribering av betydelsefulla delar. Därefter kodas datamaterialet innan sökandet efter potentiella teman påbörjas. Dessa teman bör även ses över ytterligare en gång och eventuellt revideras för att sedan namnges och definieras innan de bör ses som representativa för datamaterialet (Braun & Clark, 2006).

Studiens frågeställning har varit vägledande i den tematiska analysen av studiens datamaterial. Detta är, som nämnts ovan, det enda som avgör huruvida aspekter i datamaterialet bör ses som intressanta. De delar av datamaterialet som inte varit av relevans utifrån frågeställningen har därför valts bort. En tydlig tendens som fann sig i alla intervjuer var resonemang kring huruvida inkludering i den ordinarie undervisningen eller exkludering till en förberedelseklass vore mest gynnsamt för nyanlända elever, vilket jag på förhand valde som ett sätt för att närma mig intervjufrågorna gällande studiens tema. Flera intervjuer behandlade även hur lärarna praktiskt arbetade för att möta nyanlända elever i undervisningen, förslag på hur samarbetet med förberedelsegrupp, modersmåls lärare och studiehandledare skulle kunna utvecklas samt påverkan från aspekter på samhälls nivå som integration, segregation och mångkulturalitet. Dessa resonemang kan till viss del beröras i kommande resultatavsnitt om de sätts i relation till och utvecklar hinder i den ordinarie undervisningen.

Hermeneutik och den hermeneutiska cirkeln

I och med studiens kvalitativa metod var syftet med analysen av datamaterialet att tolka och försöka förstå själva datamaterialet för att sedan presentera ett resultat utifrån studiens frågeställning. Att tolka menar Ödman (2007) kännetecknar hermeneutiken, som är ett sätt att närma sig kunskap, men också att genom tolkningar förstå och försöka finna innebörder i texter såväl som andra språkliga uttryck. Enligt hermeneutiken finns alltid en växelverkan mellan del och helhet i tolkningsarbetet, vilket benämns som den *hermeneutiska cirkeln*, där delen förstås av förståelse för helheten och vice versa.

En utgångspunkt inom den hermeneutiska vetenskapen är att den erkänner forskarens subjektivitet i sina tolkningar då forskaren aldrig kan uppnå fullständig objektivitet utan alltid präglas av sina egna kunskaper och erfarenheter. Dock påpekar Ödman vikten av att tolkningar bör baseras på kunskap, för att undvika att de baseras på fördomar, och en medvetenhet kring att tolkningar kan göras utifrån olika aspekter. Från ett hermeneutiskt sätt att se på själva analysen av datamaterialet menar Ödman (2007) att frågan kring tolkningarnas validitet (giltighet) uppstår, alltså om de tolkningar som gjorts av exempelvis ett datamaterial på ett adekvat sätt representerar den studerade företeelsen. Ödman (2007) menar vidare hur det därför blir väsentligt att forskaren presenterar sin förförståelse samt förhållningssättet till den, men också hur forskaren argumenterar för tolkningar och urval i datamaterialet som gjorts för att synliggöra just forskaren i sin roll som tolkare.

Min förförståelse innan insamlingen av datamaterialet grundar sig i kunskaper kring rådande problematisering gällande inkludering och exkludering av andraspråkselever genom en litteraturstudie kring detta ämne som gjorts tidigare under utbildningen. Det var med utgångspunkt i tanken att en inkludering i den ordinarie undervisningen utifrån forskningsresultat borde ses som mest gynnsamt för andraspråkselever som jag inför denna

studie valde att problematisera detta och undersöka eventuella hinder i den ordinarie undervisningen med fokus på elevgruppen nyanlända elever. Ytterligare en del av min förförståelse grundade sig i erfarenheter från en period av verksamhetsförlagd utbildning på en skola med stort antal andraspråkselever och flera nyanlända elever. Då jag själv vistats och upplevt arbetet med nyanlända elever i den ordinarie undervisningen la jag stor vikt vid att be intervjupersonerna utveckla och förtydliga resonemang för att i bästa möjliga mån undvika att jag projicerade egna erfarenheter och slutsatser kring detta arbete. Det är dock omöjligt att helt distansera sig från detta, även om min förförståelse förhoppningsvis stimulerat till en djupare förståelse för den studerade företeelsen.

Etiska övervägande

Inför intervjun fick intervjupersonerna ta del av ett intervjubrev⁸ om själva intervjun och ett eventuellt deltagande i denna som behandlade Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer. I intervjubrevet beskrevs syftet med själva intervjun och hur intervjun i stora drag skulle komma att se ut, vilket uppfyllde *informationskravet*. Vidare informerades också om det frivilliga deltagandet och möjligheten att när som helst få avbryta och avsluta intervjun, vilket innefattade *samtyckeskravet*. Intervjupersonerna informerades också i intervjubrevet om vem som skulle få tillgång till materialet från intervjun, vilket endast var jag som intervjuare, i anslutning till min studie. Detta syftade till *nyttjandekravet*, men även *informationskravet*. Intervjubrevet behandlade även *konfidentialitetskravet* då de medverkande lärarna informerades om att deras medverkan i studien skulle ske under anonymiserade former, även om de kan komma att citeras i studien.

Resultatredovisning och analys

Efter att ha analyserat datamaterialet kan sju övergripande aspekter urskiljas som upplevs och beskrivs som hinder av de intervjuade lärarna i den ordinarie undervisningen i och med inkluderingen av nyanlända elever. Dessa kommer att presenteras och utvecklas i avsnittet nedan. Beskrivande citat från lärarna kommer även att användas för att illustrera lärarnas uppfattningar.

Förmågan att kommunicera och lära genom det svenska språket

I och med nyanlända elevers svaga eller obefintliga kunskaper i det svenska språket blir oförmågan att kommunicera ett hinder. Här problematiserar lärare både elevens roll som deltagare i den ordinarie undervisningen, det vill säga att eleven själv har svårt att göra sig förstådd i exempelvis diskussioner i klassen, men också hur läraren försöker finna lösningar i att göra sig förstådd och att kunna förklara och förmedla saker för eleven. Då lärare ofta inte kan de nyanlända elevernas modersmål uttrycker Anna hur hon inte heller kan producera uppgifter på elevens modersmål och liknande. Håkan uttrycker:

Hur ska man kommunicera med dom man inte kan kommunicera med?

I intervjuerna framkommer hur lärarna finner lösningar i kommunikationen genom att exempelvis använda bilder som stöd, iPads och modersmålet. Ämneskunskaper kan uttryckas med hjälp av modersmålet med stöttning från modersmållärare, samtidigt som modersmålet kan användas genom att en annan elev i klassen med samma modersmål översätter och förklarar för den nyanlända eleven.

⁸ Se bilaga 1.

Jag har ju många elever som pratar samma språk och då tar jag hjälp av dem, att de får hjälpa till att översätta både på arabiska och svenska så att de kan få både och. /.../ ... hade jag inte haft det (syftar på elever som talar de nyanländas modersmål) så tror jag att det blivit mycket svårare för då kan jag inte göra mig förstådd på samma sätt... (Miriam)

Lärarna uttrycker att det trots allt är svårt att få med sig dessa elever i undervisningen och att få dem att förstå vad som exempelvis ska göras under ett arbetspass. Att förstå varandra i relationen och kommunikationen lärare-elev blir problematiskt och därmed ett hinder när det kommer till att bedriva undervisning.

Som ovan blir förmågan att kommunicera och uttrycka sig problematiskt även från elevens sida. När de nyanlända eleverna byggt upp ett grundläggande ordförråd fortsätter utmaningen i alla de ord och begrepp som eleverna möter i olika ämnesinnehåll. Cecilia, lärare i årskurs 3, beskriver svårigheten i alla de abstrakta ord som eleverna möter inom exempelvis NO och SO och som inte går att förklara med konkret material. Lärare beskriver hur undervisningen ofta får skalas ner begrepp för begrepp, vilket får konsekvensen av att det blir svårare att hålla kvar vid själva syftet med lektionen, den "röda tråden" och att det framför allt kräver sin tid.

Det är så många begrepp, ord som alla har svårt för /.../ allting tar väldigt väldigt väldigt mycket längre tid. (Miriam)

... utan här får jag verkligen liksom skala ner och verkligen ta begrepp för begrepp och förklara vad det betyder... (Glenn)

Modersmålet på gott och ont

Flera lärare beskriver hur inkludering av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen underlättas av att det nästan alltid finns någon elev i klassen som kan den nyanlända elevens modersmål. Detta kan på flera sätt vara en trygghet rent socialt och också fungera som hjälp vid översättningen från svenska till modersmålet och vice versa, vilket beskrevs ovan. Dock beskriver lärare hur detta kan bli ett hinder i elevernas andraspråksutveckling då det finns en risk att de nyanlända eleverna pratar modersmålet i en betydligt större utsträckning än svenska resterande tid utanför lektionstid, på exempelvis raster och liknande. Detta kan minska användandet av det svenska språket och därmed även utvecklandet av andraspråket.

I 1:an så var det en tjej /.../ hon pratade bara turkiska och då fanns det andra turkiska barn som, det blev väldigt lätt att de bara pratade turkiska med varandra, så hon lärde sig nästan ingen svenska alls på den korta tiden hon var här, samtidigt som det är väldigt bra att ha någon som kan översätta när det behövs. (Cecilia)

Lärare beskriver också, i samband med modersmålets inverkan på val av kompisar på rasten, hur det segregerade bostadsområdet eleverna bor i och hur hemmet ytterligare stimulerar användningen av modersmålet då många även på fritiden i stor utsträckning endast umgås med de som har samma modersmål. Svenskan blir ett språk som endast talas i skolan och i värsta fall endast under lektionstid.

... då dras man till dom människorna som exempelvis kommer från Turkiet och umgås bara med dom /.../ det här är deras innersta krets med familjen där de bara pratar turkiska och sen har du även den kretsen som är vänner, då har dom också bara detta att de pratar turkiska, de umgås inte med någon annan och sen skolan, där är enda stället du pratar svenska /.../ man tycker att varför ska jag lära mig svenska... (Glenn)

Anna problematiserar också erfarenheter kring hur elevernas språkliga register ser annorlunda ut på modersmålet jämfört med på andraspråket. Då eleverna i värsta fall endast använder

andraspråket i skolan består detta register till stor del av ord relaterade till skolan⁹. Modersmålets register däremot består av ord relaterade till hemmet och fritiden på ett helt annat sätt. Anna exemplifierar hur elever inte alltid är förtrogna med de svenska orden för bestick, då detta inte är något undervisningen berör, medan de är det på modersmålet.

Och det som jag tänker mycket på vad det gäller när dom är tvåspråkiga då och dom här barnen, det är ju då att dom har ett språk hemma, så väldigt mycket av det som inte finns i skolan egentligen kan de inte på svenska, medan det som är skolspråket¹⁰ då det pratar de inte hemma med föräldrarna, så dom har ju två olika språk egentligen då. (Anna)

Individanpassningar - möjligheten att tillgodose alla elevers behov i den ordinarie undervisningen

Ett hinder i den ordinarie undervisningen i och med inkluderingen av nyanlända elever är hur större individuella skillnader kan uppstå i elevgruppen med orsak i de nyanlända elevernas bakgrund, erfarenheter och kunskaper i det svenska språket. Till ett klassrum kommer alltid elever med olika bakgrund och erfarenheter, vilket skapar individuella skillnader och utgångspunkter i lärandet. Bakgrunden hos de nyanlända eleverna som många lärare beskriver är dock av karaktären att eleverna gått i ett annat skolsystem än det svenska eller i värsta fall inte gått i skola alls. Oavsett blir den svenska skolan något nytt för de nyanlända eleverna och flera lärare lyfter hur det tar tid att förstå och komma in i den svenska skolans rutiner och liknande. Sett till vad elever kan språk- och kunskapsmässigt får en del elever också lära sig ett helt nytt alfabet eller lära sig läsa och skriva för första gången, men på ett andraspråk. Detta gör att nyanlända elevers utgångspunkt i lärandet kraftigt kan skilja sig åt när de börjar i den svenska skolan, vilket gör de individuella skillnaderna mellan eleverna i den ordinarie undervisningen något mer komplexa då det ofta handlar om just förståelsen för och kunskaper i språket undervisningen bedrivs på. Detta beskriver lärarna försvårar deras möjligheter att tillgodose alla elevers behov i den ordinarie undervisningen.

Lärare beskriver vidare svårigheten i att finna en nivå på undervisningen så att “de får med alla elever” eftersom det i klassen finns ett så stort spann av just olika nivåer. Karin beskriver det som att försöka hitta någon slags “medelväg”, som hon själv ifrågasätter är gynnsam men som ändå krävs för att “få med alla elever”. Med de nyanlända eleverna i åtanke i undervisningen kan det innebära att läraren får förklara saker flera gånger, vilket kan skapa ointresse och göra att de elever som redan förstått blir otåliga.

Och sen så är det ju att dom eleverna som förstår får höra samma sak kanske fyra gånger och börjar tappa tålmodet och lite sånt, men sen så liksom förstår dom också att andra inte förstår också, så det är liksom både och. Ibland orkar dom och förstår och ibland har man lite sämre tålmod. Är det på slutet av dagen så kanske man inte orkar med sånt, det gäller ju lite med anpassningar, sen så är det ju upp till mig hur mycket jag förbereder min lektion. (Håkan)

I citatet ovan beskriver Håkan hur individanpassningar är en lösning på ointresse och otålighet om läraren förbereder sin lektion så pass väl. Glenn beskriver just betydelsen av att göra liknande anpassningar och förberedelser i undervisningen, men är av uppfattningen att det inte finns någon “medelväg” som Karin beskrev ovan, utan att undervisningen måste anpassas i en större utsträckning.

⁹ Här syftas inte begreppet skolspråk med sin abstrakta form som återfinns i avsnittet gällande teoretisk anknytning, utan ord i relation till själva skolmiljön.

¹⁰ Här syftas både begreppet skolspråket och ord som är karaktäristiska för skolmiljön.

... för man kan göra en undervisning som funkar för dom (syftar på de nyanlända eleverna) men då måste du ofta dubbelarbeta, alltså du måste göra två lektioner i en /.../ om jag gör det för svårt då försvinner den här gruppen som behöver mer stöd och bilder, men gör jag det för lätt och bryter ner allting försvinner dom andra och det är ett jätteproblem /.../ om jag jämför med en skola jag jobbat på tidigare så är det inte på samma sätt /.../ i en grupp med elever som kommer från Sverige så är det alltid nån elev som kommer försvinna och tycka att det är ointressant /.../ ja, 30 procent av klassen, eller kanske till och med 50 % av klassen som kommer att försvinna här för att det är antingen för lätt eller för svårt och gör man ett mellanting så försvinner båda, så det är en väldigt fin balansgång. (Glenn)

Flera lärare lyfter även hur de får välja bort en del innehåll i undervisningen som de är av uppfattningen att de nyanlända eleverna egentligen hade behövt. Karin exemplifierar hur man uttrycker väder och Anna ord för bestick som tidigare nämnts. Detta väljer lärarna bort med anledning av resterande elever i klassen. Anna beskriver just hur det är svårt att veta “var hon ska lägga ribban” med målet att kunna ge det stöd till de nyanlända eleverna i klassen som de behöver, men samtidigt utveckla de “gamla” eleverna i klassen. I och med att spannet av elevers olika språk- och ämneskunskaper varierar kraftigt är det svårt att göra de individanpassningar som utifrån vad lärarna beskriver verkar och skulle behövas. Detta för att skapa möjligheter till att tillgodose alla elevers behov i den ordinarie undervisningen.

För som klasslärare har man ju hela tiden dom här nyanlända, man vill hjälpa dom, men man har också de “gamla” som man ska undervisa och dom ska kunna gå vidare, så det... Man blir lite splittrad där. /.../ för de svenska eleverna och för dom som har varit här länge och så, som faktiskt får svenskan med sig så blir det ju väldigt konstigt då, att man pratar om vardagsnära ting (pratar om exemplet med bestick).../.../ Och där tycker jag det är svårt och... Hur gör man då med inkludering? Och var ska jag lägga ribban och hur ska jag göra? (Anna)

Bedömning och att nå kunskapskraven i årskurs 3

I relation till kunskapskraven i årskurs 3 beskriver lärarna en problematik i kring att bedöma var eleverna befinner sig i sin utveckling, både sett till såväl språk som kunskaper.

Det är ju svårt att mäta en kunskapsnivå när du inte har språket. (Anna)

Att mäta kunskapsnivån hos en elev som inte har språket beskriver lärare som en svårighet och menar att svaga kunskaper i andraspråket hos nyanlända elever lätt “gömmar” andra svårigheter. Detta gör det svårt att som lärare avgöra om en elev inte “förstår” beror på språket eller om eleven faktiskt inte förstår ämnesinnehållet och på längre sikt kan vara i behov av särskilt stöd. Nedan beskriver Cecilia hur hjälp från en modersmållärare kan vara stödjande i detta.

En svårighet till, det är det här när man inte kan avgöra: vad är det den här eleven har svårt med? Är det bara språket eller är det nånting annat, för när man då inte pratar samma språk då behöver man ju ta hjälp av en modersmållärare för att se hur det funkar på hemspråket /.../ det gör att det tar extra tid innan man upptäcker att den här eleven är i behov av särskilt stöd.

Flera av lärarna blickar även framåt mot de nationella proven och kunskapskraven i årskurs 3 i samband med de nyanlända elevernas andraspråkutveckling, eftersom det är det man strävar mot i sin undervisning. Strävan mot de nationella proven menar Håkan lätt kan göra att ämnena svenska och matematik i större utsträckning prioriteras i jämförelse med SO och NO, även om Håkan menar att SO och NO på flera sätt också är språkutvecklande för de nyanlända eleverna. Det går dock inte att förbise faktumet att nyanlända elever arbetar i motvind mot kunskapskraven i årskurs 3, även om kursplanen för svenska som andraspråk i Lgr11 innefattar mindre krav än kursplanen för svenska, uttrycker Håkan ändå att förväntningarna finns att nyanlända elever ska nå kunskapskraven. De nyanlända eleverna har helt enkelt inte språket för

att uttrycka kunskaper på samma sätt som en elev med svenska som modersmål har av det naturliga skälet att de är just nyanlända.

Det går inte komma lika långt med en elev som inte har svenskt språk när man börjar i skolan i grunden som med en elev som har svenskt språk i grunden för de börjar på helt andra premisser. Det är orimligt att kräva av en elev som aldrig talat svenska att på tre år ta ikapp en elev som aldrig talat nåt annat än svenska. Det är orimligt liksom. (Håkan)

Det språkliga sammanhanget i den ordinarie undervisningen

De intervjuade lärarna reflekterar kring och lyfter vilken effekt de övriga elevernas språkutveckling i den ordinarie undervisningen egentligen har på de nyanlända eleverna. Denna språkutveckling är hos majoriteten av eleverna även den en andraspråksutveckling. I sina resonemang utgår lärare från att man lär sig mest svenska genom att vara i klassrummet där svenskan florerar på ett helt annat sätt än i förberedelsegruppen. Miriam uttrycker hur eleverna i den ordinarie undervisningen har ett bättre ordförråd jämfört med de nyanlända eleverna i förberedelsegruppen där det endast är SvA-läraren som har ett bra ordförråd. Samtidigt uttrycker lärarna hur många elever i klassen inte kommit särskilt långt i sin andraspråksutveckling, även om de fortfarande kan mer svenska än en nyanländ elev.

Jag har många barn som bott här nästan hela livet men ändå bryter och det är ju svårt att komma som helt nyanländ och försöka lära sig ett språk av någon som inte har språket fullt ut själv. (Cecilia)

Många lärare jämför med en klass där majoriteten av eleverna har svenska som sitt modersmål och menar att i en sådan klass skulle andraspråksutvecklingen stimuleras i högre grad genom att den nyanlända eleven exempelvis skulle "tvingas till" att prata svenska på ett helt annat sätt.

En fördel när dom kanske är få nyanlända och dom andra pratar bra svenska och har svenska som modersmål, majoriteten har svenska som modersmål, då är det ju bra, då lär de sig rätt svenska genom att leka och socialisera sig och prata och lyssna bara. Men här är dom ju inte bra på svenska. Det är ju ingen som är bra på svenska. Så svenskkunskaperna kanske är för låga egentligen för att de ska inkluderas för tidigt. (Karin)

Några lärare diskuterar just vad de benämner som "rätt" eller "riktig" svenska. Karin beskriver detta som en typ av svenska som i större utsträckning innefattar exempelvis rätt ordföljd, ett rikare och mer nyanserat ordförråd och korrekta böjningar av ord. Detta är aspekter som ofta karaktäriserar någon som har det svenska språket som sitt modersmål och som i sin tur kan vara aspekter i andraspråksutvecklingen som kräver tid och övning för att utveckla och behärska fullt ut.

För man önskar ju då att, att svenskan skulle sitta men har du inte direkt några svenska barn som har det som sitt modersmål /.../ så är det ju jättesvårt får då tar det ju ännu längre tid för då är det ju, ja då pratar man ju inte riktig svenska heller i klassen... (Anna)

Förberedelsegruppen

Ett hinder i den ordinarie undervisningen som lärare beskriver är skillnaden mellan just förberedelsegruppen och den ordinarie undervisningen. Karin uttrycker skillnad både i arbetssätt och ämnesinnehåll, vilket gör att när den nyanlända eleven kommer till den ordinarie undervisningen under skoldagen arbetar eleven ofta med matematik, eftersom eleven inte gjort det tidigare under skoldagen, oavsett vad resten av klassen gör.

Det är svårt eftersom vi inte jobbar på samma sätt, det är ju det också. Vi har inte samma arbetsuppgifter, vi har inte samma böcker, vi har inte samma... När de är här på eftermiddagarna

då får dom ju jobba i matteboken, då gör vi andra något helt annat för vi har ju redan jobbat med matten... Dom får ju inte dom genomgångarna och jag är inte engagerad på samma sätt. /.../ De måste ju ha matte nästans. (Karin)

Miriam beskriver hur bytet från att vara i en mindre grupp till en större kräver en viss omställning hos eleven då den större gruppen kan upplevas som mer pressad och stressad, vilket kan få effekten att eleven inte vill arbeta i den ordinarie undervisningen. Glenn menar hur en övergång från förberedelseklassen till att fullt ut delta i den ordinarie undervisningen kan bli som att starta om på nytt i skolan för eleven. Anna menar att ett explicitgörande av rutiner för att skapa förståelse för varför och hur man gör vissa saker vore önskvärt för att undvika att omställningen blir ett hinder i undervisningen. Detta trots att de nyanlända eleverna inte enbart går i förberedelsegruppen under skoldagen, utan även vistas i just den ordinarie undervisningen.

Lärarens kompetens och förhållningssätt

Flera lärare lyfter frånvaron av behörighet och kompetens i svenska som andraspråk från sin lärarutbildning.

Alltså det här har jag fått ta reda på själv allt det här, alltså ingenting fick ju jag på min utbildning, vilket jag är ganska less över för jag har fått ta reda på allting själv /.../ Svenska som andraspråk bör vara något för alla och det skulle behöva vara mycket mycket mer. (Glenn)

Glenn menar dessutom hur ämnet svenska som andraspråk borde vara en kompetens hos alla lärare. Vidare uttrycker Anna hur lärares kompetens i svenska som andraspråk är något som behöver underhållas och närmar sig uppfattningen att kompetensen mer eller mindre behövs oavsett var i Sverige du arbetar som lärare.

Alltså jag har läst, eftersom jag varit lärare i så många år, så har jag läst nån sån här liten del då (syftar på svenska som andraspråk), men man behöver ju förnya de här sakerna /.../ Det är viktigt i såna här områden att man vet man vad gör och vad man jobbar med och sådär... /.../ mer och mer aktuellt i hela Sverige också, innan för några år sen så var det ju dom här områdena på de olika ställena Stockholm och Göteborg och Malmö och sådär... (Anna)

Håkan reflekterar över sitt eget förhållningssätt i relation till studiens frågeställning kring hinder i den ordinarie undervisningen i och med inkluderingen av nyanlända elever och menar att:

Det kan ju finnas massa hinder om det är den synen man väljer att ta, men det kan finnas mycket positivt också och det är ju det man tar, självklart finns det hinder /.../ Men man måste ju inse verkligheten också, vissa saker kan man inte förändra på.

Sammanfattande resultat

För att sammanfatta studiens resultat går det att utläsa hur fyra hinder (förmågan att kommunicera och lära genom det svenska språket, modersmålets betydelse på gott och ont, det språkliga sammanhanget i den ordinarie undervisningen och bedömning och att nå kunskapskraven i årskurs 3) syftar till språkliga aspekter. Två hinder (individ Anpassningar – möjligheten att tillgodose alla elevers behov i den ordinarie undervisningen och förberedelsegruppen) syftar till hinder i själva undervisningen för läraren. Slutligen kan hindret gällande lärarens kompetens och förhållningssätt syfta till just den enskilda läraren.

Diskussion

Ett uppenbart hinder i den ordinarie undervisningen i och med inkluderingen av nyanlända elever som kunde förespås innan studien påbörjades var språket, vilket också problematiserades under studiens intervjuer. Trots att nyanlända elever i den här studien begränsats till elever som gått i svensk skola i mindre än två år finns det även under denna tid en relativt stor spännvidd i hur långt dessa elever har kommit i sin språkutveckling. Om utgångspunkten i ett resonemang är en helt nyanländ elev går det att ifrågasätta huruvida eleven kan få stöttning i sociokulturell anda i den ordinarie undervisningen då varken eleven eller läraren har det språk det förutsätter (eleven har inte det svenska språket och läraren har många gånger inte elevens modersmål). I så fall kan man även ifrågasätta hur en interaktion lärare-elev, men också elev-elev, som förespråkas av Hajer (2003) och Gibbons (2003) är möjlig. Ser man dock till en elev som har utvecklat en språklig grund på andraspråket och som kanske är ”i slutet” av sin definition som nyanländ, som alltså gått i svensk skola i närmare två år, bör varken stöttning eller interaktionen lärare-elev hindras av brister i språket. Dock lyfter lärare i denna studie att det många gånger är en fråga om tid från lärarens sida, dels utifrån möjligheten att planera undervisning så att exempelvis stöttning kan ges och dels utifrån resterande elever i klassen som även de är i behov av lärarens uppmärksamhet och tid. Lärarens möjlighet att planera samt ”de gamla” eleverna i klassen, som en av lärarna uttrycker det, kan alltså hindra läraren i sina möjligheter att stötta och interagera med nyanlända elever, vilket är önskvärt och argumenteras vara betydande sett till både språk- och kunskapsutveckling (Gibbons, 2003; Hajer, 2003). Lärarnas uppfattningar kring svårigheter att stötta de nyanlända eleverna står i enlighet med Bunars (2015) resonemang om att den svenska skolan brister i sitt arbete med just stöttning till nyanlända elever.

Ett intressant resonemang utifrån resultatet syftar till en jämförelse mellan den språkliga kontexten i den ordinarie undervisningen och densamma i en separat undervisning, i exempelvis en förberedelsegrupp, med utgångspunkt i vilken kontext som gynnar den nyanlända elevens språkutveckling mest. Paralleller dras även till en kontext där majoriteten av eleverna har svenska som sitt modersmål. Lärarnas resonemang kring detta liknar de resultat Fridlund (2011) och Juvonen (2015) presenterar och som Fridlund benämner som en splittring som syftar till lärares förhållningssätt. I denna studie ifrågasätter dock de intervjuade lärarna tanken kring att den ordinarie undervisningen skulle utmärkas av ett rikare sammanhang sett till det svenska språket. Detta med orsak i att elevsammansättningen i den ordinarie undervisningen till stor del består av andraspråks elever som inte har det som lärare benämner som ”rätt” svenska eller kommit särskilt långt i sin andraspråksutveckling, jämfört med en elevsammansättning där majoriteten har svenska som sitt modersmål. Frågan är om argumentet kring ”rätt svenska” bör ses som legitimt och uppnåeligt bland så stor del andraspråks elever. Är målet att i första hand lära sig ”rätt svenska” eller att faktiskt lära sig svenska? Detta resonemang från lärares sida drar resterande elever över en kam då deras andraspråksutveckling inte värderas som tillräcklig för att stötta nyanlända elever. Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande har eleverna i den ordinarie undervisningen kommit längre i sin andraspråksutveckling oavsett om de talar ”rätt svenska” eller inte, vilket uppmuntrar till the zone of proximal development. En av lärarna uttrycker i ett av sina resonemang hur många av eleverna i den ordinarie undervisningen har en brytning på sin svenska, vilket sätts i relation till att inte behärska det svenska språket till fullo. Att en elev bryter behöver nödvändigtvis inte säga något om elevens andraspråksutveckling (Brown, 1993), då detta kan ses ha ett samband med andra aspekter såsom exempelvis identitet och närmiljön.

Elevernas andraspråksutveckling hör på flera sätt ihop med modersmålsutvecklingen. Lärare lyfter hur modersmålet många gånger får utrymme i den ordinarie undervisningen i och med att elever får översätta och därmed stötta varandra, vilket är en fördel i just skolans kontext med

ett stort antal flerspråkiga elever. Men också hur modersmålet med stöttning från modersmåls läraren kan användas för att förstå ämnesinnehåll. Dock problematiserar lärare hur registret på andraspråket såväl som på modersmålet är begränsat till den kontext det används i. Thomas och Collier (1997) betonar hur kunskaper i modersmålet förkortar tiden att utveckla ett andraspråk, vilket motiverar vikten av att fortsätta stimulera språkutvecklingen på modersmålet. I och med beskrivningarna av den frekventa användningen av modersmålet utanför lektionstid och på fritiden hos många elever skulle slutsatsen kunna dras att modersmålet är i ständig utveckling och stimulus. Dock syftar Thomas och Colliers påstående inte enbart till användningen av modersmålet, utan till den kognitiva nivå som eleverna har möjlighet att använda modersmålet på för att komma till uttryck. Om modersmålet är något som talas utanför lektionstid och i hemmet går det att spekulera i huruvida modersmålet verkligen är utbredd till den kognitiva grad som Thomas och Collier menar förkortar utvecklandet av ett andraspråk. Modersmålets register och utveckling tillsammans med avsaknaden av ”rätt” svenska i den ordinarie undervisningen kan relateras och finnas som tänkbar orsak i den segregerade stadsdelen som är skolans såväl som elevers kontext. Denna studie syftar dock inte till att belysa närmiljöns betydelse på andraspråkselevers språkutveckling, även om det har relevans och påverkan på språkutvecklingen. Med detta inte sagt att alla andraspråkselever inte besitter en hög kognitiv nivå på sitt modersmål eller inte talar det som läraren beskriver som ”rätt” svenska. En lärare exemplifierar dock hur en nyanländ elev nästan enbart använt modersmålet under sin tid i hennes klass, vilket resulterat i att denna elev knappt lärt sig någon svenska alls. Detta beskriver modersmålets betydelse på gott och ont i skolans kontext. Kanske är Skollagens definition av en nyanländ elev bättre än denna studies definition i relation till skolans förutsättningar för andraspråkutveckling. Detta trots att studien fokuserat yngre elevers andraspråkutveckling innan de nått den kritiska perioden som Brown (1993) beskriver.

För att möta alla elever i klassen menar flera lärare att anpassningar i den ordinarie undervisningen blir en nödvändighet. I och med att många elever inte behärskar det svenska språket fullt ut blir skolspråket och olika ämnesinnehåll problematiskt för många elever. En anpassning som lärare beskriver är då hur de bryter ner ämnesinnehåll och förenklar språket sett till ord och begrepp i syftet att skapa förståelse för just ämnesinnehållet. Lärarnas beskrivningar går här att relatera till den nedåtgående spiralen (Hajer, 1996; Hajer & Meestringa, 2004 i Hajer 2003). Följderna i den nedåtgående spiralen menas vara passivitet hos eleven utan möjlighet till att använda andraspråket eller interagera med klasskamraterna i undervisningen. Den nedåtgående spiralen kännetecknas också av att ämnesinnehåll lösrycks ur sitt sammanhang. Detta är också något som lärare beskrev som en konsekvens av förenklingar och nedbrytningar. Skolspråket innefattar en högre nivå av abstraktion, vilket gör det förståeligt att lärare vill förklara och skapa förståelse för begrepp och därmed ämnesinnehåll. I relation till en förenkling av ämnesinnehåll kan man fråga sig om detta fortfarande skapar möjligheter till kognitivt utmanande uppgifter, vilket Cummins (2001b) och Gibbons (2010a) förespråkar. Avsaknaden av kognitiv utmaning kan leda eleverna in i zonerna som karaktäriseras av trygghet eller uttråkning, vilka inte stimulerar språkutvecklingen till den grad som kan anses som önskvärdt. Om lärare medvetet strävar efter att bistå de nyanlända eleverna med kognitiv utmaning i undervisningen kan problematiken fortfarande kvarstå i och med att flera lärare beskriver hur de kanske inte alltid har möjlighet eller tid att ge den stöttning nyanlända elever behöver. Då kan eleven istället uppleva känslor av frustration eller ångslan. Som många gånger blir lärarens kompetens här avgörande för att skapa en undervisning och förutsättningar för lärande som är kognitivt utmanande, men samtidigt stöttande. En förutsättning för förmågan att som lärare utmana elever kognitivt är att ha en uppfattning var eleven befinner sig i sitt lärande. Här spelar en kartläggning av den nyanlända eleven en betydande roll, vilket Bunar (2015)

menar många gånger brister i skolans arbete. Här är det inte helt orimligt att hoppas på förbättring då det nu finns ett obligatoriskt kartläggningmaterial för nyanlända elever.

Avslutande slutsatser

Som avslutande slutsats har sju olika hinder uttryckts och presenterats som hinder för lärarna i och med inkludering av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen. Om dessa hinder kan slutsatsen dras att vissa hinder visar på den komplexa roll varje enskild lärare kan stå inför i en undervisningssituation gällande att stötta och tillgodose alla elevers behov såväl som att individanpassa undervisningen. Dock ökas denna komplexa utmaning i och med att svaga kunskaper i språket försvårar kommunikationen, men också lärandet och förmågan att bedöma kunskaper. De hinder som presenteras är till viss del även kopplade till och ett resultat av den kontext skolan och eleverna dagligen verkar i som exempelvis det stora antal andraspråks elever och modersmålets roll på undervisningen och betydelse i närmiljön. Det råder en relativ samstämmighet gällande denna studies resultat och Juvonens (2015). Lärare diskuterar språkkunskaper och möjligheten till stöttning, men även den enskilda lärarens kompetens och tid i mötet med de nyanlända eleverna. Samtidigt bör framhållas, som en av lärarna i denna studie uttrycker, att det kan finnas massor av hinder om det nu är den synen man väljer att ta. Detta synsätt har den här studien medvetet utgått ifrån, dock i syftet att synliggöra och utveckla lärares resonemang kring dessa hinder med förhoppning att stimulera till nytänkande och sätt att hantera dessa för att hjälpa nyanlända elever mot skolframgång.

Denna studie tog sin utgångspunkt i andraspråks elevers beskrivna svårigheter i att nå behörighet till gymnasiet. Denna elevgrupp kan, som presenterats i inledningen, delas in i utomlandsfödda barn som börjat i svensk skola under årskurs 1-5 och utomlandsfödda barn som börjat i svensk skolan under årskurs 6-9. Av de barn som börjat i årskurs 1-5 och berör de intervjuade lärarnas årskurser är det fortfarande 30 procent av dessa elever som slutar grundskolan utan behörighet till gymnasiet. I och med de hinder lärare beskriver i den ordinarie undervisningen med nyanlända elever finns det anledning att hävda att lärarna kan behöva stöttning och hjälp i arbetet i den ordinarie undervisningen med dessa elevers skolframgång. Kanske är ett led i detta arbete att stärka lärares kompetens i svenska som andraspråk, kanske är ett annat att ge lärarna mer resurser i den ordinarie undervisningen genom exempelvis ett större samarbete med modersmållärare för att stärka modersmålet och stimulera andraspråksutvecklingen. Dock kan och ska inte studiens resultat generaliseras och antas gälla som allmänna hinder för alla lärare i sin undervisning, även om det inte är helt orimligt att tänka att flera av dessa hinder säkert kan kännas igen av lärare som arbetar med nyanlända elever och särskilt i liknande kontext som denna studie tog sin utgångspunkt i.

Även om studiens syfte inte var att undersöka lärares uppfattningar om inkludering eller en form av en exkludering till en förberedelsegrupp fanns dessa begrepp på flera sätt i lärarnas resonemang. Utifrån hinder beskrivna ovan kanske det är legitimt att argumentera för en separat, och i så fall exkluderande, undervisning för att få möjlighet till individanpassning eller därmed i större utsträckning tillgodose nyanlända elevers behov. Detta kan jämföras med resultatet presenterat i Fridlunds (2011) avhandling. Samtidigt har dilemmat kring inkludering och exkludering inte endast en språk- och kunskapsutvecklande dimension utan också en social (Bunar, 2015), vilket denna studie tydligt visat på. En social dimension kan urskiljas i exempelvis resonemanget kring modersmålets utrymme och nivån på andraspråket i det sociala samspelet mellan eleverna, vilket i sin tur kan relateras till elevernas bostadsområde och närmiljö. Denna dimension kan också syfta till möjligheter att integrera nyanlända socialt i elevgruppen. Bunar (2015) ställer frågan huruvida den språk- och kunskapsutvecklande dimensionen ska få gå före den sociala. Dock kvarstår faktumet kring hur elever med svenska

som sitt andraspråk kan komma att behöva minst fem år för att ta ikapp den resultatmässiga och språkliga skillnad dessa elever har till elever med svenska som sitt modersmål. Med utgångspunkt i lärares resonemang kring bortval av olika innehåll och ämnesinnehåll i undervisningen på grund av exempelvis omställningen från förberedelsegruppen till den ordinarie undervisningen eller risken med förenkling av ämnesinnehåll kan man till viss del ifrågasätta hur den svenska skolan lyckas i sitt uppdrag att utveckla alla elever mot skolframgång och möjlighet till vidare utveckling i framtiden.

Vidare forskning

Sett till vidare forskning hade det varit intressant att se om studiens resultat i högre grad är kontextbundet, och om, i så fall vilka hinder det finns på en skola där majoriteten av eleverna har svenska som sitt modersmål. Att jämföra två skolor med olika kontext sett till möjligheten till inkludering av nyanlända elever samt undervisning med dessa i den ordinarie undervisningen hade gett fördjupade kunskaper i arbetet med nyanlända elever. Flera lärare i denna studie uttryckte styrkor i skolans kontext sett till möjligheter till inkludering och undervisning, men menade att dessa kan skilja sig i exempelvis ett annat bostadsområde. Det hade även varit intressant att undersöka styrkor i två olika kontexter då flera lärare beskrev hur just skolans kontext på flera sätt var fördelaktig gällande inkludering av nyanlända elever.

Att göra en mer lösningsbaserad studie, i form av hur lärare arbetar med vissa hinder, beskrivna ovan hade varit intressant såväl som givande. Kanske även hur skolor medvetet och uttalat arbetar för andraspråkselevs skolframgång. Då flera lärare lyfter lärarens kunskaper om andraspråksutveckling hade det varit intressant att fortsätta undersöka detta, såväl som lärares kunskaper om elevers tidigare bakgrund som utgångspunkt i lärandet, i och med att antalet lärare i den svenska skolan som har nyanlända elever såväl som andraspråkselever i den ordinarie undervisningen blir allt fler.

Referenser

- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.
- Baker, E. T., & Wang, M. C. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33.
- Bergman, P. (2000). Två olika svenskämnen – två kursplaner. I *Att undervisa elever med Svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. (31-45). Stockholm: Skolverket.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, H.D. (1993). *Principles of language learning and teaching*. (3. ed). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Bunar, N. (2015). Inledning. I Bunar, N. (Red.). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. (9-36). (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149. Hämtad 2016-05-10, från https://www.researchgate.net/profile/Jim_Cummins5/publication/249237663_Age_on_Arrival_and_Immigrant_Second_Language_Learning_in_Canada_A_Reassessment/links/554664760cf234bdb21d8dac.pdf
- Cummins, J. (2001a). *Andraspråksundervisning för skolframgång - en modell för utveckling av skolans språkpolicy*. Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande. (s.86-107).
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy [Elektronisk resurs] bilingual children in the crossfire*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001b). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. (2nd ed.) Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 310). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gibbons, P. (2010a). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2003). Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247-273.
- Gibbons, P. (2010b). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Grinberg, J. & Saavedra, E. R. (2000). The Constitution of Bilingual/ESL Education as a Disciplinary Practice: Genealogical Explorations. *Review of Educational Research*, 70(4), 419- 441.
- Hajer, M. (2003). *Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen*. Symposium 2003: Arena andraspråk. (s.44-60).
- Harry, B. (2007). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. In L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. (67-84). London: SAGE Publications.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I K. Hyltenstam, K. & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (539-572). Lund: Studentlitteratur.

- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Bunar, N. (red.). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. (139-176). (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ladson-Billings, G. (2005). Reading, writing and race: Literacy practices of teachers in diverse classrooms. I T. L. McCarty (Red.). *Language, Literacy and Power in Schooling*. (133-150). London: Routledge.
- Migrationsverket, (2016). *Inkomna ansökningar om asyl, 2015*. Hämtad 2016-05-07, från <http://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166d1aab/1451894593595/Inkomna+ans%C3%B6kningar+om+asyl+2015+-+Applications+for+asylum+received+2015.pdf>
- Nationalencyklopedin[NE]. (2016). *Modersmål*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/modersmål>
- Parszyk, I. (1999). *En skola för andra [Elektronisk resurs] : minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. (Studies in Educational Sciences, 17). Stockholm: Stockholms universitet, 1999. Stockholm.
- Rodell Olgaç, C. (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015a). *PM - Slutbetyg i grundskolan, våren 2015*. Hämtad 2016-03-31, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3528.pdf%3Fk%3D3528
- Skolverket. (2015b). *Tabell 8A: Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåren 2011/12-2015/16*. Hämtad 2016-03-31, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasaret-2015-16-1.241617>
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2016-03-31, från https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/#K4
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2016-03-31, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K3
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA: University of California, Centre for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1997). *School effectiveness for language minority students [electronic resource] / Wayne P. Thomas and Virginia Collier*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Troyna, B. & Siraj-Blatchford, I. (1993). Providing support or denying access? The experiences of students designated as „ESL“ and „SN“ in a multi-ethnic secondary school. *Educational Review*, 45(1), 3-9.

- Vedder, P. & O'Dowd, M. (1999). Swedish primary school pupils' inter-ethnic relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40 (3), 221-228.
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2016-05-15, från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Vygotskij, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik: [en antologi]*. Stockholm: Norstedt.
- Zufiaurre, B. (2006). Social inclusion and multicultural perspectives in Spain: three case studie in nothern Spain. *Race Ethnicity and Education*, 9(4), 409-424.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilagor

Bilaga 1 Intervjubrev

Hej!

Jag läser min sista termin på Grundlärarprogrammet med inriktning F-3 vid Göteborgs Universitet och skriver ett examensarbete om inkludering av andraspråkselever. Syftet med mitt examensarbete är att intervjua lärare kring vilka eventuella hinder lärare uppfattar gällande inkludering av specifikt nyanlända elever i den ordinarie undervisningen. Tillsammans med er vill jag samtala om inkludering för att på så sätt kunna diskutera och problematisera begreppet.

Intervjun beräknas ta cirka 30 minuter och kommer att spelas in via ljud och kompletteras med mindre anteckningar. Vid intervjutillfället kommer jag att bjuda på fika. Du som medverkar i en intervju kommer att vara helt anonym. Ditt namn eller skolan du arbetar på kommer inte användas i examensarbetet. Medverkandet i intervjun är frivilligt och du kan när som helst avbryta intervjun. Intervjumaterialet kommer att förstöras efter att jag tagit del av det samt sammanställt resultatet. Mindre utdrag från intervjun kan komma att citeras i examensarbetet med syfte att illustrera något betydande. Om du har ytterligare frågor är du välkommen att kontakta mig igen.

Om möjligt börjar jag genomföra intervjuer redan vecka 15.

Tack på förhand för din medverkan!

Med vänliga hälsningar,
Amanda Verner
Göteborg 2016-04-09

Bilaga 2 Intervjuguide

Tack för att du ville ställa upp på en intervju. Syftet med denna intervju är ju, som du tidigare tagit del av, att samtala och problematisera inkludering av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen. Jag kommer att börja med tre enklare inledande frågor för att senare närma mig själva temat för den här intervjun. Frågorna jag kommer att ställa är i en mer öppen form.

Inledande frågor:

1. Vilken årskurs undervisar du i?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Hur länge har du arbetat här på skolan?

Frågor inom själva temat:

4. Hur många nyanlända elever har du i din klass? (Med nyanlända elever syftar jag på elever som varit här i Sverige mindre än två år)
 - a. Eventuell följdfråga:
 - i. Hur många elever har du med svenska som sitt modersmål i klassen?
5. Vad har du för tankar kring inkludering av nyanlända elever i undervisningen?
 - a. Har du något konkret exempel?
6. Hur uppfattar du inkluderingen av nyanlända elever i den ordinarie undervisningen?
 - a. Eventuella följdfrågor:
 - i. Tycker du att den fungerar? Vad funkar bra? Vad funkar mindre bra?
 - ii. Uppfattar du att det finns hinder/svårigheter med denna inkludering? I så fall vilka?

Riktlinjer:

- Öppna frågor
- Ha intervjuguiden som utgångspunkt men låt det likna ett vanligt samtal
- Leda intervjun mot temat inkludering av nyanlända elever i ordinarie undervisningen, inte mot bestämda uppfattningar
- Ställ kontrollfrågor och försök göra klagöranden (t.ex. har jag förstått det rätt, du menar att...)
- Be gärna den intervjuade att utveckla eller ytterligare beskriva sina resonemang
- Ge den intervjuade tid och utrymme att svara på frågorna