



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Inkluderingsprocessen av nyanlända elever i teori och praktik

- En intervjustudie om mötet mellan nyanlända elever och den svenska skolan.

Sanna Olofsson Knutsson

Självständigt arbete L6XA1A
Vårterminen 2021

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Sammanfattning

Titel: Inkluderingsprocessen av nyanlända elever i teori och praktik - en forskningsstudie om mötet mellan nyanlända elever och den svenska skolan.

Title: The inclusion process of newly arrived students in theory and practice - a research study on the meeting between newly arrived students and the Swedish school.

Författare: Sanna Olofsson Knutsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Nyckelord: nyanlända elever, inkludering, integrering, exkludering, likvärdig skola, svårigheter, möjligheter

Syftet med undersökningen var att se hur inkluderingsprocessen i teori och praktik överensstämmer och hur lärare och elever beskriver sina upplevelser av mötet med varandra. Undersökningen är utförd med en kvalitativ metod och en socialkonstruktivistiskt samt nyinstitutionell teori. Datainsamlingen skedde med hjälp av mailintervjuer och intervjuer via ombud. I undersökningen deltog 15 lärare och 5 nyanlända elever. I början av uppsatsen presenteras bakgrund och tidigare forskning inom området. Utifrån de svar som samlades in i undersökningen genomfördes en kvalitativ analys av data där svårigheter och möjligheter av dessa möten presenteras samt frågan kring hur de olika beskrivningarna kan tolkas i relation till målet om en likvärdig skola. De resultat som framkom i undersökningen visade att det i flera fall ansågs svårt att dels få till en lyckad och skyndsamt inkludering men också att flera av de lärare som deltog i undersökningen uttryckte att det var svårt att tillgodose eleverna en likvärdig utbildning. I resultatet finns även flera förslag samt önskningar om vad som borde förändras för att möjliggöra inkludering samt likvärdig utbildning.

Innehåll

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte och frågeställning.....	2
3.	Bakgrund	3
3.1	Nyanländ, vem är det?	3
3.2	Skolinspektionens granskning av utbildningen för nyanlända elever	3
3.3	Regler och riktlinjer.....	4
3.4	Inkludering eller integrering.....	5
3.5	En likvärdig skola för alla.....	6
3.6	Övriga begrepp	6
4.	Forskningsöversikt	7
4.1	Vem eller vad avgör hur och var den nyanlända eleven placeras?.....	7
4.2	Inkludering, integrering eller exkludering?.....	8
4.3	Språkets betydelse för lärande.....	8
4.4	Användandet av modersmålet samt dess betydelse för lärande.....	10
4.5	Betydelsen av det sociala och pedagogiska stödet	11
4.6	Elevers erfarenheter och tankar om mottagandet i den svenska skolan	12
4.7	Sammanfattning av tidigare forskning.....	13
5.	Teoretisk ansats	14
5.1	Socialkonstruktivistisk teori	14
5.2	Den socialkonstruktivistiska skolan	15
5.3	Nyinstitutionell teori och isärkoppling (decoupling) inom skolan	16
6.	Metod	17
6.1	Kvalitativ metod	17
6.2	Pandemin som satte stopp.....	17
6.3	Mailintervju som metod.....	18
6.4	Intervju via ombud.....	18
6.5	Intervjufrågorna och dess utformning	19
6.6	Urval av respondenter.....	19
6.7	Bearbetning av data	20
6.8	Tillförlitlighet och äkthet.....	20
6.9	Etiska ställningstaganden	21
7.	Resultat och analys.....	22

7.1	Lärarnas bakgrund	22
7.2	Mötet med de nyanlända eleverna	22
7.3	En likvärdig utbildning?	24
7.4	Lärarens erfarenhet av inkluderingen av de nyanlända eleverna.....	26
7.5	Organisationens ansvar, brister samt utveckling	27
7.6	Lärarnas utveckling och önskemål	29
7.7	Möjligheter och svårigheter i mötet med nyanlända elever.....	31
7.8	Elevernas erfarenheter och upplevelser	34
8.	Diskussion	35
8.1	Resultatdiskussion	35
8.2	Metoddiskussion	39
8.3	Vidare forskning	39
	Referenser.....	40
	Bilagor.....	45
	Bilaga 1. Medgivande formulär.....	45
	Bilaga 2. Mail med intervjufrågor till lärare	46
	Bilaga 3. Intervjufrågor till elever.....	48

1. Inledning

Till följd av den stora flyktingströmmen till Sverige 2015 har diskussionen kring hur processen beträffande mottagandet och inkluderingen av nyanlända varit en högaktuell fråga i samhället. Diskussioner kring hur mottagandet, bemötandet, hantering av och integreringen av dessa personer ska ske är ständigt rådande. Forskning kring ämnet bedrivs och frågan kring hur man lyckas med att inkludera de nyanlända i samhället på ett effektivt och fungerande sätt undersöks oavbrutet. Ämnet är inte bara en samhällsfråga utan frågan kring inkludering av nyanlända är också en stor diskussion inom skolans värld. Frågan inom skolan fokuserar på hur den svenska skola ska ta emot, bemöta, hantera och integrera eller inkludera nyanlända elever i den ordinarie skolsituationen. En viktig aspekt är dessutom att detta ska göras samtidigt som en likvärdig utbildning ska erbjudas alla elever oavsett ursprung, bakgrund och kunskaper.

I min undersökning har jag valt att undersöka vad lärare och elever uttrycker om sin upplevelse i mötet med varandra och den svenska skolan. Detta är gjort genom intervjuer med lärare och elever med personliga erfarenheter av detta. Deras beskrivningar av sina upplevelser ger antydningar till hur inkluderingsprocessen i teori och praktik överensstämmer. Problematiken som visar sig genom lärarnas och elevernas svar på vilka svårigheter som uppstått i mötet visar sig handla om inkludering och likvärdig utbildning och frågor kring existensen av dessa. Svårigheter och möjligheter som uppstår på grund av inkluderingsprocessen undersöks samt hur dessa svårigheter kan motverkas och hur möjligheterna kan främjas.

I uppsatsen presenteras bakgrund kring ämnet, tidigare forskning, metod, teori, resultat som diskussion. I bakgrunden presenteras de rådande riktlinjer och lagar som finns, om de olika begreppen som är viktiga inom forskningsområdet samt vad en likvärdig skola definieras som. I den tidigare forskningen presenteras delar som språkets betydelse för lärande, tidigare erfarenheter kring var skolan placerar den nyanlända eleven samt betydelsen av stöd. I resultatet lyfts de svar som undersökningen genererat och i diskussionen diskuteras förslag på vad som kan öka chanserna för en lyckad inkludering samt en likvärdig utbildning.

2. Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka hur inkluderingsprocessen i teori och praktik överensstämmer. Detta görs genom att analysera och problematisera vad lärare och elever säger om svårigheter och möjligheter vid inkludering av nyanlända elever i det ordinarie klassrummet. Dessa upplevelser berör flera olika nivåer så som samhälleliga, organisatoriska samt grupp- och individnivå. Undersökningen ämnar också undersöka vad som kan göras för att motverkas svårigheter och främja möjligheter i mötet mellan de nyanlända eleverna och den svenska skolan för att kunna erbjuda en likvärdig utbildning.

- Hur beskriver lärare mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet?
- Hur beskriver den nyanlända eleven mötet och mottagandet i den svenska skolan?
- Hur kan dessa beskrivningar tolkas i relation till målet om en likvärdig skola?
- Vilka förändringar skulle kunna öka möjligheterna för att en lyckad inkludering ska kunna ske?

3. Bakgrund

3.1 Nyanländ, vem är det?

I skollagen (SFS 2010:800) går det att läsa att den som räknas till nyanländ enligt lag är en person som varit bosatt utomlands och som nu är bosatt i landet samt har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start kalenderåret som denne fyller sju år. Eleven ska inte längre räknas som nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige. Skolverket (2016, s. 11) skriver däremot att ett barn som anlant till Sverige innan dess att skolplikten inträder inte omfattas av skollagens definition av nyanländ. Däremot ska dessa barn också få ta del av de insatser som nyanlända elever har rätt till om barnets bedöms ha behov av detta. När Skolinspektionen (2009, s. 12) definierar en nyanländ elev beskriver de detta som en elev som inte har svenska språket som modersmål och elever som inte heller behärskar det svenska språket. Även i deras definition nämner de att betydelsen av när eleven anlant till den svenska skolan. Bunar (2010) sammanfattar i sin rapport begreppet nyanländ genom att förklara att skillnader mellan nyanlända elever kan vara stora och att det är svårt att helt definiera vem som ska räknas dit enbart utifrån när eleven kom till Sverige utan att man snarare bör se till tidpunkten när eleven anländer till den svenska skolan.

Att på ett entydigt sätt definiera vem en nyanländ elev är på ett begreppsensligt sätt är som synes ovan något som är helt enkelt att göra. Beroende på vart du söker informationen eller inom vilket område du diskuterar och undersöker begreppet ändras ramarna för vem eller vilka som räknas in inom begreppet nyanländ.

3.2 Skolinspektionens granskning av utbildningen för nyanlända elever

När det kommer till skolan bedrivs forskning ständigt kring hur integrering ska ske på bästa sätt, vad eleverna behöver, vad skolan behöver och vad organisationen i helhet behöver för att kunna organisera och genomföra mottagandet av nyanlända elever på bästa sätt. Skolinspektionen arbetar för att se till att elever i den svenska skolan ska erbjudas likvärdig utbildning med bra kvalitet. Deras uppdrag är att granska den svenska skolan och se till att huvudmännen sköter sina verksamheter enligt de förordningar och regler som råder. I en rapport från 2014 framkommer det efter en kvalitetsgranskning som Skolinspektionen genomfört gällande utbildningen för nyanlända att det finns en del brister i hanterandet och mottagandet av dessa elever (Skolinspektionen, 2014). Granskningens två huvudsakliga frågeställningar gällde att ta reda på om undervisningen för nyanlända elever planerades, anpassades och genomfördes utifrån elevernas förutsättningar och behov, samt om skolan arbetade för att ge eleven tillit till sin egen förmåga och inflytande. Resultatet i granskningen visade på att utbildningen för nyanlända elever visade på stora variationer mellan olika skolor och att det är möjligt att ge nyanlända elever god utbildning, men att det finns flera faktorer som avgör om detta sker. Faktorerna som lyfts av Skolinspektionen (2014) är att det krävs en samsyn inom personalen på skolan när det kommer till förhållningsättet gentemot nyanlända elever, att det krävs att all personal tar ett gemensamt ansvar över eleverna och att lärarna har kunskap och kompetens kring nyanlända elevers lärande.

Granskningen visade att mindre än en fjärdedel av alla elever i urvalet fick en utbildning som var anpassad efter elevernas behov och förutsättningar och att skolorna i liten utsträckning planerade, genomförde och anpassade utbildningen för eleverna. Granskningen visar att skolorna generellt saknar samverkan, strukturer och ledningen som krävs för att på ett tillräckligt sätt kartlägga och planera för den utbildning och stöd som nyanlända elever behöver. Faktorerna som bidrar till dessa är flera men enligt granskningen är de största påverkande faktorerna bristande regler och för tolkningsbara riktlinjer som skapar en osäkerhet i hanteringen. Vidare visar granskningen på bristande kompetens hos lärarna när det kommer till mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet och en bristande kommunikation på grund av språkhinder (Skolinspektionen, 2014).

3.3 Regler och riktlinjer

Den 1 januari 2002 ändrades den svenska skollagstiftningen och asylsökande barn fick då rätten att gå i skolan. Det övergripande ansvaret för mottagandet av eleverna ligger hos Migrationsverket men det är kommunen som är ansvarig för att erbjuda eleverna en likvärdig skolgång som den som erbjuds svenska medborgare. För nyanlända barn, som vistas i landet utan tillstånd tillkom den lagliga rättigheten till att gå i skolan så sent som 2013 (Bunar, 2020). Kommunerna är skyldiga att erbjuda de nyanlända eleverna en skolplacering inom en månad efter att eleven anlänt till kommunen, men hur och vart är upp till varje enskild huvudman. Alternativen som finns att erbjuda de nyanlända eleverna är att antingen bli direktintegrerade i den ordinarie klassrumsundervisningen eller att placeras i en förberedelsegrupp. En bedömning och kartläggning av elevernas tidigare kunskaper ska göras och när detta är färdigt ska rektorn ta ett beslut så skyndsamt som möjligt om vart eleven ska placeras, dock ska detta ske senast inom två månader efter att eleven tagits emot inom skolväsendet (SFS 2010:800). Det som ska bedömas är vilken typ av utbildning eleven är i behov av, vilken nivå eleven befinner sig på, hur eleven ska integreras i skolan och vilka språkkunskaper eleven har samt vilka språkstöd eleven behöver i sin utbildning.

I skollagen (SFS 2010:800) står det att det är rektorn som beslutar om vart eleven ska placeras utifrån bedömningen som gjorts. Om eleven till exempel saknar tillräckligt goda kunskaper i det svenska språket för att kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen kan eleven placeras i en förberedelseklass. Denna placering av den nyanlända eleven ska avbrytas så fort det anses att eleven visar tillräckligt goda kunskaper i svenska för att på heltid kunna delta i den ordinarie undervisningen. Hur länge en elev får undervisas i en förberedelsegrupp är begränsad av lagen till max två år och därefter ska eleven integreras i den ordinarie undervisningen och det är inte tillåtet att låta en elev enbart utbildas inom en förberedelsegrupp då detta anses främja exkluderingen. Det finns dock ingen garanti att det ens finns en förberedelsegrupp att tillgå på skolan då skolan inte har en skyldighet att inrätta en sådan klass, men enligt Skolverket (2016) kan det vara lämpligt att det finns.

Utöver de regler som finns i skollagen finns en hel del olika riktlinjer för hur hanteringen av nyanlända ska utföras. Skolverket (2016) har även publicerat allmänna råd kring utbildningen för nyanlända elever. I dessa allmänna råd går det att läsa om hur lärare, rektorer, huvudmän och skolor bör agera i mottagandet av nyanlända elever. I texten går det att läsa om vilka

förutsättningar som krävs för att bättre bemöta elevernas behov samt vad de olika iblandade aktörerna bör göra och ansvara för. I dessa råd lyfts resurser upp, både ekonomiska och kompetensrelaterade, rekommenderade ansvarsområden för de olika medverkandena. När det gäller bedömningen av elevernas kunskaper och vart de ska placeras utifrån dessa, råder Skolverket (2016) att lärare med ämneskompetens inom ämnet bör ansvara för detta.

Under två års tid täcker staten de kostnader som uppstår i de berörda kommunerna. Staten täcker omkostnader för de nyanländas introduktion till det svenska samhället. I detta innefattas SFI-studier, levnadsomkostnader, skolan med mera. Det är under dessa två år som staten skjuter till ekonomiska resurser till skolan vilket möjliggör att de nyanlända eleverna kan gå i en förberedelseklass i grundskolan eller i introduktionsutbildning för nyanlända elever inom ramen för gymnasieskolans individuella program (Bunar, 2010).

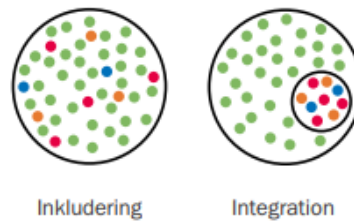
Enligt grundskoleförordningen (SFS 2011:185) ska grundskolan erbjuda elever modersmålsundervisning, skolan ska dessutom erbjuda eleverna studiehandledning på elevens modersmål om den enskilde eleven är i behov av det. I övervägande fall ligger denna undervisning inom samma organisation som skolenheten (Skolverket, 2002).

3.4 Inkludering eller integrering

Ofta talas det om begreppen inkludering och integrering i samhällsdiskussionen kring nyanlända. Begreppen i sig är snarlika i många kontexter och när du följer debatten eller andra samtal kring dessa så används de ofta för att beskriva samma sak när det diskuteras inom skolans värld. Att integrera och inkludera elever är en målsättning för att motverka känslan av exkludering och utanförskap. Det är dock viktigt att påtala den stora skillnaden som faktiskt finns mellan de två begreppen integrering och inkludering då de ger helt skilda upplevelser och effekter för personen som görs till föremål för handlingen.

Begreppet integrering fokuserar på den fysiska placeringen av en elev. Där placeras eleven in i ett redan existerande och fungerande system, som i skolans värld kan vara en redan sammansatt klass. Systemet som eleven integreras i är inte anpassat till eleven utan eleven förväntas anpassa sig till systemet. Begreppet inkludering handlar däremot om en inställning i en grupp där den naturliga variationen ses som en tillgång och en betydande källa till lärande. Här anpassas det befintliga systemet till alla elever så att alla elevernas behov tillgodoses (Skolverket, 2014). Göransson och Nilholm (refererad till i Nilsson Folke, 2020) förklarar begreppet på fyra olika sätt. Dels som den fysiska placeringen av eleven, dels de sociala och akademiska behoven hos de inkluderade eleverna, dels sociala och akademiska behoven hos alla eleverna och till sist inkluderingen som ett skapande av ett kollegialt lärande.

Bilden nedan visar tydligt på den stora skillnaden mellan att integrera eller inkludera en elev i en klass.



(Skolverket, 2014)

Nilsson Folke (2020) menar att inkluderingen blir en subjektiv upplevelse. Det handlar här om i vilken utsträckning den enskilde eleven får möjlighet att utveckla sin identitet i olika sammanhang.

3.5 En likvärdig skola för alla

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (Skolverket, 2018).

I skollagen (SFS 2010:800) står det att alla elever oavsett kön, religion och etnisk bakgrund ska erbjudas samma möjligheter i skolan. Vidare står det att utbildningen som erbjuds ska vara likvärdig oavsett vart i landet den anordnas. För att utbildningen som erbjuds ska kunna vara likvärdig krävs det inte att den ska utföras på samma sätt överallt utan snarare att den anpassas efter varje enskild elevs behovs så att alla elever får samma möjligheter att lära och utvecklas (Skolverket, 2013). Resurser och undervisningen ska fördelas utifrån individernas förutsättningar och behov. Skolan ska aktivt och medvetet främja alla elevers möjligheter och rättigheter att tillgodose sig en fullgod undervisning (Skolverket, 2018).

3.6 Övriga begrepp

Skolverket (2002) gör följande definitioner av kursiverade begrepp:

Förstaspråk- är elevens första språk - särskilt när detta inte är modersmål för en eller båda föräldrarna

Andraspråk- ett främmande språk som är ett dominerande språk i samhället. I detta fall, det svenska samhället.

Modersmål- elevers första språk och ämnet modersmål

Modersmåls lärare- lärare som stöder elevernas utbildning i skolan, i och på elevens modersmål.

Flerspråkighet- barn/elever/lärare/föräldrar med annat modersmål än svenska.

Förberedelseklass- undervisningsgrupp för nyanlända flerspråkiga elever eller elever med begränsad språkfärdighet i svenska.

Direktintegrering- när eleven direkt får börja i en ordinarie skolklass utan att gå i en förberedande undervisningsgrupp.

4. Forskningsöversikt

4.1 Vem eller vad avgör hur och var den nyanlända eleven placeras?

Forskning kring hur integreringen eller inkluderingen av nyanlända elever i den svenska skolan sker och konsekvenser av dessa processer har ökat under senare år. Något som undersöks är på vilket sätt processen sker samt vem eller vad det är som avgör på vilket sätt man sköter mottagandet och hanterandet av de nyanlända eleverna i skolan. Nilsson och Bunar (2016) har i ett stort forskningsprojekt granskat texter så som rapporter och granskningar från Skolinspektionen, policydokument samt andra rapporter som åskådliggör konsekvenser för nyanlända elever. I deras resultat har det uttryckts att det saknas tydliga lagar kring mottagandet och hanteringen av det nyanlända eleverna i det svenska skolsystemet. De menar att riktlinjerna som finns är otydliga och att Skolverkets rekommendationer, om vilket tillvägagångssätt som ska användas, är alldeles för öppna för egen tolkning inom den egna kommunen, skolan eller klassen och det är inte heller ett krav att dessa ska följas.

Att det finns en otydlighet är det fler forskare som funnit i sina undersökningar. Otydligheten i riktlinjerna handlar främst om hur processen sker från mottagandet till hur eleverna inkluderas eller integreras i den svenska skolan. En del elever får börja i en förberedelsegrupp medans andra elever slussas direkt ut i ordinarie skolklass. Tajic och Bunar (2020) som har genomfört en intervjustudie med 30 lärare i svenska skolor fick i sina resultat fram att det i dessa fall var rektorn på skolan som beslutade när en nyanländ elev skulle inkluderas i den ordinarie klassen. Detta resultat skiljer sig från Axelssons (2015) studie där det istället framkommer i resultatet att det är förberedelse läraren som avgör när en nyanländ elev är redo att integreras i ordinarie klass. Nilsson och Axelsson (2013) lyfter samma problematik och menar att de också har funnit att det uppstår negativa effekter av de otydliga ramarna som finns i hur och när en nyanländ elev ska inkluderas eller integreras.

Bunar (2010) skriver i sin forskningsstudie att bedömningen av nyanlända elevers kunskaper bör göras individuellt och med hänsyn till de individuella förhållanden som finns och att denna bedömning ska ske i nära samverkan med elevens vårdnadshavare. Kunskaperna som enligt Bunar (2010) ska bedömas är inte som skollagen och skolverkets riktlinjer säger enbart elevens språkfärdigheter utan det är också viktigt att ta hänsyn till andra sociala färdigheter som krävs för att kunna inkluderas istället för att integreras i den ordinarie klassen. Dessutom krävs det andra typer av djupkunskaper inom de olika skolämnena som inte enbart följer med det svenska vardagsspråket.

4.2 Inkludering, integrering eller exkludering?

Forskning som undersökt elevers fysiska placering i förberedelsegrupper visar att dessa grupper oftast är placerade avskilt från den övriga skolverksamheten. Att skolor placerar dessa grupper på ett avskilt sätt har visat sig ha en stor exkluderande effekt för de nyanlända eleverna (Svensson & Eastmond, 2013; Nilsson Folke, 2016; Ehrling & Jepson Wiggs, 2019). Tanken är att eleverna ska inkluderas i den svenska skolan men detta görs genom en fysisk exkludering från övriga elever på skolan. Fridlund (2011) har i en fallstudie dessutom i sin undersökning funnit skolor där personalen till och med framhäver den avskilda placeringen som något positivt och där de dessutom försöker planera in både raster och luncher på ett sådant sätt att eleverna i förberedelsegruppen och övriga elever på skolan ska mötas så lite som möjligt. Det finns forskare (t.ex. Axelsson, 2015; Nilsson & Bunar, 2016) som menar att den exkluderande placeringen kan berättigas då det avser att ge eleverna en trygghet och mjuk start i den svenska skolan medan andra forskare (t.ex. Svensson & Eastmond, 2013; Tajic & Bunar, 2020) menar att den avskilda placeringen av de nyanlända eleverna påverkar deras möjligheter att skapa sociala relationer med övriga elever på ett negativt sätt.

De elever som inte placeras i förberedelsegrupper utan placeras direkt i den ordinarie undervisningsgruppen blir vad skolenheten kallar för direktintegrerade. I Fridlunds (2011) och Tajic och Bunars (2020) studier framgår det att det råder stor skillnad i vad lärare anser är det bästa tillvägagångssättet när det kommer till hur skolan inkluderar eller integrerar elever i den svenska skolan. Flera lärare i studierna, som inte längre har förberedelsegrupper på skolan, uttalar dock ett önskemål om att återgå till att ha förberedelsegrupper. Dock är detta inte enbart en åtgärd som tagits för elevernas bästa utan Axelsson (2015) finner också att det oftare handlar om en ekonomisk fråga och att det är av ekonomiska skäl som rektorer väljer att direktplacera elever i ordinarie undervisning istället för att erbjuda en plats i förberedelsegrupp.

För att öka möjligheten för en lyckad inkludering menar Taylor och Sidhu Kaur (2012) samt Nilsson och Bunar (2016) att anpassningar i kunskapskraven krävs för att möjliggöra inkluderingen av de nyanlända eleverna. Anpassningar efter individens egna behov är ett ofrånkomligt krav. Eleverna behöver stöd i såväl det pedagogiska som i de sociala och känslomässiga behoven för att känna en känsla av tillhörighet.

Försök till inkludering sker inte alltid smärtfritt för varken de nyanlända eleverna, lärare och övriga elever. Axelsson (2015) samt Nilsson och Bunar (2016) menar att alla inblandade påverkas av inkludering eller integreringsprocessen. Då det handlar om unika individer, alla med en egen bakgrund, identitet, kultur, upplevelser och kunskaper behöver skolan och lärarna anpassa processen efter varje enskild situation.

4.3 Språkets betydelse för lärande

Under ett barns första levnadsår bygger denne upp en språklig bas i sin hemmiljö. När barnet börjar i förskola eller leker med andra barn utvecklas språket ytterligare. Den språkliga basen består av de grundläggande dragen i barnets modersmål och vid ca 4 års ålder har barnet lärt sig uttalet i modersmålet och vid 5 års ålder börjar barnet behärska de grammatiska strukturerna i språket. Hyltenstam (2007) menar att när barnet börjar i skolan har de flesta barn ett ordförråd

på cirka 8000–10000 ord. I skolan börjar barnet sin språkutveckling och går in i en fas där det sker en språklig utbyggnad. Ordförrådet utvecklas med cirka 3000 ord per år (Lindberg, 2006; Hyltenstam, 2010). Detta innebär att barnet nu enligt Ivarsson (2016) utvecklar ett skolspråk i samspel med andra barn och när barnen slutar grundskolan kan de fått möjligheten att utveckla sitt ordförråd till cirka 50000–70000 ord. Utvecklingen går från vad Hyltenstam (2007) kallar för ett vardagsspråk till att barnet också lär sig om ämnesspecifika ord. Han menar att utvecklingen av det egna ordförrådet sker genom hela livet i olika situationer.

Att ha ett fungerande språk är en viktig del i människans sätt att kommunicera med andra. Språket bidrar till att människan klarar sig i samhället som innefattar en betydande plats, skolan. I skolan har språket en stor betydelse för utan förståelse för språket kan inte eleven tillgodogöra sig lärandet och undervisningen som bedrivs. Wedin (2010) skriver att det i dagens klassrum i den svenska skolan används ett språk som är bristfälligt och att det blir svårt för alla elever att utveckla ett rikt och välfungerande språk. Vidare menar hon att det framförallt blir ett problem för nyanlända elever med svenska som andraspråk. Språk som helhet handlar om mer än det verbala språket. Språklig kommunikation kan ta uttryck på flera sätt än det verbala, ett exempel på ickeverbala kommunikation är kroppsspråk. Det verbala och ickeverbala språket kompletterar varandra och människor behöver kunna behärska bägge för att kunna anpassa sin kommunikation i olika sammanhang (Wedin, 2011).

Enligt Saville-Troike (1984) blir den viktigaste faktorn för andraspråkselever ett stort och utvecklat ordförråd för att kunna bli goda läsare och för att lyckas i skolan. Det är inte bara antalet ord som är av betydelse utan ännu viktigare är det att eleven faktiskt förstår ordets betydelse samt hur det ska användas på rätt sätt (Saville-Troike, 1984). Det finns tre viktiga begrepp som beskriver olika faktorer av ordförrådet. Dessa är kvalitet, kvantitet samt kontroll. Det är viktigt att dessa tre faktorer korrelerar med varandra för ett fungerande språkbruk. Om eleven endast har ett stort ordförråd, det vill säga hög kvantitet, men ingen kvalitet så kommer eleven få svårt att förstå och tillgodogöra sig djupare kunskaper kring det den till exempel läser. Enström (2013) skriver att eleven på liknande sätt behöver ha god kontroll över sitt språk för utan detta kommer eleven få svårt att uttrycka sina kunskaper eller tankar.

En andraspråkselevs ordförrådsutveckling ser annorlunda ut jämfört med den förstaspråkiga elevens. Då eleven saknar ett basordförråd behöver eleven inte bara utveckla detta utan samtidigt det skolrelaterade ordförrådet. Burgyone, Whiteley och Hutchinson (2011) genomförde en studie där de undersökte andraspråkselevs ordförråd i förhållande till förstaspråkselever. Resultatet visade att andraspråkseleverna hade ett sämre ordförråd än förstaspråkseleverna både när det gällde det receptiva, det vill säga de ord som eleverna förstår men ännu inte själva använder, och det produktiva ordförrådet som är de ord som eleven själv använder aktivt i tal och skrift. Ett bristande ordförråd leder till att andraspråkseleverna får bristande läsförståelse då de får svårare att förstå uttryck samt formuleringar i texter (Burgyone et al., 2011).

Det finns mycket som skolan kan göra för att motverka det stora gapet som kan uppstå mellan första- och andraspråkselevs ordförråd. Biemiller (2012) skriver att man genom att arbeta

med ordförrådsövningar och skrivna texter hjälper eleverna att utveckla ett djupare och större ordförråd. Det är av stor betydelse att nyanlända elever snabbt kan tillägna sig det svenska språket för att på så sätt kunna tillgodogöra sig undervisningen som bedrivs i skolan. Undervisningen som sker i den svenska skolan idag är enligt Rosén och Wedin (2015) inte anpassad för elever med andra språk än det svenska språket.

När forskare undersökt hur lång tid det tar för en andraspråks elev att tillägna sig ett fungerande vardagsspråk har de kommit fram till att det tar cirka 1–2 år. Att däremot utveckla ett fullgott skolspråk tar upp mot 6–8 år. För att kunna ta del av undervisningen i skolan på ett sätt som leder till i kunskap krävs det alltså att eleverna med annat förstaspråk än svenska får språkligt stöd, det vill säga studiehandledning, i de olika ämnena och sammanhangen som inbegrips i skolan (Skolverket, 2012). För att snabbare kunna utveckla ett skolspråk har forskning visat att användandet av ett adekvat språk i ämnesundervisning har en betydande roll. Det är också betydelsefullt att alla lärare som undervisar flerspråkiga elever arbetar språkutvecklande i alla ämnen. Sundgren (2017) menar att om elever parallellt med ordinarie undervisning får fortsatt undervisning i sitt modersmål får de bättre förutsättningar till att klara skolan då detta ökar deras skolordförråd och ämneskunskaper.

4.4 Användandet av modersmålet samt dess betydelse för lärande

I Fridlunds (2011) studie pekar hon på det faktum att när nyanlända elever förflyttas från förberedelseklass till ordinarie klass så förlorar eleverna en stor del av de språkstöd och den hjälp de tidigare haft men fortfarande är berättigade till. I Nilsson och Axelssons (2013) studie framkommer det att skolorna sällan har koll på modersmålsundervisningens betydelse för lärandet och inte heller möjligheterna de ger eleverna att använda sitt modersmål i undervisningen. Vidare framkommer det att många lärare saknar kompetens i att arbeta på ett inkluderande eller multimodalt sätt där de stöttar eleverna med hjälp av olika kommunikationsmedel.

I tidigare studier (Nilsson & Axelssons, 2013; Nilsson & Bunars, 2016) visar resultaten på att studievägledningen samt modersmålsundervisningen är vanligt förekommande i förberedelsegruppen men att detta är något som antingen upphör eller nedprioriteras när eleverna placeras i den ordinarie klassen. Att det blir på detta sätt råder det delade meningar om men Fridlund (2011) menar att det till stor del handlar om en ekonomisk fråga medan Nilsson och Bunar (2016) lyfter den förutfattade tanken kring modersmålsundervisningens nytta.

I Tajic och Bunars (2020) studie framkom det i resultatet att kommunerna de undersökt endast erbjöd en timmes språkstöd i veckan till samtliga nyanlända elever. Kommunerna tittade alltså inte på den enskilde elevens behov eller bakgrund. Även detta verkade grunda sig i en ekonomisk brist då skolan inte hade råd att erbjuda mer tid. Det finns även ställen där modersmålsstödet finns men inte blir använt och värdesatt. Det fanns till exempel flera skolor där modersmålslärare arbetar lite timmar här och där, och där deras kompetens missbrukades och där dessa lärare användes som tolkar, snarare än som undervisande språkresurser (Avery, 2017).

Studier visar också att det finns flera lärare som känner en osäkerhet kring om de vill tillåta eleverna att använda sig av sitt modersmål i klassrummet. Vissa lärare menar att de behöver använda det svenska språket för att klara ämnet och för att utveckla språket och att modersmålet inte kan hjälpa eleven att inhämta ämneskompetens (Nilsson & Axelsson, 2013).

Det som går att se i forskningen är att det blir gynnsamt för andraspråkselever att ta del av de språkresurser som finns. Taylor och Sidhu Kaur (2012) menar att om språkstödet, så som modersmållärare, ses som en del av det ordinarie lärarlaget, istället för att ses som assistenter i klassrummet, så ger de eleverna större möjligheter att lyckas. Det är därför viktigt att det finns ett bra samarbete mellan alla inblandade så som undervisande lärare, språkresurser samt elever.

4.5 Betydelsen av det sociala och pedagogiska stödet

Elever med ett annat modersmål har rätt till studiehandledning på sitt modersmål om eleven behöver det. Detta innebär i praktiken att eleven ska få handledning på antingen modersmålet eller det skolspråk som eleven är starkast i. Studiehandledningen kan i sin tur leda till en snabbare ingång till den ordinarie klassen samt ökade kunskaper i det egna modersmålet (Glogic & Löthagen Holm, 2017). Genom att få studiehandledning kan andraspråkselever utveckla sitt språk med hjälp av translanguaging vilket handlar om att använda flera språk i lärandet. Att uttrycka tankar, föra samtal och skriva eller läsa med hjälp av olika behärskade språk, hjälper eleven att utveckla sina språkkunskaper även i sitt andraspråk (García & Wei, 2018).

Rosén och Wedin (2015) menar också att det är viktigt att läraren skapar möjligheter för anspråkselever till interaktion med övriga klasskamrater i klassrummet. Genom vardagliga samtal och naturliga sammanhang ges eleverna möjligheter att utöka ordförrådet samt träna på andra viktiga språkliga funktioner så som turtagning i samtal, uttal och grammatik. Språket måste användas på många olika sätt, så som vid skrivning, läsning och muntliga framställningar, för att nå en maximal utveckling (Wedin, 2010).

Det finns flera studier (t.ex. Nilsson & Axelsson, 2013; Tajic & Bunar, 2020) som visar på att nyanlända elever inte får de språkstöd de behöver och är berättigade till när de börjar i en ordinarie klass i den svenska skolan. I Nilsson och Axelssons (2013) studie framkommer det att det pedagogiska och sociala stödet som ska finnas inte existerar i tillräcklig utsträckning. Detta menar författarna bero på att det finns stora brister i strukturen för mottagandet. Deras studie visar också att eleverna när de är i en förberedelseklass får ett stort stöd men att detta ibland blir så pass stort att eleverna aldrig möter någon direkt utmaning. Detta får negativa konsekvenser för eleverna då de när de kommer ut i ordinarie undervisning. Anledningen till detta är att de kommer möta på flera utmaningar där och då de inte fått verktyg för att hantera dessa innan blir det nu extra svårt. När eleverna är placerade i den ordinarie klassen förväntas de genomföra samma uppgifter och prov som övriga elever men nu utan det språkliga stödet de tidigare haft. Att de inte längre har stödet eller särskilda anpassningar menar Nilsson och Axelsson (2013) bero på att klassläraren känner sig oförberedd samt att de uttrycker att de saknar kunskap kring hur de anpassar undervisningen samt bemöter dessa elever. Då det saknas tydliga regler och riktlinjer i den svenska skolan kring hur och när en förflyttning av en nyanländ elev

ska ske så blir ofta mottagandet en överraskning för mottagande lärare som ställs handfallen inför uppgiften (Axelsson, 2015).

Fridlund (2011) finner i sina resultat att det är få lärare som arbetar med nyanlända elever som faktiskt är behöriga i svenska som andraspråk. Många lärare uttrycker att de känner att de på grund av detta saknar en del av den kompetens de önskar de haft för att på ett bättre sätt kunna möta och anpassa undervisningen för nyanlända elever. Ehrling och Jepson Wiggs (2019) menar att nyanlända elevers närvaro ställer högre krav på lärares kompetens men att de i sin studie funnit att flera lärare känner sig maktlösa då de inte känner att den kompetens de besitter räcker till och att det i sin tur leder till påfrestande arbetssituation samt att deras undervisning försämras. Axelsson (2015) menar att det inte är den nyanlända elevens bristande kunskaper som stressar lärarna utan det är lärarnas upplevda bristande kompetens som skapar stressen. Detta då lärarna anser att de själva inte kan ge det stöd som eleven behöver och då de känner att de saknar resurser i klassrummet så som speciallärare eller språkstöd.

I flera studier (Nilsson och Axelsson, 2014; Nilsson & Bunar, 2016; Tajic & Bunar, 2020) framkommer det i intervjuer med lärare att lärarna tycker att det är svårt att stötta de nyanlända eleverna. Lärarna uttrycker att det är svårt att kommunicera med eleverna när de placeras i den ordinarie undervisningsgruppen då de oftast har bristande språkkunskaper. I Axelssons (2015) och Aveyrs (2017) studier menar de intervjuade lärarna också att de mött stora kunskapsluckor hos de nyanlända eleverna. Utöver kunskapsluckor och språkliga brister saknar många elever också den kulturella kompetens som krävs i den svenska skolan. De kulturella skillnaderna som finns mellan en svenska skola och en skola i ett annat land kan vara stora och de kulturella svårigheterna kan också ha en negativ effekt på elevens inkludering samt lärande.

För att läraren ska kunna erbjuda eleverna ett meningsfullt lärande behöver den undervisande läraren kännedom om elevernas bakgrund samt tidigare kunskaper och erfarenheter. Detta är någon som många lärare saknar enligt Rosén och Wedin (2015). Genom att besitta denna kunskap om eleven kan läraren anpassa och modifiera sin undervisning kring och för de enskilda eleverna.

Om nyanlända elever inte får det pedagogiska eller sociala stöd de behöver riskerar det att skada elevernas självförtroende som i sin tur påverkar elevernas möjligheter att lära och utvecklas (Nilsson Folke, 2016). Cederberg (2006) finner i sina intervjuer att elever tycker att det har en positiv effekt för dem om de möter lärare som visar respekt och förståelse för elevernas bristande språk och kunskapsbas. Det är inte enbart stödet i skolan som visat sig betydelsefullt för nyanlända elevers lyckade inkludering i den svenska skolan. Cederberg (2016) och Block, Cross, Riggs och Gibbs (2014) menar att föräldrastödet också har en stor betydelse. Om eleverna får hjälp och stöttning av sina föräldrar ökar elevernas chanser att lyckas i skolan.

4.6 Elevers erfarenheter och tankar om mottagandet i den svenska skolan

Att behöva fly eller flytta från sitt hemland till ett nytt främmande land är en omvälvande upplevelse i barns liv. Väl i det nya landet, Sverige, behöver barnet snabbt anpassa sig till den nya kulturen, lära sig det nya språket samt lära sig att fungera som individ i samhället. Väl på

plats ska eleverna börja i den svenska skolan och hur denna ingång till skolan sker ser som tidigare nämnt olika ut. Vissa elever placeras i förberedelsegrupper medan andra direkt integreras i ordinarie undervisningsgrupp, ibland med studiestöd eller undervisning vid sidan om. Var eleverna placeras och sättet de tas emot påverkar de nyanlända eleverna både emotionellt och socialt. När elever intervjuats angående deras upplevelse av mottagandet uttrycker de att de är svårt att bli direktintegrerad när de nyss anlänt till ett nytt land (Tajic & Bunar, 2020). Samtidigt finns det studier där svar ifrån elever pekar på att det finns negativa tankar kring att tillhöra en förberedelsegrupp då detta förknippas med att individen då har svårigheter i skolan vilket eleverna tycker är pinsamt. Vidare menar eleverna att de vill vara som alla andra vilket inte blir möjligt om de går i en särskild undervisningsgrupp, i detta fallet förberedelseklassen (Nilsson Folke, 2016).

Hos de nyanlända eleverna finns en rädsla för att hamna utanför samt att gå miste om kompisrelationer vilket Nilsson och Bunar (2016) kunde se i sin studie faktiskt var fallet. De såg att många elever kände sig isolerade på sina skolor och att de inte hade några vänner, framförallt inte utanför förberedelsegruppen. Samtidigt pekar andra studier (t.ex Nilsson & Bunar, 2013) på att en förflyttning från förberedelsegruppen till den ordinarie klassen inte gjorde saken bättre och att många elever ångrade sin förflyttning då de inte kände en tillhörighet till gruppen där. En orsak till att eleverna blev exkluderade var dels genom att de själva placerade sig ensamma i klassrummet eller med en annan elev som hade samma modersmål, så trots stora försök till att inkludera resulterade detta i många fall till en integrering eller exkludering av eleverna. Enligt Nilsson och Axelsson (2013) finns det en genomgående rädsla hos eleverna att de ska göra bort sig i klassrummet då de har språksvårigheter som gör att kommunikationen och förståelsen brister.

Känslor som beskrivs av elever kring varför de har en negativ upplevelse kring att bli inkluderade i den ordinarie klassen är ofta en känsla av otrygghet och olycka. Elever uttrycker att de i förberedelsegruppen kan vara sig själva och uttrycka sig fritt, vilket i sin tur betyder att de kan prestera bättre kunskapsmässigt i skolan (Nilsson & Axelsson, 2013). Det är viktigt att eleverna kan prestera, för om eleverna inte kan prestera i skolan resulterar detta oftast i en negativ självbild hos de nyanlända eleverna. Även om eleverna från start har ett gott självförtroende och höga ambitioner kan upprepade bakslag i skolan leda till att självbild blir påverkad negativt. En annan faktor som påverkar elevernas självbild är omgivningens förväntningar och fördomar (Cederberg, 2006).

4.7 Sammanfattning av tidigare forskning

I tidigare forskning lyfts det att det finns en otydlighet i hur inkluderingen av de nyanlända eleverna ska ske samt hur det ska ske på ett gynnsamt sätt. I forskningsresultaten menar de att resultatet av dessa otydliga regler leder till att inkluderingen oftare resulterar i en integrering eller exkludering av eleverna snarare än en inkludering. Enligt de regler som finns är det huvudmannen som ska avgöra vart och när de nyanlända eleverna ska placeras. Dock visar tidigare forskning på att detta inte alltid är fallet samt att när det sker så sker det sällan med hänsyn till elevens bästa och att det oftare påverkas av ekonomiska faktorer snarare än de pedagogiska bedömningarna av elevernas kunskaper. Ofta ser framkommer det att elever som

placeras i det ordinarie klassrummet saknar de språkliga kunskaper som krävs för att kunna tillgodogöra sig kunskaper i undervisningen. Forskning visar att det tar cirka 1-2 år för andraspråks elever att tillägna sig ett vardagsspråk och att det tar så lång tid som 6-8 år att tillägna sig ett fungerande skolspråk. Detta tydliggör vikten av stödet som de nyanlända eleverna behöver, såväl pedagogiskt som socialt. För att eleverna ska lyckas i den ordinarie undervisningen krävs de att de erbjuds studiehandledning, anpassat material, modersmålsundervisning samt språkstöd. Att detta stöd saknas är något som tidigare forskning visar. Istället för fortsatt stöd förväntas de nyanlända eleverna kunna delta i den ordinarie undervisningen under samma premisser som de svenskfödda eleverna.

De nyanlända eleverna uttrycker känslor som rädsla, oro och utanförskap när de talar om sina erfarenheter kring inkluderingen i den svenska skolan. Forskningen visar att de oftare finns en önskan hos eleverna att få vara kvar i förberedelseklass då de känner en trygghet och tillhörighet där.

5. Teoretisk ansats

I min studie har jag valt att undersöka vilka svårigheter och möjligheter som lärare och nyanlända elever uttrycker att de erfart i mötet med varandra och den svenska skolan. Dessa upplevelser berör flera olika nivåer så som samhällsliga, organisatoriska samt grupp- och individnivå. Utifrån syftet har jag valt att närma mig mitt syfte med hjälp av den socialkonstruktivistiska teorin. Detta då jag fann stöd i teorin som har med det sociala samspelet samt makt och förhandling att göra. Inom den socialkonstruktivistiska skolan finns en framträdande koppling mellan språklig utveckling och lärande vilket gör teorin relevant att diskutera i samband med undersökningens resultat. Begreppen inkludering, exkludering, nyanländ, likvärdighet samt språkkunskap framstår som centrala för att kunna analysera och diskutera resultatet från undersökningen.

I min teoretiska ansats har jag även valt att inkludera delar av den nyinstitutionella teorin och särskilt begreppet isärkoppling (decoupling) då detta hjälper mig att analysera resultatet kring skolan som en institution och organisation.

5.1 Socialkonstruktivistisk teori

Barlebo Wenneberg (2001) menar på att socialkonstruktivism handlar om att man bör undvika att tolka naturliga handlingar som just naturliga. Socialkonstruktivismens mål är att vara kritisk inför det vi tar för givet i vardagen. Teorin menar att all vår förförståelse av världen vi lever i är resultatet av en livslång social konstruktion. Barlebo Wenneberg (2001) menar att ingenting i världen skulle existera utan människans förförståelse. Målet med teorin är synliggöra olika perspektiv till varifrån vårt förståelsesätt konstruerats. Detta då man genom att blottlägga dessa perspektiv ska kunna arbeta fram nya handlingssätt. Socialkonstruktivismen tar sin utgångspunkt i olika sociala begrepp så som kultur, etnicitet, identitet och kön. Det teorin intresserar sig för är hur och varför vi människor förstår, erfar samt beskriver vår egen verklighet (Brinkjaer & Høyen, 2020). Payne (2008) skriver att socialkonstruktivismens postmodernistiska kunskapsyn ser kunskap som något socialt konstruerat. Det finns inte bara

en sanning utan också flera alternativa sätt att tänka när det gäller att förstå och uppfatta kunskap. Han menar att det är våra värderingar, normer och åsikter som skapar vår egen bild av verkligheten.

En människas verklighet och identitet formas av det existerande samhället som individen växer upp i. Aspekter som kultur, moral och regler formar individen. Brinkkjaer & Hoyen, (2020) menar att människan själv inte kan konstruera en verklighet utan att konstruktionen av verkligheten måste ske i sociala sammanhang. Att använda socialkonstruktivismen som grund i min analys medför att jag kommer diskutera de förutsättningar undervisningen ger eleverna att bli inkluderade, risken för att bli exkluderade, huruvida de erbjuds likvärdig utbildning samt om de kan vara språkligt aktiva i undervisningen och på så sätt nå längre i sin kunskapsutveckling (Dysthe, 2003).

Sahlin (2002) skriver att konstruktivister påstår att ingenting kan vara ett problem om inte någon människa anser eller beskriver det som ett. De är alltså den subjektiva definitionen som blir ett villkor för att någon ska kunna benämna något som ett problem. De är när forskare studerar olika sociala fenomen som de kan säga något om de sociala relationer som finns inom sfären. Då min undersökning syftar att undersöka just enskilda personers upplevelser av sociala samspel och situationer kan teorin hjälpa mig att förklara just dessa.

5.2 Den socialkonstruktivistiska skolan

I den socialkonstruktivistiska skolan menar teroin att lärande är en process som sker i sociala sammanhang och att kunskap därav är kulturellt och socialt konstruerat. Genom att ta ansats i den gemenskap som eleven är en del av och anse språket som den bärande faktorn är något som kan kopplas till grundtanken inom teoribildningen. I skolans värld är språket centralt då de finns med överallt i lärmiljön och då lärandet börjar med språket och det är med språket som vi förstår omvärlden, så krävs denna språkkunskap för att eleverna ska få möjlighet att skapa förståelse samt inhämta kunskaper. Genom att skolan konstruerar flera olika typer av sammanhang och sociala samspel där olika yttre påverkan påverkar behöver detta uppmärksammas när forskaren tolkar respondenters svar (Brinkkjaer & Hoyen, 2020). Begreppen nyanländ samt språkkunskap är begrepp som kan kopplas till en individs identitet. Detta kan i sin tur ha en stor påverkan på såväl elevernas verklighetsbild och deras egna värderingar och tankar, men framförallt lärarnas tolkningar, upplevelse samt åsikter som skapats i den verklighet de konstruerat. Brinkkjaer & Hoyen (2020) lyfter också att för att vi ska kunna förstå människor och hur de agerar och tänker så behöver vi förstå människan utifrån deras villkor, det vill säga det kulturella sammanhang vi lever i.

Hur samhället är konstruerat lär man sig enligt socialkonstruktivismen genom interaktion med andra. När man tittar på samhället genom denna teori blir det tydligt att dess sociala institutioner så som familjen och samhället eller de formella institutionerna så som rättssystemet och skolan inte alltid existerat. Dessa institutioner är formade och byggda av människor under en lång tid. Den praktik som ligger till grund för skolan som institution idag är resultatet av många års förhandling, makt och diskussion. Institutionen har utvecklats genom människors interaktion och har tillslut blivit så pass etablerad att den stelnat i en form som därmed blir den

institutionella sanningen. Inom skolans värld internaliserar människor, det vill säga gör åsikterna och värderingarna till sina egna, de självklarheter som råder inom institutionens väggar (Brinkkjaer & Hoyen, 2020).

5.3 Nyinstitutionell teori och isärkoppling (decoupling) inom skolan

Meyer och Rowan (citerad i Grape, Johansson & Blom, 2006) beskriver institutionalisering som en social process där individer kommer att omfattas av en gemensam definition av den sociala verkligheten. Inom denna delade verklighetsuppfattning skapas olika formella och informella regler för vad som är de godkända handlingssätten inom organisationen. Dessa oskrivna regler spelar en stor roll för organisationens struktur och vad som är möjligt att göra för dessa aktörer. Organisationen, i detta fall skolan, behöver även anpassa sig efter institutionella krav, från till exempel politiska beslutsfattare, lagstiftningar och andra bestämmande grupper. Dessa institutioner kan besluta om regler för vad de anser bli ”bäst” i olika procedurer inom skolan. Strukturen för hur de ser ut anses som legitim och är därav oberoende av utvärderingar som avgör hur effektiv den är. Då organisationen belönas för sin följsamhet leder det till en strävan inom organisationen mot en överensstämmelse mellan hur organisationen ser ut och de institutionella krav som ställs på den. Strävan mot denna strukturella överensstämmelse kallas inom teorin för isomorfism (Grape, Johansson & Blom, 2006).

Det som blir problem i institutionaliserade organisationer är att det inte räcker att enbart anpassa sig till de institutionella kraven, som Grape, Johansson och Blom (2006) kallar för de rationaliserade myterna. Organisationen måste också lyckas upprätthålla skenet av att dessa så kallade myter också fungerar, även om det inte alltid är fallet. Detta gör organisationen genom vad man kallar för isärkoppling (decoupling) vilket innebär att organisationen utåt sett mot allmänheten visar att man följer de regler och riktlinjer som satts upp, men inom organisationens väggar råder en annan praxis (Deegan & Unerman, 2005). Genom denna isärkoppling mellan den formella strukturen och den faktiska aktiviteter kan organisationer hantera såväl externa som interna påtryckningar och därmed bli mer anpassningsbara (Meyer & Rowan, 1977). I skolan innebär detta att man legitimerar sig genom att följa de lagar och regler som styr, samt genom att följa de regler kring dokumentation och bedömning som krävs av skolan. Samtidigt som man inom skolans väggar kan utföra det dagliga arbetet utifrån praktiska överväganden anpassade för den faktiska vardagen, vilket ofta skiljer sig från de rationaliserade myter som institutionen lagt upp (Grape, Johansson & Blom, 2006).

De är alltså den formella strukturen, fasaden som visas utåt, som skapar skolan legitimitet som organisation. Däremot är det den informella strukturen som består av medlemmarnas vardagliga aktiviteter som bidrar till organisationens framgång och överlevnad (Meyer & Rowan, 1977).

6. Metod

I detta avsnitt kommer jag presentera de olika metodvalen jag gjort under arbetets gång. Delar som val av metod, val av undersökningsmetod, val av respondenter, analyseringen av data samt resultatsammanställningen med mera, är delar jag kommer presentera och motivera. Studien som är genomförd har sin utgångspunkt i mitt första examensarbete där jag genomförde en forskningsöversikt kring nyanlända elevers inkludering och integrering, där fokus låg på att undersöka vad forskningen lyfte för konsekvenser eller svårigheter med inkluderingen av nyanlända elever. Resultatet i undersökningen väckte intresset för frågeställningarna ytterligare vilket ledde fram till att jag själv ville undersöka fenomenet vidare.

6.1 Kvalitativ metod

Utifrån mitt syfte och mina frågeställningar valde jag att använda mig av en kvalitativ metod för att undersöka och besvara mina frågeställningar. Den kvalitativa forskningen lägger sin tonvikt vid respondenters upplevelser, känslor och tolkningar till skillnad från den kvantitativa forskningen som fokuserar på att få fram statistiska data, så som siffror, frekvenser med mera, som kan generaliseras (Bryman, 2011). Att arbeta med denna metod kändes således som ett självklart val då mitt syfte var att undersöka hur lärare och elever beskrev att de upplevde mötet med andra inom en specifik kontext. Fokuset med min undersökning var alltså inte att få fram kvantifierbara data utan som Bryman (2011) uttrycker det, ta reda på hur undersökningspersonerna beskriver att de upplever världen omkring dem, i detta fall, mötet med andra individer i ett specifikt sammanhang.

6.2 Pandemin som satte stopp

Min första ambition med examensarbetet var att genomföra kvalitativa intervjuer med ett semistrukturerat förhållningssätt med mina respondenter. Denna metod hade gett mig möjligheten att formulera en intervjuguide som jag under intervjuernas gång hade kunnat formulera om samt ställa följdfrågor kring vid behov (Bryman, 2011).

Dock behövde jag fundera om och anpassa min metod i och med den pandemi som drabbade världen då jag genomförde mitt examensarbete. Då jag visste att det skulle bli svårt för mig att kunna ta mig ut på skolor för att hitta respondenter som kunde ställa upp på personliga intervjuer behövde jag välja en metod som funkade utan personliga möten. Detta främst då restriktionerna gjorde att jag inte kunde göra fysiska besök på skolor. Att hitta lärare som hade tid att ställa upp på intervjuer blev svårare än vanligt då arbetsbördan på samhällets lärare var högre i och med pandemin. På grund av den rådande situationen valde jag därför att använda mig av mina ursprungliga frågor fast istället för att ställa frågorna vid fysiska intervjuer valde jag att skicka ut frågorna via mail där respondenterna i lugn och ro kunde svara på frågorna och sedan skicka tillbaka sina svar, det vill säga att jag använde mig av mejlintervju som metod.

När det kom till att intervjua elever behövdes detta göra på skolan där de gick och då jag ej fick besöka skolorna fick jag hjälp av respektive lärare som i sin tur också behövde använda sig av tolk så denna metod blev intervjuer via ombud.

6.3 Mailintervju som metod

Som nämnt ovan föll det sig så att mina intervjuer med de deltagande lärarna fick ske digitalt via mejlkontakt. Jag skickade ut mitt frågeformulär till alla som visat intresse för att delta och i dokumentet fanns information kring undersökningen, ett sista datum att svara samt frågorna. Johansson och Svedner (2006) skriver att den kvalitativa undersökningsmetoden ska genomföras på ett sådant sätt att intervjuaren får uttömmande svar från intervjupersonerna samt att djupare förståelse för svaren ska fås. Genom att jag skickade ut frågorna till respondenterna gav jag dem möjlighet att så noggrant och öppet som möjligt svara på mina frågor. Att respondenterna har lättare för att öppna upp sig om sina egna erfarenheter, känslor och åsikter är något som Kvale (2014) lyfter. Genom att inte sitta ansikte mot ansikte med intervjuaren kan respondenten lättare tala om sina åsikter utan att känna skam om ämnet är ett sådant som kan vara känsligt. Mina frågor kan beröra känsliga ämnen då åsikter kring integrering och inkludering av nyanlända kan variera från person till person.

Ytterligare en fördel med metoden var för mig att jag fick möjlighet att få en större geografisk spridning. Hade jag genomfört muntliga intervjuer hade jag endast kunnat intervjua personer inom Göteborgs kommun men nu fick jag svar från olika kommuner i Sverige vilket gör att mitt resultat blir mer generaliserbart. Kvale (2014) lyfter ännu en fördel med metoden som handlar om att jag som forskare sparar tid på transkribering då respondenten själv svarar i skrift och denna färdigställda text blev lättare för mig som forskare att analysera direkt. Detta krävde dock att respondenterna var skickliga på att skriva då jag gick miste om uttryck i kroppsspråk och tonläge hos respondenterna, som annars hade kunnat tolkas in i svaren jag fått vid en personlig intervju (Kvale, 2014).

Bryman (2011) lyfter att det är viktigt för mig som forskare att ta ställning till om jag ska skicka ut alla frågor på en och samma gång eller om jag skulle skicka en åt gången. Då jag valde att skicka ut alla frågor på en gång gav jag respondenterna möjligheten att läsa igenom frågorna i förväg och mer tid till att tänka igenom sina svar men detta kunde även öka risken för att de endast skulle svara på frågorna de kände var intressanta, viktiga eller lätta att svara på.

E-postintervjuer bjuder på de vanliga utmaningarna så som hur jag ska skapa tillit, hur jag ska kunna skydda intervjupersonens identitet, hur jag ska få tillräckligt med data och om den data jag samlat in är bra nog. Dock hade metoden sina fördelar för mig då jag sparade tid då jag till skillnad från personliga intervjuer slapp planera och organisera resa till och från platsen för intervjun. En annan fördel är att jag slapp avtala en tid vilket resulterade i att jag fick fler personer som kunde delta i min undersökning (Ryen, 2004). Användandet av denna metod var en stor fördel för min undersökning då det på grund av Covid-19 var svårt att få till personliga möten.

6.4 Intervju via ombud

Då jag som tidigare nämnt blev begränsad i mina möjligheter att genomföra fysiska intervjuer så valde jag att ta kontakt med en bekant som jag visste jobbade på en skola i ett segregerat område. Jag visste att läraren på skolan undervisade flera elever som var eller varit nyanlända elever i den svenska skolan. Jag bad läraren om hjälp med att genomföra intervjuer med elever

på skolan och skickade ut mitt frågeformulär till henne via mejl. Läraren i sin tur behövde i intervjuer ta hjälp av tolkar då elever hon intervjuade åt mig inte talade svenska.

6.5 Intervjufrågorna och dess utformning

Jag började denna process med att formulera ett flertal generella frågeställningar som jag sedan bröt ner till frågeställningen ”Vilka svårigheter och möjligheter kan uppstå vid inkludering av nyanlända elever i det ordinarie klassrummet och hur kan dessa motverkas eller främjas?”. Denna frågeställning passar till en kvalitativ metod då den syftar till att undersöka hur respondenten upplever en särskild situation men också då frågan undersöker en process (Bryman, 2011).

Min intervjuguide utformades för en semistrukturerad intervju (Bryman, 2011) med åtta övergripande frågor som fokuserat på mina teman. Jag hade även med en del olika följdfrågor och fördjupningsfrågor utifall att respondentens svar inte skulle vara tillräckliga för att besvara min forskningsfråga. När jag behövde tänka om kring vilken form av intervju jag skulle genomföra fick jag formulera om mina frågor till viss del för att anpassa dessa till mejlintervjun. Detta gjordes främst genom att förtydliga följdfrågorna till huvudfrågorna.

I utformningen av intervjuguiden försökte jag formulera frågor som var relativt öppna för att låta respondenten fritt svara utifrån sina egna erfarenheter och tankar kring ämnet utan att det skulle bli för ledande. Jag valde att i början ställa mer generella frågor om lärarens bakgrundshistoria för att sedan ställa frågor som fokuserade på min forskningsfråga. Det var också viktigt för mig att ha med specificerande frågor (Steinar, 2014) så som ”Hur reagerade du då?”. Detta för att få exempel på känslor och upplevelser som förstärker den egna erfarenheten. Min intervjuguide bestod av inledande frågor, uppföljningsfrågor, sonderingsfrågor, direkta frågor och tolkande frågor (Bryman, 2011).

6.6 Urval av respondenter

Mitt syfte med undersökningen var att ta reda på hur lärare och nyanlända elever beskrev sina erfarenheter i mötet med varandra och den svenska skolan. Då jag hade en specifik frågeställning behövde jag använda mig av ett målinriktat urval (Bryman, 2011) för att få relevanta respondenter som kan svara på det jag undersöker i min forskningsfråga.

För att få tag i respondenter kontaktade jag lärare som jag visste var relevanta och jag la även ut förfrågningar i olika Facebookgrupper där jag gav en beskrivning av vad jag sökte och där respondenter som var intresserade av att delta fick kontakta mig. Lärarna som deltog i min undersökning kommer ifrån olika delar av Sverige och som på så sätt tillhör flera olika kommuner samt skolor, alla med olika förhållningssätt till mottagandet av nyanlända.

Totalt var det femton lärare och fem elever som deltog i min undersökning. Det är här viktigt att belysa det faktum att lärarna i undersökningen inte är representativa för hela Sveriges lärargrupp som arbetar med eller har mött nyanlända elever och det finns därför en risk för bias, det vill säga en skevhet i urvalet (Bryman, 2011).

6.7 Bearbetning av data

När jag samlat in all min data från mina intervjupersoner började jag med att läsa igenom svaren ett flertal gånger. När jag gjort detta startade jag med att markera informationen och svaren jag kände var relevanta för min forskningsfråga. Det var i detta skedet av processen som jag systematiskt började arrangera och analysera mitt datamaterial. Då mitt material var insamlat via mail hade jag redan allt material i text. Min insamlade maildata kan användas på samma sätt som om jag samlat in den på annat sätt (Ryen, 2004). Det första jag gjorde var att jag gick igenom min data för att leta efter mönster och teman för att sedan kunna koda och sortera min insamlade data. I detta steg låg utmaningen i att sortera i en mängd data för att sen urskilja det som var betydelsefullt för mitt syfte (Fejes, 2019). Jag använde mig av en tematisk analys för att se vilka övergripande teman jag kunde formulera utifrån svaren jag fått in i mina intervjuvar (Bryman, 2011). Mitt syfte med intervjuerna var att lyfta fram personliga erfarenheter och upplevelser bland lärare och elever, det vill säga subjektiva upplevelser, och därav blev mitt mål att urskilja sådana uttalanden i ett eget tema (Fejes, 2019).

Utifrån resterande data valde jag att göra en jämförande analys där jag analyserade likheter och skillnader i respondenternas svar och utifrån detta kunde jag börja kategorisera min data i olika teman (Fejas, 2019):

- Mötet med de nyanlända eleverna
- En likvärdig utbildning?
- Lärarens erfarenhet av inkluderingen av de nyanlända eleverna
- Organisationens ansvar, brister samt utveckling
- Lärarnas utveckling och önsknings
- Möjligheter och svårigheter i mötet med nyanlända elever
- Elevernas erfarenheter och upplevelser

Utifrån min teoretiska ansats från socialkonstruktivismen och nyinstitutionella teorin kunde jag växla mellan en teoretisk sensitivitet där jag söker relationer mellan teori och empiri, och objektiviteten som innebär att jag skapade distans till materialet i analysen genom att pröva mina antaganden och teorier (Fejes, 2019). För att lyfta fram de viktigaste resultaten i min data använde jag mig av reducering (Ahrne & Svensson, 2015) för att sälla i mitt material utan att ge en missvisande bild av resultaten.

6.8 Tillförlitlighet och äkthet

I den kvalitativa forskningen är begreppen reliabilitet och validitet svåra begrepp att helt diskutera. Den externa reliabiliteten som innebär att forskaren kan upprepa samma undersökning med samma resultat är svår att uppfylla då en social miljö är som Bryman (2011) uttrycker det svår att frysa. Inom den kvalitativa forskningen använder forskare därför hellre begreppet tillförlitlighet för att diskutera undersökningens giltighet. Tillförlitligheten av ett resultat i sociala miljöer, i mitt fall skolan, handlar här istället om att kunna finna liknande resultat i tidigare forskning. Då min undersökning har ett litet underlag då jag har haft få deltagare som deltagit, så minskar överförbarheten av mitt resultat. Däremot uppfyller jag det som Bryman (2011, s. 355) kallar för "thick descriptions" som innebär att intervjuaren får svar

från respondenter som är detaljerade och unika. För att öka tillförlitligheten av min undersökning hade det varit önskvärt med ett bredare underlag. Det som ändå ökar tillförlitligheten av min undersökning är att jag fått med lärare från flera delar av Sverige vilket ger en större etnografisk utspridning och ett mer generaliserbart resultat.

Bryman (2011) skriver att det krävs trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera för att resultatet ska bli tillförlitligt. Genom en tydlig beskrivning av min process kan jag öka tillförlitligheten i min använda metod genom att detta uppfyller kriterier för genomskinlighet och transparens i min genomförda undersökning (Ryen, 2004).

Vid användandet av flera respondenter hade överförbarheten ökat då fler lärare i detta fall hade kunnat känna igen sig (Bryman, 2011). I min undersökning går det att tolka resultatet som antydningar till hur lärare upplever mötet med nyanlända elever snarare än en generalisering. Detta gäller även elevernas upplevelser av mötet med den svenska skolan. Det som ökar mitt resultats äkthet är att resultatet ger en vad Bryman (2011) kallar för rättvis bild. Detta då mina respondenter är utspridda i hela landet istället för att alla deltagarna tillhör en och samma kommun. Detta gör att resultatet inte enbart kan kännas igen av läraren inom samma kommun. Undersökningens resultat uppnår en viss ontologisk och pedagogisk autenticitet då det är lärare och elever som deltagit och då de är dessa som undersökningen syftar att hjälpa. Resultatet blir användbart både för de som deltagit i undersökningen men också lärare och elever generellt.

6.9 Etiska ställningstaganden

När jag som forskare genomför en undersökning är det av stor vikt att jag handlar etiskt igenom hela processen. Under processen krävs etiska överväganden kring åtgärder, faktaredovisningar, genomförande av undersökningar med mera. Vidare är det viktigt att jag som forskare tänker på de etiska reglerna i mötet med och vid hanteringen av informanter (Eriksson, 2018). I min process har jag varit noggrann med att följa informationskravet som ingår i de etiska principerna. Detta har jag gjort genom att ge tydlig information till mina intervjupersoner kring vad som ska undersökas, alltså syftet med undersökningen, samt hur jag genomför undersökningen (Bryman, 2011).

Vetenskapsrådet (2017) lyfter samtyckeskravet och konfidentialitetskravet som två av sina forskningsetiska principer. Dessa två principer har jag noggrant följt då alla mina intervjupersoner är anonyma i sina svar och ingen information kring personerna avslöjas. Vidare har jag varit noga med att alla lärare, elever samt vårdnadshavare gett sitt samtycke till att delta. Namn, skolor och städer nämns inte i några svar i mitt resultat eller diskussion. Vid intervjuerna med eleverna skickade jag ut medgivandeformulär till vårdnadshavarna där information om undersökningen presenterades. I informationen fanns också information om konfidentialiteten samt nyttjandekravet, vilket innebär att eleverna är anonyma samt att svaren de ger endast kommer användas till undersökningen (Bryman, 2011). Eleverna fick en förenklad förklaring av vad de olika etiska principerna innebar översatt på sitt modersmål. Både eleverna som deltog via muntliga intervjuer samt lärarna som deltog via mejlintervjuer blev informerade om att de när som kunde välja att ta tillbaka sitt deltagande i undersökningen då deltagande var frivilligt.

Då några av intervjuerna skulle ske med barn behövde jag ta hänsyn till en del faktorer så som samtycke från föräldrar innan intervjun skedde, samt hur mina frågor var formulerade i intervjuguiden som läraren skulle använda. Utöver samtycket från vårdnadshavare var jag också noga med att säkerställa att även barnet ville ställa upp och denne var införstådd i hur intervjun skulle genomföras samt vad syftet med undersökningen var (O’Kane, 2008).

7. Resultat och analys

Första avsnittet är en sammanställning av de deltagande lärarnas bakgrund (7.1) så som erfarenhet samt utbildning. I min analys av insamlade data fann jag sju olika teman som jag fick strukturera in mitt resultat i. Dessa teman blev: *7.2 mötet med de nyanlända eleverna*, *7.3 en likvärdig utbildning*, *7.4 lärarens erfarenhet av inkluderingen av de nyanlända eleverna*, *7.5 organisationens ansvar, brister samt utveckling*, *7.6 lärarnas utveckling och önskningar*, *7.7 möjligheter och svårigheter i mötet med nyanlända elever*, samt ett tema där jag lyfter de resultat jag fått ifrån intervjuerna med de 5 elever som deltog. Det sistnämnda temat presenteras under *7.8 elevernas erfarenheter och upplevelser*.

Mina första teman är övervägande deskriptiva och presenterar mina intervjusvar. Under rubriken *7.7 möjligheter och svårigheter i mötet med nyanlända elever* görs en mer djupgående analys utifrån den socialkonstruktivistiska och nyinstitutionella teorin.

7.1 Lärarnas bakgrund

I min undersökning deltog det 15 stycken lärare. Lärarna som deltog var alla behöriga lärare och de jobbade inom ett flertal olika kommuner i spridda delar av Sverige. Alla lärare hade lång erfarenhet inom läraryrket och genomsnittet för hur länge de jobbat i skolan var 15 år. Av studiens 15 lärare var det 4 stycken som hade behörighet i svenska som andraspråk (förkortas SVA i kommande text) för årskurs 4–6, 1 lärare som har en pågående SVA utbildning, 4 stycken som inte hade någon SVA behörighet samt 5 stycken som sa att de hade SVA behörighet upp till årskurs 3. En av lärarna med behörighet upp till årskurs 3 svarade att detta var någon hon bara hade fått med i sin legitimation när hon ansökte om denna, så hon hade alltså inte fått någon utbildning i ämnet. Om detta är fallet för de övriga med behörighet upp till årskurs 3 är inte med i den data jag samlat in.

7.2 Mötet med de nyanlända eleverna

I min frågeguide ställde jag frågan ”Har du fått nyanlända elever som blivit direktintegrerade i ditt klassrum?” samt frågan ”Har du fått nyanlända elever som kommit genom en förberedelseklass?”. Av mina 15 lärare var det 13 lärare som fått elever som blivit direktintegrerade i klassrummet, av dessa 13 lärare hade 5 stycken också fått elever som kommit genom förberedelsegrupp och det var 2 lärare som endast fått elever som kommit via förberedelsegrupp.

En av följdfrågorna som tillhörde frågan var hur lärarna reagerade vid första mötet med de nyanlända eleverna som blivit direktintegrerade. Svaren från de 12 lärarna som mött detta var

ganska snarlika. Lärarna beskrev känslor så som jobbigt, stressande, oroande, panikartat och rädsla. Dessa känslor förklarades med att läraren dels inte var förberedd på att eleven skulle komma till klassen, men också med att de var rädda att de inte skulle kunna erbjuda varken den nya eleven eller övriga klassmedlemmar den hjälp och det stöd som lärarna ville ge. Många lärare skrev i sina svar att de redan sen innan hade elever med stora behov av stöd vilket blev en stressande faktor då de nu skulle ställas inför ytterligare en utmaning och ytterligare en elev vars behov de inte kände att de ensamma kunde tillgodose. En lärare skriver att han reagerade med frustration över situationen. Detta då eleven inte var kartlagd sen innan utan att detta jobb föll på honom som lärare att göra när eleven kom till klassen. Det som skapade den största frustrationen var att han behövde göra detta samtidigt som han skulle försöka hinna med den ordinarie undervisningen i klassen.

En annan lärare uttrycker en oro för den integrerade eleven och skriver ”Jag tycker synd om eleven, då hen inte förstår vad som sker i klassrummet och jag har inte tid att arbeta med eleven som jag önskar”. Bristen på tid är det flera av lärarna som nämner i sina svar. Känslan av att inte kunna erbjuda tid till varken de nyanlända eleverna eller de övriga eleverna i klassrummet. Flera av lärarna menar att den ökade arbetsbelastningen som en direktintegrerad nyanländ elev genererar behöver mötas av skolan med extra resurser. Det som många av lärarna i studien beskriver vara faktorn som skapar alla dessa negativa känslor kring mottagandet av en nyanländ elev verkar vara språket och bristen på en fungerande kommunikation. En lärare skrev ”Hur ska jag lyckas förmedla kunskap till en person man inte pratar samma språk som?”. Detta var något som flera av lärarna i studien ställde sig frågande till i sina svar.

När lärarna besvarade frågan gällande hur de hanterade situationen så visade den insamlade data spridda svar. Några lärare svarade att de fått elever som ändå fungerade bra i kommunikation då de kunnat lite engelska. Andra menade att de fick elever som varit högpresterande i sin tidigare skola i hemlandet och alltså hade skolerfarenhet med sig sedan tidigare. Andra lärare skriver att de tillsammans på skolan gick ihop och arbetade för att kunna hjälpa eleven på bästa sätt. Lärarna tog hjälp av tolkar, studiestöd och modersmålslärare för att på bästa sätt kunna hjälpa eleven. En lärare skrev att hon på egen hand tog reda på elevens förkunskaper, intressen och förmågor för att sedan kunna arbeta utifrån det. Alla svar var dock inte lika positiva. En lärare svarade att de på skolan var tvungna att försöka dra ut på tiden innan eleven fick börja. Detta för att skolan skulle behöva hinna förbereda sig för att ta emot eleven. En annan lärare säger att han själv behövde ta fram anpassat material som eleven sen på egen hand fick sitta och arbeta med. Detta på grund av att läraren själv inte kunde hjälpa eleven på grund av skilda språk. En annan lärare skriver att hon själv översatte allt till italienska (som eleven i detta fall talade) då hon själv kunde språket. Något som hon själv kallar för ett ”hästjobb” och som hon säger att hon aldrig kommer göra igen. En del lärare skriver att de sedan tidigare haft andra elever i klassen som talar samma språk och att de då fått använda dessa elever som resurser för den nya och låtit dessa elever agera tolkar. Något som lärarna själva inte kände sig bekväma med då de inte ville ”stjäla” undervisningstid från dessa elever. Alla lärare uttryckte med olika formuleringar att de fick hantera situationen på samma sätt som en av lärarna skrev ”Genom att trola med knäna, dvs lösa det som var möjligt”.

De 7 lärare som fått elever till klassen via förberedelseklasser uttryckte liknande svar som de som fått elever direktintegrerade men i denna kategori kan man se fler positiva inslag. Även om känslorna var blandade menade några av lärarna att dessa elever ändå bar med sig en erfarenhet som inte lärarna i den andra kategorin hade. Genom deltagande i förberedelseklass hade eleverna inhämtat en del skolerfarenhet samt så fanns det färdiga kartläggningar kring eleverna vilket gjorde de lättare för mottagande lärare att förbereda lämplig nivå i ordinarie klassrummet. En annan lärare skriver att hon reagerade med glädje då dessa elever var mer förberedda att ”komma ikapp” och att dessa eleverna skulle ”åtminstone ha en chans till att nå ett godkänt betyg till slutet av årskurs 9”.

En lärare säger att det fanns stöttning att få och att hon även hade en nära kontakt med studieverksamheten där det fanns SVA utbildade lärare som kunde elevernas språk samt kunde hjälpa till i kommunikationen med elevens hem. Några av lärarna menar att det kan vara lättare att ta emot elever från förberedelseklass men att detta helt är beroende av hur mycket kunskaper de hunnit inhämta därifrån. Om de har lärt sig något av det svenska språket samt om de har lärt sig sociala normer, regler och kulturen som råder i skolan är faktorer som påverkar mottagandet till stor grad. En lärare skriver att alla elever som har haft någon typ av studievana sen tidigare haft någorlunda lätt för att inkluderas men att de elever hon haft från till exempel Somalia och Afghanistans haft stora svårigheter i skolan då de inte har samma kultur och regler i skolan.

Vissa av lärarna hade inte samma positiva känsla kring mottagandet. En lärare som fått både direktintegrerade elever och elever via förberedelsegrupper menar att skillnaden är liten då de som gått i förberedelseklasser sällan varit där mer än cirka 6 veckor och att den utmärkande skillnaden enbart är att kartläggningen blir gjord där istället för när skolan kommer till ordinarie klass. Två lärare lyfter sin existerande elevgrupp som en del av oron kring mottagandet av en nyanländ elev. En skriver att hon redan hade en klass såväl sociala som kunskapsrelaterade behov och att hon på grund av detta ställde sig frågande till hur hon möjligen skulle hinna med ytterligare en elev med stort behov av stöd. Den andra läraren beskriver att hon i sin ordinarie klass har elever som nästan alla läser SVA och att det blir en oro att ta emot ytterligare en elev som kräver extra anpassningar och stöd. Båda dessa lärare svarar också att de fick ta hjälp av studiehandledare och specialpedagog på respektive skolor för att få hjälp att stötta och tillgodose eleverna med de särskilda anpassningar som krävdes. Däremot är inte alla lärare som skriver att eleverna som de mottagit från förberedelseklasser fått särskilda anpassningar när de väl kommit till den ordinarie klassen. Lärarna skriver att eleverna fått samma material som övriga elever och att anpassningarna som hunnits med blir att läraren ibland får hjälpa till att förklara ord och begrepp som eleven inte förstår.

7.3 En likvärdig utbildning?

Detta avsnitt behandlar frågan gällande om lärarna kände att de kunde erbjuda de nyanlända eleverna likvärdig hjälp/utbildning som de svenskfödda eleverna. I avsnittet är svaren sammanställda för både direktintegrerade elever samt elever som kommit in till den ordinarie klassen via förberedelsegrupp.

Av de 13 tillfrågade lärarna som fått elever direktintegrerade svarade alla 13 lärare att de inte ansåg att de kunde erbjuda de nyanlända eleverna likvärdig hjälp eller utbildning som de svenskfödda eleverna. Av de 7 lärarna som fått elever integrerade via förberedelseklass var det endast två stycken som svarade att de kunde erbjuda dessa elever likvärdig utbildning eller hjälp i skolan. De två lärarna som ansåg att de kunde erbjuda eleverna en likvärdig utbildning motiverade detta genom att eleverna kunde kommunicera lite på svenska samt en del på engelska. Utöver detta kunde man se i resterande svar att lärarna hade mycket stöd att tillgå i form av språkstöd och andra resurser för att undervisa eleverna.

De lärare som svarade att de inte kunde erbjuda elever likvärdig utbildning var väldigt tydliga i sina svar. Svar som ”absolut inte!” samt ”självkänt inte”. Nästan alla lärare menar att det största hindret är den bristande kommunikationen som leder till att läraren inte kan undervisa de nyanlända eleverna på ett tillräckligt bra sätt. En av lärarna skriver att de var svårt då eleverna inte fick något stöd eller enskild undervisning i svenska som andraspråk utan att de bara skulle ”språkbadas” som hon uttrycker det. Lärarna uttrycker att det är svårt att hinna med att förklara ord och begrepp tillräckligt tydligt och att man ibland inte ens kan nå fram med sitt budskap även om man lägger all tid på det. Även vissa översättningar kan bli otydliga eller svåra för eleven att förstå och detta drabbar även förståelsen för kunskapen som lärs ut. Även lärare som fått elever med kunskaper i engelska placerade i klassen uttrycker att de inte känner att de kan erbjuda dessa elever likvärdig hjälp eller utbildning. För som flera av lärarna skriver så är det så mycket mer än bara språket som spelar in när de kommer till att kunna erbjuda elever en likvärdig utbildning. En lärare skriver följande i sitt svar:

En utmaning var att mina andra elever har gått hela sin uppväxt i svensk skola, lärt sig alla grunder, sociala koder mm. Då blir det en rejäl krock när en nyanländ aldrig gått i skola, bara varit barnsoldat och vet bara hur man slåss och försvarar sig.

Läraren menar att eleverna saknar så mycket grundläggande kunskaper som svenskfödda elever bär med sig från sin uppväxt så som hur man beter sig socialt samt hur man uppför sig vid olika situationer som i skolan, hemmet och så vidare. En annan lärare skriver följande om dessa svårigheter:

Att integreras från ett land som är starkt religiöst och att dagen handlar om att överleva till att hamna i Sverige som är ett sekulariserat samhälle där du kan självförverkliga dig själv är ett stort steg. ... Vi kan inte bara utgå från att alla är som vi och att vi anser att det ´bara är att studera´, ´det handlar bara om språket´. Det är så mycket mer som vi behöver arbeta med för att integrera dessa elever.

Det fanns 4 lärare som ändå lyfte positivare tankar kring en likvärdig behandlingen. En lärare menade att det till en början inte gick att erbjuda eleven en likvärdig utbildning då det var svårt att nå fram utan ett gemensamt språk men att hon och eleven tillsammans tog små steg utifrån baskunskaper som till slut ledde till att eleven blev godkänd i alla ämnen efter tre år tillsammans. Läraren skriver dock ”Men det var mycket gråt och skratt, både från mig och henne” när hon avslutar sitt svar. Två av lärarna skriver att de själva som lärare inte kunde

erbjuda eleven en likvärdig hjälp men att de med hjälp av studiehandledare och språkresurser tillsammans kunde hjälpa eleven och på sätt tillgodose eleverna fullgod utbildning.

7.4 Lärarens erfarenhet av inkluderingen av de nyanlända eleverna

I intervjuguiden frågade jag lärarna om de blivit tillfrågade innan eleverna placerades i deras klass. Av de 15 lärarna svarade 12 stycken att de inte blev tillfrågade innan eleven mottogs. Av de tre lärarna som svarade att de blivit tillfrågade svarade den ena ”Ja, men min åsikt lyssnades inte på”. En av dessa tre lärare hade fått frågan både inför en direktintegrering av elev samt vid mottagandet av en elev via förberedelsegrupp. När det gällde direktintegreringen hade hon inte blivit lyssnad på då det inte fanns resurser eller pengar till annat alternativ. När det kom till eleven som kom via en förberedelsegrupp uttryckte läraren dock att det var positivt att hon blivit tillfrågad då detta innebar att man tidigt kunde diskutera och planera hur mottagandet och undervisningen skulle ske.

De lärare som svarade nej på frågan menade att det fanns olika anledningar till detta. En skriver att det på grund av att de var en liten skola inte hade andra klasser i elevens ålder och att det därför inte fanns några andra alternativ. Flera lärare uttrycker en känsla av att helt bli nonchalerade när de kom till deras åsikt gällde placeringen av den nyanlända eleven i deras klass. En lärare skriver ”Nej, det kunde vara ’till veckan börjar tre elever från Zambia i din klass. De kan bara engelska. ’ ... ’Det kommer en tjej från Iran på onsdag. ’ och så vidare.”. En annan lärare skriver ”Det kommer en ny elev till dig om tre veckor, hon kommer från Bolivia, det löser väl du? Vet inte om jag ska tolka det som en fråga 😊.”. Och en tredje lärare menar att ”faktum presenterades bara”. Alla dessa svar tyder på att lärarna sällan hade mycket att tycka till om i inkluderingen av de nyanlända eleverna utan att de bara skulle se till att lösa situationen utifrån bästa förmåga. En lärare skriver att det är sällan man blir tillfrågad och menar att det är pengarna som styr i skolan och skriver följande:

Utan pengar inga resurser. Vad som är bäst för eleverna anser jag inte vara i fokus, även om det oftast talas om det. Man menar från ledningshåll att det är bättre att inkluderas i ordinarie klass så att eleverna inte känner sig utanför, men i verkligheten så blir det en slags exkludering.

Svaret läraren ger visar på en tydlig isärkoppling mellan skolan som organisation och den institutionella ledningen som fattar beslut om vad som gäller i organisationen. Verkligheten inom skolan ser inte ut på samma sätt som ledningen önskar att den gjorde.

I frågan gällande om lärarna själva ansåg att eleverna var redo att inkluderas i den ordinarie klassundervisningen var svaren olika. Av alla lärares svar var det övervägande nej svar på frågan. Flera av lärarna beskrev i sina svar att eleverna saknade både språkkunskaper i svenska och engelska samt att de saknade skolbakgrund. De menar att det kan bli övermäktigt eleverna att kastas in i en situation där de dels ska lära sig nya sociala normer, nya kulturella faktorer, ett nytt språk och samtidigt lära sig att skriva och läsa, något som många lärare i studien menar att deras elever aldrig gjort tidigare. En lärare svarar:

Kan man inte svenska kan man inte gå i vanlig klass. De nyanlända som inte kan prata svenska fixar inte undervisningen överhuvudtaget. De elever som varit i Sverige 1–3 år har de flesta inte heller kunnat hänga med på grund av stora brister i skolvana.

De faktorer som lärarna beskrev som gjorde att de ansåg att vissa elever var mer redo för att inkluderas i den ordinarie undervisningen var deras tidigare skolbakgrund, vilket land/kultur de kom ifrån samt deras språkkunskaper. De lärare som hade fått elever via förberedelsegrupper lyfte en del positiva effekter av erfarenheterna eleverna bar med sig därifrån. Dock menade flera lärare ändå att de i övervägande fall inte ansåg att eleverna var redo att inkluderas i ordinarie undervisning. Återigen lyfts språket som en avgörande orsak men flera av lärarna i studien nämner också de faktum att många av de nyanlända elever man tar emot i den svenska skolan faktiskt bär med sig stora trauman. Det handlar om barn som flytt krig, kanske förlorat delar av eller hela sin familj och så vidare. Här handlar det om att eleverna behöver brottas med så mycket mer än språk och kunskaphinder i vardagen, något som inte kan läras ut i varken förberedelseklass eller ordinarie klass.

Lärarna i studien fick också svara på om de upplevde att eleverna själva var trygga och bekväma i att bli inkluderade i den ordinarie undervisningen. Även i denna fråga framkom flera olika svar och tankar. Faktorer som lärarna menade påverka detta var elevernas ålder, språkkunskaper, sociala nätverk, tidigare skolbakgrund, kultur, psykiska hälsan samt föräldrastödet. Alla dessa faktorer menar lärarna i studien att den nyanlända eleven påverkas av. Elever som inte kan språket och inte har något socialt nätverk i klassen kan känna sig utanför klassens sociala gemenskap vilket skapar en känsla av utanförskap och otrygghet. Lärarna beskrev också uppfattningar om att eleverna skämdes inför de övriga klasskamraterna. De kunde skämmas över att de inte förstod, skämdes för att prata och riskera att göra bort sig språkmässigt eller att de skämdes över att de behövde hjälp. En bristande självkänsla ledde i vissa av de åter beskrivna fallen till att elever bröt ihop. En lärare skrev:

Jag har haft elever som kämpat som tusan i skolan för att lära sig (i åk 5 och 6) och brutit ihop för att det blir för mycket för dem. De märker ju själva att de andra runt dem i klassen ligger långt före dem.

Svårigheter för de nyanlända elever i att hänga med i ordinarie undervisning och svårigheter att jobba enskilt utan det pedagogiska stödet är det flera av lärarna i studien som uttrycker att de upplevt. I de fall som lärarna uttryckte att de ansåg att eleverna verkade bekväma och trygga i ordinarie klassrummet var när de hade en kamrat som talade samma språk eller som delade den språkliga svårigheten.

7.5 Organisationens ansvar, brister samt utveckling

I min frågeguide ställde jag frågan till lärarna om de upplevde att skolan och organisationen gav lärarna de rätta verktygen eller resurserna för att möta de nyanländas behov. Om de inte ansåg det så var följdfrågan vad det var som lärarna saknade eller önskade hade varit bättre. Av de 13 lärare som fått elever direktintegrerade svarade 10 stycken med ett tydligt nej. En svarade med ”nja”, en gav inget tydligt svar på frågan och endast 1 av dessa 13 lärare svarade att hon ansåg att hon fått de rätta verktygen eller resurserna för att bemöta elevernas behov. Av de 7

lärare som fått elever via förberedelseklass var det 2 som tydligt svarade nej, 3 vaga svar som inte gav varken ett nej eller ja svar varav den ena bara skrev ”Vi har en bra och gullig SVA-lärare som eleverna har stort förtroende för.” Vilket kanske kan tolkas som att läraren anser detta vara tillräckligt med verktyg eller resurs. 2 av lärarna svarade med ett enkelt ja på frågan.

Några av lärarna uttryckte att skolan eller organisationen försökte så gott de kunde och några andra beskrev att skolan gett löften om stöd och resurser som till en början uppfylldes men som kort därpå försvann. En annan lärare berättar att en elev fick en studiehandedare men att relationen mellan handledaren och eleven inte fungerade och därför avbröts denna hjälp. Lärare som fått eleverna direktintegrerade uttrycker en önskan om att det borde finnas introduktions/förberedelsegrupper på skolan där lärare med rätt kompetens och behörighet kan ta emot eleverna och kartlägga dem för att sedan förbereda dem inför utslussningen i ordinarie klass. Andra menar att de velat ha tillgång till en språkresurs i klassrummet och att eleverna skulle få stöd i det egna språket i undervisningen. Samt så uttryckte lärarna en önskan om extra hjälp i att undervisa det svenska språket till eleverna enskilt utanför den ordinarie undervisningen. En lärare berättar att skolan förser de nyanlända eleverna med böcker de kan skriva i, vilket inte övriga elever får, men att dessa böcker är något eleverna får jobba självständigt med då de inte kan hänga med i den ordinarie undervisningen.

En annan faktor som lärarna verkar vara överens om i sina svar är att de nyanlända eleverna placeras inom en och samma kategori med samma typer av anpassningar. Flera av lärarna i studien uttrycker att om det finns riktlinjer för hur skolan ska ta emot och anpassa undervisningen för nyanlända elever så är ”manualen” för detta redan fastställt. Lärarna menar här att det inte finns utrymme för en anpassad undervisning, anpassat material eller anpassade resurser för den enskilde individiden. En lärare skriver att ” Problemet här blir att samtliga nyanlända elever behandlas oftast (åtminstone i den kommun jag arbetar) på samma/liknande sätt när det kommer till hur dennes skolgång kommer se ut.” och en annan skriver ”Nackdelen var att de endast hade 3 månader i IN-klassen sedan skulle de ut i ord. klass oavsett vilket [*sic*] nivå de låg på.”. Det blir här tydligt att man inte anpassar stödet och undervisningen utifrån individens enskilda behov.

En återkommande orsak som lärarna lyfter som anledningen till de bristande resurserna är ekonomin på skolan. Flera lärare skriver att skolan har dålig ekonomi eller att det inte finns pengar att lägga på resurserna de behöver för att kunna tillgodose eleverna den utbildning de har rätt till. Flera lärare skriver att de själva spenderat både tid och pengar för att själva införskaffa material som krävs för att på bästa sätt kunna hjälpa eleverna så gott de kan. En annan orsak som lärarna lyfter till att de inte fått de rätta resurserna är bristen i kunskap hos de ansvariga i organisationen om de nyanlända elevernas behov. En lärare skriver:

.. de visste inte ens själva vilka behov dessa barn hade. Jag skulle bara lösa alla problem, det var mitt uppdrag som lärare att se till alla elevers behov och anpassa undervisningen efter det. Sen får det ju inte kosta något heller.

Några av lärarna som jobbat på andra skolor tidigare menar att stödet från organisationen sett olika ut och att de otydliga riktlinjerna och avsaknaden av lagar bidrar till att arbets sättet på skolorna ser så olika ut. En lärare berättar att skolan hon tidigare jobbade på hade ett bra system för mottagandet av nyanlända elever. Hon skrev också att skolan hon tidigare jobbade på var lokaliserad i ett segregerat område och att skolan där hade vad de kallade för introklasser där eleverna fick språkstöd i både modersmålet samt det svenska språket. Vidare berättar hon att skolan hon nu jobbade på hade majoriteten svenskfödda barn och att de på denna skola direktintegrerade eleverna utan några anpassade stödinsatser. En annan lärare som jobbade på en skola som till en början hade majoriteten av svenskfödda elever beskriver att när det öppnade ett flyktingboende nära skolan krävdes snabba anpassningar på skolan då ”alla på skolan var helt nya på detta”. Läraren uttrycker en önskan om att det skulle funnits något typ av ”startkit” för eleven med material som eleven kan jobba med när den har svårt att delta i den ordinarie undervisningen. En annan lärare skriver att man bör se över strukturen i alla klasser som ska ta emot nyanlända elever. Hon skriver:

Finns det redan många elever i stort behov av anpassningar och språkligt stöd så kanske det inte alltid blir optimalt. Å andra sidan kan det underlätta att ta emot en elev med ett modersmål som många andra elever talar då de kan vara till hjälp för varandra.

Flera av lärarna uttrycker också en önskan om att specialpedagogerna och speciallärarna ska vara till större hjälp och ta större ansvar över att ta fram lämpliga hjälpmedel, såväl böcker som digitala lärarresurser.

Att regler och riktlinjer kring hur skolan ska arbeta i mötet, mottagandet och inkluderandet av nyanlända elever påverkar också hur organisationen väljer att placera dessa elever. En lärare berättar:

Tidigare fick vi på skolan en extra peng, alltså bidrag, för varje elev som läste SVA. Detta gjorde att dessa ekonomiska resurser innebar att vi hade flera resurser både i personal samt material. När detta bidrag drogs in slutade vi att använda SVA indelningen av eleverna och alla elever oavsett språk fick ta del av samma material. Våra resurser i form av personal försvann och nu var det upp till mig att tillgodose alla en bra utbildning utan någon hjälp.

Lärarens svar ovan är att ses som en brist på högre nivå. De institutionella regler som är långt ifrån och isärkopplade ifrån den organisatoriska nivån blir avgörande för medlemmarna inom organisationen, i detta fall, skolan. Det är tydligt att det genomgående i de 15 lärarnas intervju svar framkommer att utvecklingar på institutionell nivå inte skett åt det bättre. En lärare skrev som svar på frågan om de skett några utvecklingar ”Ingenting i vår organisation vare sig på vå [sic] enhet eller i kommunen har ändrats utan det är samma lika”. De som lärarna uttrycker har förändrats är ibland inom den egna organisationen men främst på individnivå hos läraren själv.

7.6 Lärarnas utveckling och önskemål

I detta avsnitt presenteras de svar som lärarna i studien gett gällande om de fått någon form av kompetensutveckling för att kunna arbeta med nyanlända elever, om de själva känner att de

utvecklats i mötet med nyanlända elever och vad de önskar för förändringar på såväl organisatorisk som personlig nivå.

Av de 15 lärarna som deltagit i studien är det endast 4 stycken som svarar att de blivit erbjudna kompetensutveckling i syfte att bättre kunna möta och undervisa nyanlända elever. De som fått utbilda sig skriver att de del ingår i kommunala nätverk med fokus på SVA elever och där man tillsammans med andra verksamma lärare kan diskutera problem och lösningar. Andra exempel de lyfter är att de fått ta del av relevant litteratur eller lärarlyft samt kurser från Skolverket. En lärare svarade att hon på eget bevåg påbörjat en SVA utbildning för att skaffa sig mer kompetens i att utbilda nyanlända elever.

Det som är högst intressant i resultatet som framkommit i detta tema är att trots att enbart 4 av 15 deltagande lärare i studien blivit erbjudna kompetensutveckling är det 12 lärare som svarade att de själva ansåg att de utvecklats i sin lärarroll när det kommer till mötet med nyanlända elever. Lärarna uttrycker att de blivit mer flexibla i lektionsupplägg, att använda bildstöd, att de blivit tryggare samt att de känner till mer användbart material. Detta resultat visar att lärarna utvecklas inom organisationen, utifrån vardagen de ställs inför där. Lärarnas kompetensutveckling är isärkopplad från institutionella insatser och stöttningar. Utåt agerar man efter de riktlinjer och regler som råder uppifrån men inom skolans verksamhet gör man det som krävs för att klara av utmaningarna man ställs inför.

Det som lärarna i studien uttrycker att de önskar för förändringar inom den egna organisationen och den bestämmande organisationen ovan är kopplat till en önskan om tydligare riktlinjer och regler. Dels uttrycker lärarna önskemål om att samverkan och kommunikationen mellan de olika nivåerna och grupperna ska bli bättre. Man menar att man behöver ha en bättre samordning kring eleven och att kartläggningen från första början behöver göras. Det som lärarna beskriver att de önskar är att det ska finnas krav på tydligare individualiserade anpassningar för de nyanlända eleverna. Att varje elev bedöms utifrån sina egna kunskaper, erfarenheter samt bakgrund. Flera av lärarna i studien uttrycker en önskan om att det ska utformats tydligare krav för vad som behövs innan en elev är redo att delta i ordinarie undervisning. Önsningar om att eleverna som kommer ut till klasserna ska ha med sig grundläggande förkunskaper inom såväl sociala normer, den svenska kulturen, ämnena i skolan men framförallt språket, är något som nämns i flera av svaren. Flera av lärarna menar att det måste finnas krav på att eleven ska kunna kommunicera för att den ska vara redo att inkluderas i ordinarie undervisning då det annars blir omöjligt för lärarna att erbjuda eleven en likvärdig eller ibland någon typ av utbildning. Det som lärarna i studien enas om är att eleverna bör få mer tid i förberedelseklass och att det inte ska vara en sådan stress kring att slussa ut dessa elever i ordinarie undervisning då de ofta resulterar i en exkludering av eleverna. En lärare skrev också i sitt svar att:

Det behövs en likvärdighet i hur man uppmärksammar samtliga elever och att man därefter verkar för att anpassa dennes skolgång så att den blir så funktionell som möjligt för denna. Som dom ser ut idag så är det helt och hållet beroende på den enskilda skolans lärare, specialpedagog eller annan eventuell person som finns inom någon form av integrationsenhet eller liknande. Det blir helt enkelt ett lotteri för eleven i fråga, om de får förutsättning att få en givande skolgång eller inte.

Vidare menar man att det krävs uppföljningar och levande diskussioner kring elevernas behov och kunskaper med jämna mellanrum för att den fortsatta anpassningen ska kunna ske. En lärare skrev i sitt svar "Det känns som om de glöms bort när de blivit placerade i skolorna". Hon menar, precis som flera av de andra lärarna i studien, att eleverna placeras ut i klasser och lämnas där att klara sig själva eller med lärarens hjälp. Man uttrycker också en önskan om att eleverna får de stöd de har rätt till i ordinarie klassrum. De stöd som lärarna syftar till är studiehandledning i en mycket större utsträckning. Flera av lärarna skriver att det finns en stor önskan om att en sådan resurs ska finnas med hela dagen för de elever som behöver. En lärare skriver "Hade varit en dröm att ha en studiehandledare/modersmåls lärare/tolk i klassrummet hela dagarna. Eller några dagar i veckan i alla fall. Just de, det var ju en dröm.". Önskan om en SVA utbildad person eller person som kan stötta eleven i deras förstaspråk är det flera av lärarna som delar. En lärare skriver följande i sitt svar angående önskan om resurser i klassrummet "Ett språkstöd är en mänsklig rättighet anser jag!".

Ytterligare önskemål som nämns är att det ska finnas något utarbetat "starkit" på alla skolor. Med detta menar man att det ska finnas material att tillgå som är förberett från centralt håll och att det inte ska falla på undervisande lärare att översätta material som eleverna kan ta del av. Dels då detta tar tid men framförallt då lärarna inte anser att materialet blir tillräckligt användbart då lärarna uttrycker att de saknar den kompetens som krävs för att producera detta.

En stor gemensam önskan hos lärarna är att utbildning för de lärare som arbetar med nyanlända elever ska erbjudas. En lärare skriver "När jag utbildade mig till lärare pratades det ingenting om denna elevgrupp. De kunskaper vi fick från universitetet utgick ifrån att mina elever kunde samma språk som mig.". Man menar att de borde finnas krav på att de som undervisar SVA elever ska ha behörigheten och utbildningen som krävs och att detta ansvar inte ska ligga på den enskilde läraren utan att detta ska vara ett krav från bestämmande institution. Övergripande önskemål man kan urskilja i lärarnas svar är att de ekonomiska resurserna ska bli bättre och att det ska finnas en tydlighet och stöttning. Men också som en lärare skrev "Jag vill att vi ska bli mindre rädda för att säga uttryckligen att den här eleven har behov av grunder och det är viktigt att vi ger de grunderna utan press på att avancera för hastigt. Går man för fort fram till en början så vinner man inget i längden". Detta uttalande går helt emot den isomorfism man strävar efter inom relationen mellan organisation och institution.

7.7 Möjligheter och svårigheter i mötet med nyanlända elever

I ovan presenterat resultat blir det tydligt vilka svårigheter och möjligheter som lärare uttrycker att de erfarit i mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet. En av de mest utmärkande svårigheterna som lärarna uttrycker uppstår i mötet är elevernas språkliga svårigheter och i detta fall bristen på kommunikativa kunskaper. Lärarna uttrycker ett flertal gånger att bristen på möjligheten att kommunicera med eleverna påverkar det sociala samspelet som krävs för att skapa möjligheter till lärande. En lärare skriver i sitt svar "Ett problem är när eleven inte förstår en term eller en instruktion vare sig på engelska eller svenska, eftersom jag då inte har något språk att möta [*sic*] eleven i". Läraren uttrycker i sitt svar att hon upplever att hon inte kan möta eleven, vilket visar på att samspelet uteblir i situationen. Denna känsla är det

flera lärare som uttrycker i sina svar och de menar att denna bristande språkkunskap påverkar elevernas inkludering i klassen och inte endast kunskapsmässigt även på det sociala planet. Detta då språkliga missförstånd kan skapa konflikter eleverna emellan. Flera av lärarna i studien uttrycker att det finns en vilja hos såväl de nyanlända eleverna, de övriga eleverna och lärarna själva att kunna kommunicera och interagera med varandra i ett socialt samspel. Även om vissa lärare svarar att de har tillgång till material där eleverna kan ta del av vissa delar av undervisningen på sitt förstaspråk så uttrycker alla dessa lärare att de inte kan hjälpa eleven med att ta del av materialet och kunskapen som förmedlas i detta material utan att eleven får arbeta med materialet på egen hand. Detta innebär att eleven exkluderas från den sociala institution som den ordinarie klassen utgör och på så sätt går eleven miste om det kooperativa lärandet som ger eleven en djupare kunskap. En lärare nämner också att det uppstår en svårighet i att hålla eleverna motiverade och fokuserade under lektionerna. Hon skriver ”Föreställ dig sitta i ett ex. arabisktalande klassrum i 6 timmar varje dag och inte förstå vad läraren säger.”.

Detta svar kan kopplas samman med det som flera andra lärare i studien uttrycker som svårigheten att erbjuda eleverna en likvärdig utbildning som den man erbjuder de svenskfödda eleverna i klassen. En lärare skriver att ”Jag tycker det har varit svårt att erbjuda eleven en bra utbildning då det blir stora språksvårigheter och jag inte kan göra mig förstådd.” och en annan lärare skriver att ”Man kan inte kommunicera på det sätt man gör med andra elever” vilket kan tolkas som att eleverna integreras snarare än inkluderas i den ordinarie undervisningen då eleven inte kan delta som en del av den ordinarie gruppen utan snarare enbart fysiskt kan placeras i samma lokal. Flera lärare uttrycker vidare att materialet som man kan erbjuda de nyanlända eleverna är begränsade, dels på grund av att det inte finns ett lika brett sortiment som för de svensktalande eleverna men också då skolan ofta inte har de ekonomiska resurserna för att köpa in materialet. Att de nyanlända eleverna inte har samma tillgång till fungerande läromedel är en faktor som påverkar likvärdigheten i utbildningen som erbjuds negativt. En lärare i studien skriver ”Det blir även svårt för mig som lärare att anpassa och tillverka material i ett ämne jag inte är behörig i.”.

En annan framträdande svårighet som lärarna i studien lyfter är det kulturella hindret som uppstår i mötet och som påverkar inkluderingens resultat. Ett av de mest uttrycksfulla citaten kring detta var när en lärare som ovan presenterat, skrev:

... mina andra elever har gått hela sin uppväxt i svensk skola, lärt sig alla grunder, sociala koder mm. ... när en nyanländ aldrig gått i skola, bara varit barnsoldat och vet bara hur man slåss och försvarar sig.

Den kulturella skillnaden blir påtaglig och de nyanlända elevernas kulturella verklighet ska i det nya landet Sverige nu ändras. De svenskfödda barnen är uppvuxna i det svenska samhället, där de kulturella, traditionella och sociala situationer de vuxit upp i har skapat deras förförståelse för världen och ”naturliga” verklighet. Att följa de sociala koder, normer och regler som finns i skolan blir därför naturligt för barn som är uppvuxna i en kultur där människorna innan dem gjort samma sak. För de nyanlända eleverna som vuxit upp i krigshärjade länder eller som har fötts in i en livslång flykt där flykten varit hela deras liv,

skapar en annan naturlig verklighet där en annan väldigt annorlunda verklighetsuppfattning bildas hos individen. En lärare skriver att:

Det politikerna missar är att eleverna som kommer till skolan och placeras in direkt är att det inte bara är språket som ska läras. Det tar tid för eleven att lära sig anpassa sig efter kulturen, sociala normer och regler, bearbeta trauman m.m. Jag vill säga att det ibland känns som barnmisshandel att placera ut elever direkt i ett klassrum och tro att det ska lösa sig och att det är det bästa för eleven.

Vidare menar läraren ovan att hon tycker att placeringen av eleverna ska bedömas individuellt och att elever inte får klumpas ihop till att de delar en gemensam bakgrund och identitet för att de är nyanlända. Hon skriver ”Man kan inte klumpa ihop alla och säga att det är bra för alla, det är en stor lögn”. Här blir isärkopplingen mellan institution och organisation tydlig. Institutionens stiftade riktlinjer som hänvisar till att inkludering av alla är det bästa sättet för en likvärdig skola skiljer sig från medlemmarna inom organisationen, i detta fall lärarna i skolan. Luckan mellan de som stiftar reglerna för skolan och de som faktiskt jobbar inom skolan blir tydlig och frågan kring vem som borde avgöra hur, när och var en nyanländ elev ska placeras för en lyckad inkludering snarare än en exkluderande integrering blir aktuell.

Flera lärare beskriver att man sett stora skillnader i hur väl de nyanlända eleverna lyckas i den svenska skolan beroende på deras bakgrund och förförståelse för skolans värld. Elever som gått i skolan i sina hemland bär med sig en vardag där skolan och verkligheten inom den redan är konstruerad hos individen. Att eleven har denna förförståelse underlättar den sociala inkluderingen i gruppen även om språket därefter kan skapa hinder för den kunskapsmässiga inkluderingen.

Att det är en svårighet att inkludera eleven i den ordinarie klassen på den sociala nivån är det också flera av lärarna i studien som uttrycker i sina svar. Flera lärare menar att det på grund av kommunikationssvårigheter och rädsla för det ”onaturliga” (de olika kulturerna och vad dessa innebär för individen) är svårt för de nyanlända eleverna att bli en del av den ordinarie klassen. En lärare skriver att:

... en del elever utnyttjade även att de inte kunde språket och lärde dem fel. Detta gjorde att de hamnade i många konflikter vilket ledde i sin tur till arga föräldrar som ansåg att deras barn inte var trygga i skolan.

Läraren menar alltså att de elever med svenska som förstaspråk medvetet lärde de nyanlända eleverna fel saker då de visste att eleverna med andraspråk inte visste annat. Denna språkliga maktutövning av de elever som tillhör den ordinarie gruppkonstellationen resulterar i en stängning och därigenom en exkludering av den nyanlända eleven från det sociala samspelet. Av de 15 lärarna i studien är det flera som skriver fram att det anser att det finns en svårighet och utmaning när det kommer till att inkludera eleverna socialt i gruppen.

När frågan kring vilka möjligheter lärarna upplevde att de stött på i mötet mellan den nyanlända eleven och det ordinarie klassrummet var svaren färre och mindre fylliga. En del lärare hade

inte ens svarat på frågan och en svarade ”Jag förstår inte frågan”, trots att hon hade svarat på frågan ovan, som gällde svårigheter, men som var formulerad på exakt samma sätt. En annan lärare svarar ”Inga, men det är klart på det personliga planet har vissa av eleverna varit riktiga pärlor som jag fått en varm relation till”. En tredje lärare skriver att ”Det berikar. Att få in en ny del av världen i innerstadsskolan berikar.”. I övriga svar finns det en relativt gemensam syn på vilken möjlighet det medför att ha nyanlända elever i klassrummet. Flera av lärarna uttrycker att de nyanlända elevernas bakgrunder, upplevelser samt kultur kan lära de svenskfödda barnen något. En lärare skriver att de elever som kan kommunicera kan lära de andra eleverna om deras hemland. Hon skriver ”De vet ju så mkt [*sic*] mer än oss såklart”. En annan lärare skriver att de är så roligt att se hur de övriga eleverna känner ett ansvar att hjälpa och ta hand om ”de nya”, och att de svenskfödda eleverna växer med ansvaret. Möjligheterna som lyfts här handlar alltså inte om vilka möjligheter de innebär för de nyanlända eleverna utan de elever som redan finns i klassrummet.

Vidare talar flera av lärarna i studien om hur de nyanlända elevernas bakgrunder och tidigare upplevelser kan lära de svenska barnen något. En lärare skrev:

Det är svårt att sätta sig in i hur det är att leva i ett krigshärjat land. Men om man får möta barn i deras egen ålder berätta om deras resa kan jag tycka få eleverna att förstå lite bättre.

En annan lärare beskriver följande möjlighet ”När de väl kan kommunicera är de en tillgång då vi ex. har SO. De har ibland mer erfarenheter än svenska elever av livet, på gott och ont.”. Svaren kring möjligheter som uppkommer när nyanlända elever möter de ordinarie klassrummet handlar alltså inte om att det finns möjligheter för dessa elever till ett bättre lärande om de placeras i ordinarie klassrum. Det handlar snarare om att eleverna själva omvandlas till resurser och statuerande exempel för att de svenskfödda barnen ska lära sig något som annars kan vara svårt för dem att förstå.

7.8 Elevernas erfarenheter och upplevelser

I undersökningen deltog 5 elever i åldrarna 10–13 år och de gick i årskurs 4–6 vid tillfället för intervjun. Eleverna kom från länderna Syrien, Etiopien, Egypten och Libanon. Tiden de bott i Sverige varierade mellan 2–4 år och alla 5 elever svarade att de hade någon typ av skolerfarenhet ifrån sitt hemland.

När eleverna fick frågan kring om de minns hur länge de var i Sverige innan de började i skolan så svarade alla 5 att de som de själva minns det, började i skolan ”direkt”. När eleverna fick frågan om de mindes hur de kände sig första dagen i skolan så svarade alla 5 med att de var rädda. Andra känslor som beskrevs av de olika elever var känslor som orolig, nervös och en elev skrev att hon kände sig konstig. Hon sa ”Kände mig annorlunda. Alla var blonda. Bara svenskar förutom jag och min bror. Bara svenska namn.”. Av de 5 eleverna var det 3 stycken som först hade varit placerade i förberedelsegrupp och 2 av eleverna sa att de hade hamnat i en ”vanlig” klass redan första dagen i skolan. 2 av eleverna som gick i förberedelsegrupp beskrev att de gått där i ett år och den tredje eleven sa att han gick där i en termin.

De elever som gått i en förberedelsegrupp och sedan blivit utslussade till den ordinarie klassen fick frågan kring hur de kände sig den dagen de kom till den ordinarie klassen. Alla tre elever svarade för med ett kort ”inte bra”. När de därefter fick en följdfråga på varför det inte kändes bra beskrev de olika anledningar. En elev svarade ”Jag förstod inte vad de andra eleverna sa. Fröken försökte få de andra eleverna att tala engelska, för det kan jag lite.” och en annan elev svarade ”De andra barnen pratade med fröken och jag förstod inte vad de sa.”. När eleverna fick frågan om de ansåg att de kunde få samma hjälp i ordinarie klass som de fick i förberedelseklassen så svarade alla 3 eleverna nej. En av eleverna svarade att han gick till en lärare som kunde tala samma språk för att få extra hjälp ibland men att han inte kunde få samma hjälp i det ordinarie klassrummet.

Av de 5 eleverna som deltog i undersökningen så svarade 2 av dessa att de fanns andra i skolan som talade samma språk som dem. Dessa två elever går på samma skola och har samma modersmål och har på skolan en modersmållärare som talar samma språk. De andra 3 eleverna svarade att ingen annan på skolan delade samma språk vilket gjorde det svårt att kommunicera. De beskrev också att de inte fått någon studiehandledning i klassrummet utan endast haft möjlighet att få modersmålsundervisning på en annan skola efter ordinarie skoltid. Av de 5 eleverna läste 4 stycken modersmål efter ordinarie skoltid. Dock svarade alla 5 att de upplevde att de inte fick använda sitt modersmål under ordinarie lektionstid.

En fråga handlade om hur eleverna tyckte att det kändes i dagsläget och om de kände att de hänger med i den ordinarie undervisningen. En av eleverna svarade att denne kände sig som ”vanlig svensk”. De andra 4 eleverna svarade att det fortfarande kändes svårt att förstå allt som läraren säger och att denna svårighet varierar mellan ämnena. Av de 5 eleverna svarade däremot alla att de kände att lärarna gjorde allt de kunde för att försöka hjälpa eleverna att förstå och lära sig.

När eleverna fick möjlighet att berätta vad de önskade få tillgång till i sin fortsatta skolgång svarade alla 5 elever att de önskade studiestöd från lärare som talade deras språk. 4 av eleverna svarade också att de önskade större tillgång till digitala resurser som de kunde arbeta med.

8. Diskussion

I följande stycken diskuteras mitt syfte och frågeställningar utifrån den forskning jag presenterat samt de resultat jag fann i min undersökning. Syftet med undersökningen var att undersöka hur inkluderingsprocessen i teori och praktik överensstämmer. Undersökningen ämnade också att undersöka vad som kan göras för att motverka svårigheter och främja möjligheter i mötet mellan de nyanlända eleverna och den svenska skolan för att kunna erbjuda en likvärdig utbildning.

8.1 Resultatdiskussion

Forskning kring de nyanlända eleverna och hur de ska mottas, placeras och inkluderas är frågor som bör undersökas lång tid framöver. Att hitta en lösning som passar alla kan bli svårt. Men det bör gå att hitta tydligare riktlinjer och större möjligheter. När man talar om inkludering,

integrering och exkludering diskuteras begreppen ur olika innebörd. Begreppet exkludering skiljer såklart starkast från de andra två men vad är egentligen en exkludering? Inom skolans värld talas det oftast om att exkluderingen sker då en elev placeras utanför en grupp eller klass. Utifrån tidigare forskning och mitt resultat blir det ganska tydligt att exkluderingen ofta sker som konsekvens av ett för tidigt försökt till inkludering eller en allt för slarvig integrering där man endast nöjt sig med att fysiskt placera en elev i ordinarie klassrum. Då jag tidigare presenterade definitionen av vad inkludering och integrering var så går det att se den tydliga skillnaden mellan de två begreppen. Dock märks det i samhällsdiskussioner, samtal på skolor och även i texter från till exempel Skolverket att begreppen ibland blandas ihop.

I skollagen (SFS 2010:800) står det att en skyndsam bedömning av eleverna ska göras och att det därefter är huvudmännen som avgör var eleven ska placeras. Något som enligt mig borde ifrågasättas. Vem borde egentligen ansvara för denna bedömningen och vad bör bedömas? Många lärare i tidigare forskning samt i min undersökning menar att de varken blir informerade eller tillfrågade innan nyanlända elever placeras ut i deras klasser. De vill säga lärarna som sen bär ansvaret över att undervisa eleverna på ett likvärdigt och tillfredsställande sätt. Om huvudmannen väljer att placera eleven i en förberedelsegrupp kan det i vissa fall bli läraren i förberedelsegruppen som avgör när eleven ska placeras ut i ordinarie undervisningen. Det vill säga om inte de ekonomiska resurserna tar slut innan dess. För som det går att se i tidigare forskning och i mitt resultat så har ekonomin kommit att påverka den påskyndade utslussningen av nyanlända elever trots att den pedagogiska bedömningen visat annat. Eleverna är dessutom tidsbegränsade av lagen som säger att en elev inte får gå i en förberedelsegrupp längre än två år. Därefter placeras eleverna ut i ordinarie klass utan att en individuell bedömning av elevens kunskaper görs och elevens möjligheter att lyckas i sin framtida utbildning tas det ej hänsyn till. Detta är något som strider mot vad Bunar (2010) menar i sin forskningsstudie där han säger att bedömning av de nyanlända elevernas kunskaper bör ske individuellt och med hänsyn till de individuella förhållanden som finns.

Det talas om en likvärdig skola, där en likvärdig utbildning ska erbjudas alla elever oavsett bakgrund, etnicitet, kön och så vidare. Varje elevs behov ska kartläggas och utifrån kartläggningen ska särskilda anpassningar sättas in om det bedöms behövas. Samtidigt säger lagen att det finns en tidsbegränsning för detta då eleven inte får fortsätta i en särskild undervisningsgrupp, i detta fall förberedelsegrupp, efter två år. Detta trots att det finns forskning som visar att det tar upp mot 6–8 år för en andraspråkselev att utveckla ett fullgott skolspråk, det vill säga de språkkunskaper som krävs för att eleven ska kunna tillgodogöra sig de kunskaper som förväntas (Skolverket, 2012). Forskning visar också att den viktigaste faktorn för andraspråkselever är ett stort och utvecklat ordförråd för att kunna bli goda läsare och för att de ska kunna lyckas i skolan (Saville-Troike, 1984). Självklart ska ju eleven enligt rådande lagar och riktlinjer fortfarande erbjudas stöd både språkligt och kunskapsmässigt även i den ordinarie undervisningsgruppen. Som det går att se i tidigare forskning och i mitt resultat så är detta sällan så som verkligheten ser ut. Flera av lärarna som deltog i min undersökning menar att de saknar resurser, såväl ekonomiska som materiella och språkstöd i sina skolor. De nyanlända eleverna erbjuds inte några språkliga resurser eller studiehjälper, antingen inte alls eller inte i den utsträckning som krävs för att de ska bli meningsfullt för elevens lärande.

Vilket är svårt att förstå eftersom att det finns forskning som pekar på att studiehandledning kan leda till en snabbare ingång till den ordinarie klassen för de nyanlända eleverna (Glogic & Löthagen Holm, 2017). Genom studiehandledningen kan andraspråks eleverna också utveckla sitt språk med hjälp av translanguaging (García & Wei, 2018). Lärarna uttrycker i flera fall att de själva producerat eller köpt in material till eleverna och att de inte får stöttning i undervisningen av de nyanlända eleverna. Detta resulterar i att eleverna inte erbjuds en likvärdig utbildning då de inte ges samma möjlighet att delta eller ta del av undervisningen på samma villkor.

Allt för ofta finner vi i svaren, både i tidigare forskning samt i min undersökning, att det är den ekonomiska aspekten som påverkar på vilket sätt eleverna bemöts i den svenska skolan. I granskningar av Tajic och Bunar (2020) framkommer det att den enskilda elevens behov eller bakgrund inte är avgörande när det kommer till hur mycket studiehandledning eller språkstöd denne erbjuds. Som en lärare lyfte i sitt svar så fanns det tidigare ett SVA-bidrag som skolorna fick. Det innebar att skolan fick en extra peng för varje elev som läste enligt SVA, det vill säga hade ett annat förstaspråk än svenska. När skolan fick denna peng gick den till att köpa in material samt tjänster i form av studiehandledning samt språkstöd till de elever som behövde detta. När bidraget drogs in försvann alla dessa resurser men skolan förväntades att fortfarande kunna erbjuda eleverna samma utbildning, något som de flesta nog kan förstå inte är möjligt. Idag får alla skolor inom en kommun en summa pengar att förfoga över inom skolan. Pengarna ska fördelas inom organisationen på det som huvudmannen anser behövs. Detta blir självklart problematiskt då olika skolor har olika behov. En segregerad skola i ett svagt socioekonomiskt område har oftare större behov av flera olika språkresurser men också kanske större behov av andra insatser än vad en homogen skola i ett starkt socioekonomiskt område behöver.

Så vad är det som behöver förändras för att vi ska kunna erbjuda en likvärdig utbildning samt få en lyckad inkludering av de nyanlända eleverna? Det som jag ser som ett av de största problemen idag är att de lagar, regler och riktlinjer som skolorna har att förhålla sig till blir både otydliga, motsägelsefulla och svåra eller ibland omöjliga att följa i praktiken. Detta är något som Nilsson och Bunar (2016) kunde konstatera efter sina genomförda granskningar i sitt forskningsprojekt. De menade att granskningarna visade att det saknas tydliga lagar och regler kring hur mottagandet och hanteringen av de nyanlända eleverna ska ske. Ett stort problem är att de rekommendationer som Skolverket ger blir för öppna för egna tolkningar inom kommunen och skolenheten. Dessutom finns det inga krav på att man ska följa dessa rekommendationer. Isärkopplingen mellan de institutionella målen och organisationens vardagliga verklighet blir tydlig då önskan och verklighet skiljer sig åt. Samtidigt försöker organisationen, alltså skolan i detta fall, upprätthålla skenet av att de skyndsamt inkluderar de nyanlända eleverna i den ordinarie undervisningen fastän det i verkligheten oftare sker en exkluderande integrering som i sin tur leder till en icke likvärdig utbildning. För att motverka denna isärkoppling behöver det utformas tydligare regler och riktlinjer som är anpassade utifrån hur verkligheten så att dessa blir möjliga för skolan att genomföra. Det som också behöver ses över är denna ständiga strävan efter inkluderande tankesätt som inte blir lyckade i praktiken. Frågan är då, vad innebär en lyckad inkludering? Är det när eleven fysiskt finns placerad i en ordinarie klass eller bör vi ha högre krav än så? Enligt mig behöver vi ta ett steg tillbaka och se

vad placeringen av en nyanländ elev faktiskt ger för resultat i verkligheten och inte bara i tanken.

En annan förändring som önskas av lärarna i undersökningen är att få bättre utbildning och på så vis en känsla av en större kompetens i mötet med eleverna. Inom andra ämnen finns det behörighetskrav för att bedöma elever inom ämnen i skolan. Trots detta placeras elever med SVA behov i ordinarie klasser utan att skolan kräver att läraren där ska vara behörig att undervisa elever i SVA. Detta kan resultera i en känsla av hopplöshet och misslyckande hos flera undervisande lärare (Ehrling & Jepson Wiggs, 2019) men också hos elever som inte erbjuds samma rättigheter till kompetensbaserad undervisning. När dessa lärare som saknar SVA- utbildning dessutom ställs inför detta mötet utan någon stöttning eller hjälp så lämnas läraren ensam att ansvara för elevernas lyckade utbildning samt inkludering utan några resurser. Läraren ställs på detta vis inför en nästintill omöjlig uppgift och begränsas i sin möjlighet att utföra sin yrkesuppgift som handlar om att utbilda eleverna vi möter i vårt klassrum.

Det som ofta glöms bort när en talar om en likvärdig skola är att likvärdigheten inte ligger i att alla erbjuds samma undervisning utan att alla ska få samma möjlighet att tillgodogöra sig utbildningen och kunskaperna som ska finnas efter slutförd utbildning. Likvärdigheten är alltså helt beroende av att särskilda anpassningar görs, och då inte enbart i teorin utan även i praktiken. Sundgren (2017) menar att, utan tillgång till parallellt språkstöd eller modersmålsundervisning minskar andraspråkselevernas möjligheter att tillgodogöra sig de ämneskunskaper som en förstaspråkselev har.

Elevernas syn på likvärdighet och inkludering skiljer sig oftast ifrån hur institutionen ser på det. Eleverna önskar snarare en förändring i att få mer stöd och hjälp snarare än att de ska ha förväntningar på sig att klara av det som en svenskfödd elev kan. Hos eleverna finns det en rädsla för att göra bort sig i det ordinarie klassrummet då de har språksvårigheter som gör att kommunikationen brister (Nilsson & Axelsson, 2013). Kraven som ställs på dessa elever kan ibland bli nästintill ouppnåeliga. Att elever som behöver lära sig något nytt på ett nytt språk kan känna en hopplöshet, är lätt att förstå om man själv någon gång försökt sig på detta.

Det största problemet idag ligger inte i en bristande vilja att skapa goda förutsättningar för nyanlända elever. Att skapa en likvärdighet och en lyckad inkludering som blir gynnsam är en önskan som finns hos alla inblandade på alla nivåer så som samhällseliga, organisatoriska samt grupp- och individnivå. Däremot krockar denna vilja med verkligheten dels då det finns ekonomiska brister men främst då det är ett alldeles för stort glapp mellan de som bestämmer, alltså det institutionella, och skolorna där verksamheten bedrivs.

I skolans värdegrund och uppdrag (Skolverket, 2018, s. 9) står det att ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter”. Något som jag inte utifrån de resultat som finns i varken tidigare forskning eller min undersökning visar att den svenska skolan lyckas erbjuda de nyanlända eleverna idag. Idag läggs det för stor fokus på att skyndsamt inkludera elever i en så kallad ordinarie undervisning, på bekostnad av alla de aspekter som Skolverket menar att

alla elever ska ha rätt till. Att ständigt känna ett misslyckande i skolan på grund av språkliga svårigheter, bristande stöd och en ständig känsla av oro och rädsla leder inte till en växande glädje och tillfredställelse för den nyanlända eleven eller något barn. Bör vi inom skolan snarare ta hänsyn till barnets bästa så som vi kan läsa i artikel 3 i Barnkonventionen där det står ”Barnets bästa ska komma i främsta rummet vid alla beslut som rör barn” (UNICEF Sverige, 2018). Kanske är det bästa för barnet att tänka långsiktigt och se inkluderingen som en process som det inte finns ett snabbt avslut på snarare än att elevens chanser till en givande undervisning och likvärdig utbildning ska liknas vid ett lotteri. Kanske får vi istället fråga oss följande: Är ibland tillfällig exkludering rätt väg till en lyckad långsiktig inkludering i samhället?

8.2 Metoddiskussion

Att jag valde en kvalitativ metod för att undersöka mina frågeställningar var för att jag syftade att undersöka vad personer beskrev gällande deras egna erfarenheter av en situation. Hade jag valt en kvantitativ metod hade jag inte kunnat samla in den data jag behövt för att besvara mitt syfte då kvantitativa svar oftare syftar till att samla in ytligare svar från respondenterna. Mina insamlingsmetoder som var mailintervjuer samt intervjuer via ombud var som tidigare nämnt inte de metoder jag avsåg använda från första början. På grund av den rådande pandemin försvårades möjligheten att träffas personligen fick dessa metoder användas ändå. Mailintervjuerna ansåg jag ge mig bra underlag för mitt resultat och svaren jag fick hjälpte mig besvara mina frågeställningar. Däremot gav intervjuerna via ombud ett tunt underlag och hade jag genomfört intervjuerna själv hade jag kunnat ställa följdfrågor samt bett om mer utvecklande svar. Det hade också varit önskvärt att fler elever deltagit i undersökningen för att öka äktheten av resultatet (Bryman, 2011). Hade jag fått in svaren från ombudet som intervjuade eleverna tidigare hade jag valt att komplettera dessa innan resultatet skulle sammanställas.

8.3 Vidare forskning

Som tidigare nämnt är forskningen kring de nyanlända eleverna och hur de ska mottas, placeras och inkluderas något som bör bedrivas lång tid framöver. Att utveckla metoder, regler, riktlinjer och annat som förbättrar dessa aspekter är något som bör prioriteras. Att undersöka hur inkluderingsprocessen av de nyanlända eleverna faktiskt påverkar individernas framtid är också ett syfte som vore intressant och viktigt att ta reda på. Att följa elever som varit nyanlända och svenskfödda elever under lika lång tid för att sen jämföra hur deras utbildning, arbete och andra viktiga delar ser ut vore ett sätt att undersöka processen och dess resultat.

Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber AB.
- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden, *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404-415, DOI: 10.1080/13603116.2016.1197325
- Axelsson, T. (2015). Assimilering eller mångkulturell inkorporering? Nyanlända elever i den svenska och kanadensiska skolan. *Barn*, 33 (2), 9–25
- Barlebo Wenneberg, S. (2001). *Socialkonstruktivism: Positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber AB.
- Biemiller, A. (2012). Words for English-Language Learners. I: *TESL Canada Journal*, 29, 198. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i0.1117>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355, DOI: 10.1080/13603116.2014.899636
- Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (2.uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Bunar, N. (2010). Nyanlända och lärande - en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (Red.). (2020). *Nyanlända och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Burgoyne, K., Kelly, M. J., Whiteley, E. H., & Spooner, A. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. I: *British Journal of Educational Psychology*, 79, 735-747. DOI: 10.1348/000709909X422530
- Burgoyne, K., Whiteley, H. E., & Hutchinson, J. M. (2011). The development of comprehension and reading-related skills in children learning English as an additional language and their monolingual, English-speaking peers. I: *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 344–354. <https://doi.org/10.1348/000709910x504122>
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett - inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2006. Malmö.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Deegan, C., & Unerman, J. (2005). *Financial accounting theory*. McGraw-Hill Education.
- Ehrlin, A. & Jepson Wigg, U. (2019). Being Moved to the Outer Edge: Experiences of Working with Newly Arrived Students in a Newly Diverse School. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(7), 84-98. DOI: 10.26803/ijlter.18.7.6
- Enström, I. (2013). *Att undervisa om ord: En studie av lärares behov, förutsättningar och kunskapsutveckling i svenska som andraspråk*.
Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34261>
- Eriksson, L.T. (2018). *Kritiskt tänkande*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Fejes, A. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fridlund, L. (2011). Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- García, O. & Wei, L (2018). *Translanguaging*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Glogic, S. & Löthagen Holm, A (2017). *Nyanlända. Vägledning till inkluderande undervisning. Att förmedla kunskap, språk, kultur och koder i flerspråkiga klasser*. Stockholm. Hallgren & Fallgren
- Grape, O., Blom, B, & Johansson, R. (2006). *Organisation och omvärld: nyinstitutionell analys av människobehandlande organisationer*. Samfundslitteratur.
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I, *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. (Rev. uppl.). (s. 45–70). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ivarsson, L. (2016). Läsningens betydelse för läs- och skrivutvecklingen. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (1. uppl., s.85–96). Malmö: Gleerups.
- Johansson, B. & Svedner, PO. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & Utbildning.
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur AB

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977) Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. 83:2, s 340-63

Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013) - Welcome to Sweden...”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.

Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post Migration Ecology, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416, DOI: 10.1080/00313831.2015.1024160

Nilsson Folke, J. (2016). ‘Sitting on embers’: a phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. *Gender and Education*, 28(7), 823–838, DOI: 10.1080/09540253.2015.1093103

Nilsson Folke, J. (2020). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering?. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande- mottagande och inkludering* (1 uppl., ss. 37–80). Stockholm: Författarna och Natur och kultur.

O’Kane, Claire. (2008). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children’s Views about Decisions Which Affect Them. I: Christensen, Pia & James, Allison (eds). *Research with Children. Perspectives and Practices*, 125-155. London: Routledge.

Payne, M. (2008). *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur

Rosén, J & Wedin, Å (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm. Liber.

Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. Stockholm: Liber

Sahlin, I. (2002) ”Sociala problem som verklighetskonstruktioner”. I Anna Meeuwisse & Hans Swärd (red.) *Perspektiv på sociala problem*. Stockholm: Natur och Kultur.

Saville- Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? I: *TESOL Quarterly*, 18(2), 199 <https://doi.org/10.2307/3586690>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
<http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>

SFS 2011:185. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
<http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2011:185>

Skolinspektionen 2014:03. *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen 2009:03. *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö. Övergripande granskningsrapport 2009:3*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2020). *Uppdrag och verksamhet*.

Hämtat från <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/uppdrag-och-verksamhet/> 2021-04-28

Skolverket. (2002). *Flera språk – fler möjligheter - utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654837/1553957764895/pdf1019.pdf>

Skolverket (2012). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund - förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen- om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3362>

Skolverket. (2016). *Utbildning för nyanlända elever*.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3576>

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Sundgren, E (2017). Flerspråkighet – föreställningar och attityder. I Lahdenperä, P och Sundgren, E (red) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm. Liber.

Svensson, M. & Eastmond, M. (2013). “Betwixt and between”: Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162–170. DOI: 10.2478/njmr-2013-0007

Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14, DOI: 10.1080/13603116.2020.1841838

Taylor, S. & Sidhu Kaur, R (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56, DOI: 10.1080/13603110903560085

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wedin, Å (2010). Narration in Swedish pre-and primary school: a resource for language development and multilingualism. I: *Language, Culture and Curriculum*, 23:3, 219–233, DOI:10.1080/07908318.2010.515995

Wedin, Å (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund. Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1. Medgivande formulär

Göteborg 2021-04-13

Hej.

Mitt namn är Sanna Knutsson och jag studerar nu min sista kurs på grundlärarprogrammet 4–6 på Göteborgs universitet. Denna kursen handlar om att skriva ett avslutande examensarbete där vi ska genomföra en undersökning. Jag har valt att undersöka hur nyanlända elever upplever mottagandet och stödet i det ordinarie klassrummet. Jag behöver därför intervjua eleverna och få deras uppfattning. All information behandlas med sekretess och eleverna och deras svar är helt anonyma.

All information kommer enbart användas i detta examensarbete.

Intervjuerna kommer ske i skolan under ordinarie skoltid.

För att kunna genomföra intervjuerna med eleverna behöver jag vårdnadshavares tillåtelse så för att godkänna var vänlig signera nedan.

Elevens namn _____

Vårdnadshavares underskrift _____

Bilaga 2. Mail med intervjufrågor till lärare

Hej. Tack så mycket för att du valt att ställa upp i denna undersökning för mitt examensarbete. Det jag har valt att undersöka är vilka svårigheter och möjligheter lärare upplever att de stöter på i mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet. Nedan finns ett flertal frågor som du nu gärna får svara så utförligt du kan på. Alla frågor behöver inte besvaras utan de kursiverade är snarare följdfrågor på den fetmarkerade huvudfrågan. Ge gärna exempel från din egen erfarenhet eller upplevelser.

Maila mig dina svar (gärna som bifogat dokument) till Sanna423@hotmail.com när du är färdig men senast 30 april.

Undersökningen är anonym så du behöver inte skriva med ditt namn och om några namn på personer eller skolor förekommer så kommer dessa tas bort om jag tar med citat från dina svar.

FRÅGOR

-Hur länge har du jobbat som lärare och hur länge har du jobbat på skolan du är på nu?

- Är du behörig i Svenska som andra språk?

-Har du fått nyanlända elever som blivit direktintegrerade i ditt klassrum?

- Hur reagerade du då?

-Hur hanterade du det?

-Kände du att du kunde erbjuda eleven likvärdig hjälp/utbildning som en svenskfödd elev?

-Kände du att skolan/organisationen gav dig de rätta verktygen/ resurserna för att möta elevens behov? Om inte, vad saknade du, eller vad kunde göras bättre?

-Ansåg du att eleven var redo att inkluderas i den ordinarie klassrumsundervisningen? Varför/varför inte?

-Upplevde du att eleven kände sig trygg/bekvämlig med det?

-Blev du tillfrågad om vad du tyckte om detta innan eleven placerades i ditt klassrum?

-Har läraren fått nyanlända elever som kommit genom en förberedelseklass?

- Hur reagerade du då?

-Hur hanterade du det?

-Kände du att du kunde erbjuda eleven likvärdig hjälp/utbildning som en svenskfödd elev?

-Kände du att skolan/organisationen gav dig de rätta verktygen/ resurserna för att möta elevens behov? Om inte, vad saknade du, eller vad kunde göras bättre ?

-Ansåg du att eleven var redo att inkluderas i den ordinarie klassrumsundervisningen? Varför/varför inte?

-Upplevde du att eleven kände sig trygg/bekvämlig med det?

-Blev du tillfrågad om vad du tyckte om detta innan eleven placerades i ditt klassrum?

-Vilka svårigheter har du stött på i mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet?

-Vilka möjligheter har du stött på i mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet?

-Har du blivit erbjuden någon form av kompetensutveckling för att kunna arbeta med nyanlända?

-Vilken typ av utveckling? Kurser eller annat?

- Känner du att du har utvecklats i din lärarroll när det kommer till mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet sen den första gången du mötte en nyanländ elev i det ordinarie klassrummet?

- Vad har ändrats? Har organisationen/skolan ändrats? Vem bestämmer vart eleverna hamnar? Vad har blivit bättre/sämre?

-Vad önskar du för förändringar i skolans/organisationens hantering av nyanlända?

- Vad önskar du för din egen framtid som lärare i mötet med nyanlända elever i det ordinarie klassrummet?

- Mer utbildning? Fler resurser på skolan, i så fall vilka? Andra riktlinjer för hur nyanlända placeras, i så fall varför?

Bilaga 3. Intervjufrågor till elever

FRÅGOR:

- Vilken klass går du i och hur gammal är du?
- Hur länge har du bott i Sverige?
- Hur länge har du gått i skolan i Sverige?
- Gick du i skolan i ditt hemland?
- Minns du ungefär hur länge du var i Sverige innan du började i skolan?
- Minns du hur du kände din första dag i skolan? Var du nervös? Orolig? Glad? Och varför?
- Vad hände när du först kom till skolan? Fick du gå i en förberedelsegrupp eller började du i en vanlig klass direkt?
- Om du gått i förberedelseklass, minns du hur länge du gick där?
- Var det någon som kunde tala samma språk som dig? I så fall vem?
- När du började i en ordinarie klass hur kändes det då och varför?
- Kände du att du kunde få samma hjälp som du tidigare fått i förberedelseklassen?
- Hur känns det nu? Känner du att du förstår och hänger med i den ordinarie undervisningen? Är det något som känns bra eller dåligt och varför?
- Känner du att du kan be om hjälp och få den hjälp du behöver av din ordinarie lärare? Om inte, varför känner du så?
- Får du undervisning på ditt modersmål eller får du på något sätt använda dig av ditt modersmål i den ordinarie klassen?
- Vad tror du hade kunnat göra så det känns bättre i det ordinarie klassrummet? Verktyg, resurser med mera?