



**”Om man hänger med andra känner man sig mer trygg, man känner sig inte utanför.”**

*- en studie om inkludering och svenska som andraspråk*



Författare: Ida Andersson  
Handledare: Shirley Näslund  
Examinator: Gunilla Byrman  
Termin: Vt. 2016  
Ämne: Svenska som andraspråk  
Nivå: Grundnivå  
Kurskod: 1SSÄ1E-1

## Abstract

Syftet med studien är att undersöka vad elever som läser svenska som andraspråk tänker om inkludering och exkludering i skolan. Fyra fokusgruppsamtal genomfördes med elever i årskurs 9, där de hade möjlighet att diskutera anledningar till att de trivs i skolan och vad de har för syn på svenska som andraspråk. För att sortera ut materialet ifrån de transkriberade intervjuerna användes en tematisk innehållsanalys. Resultatet är sedan indelat i en horisontell och en vertikal analys. Studiens resultat visar att majoriteten av eleverna som deltog i studien inte känner sig exkluderade av att läsa svenska som andraspråk separerat ifrån sin ordinarie klass. Det framkommer även att eleverna anser att svenska som andraspråk är lättare än ämnet svenska, något de också tror att elever som inte läser svenska som andraspråk tycker.

## Nyckelord

Inkludering, exkludering, svenska som andraspråk, årskurs 7–9, elevperspektiv

**English title:** "If you hang out with others you feel more secure, you don't feel left out"  
A study of inclusion and Swedish as a second language.

## Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1 Inkludering – några definitioner</b> .....	<b>4</b>
2.1.1 2.1.1 Historisk bakgrund – specialpedagogik.....	5
2.1.2 2.1.2 Inkludering och styrdokument.....	6
2.1.3 2.1.3 Debatten om SvA – inkludera eller differentiera? .....	6
<b>3 Metod och material</b> .....	<b>8</b>
<b>3.1 Insamlingsmetod och material</b> .....	<b>8</b>
3.1.1 3.1.1 Urval.....	9
3.1.2 3.1.2 Materialkritik .....	10
3.1.3 3.1.3 Genomförande av intervjuer .....	11
<b>3.2 Analysmetod</b> .....	<b>11</b>
3.2.1 3.2.1 Kritik av analysmetod .....	12
<b>4 Resultat</b> .....	<b>12</b>
<b>4.1 Horisontell Analys</b> .....	<b>12</b>
4.1.1 4.1.1 Gemenskap – ”Det finns alltid någon för en” .....	12
4.1.2 4.1.2 Utanförskap – ”De gör så mot alla inte bara oss” .....	13
4.1.3 4.1.3 Vad tänker eleverna om SvA? .....	14
4.1.4 4.1.4 Att våga tala inför klassen.....	16
4.1.5 4.1.5 Sammanfattning av den horisontella analysen.....	18
<b>4.2 Vertikal analys</b> .....	<b>19</b>
4.2.1 4.2.1 Gemenskap och utanförskap i skolan .....	19
4.2.2 4.2.2 Elevernas syn på och tankar om SvA .....	21
4.2.3 4.2.3 Sammanfattning av den vertikala analysen.....	22
<b>5 Sammanfattande diskussion</b> .....	<b>23</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>26</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>I</b>
<b>Bilaga A Intervjuguide</b> .....	<b>I</b>

# 1 Inledning

Tanken om inkluderande undervisning växte fram i specialpedagogiken men tas idag även upp i debatten om huruvida SvA borde fortsätta vara ett eget ämne eller slås ihop med svenskämnet. Claes Nilholm skiljer på tre betydelser av inkludering i en intervju för *Specialpedagogik*, en tidning från lärarförbundet:

Den första fokuserar på placeringen – att även elever i svårigheter ska finnas i de vanliga klassrummen. Den andra lägger tonvikt på individen – att varje elev dessutom ska trivas, ha vänner och nå skolans samtliga mål. Den tredje inriktar sig på gemenskapen – att alla förutom det tidigare nämnda även känner sig delaktiga i ett demokratiskt samarbete och en lärande gemenskap där olikhet ses som en tillgång (Nilholm 2014).

Som man förstår av citatet har inkludering flera betydelser och är ganska svårdefinierbart. Begreppet har nu även börjat tillämpas i forskningen om svenska som andraspråk (benämns SvA), främst i frågan om SvA bör ges separat eller ihop med svenskan. I sin artikel ”De kommer från nordost – om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk” problematiserar Johannes Lunneblad och Maj Asplund Carlsson den kategorisering som sker när skolor urskiljer elever som elever med svenska som andraspråk (2009:87–88). De synliggör hur elevkategorin inte bara har kopplingar till elevens språkliga kompetens utan också till rykten och symboliska värden (2009:88). Även Lena Fridlund är kritisk till att urskilja elever med svenska som andraspråk i skolan. Utifrån de erfarenheter hon har som lärare skriver hon i sin avhandling *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma* att ”det eleverna verkade önska var att ’få vara som alla andra’ och vara med i vad de själva benämnde den ’vanliga’ klassen” (2011:12). I studien intervjuas lärare och rektorer och av deras utsagor framgår det att elever som undervisas i SvA känner sig ”exkluderade i relation till skolans övriga elever och att föräldrar förhåller sig kritiska till andraspråksundervisning” (2011:242). Fridlund skriver också att elevers uppfattningar om andraspråksundervisning är ett relativt outforskat område ur ett inkluderande perspektiv (2011:242).

Mot bakgrund av debatten och Fridlunds konstaterande att forskning om elevers uppfattningar av andraspråksundervisning saknas kommer jag att undersöka om uppdelningen i svenska som andraspråk påverkar elevernas känsla av tillhörighet i skolan.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att undersöka vad som får elever som läser SvA att känna sig inkluderade respektive exkluderade i skolan. Jag väljer att skriva elever som läser SvA, eftersom jag vill bidra så lite som möjligt till att kategorisera elever i grupper som kan uppfattas värdeladdade. Precis som att man inom specialpedagogiken talar om att en människa har en funktionsnedsättning och inte säger att hen är funktionshindrad så menar jag att eleverna läser SvA, det är inget de är. Jag ställer följande forskningsfråga: Vad får eleverna att känna sig inkluderade eller exkluderade i skolan?

## **2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter**

Denna studie utgår ifrån idéerna om inkludering som kommer att presenteras i detta kapitel. Först diskuteras definitioner av begreppet och därefter följer en översikt över begreppets historia. Avslutningsvis går jag igenom vad svenska styrdokument säger om inkludering och hur begreppet kan kopplas till SvA.

### **2.1 Inkludering – några definitioner**

Det är inte helt lätt att definiera *inkludering* då begreppet kan ha många olika betydelser (jfr Mitchell 2015:300). David Mitchell menar att inkluderande undervisning innebär att undervisa elever i behov av särskilt stöd i ordinarie undervisningsmiljöer (2015:297). Bengt Persson och Elisabeth Persson skriver dock att det ofta förekommer en felaktig bild av att inkludering handlar om att alla elever alltid ska finnas i samma rumsliga miljö och att det förstås som ett sätt att förena elever med olika slags svårigheter i den ordinarie pedagogiska verksamheten (Persson & Persson 2012:25). Detta anser de är en alldeles för snäv definition av begreppet. Istället menar de att inkludering handlar om att förverkliga en vision av ett bättre samhälle (Persson & Persson 2012:19). För dem innebär det att ge alla elever stimulans och uppmuntran och att målet är meningsfullt deltagande i det gemensamma och gemensamhetsskapande (Persson & Persson 2012:19). En annan definition av inkludering ger Len Barton:

Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating 'difference' in dignified ways (Len Barton 1997:233).

För Len Barton innebär inkluderande undervisning att man uppmuntrar mångfald och hyllar olikheter. Utmärkande för inkludering som princip är just ambitionen att bejaka elevernas olikheter och att försöka anpassa utbildningen till deras varierande behov. Inkludering handlar alltså både om utbildningen och hur vi vill att det framtida samhället ska se ut (Persson & Persson 2012:21–22). Mitchell skriver att idén om inkluderande undervisning har ett par huvudsakliga fördelar, nämligen att självkänslan stärks hos elever i behov av särskilt stöd då de gynnas både akademiskt och socialt, om undervisningen hanteras på rätt sätt. Andra elevers kunskapsutveckling gynnas också. Dessutom får de större förståelse för mångfalden i samhället och starkare känsla för social rättvisa och jämlikhet samt en mer omtänksam attityd (Mitchell 2015:298).

Ett begrepp som ofta blandas ihop med inkludering är *integrering*. Till en början sågs integrering som något positivt, elever som ansågs avvika skulle integreras in i skolan. Idag anser man däremot att begreppet integrering stärker uppdelningen mellan *vi* och *dom*, normalitet och avvikelse, och att det i slutändan går ut på att anpassa den som anses avvika till en miljö som inte är skapad efter elevers olikheter (Nilholm & Göransson 2013:23). Inkludering innebär istället att det är skolan som ska anpassas efter sina elever (Ann Ahlberg 2013:26). Nilholm och Göransson gör en tydlig liknelse över skillnaden mellan just integrering och inkludering.

Om man såg integreringsdiskussionen som att någon knackade på dörren och ville komma in, ville flera att diskussionen i stället skulle handla om något helt annat: Hur ska vi kunna bygga ett hus där alla har en självklar plats? (Nilholm & Göransson 2013:23)

Idag vill vi inte bara släppa in eleverna i vårt klassrum utan vi vill bygga ett klassrum som är anpassat för varje individ.

### **2.1.1 Historisk bakgrund – specialpedagogik**

Begreppet *inclusion* användes redan i 1950-talets USA av medborgarrättsrörelsen som ett led i deras strävan att bekämpa diskriminering främst på grund av hudfärg (Persson & Persson 2012:19). Men för att förstå hur begreppet har vuxit fram i Sverige måste vi gå tillbaka i tiden. I slutet av 1800-talet var det klassbakgrunden som avgjorde hur skolgången såg ut och inte elevens individuella egenskaper (Nilholm & Göransson 2013: 19–20). På grund av industrialiseringen skedde stora förändringar i samhället och ett nytt klassamhälle växte fram. Många såg då skolan som ett sätt att överbrygga de

sociala motsättningarna. Idén om en gemensam skola växte fram (Nilholm & Göransson 2013:20).

Det var inte förrän i början av 1960-talet som idén om en gemensam skola för olika sociala klasser realiserades genom att grundskolan etablerades. Man ansåg att social rättvisa var rättigheten att få gå i samma skolform som alla andra, men många elever fick svårt att klara skolans krav och specialundervisningen exploderade i omfattning. Social rättvisa kom då att handla om rätten att få ut något av utbildningen (Nilholm & Göransson 2013:21). Under den här tiden fanns det också särskilda skolor för elever som betraktades som avvikande. Mot denna bakgrund växte tankarna om *integrering* fram hos den rörelse som ville avskaffa såväl specialskolor som andra typer av särlösningar.

### **2.1.2 Inkludering och styrdokument**

I vetenskapliga texter används begreppet inkludering sparsamt. I de svenska styrdokumenten för utbildningsområdet, dvs. skollag, skolförordning och läroplan, saknas begreppet helt. Användningen av "En skola för alla" är vanligare, ett uttryck som började att användas i samband med införandet av 1980 års läroplan för grundskolan (Persson & Persson 2012:29). I den svenska skollagstiftningen står det tydligt att skolan ska vara tillgänglig för alla:

Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet om inte annat följer av särskilda bestämmelser i denna lag (Svensk författningssamling 2014:567).

Av lagen framgår att alla elever ska ha lika tillgång till utbildning. Jag drar slutsatsen att skolan ska erbjuda särskilt stöd till elever som behöver det och stödet ska i första hand ges inom den klass eller grupp som elever tillhör. Även om begreppet inkludering inte nämns explicit i de svenska styrdokumenten för utbildningsområdet så är det sedan länge förankrat i den svenska skollagstiftningen och förarbetena till den (Persson & Persson 2012:30).

### **2.1.3 Debatten om SvA – inkludera eller differentiera?**

Idag innefattar idén om inkludering inte enbart elever med särskilda behov utan kan överföras till debatten om hur SvA bäst undervisas. I *Lärarnas tidning* debatterades just detta 2012, och på Lärarnas Nyheters hemsida kan man läsa artiklarna i debatten.

I den första artikeln polemiserar fjorton namnkunniga inom andraspråksundervisning från tre olika lärosäten Lena Fridlunds doktorsavhandling *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*. Fridlund har intervjuat lärare och rektorer för att ta reda på hur de uppfattar och talar om undervisning för elever med utländsk bakgrund. Hon har relaterat studien till forskningen inom specialundervisning som förespråkar integration istället för särskild undervisning. Forskning i specialpedagogik kännetecknas av ett relationellt perspektiv där elevers ”förutsättningar och behov ses i relation till omgivningen och inte som individbundna” (Fridlund 2011:85). Fridlund ifrågasätter därför att SvA undervisas åtskilt, det vill säga att vissa elever får lämna den ordinarie undervisningen. Monica Axelsson, m.fl. poängterar i sin debattartikel att nyanlända måste bygga upp den språkliga bas, som elever födda i Sverige utvecklat redan innan de börjar skolan, för att kunna möta de språkliga krav som skolans ämnen ställer. Vidare menar de att SvA är ett komplext ämne, där de språkliga förutsättningarna bland eleverna varierar stort. De anser att Fridlunds motivering av en sammanslagning av svenska och SvA utifrån specialpedagogikens inkludering enbart fokuserar på den fysiska inkluderingen, vilket de menar är en inkludering helt på majoritetens villkor. De skriver följande:

En utgångspunkt i flerspråkighet och mångkultur, och därmed inkludering som attityd istället för fysisk placering, skapar istället möjligheter att verkligen uppfylla elevers olika behov. (Lärarnas Tidning 2012-03-01)

Inkludering är ett svårdefinierat begrepp, och även om man ska skilja på inkludering och integrering, så har de båda begreppen en likartad innebörd. Nilholms första definition av begreppet fokuserar på placeringen av elever och allas rätt att få finnas i de vanliga klassrummen (Nilholm 2014). En definition som lätt kan tolkas som integrering. Axelsson m.fl. poängterar dock att inkludering innebär så mycket mer än enbart placeringen av eleven.

Åsa Wedin bidrar till debatten och påpekar att:

Det är endast med väl utbildade lärare i SvA man kan skapa en relevant organisation av utbildningen för andraspråks elever. Dessa kan med fördel innebära inkludering i vanliga klasser men då med anpassning av verksamheten (Lärarnas tidning 2012-04-04).

Wedin argumenterar för att SvA-undervisning visst kan organiseras i vanliga klasser, men man ska i så fall anpassa verksamheten efter elevernas behov och inte inkludera dem på majoritetens villkor.



I *Lärarnas tidning* (nr 1/16) intervjuas professor Nihad Bunar av Stefan Helte med anledning av antologin *Nyanlända och Lärande – mottagande och inkludering* som Bunar varit redaktör för. Efter en diskussion om hur skolan ska klara av att ta emot alla nyanlända övergår intervjun till att handla om nyanlända bör placeras i förberedelseklass eller vanlig klass. Bunar svarar att det inte finns något enkelt svar på den frågan och att det finns såväl för- som nackdelar med båda modellerna. Enligt hans mening ska skolan vara flexibel och anpassa placeringen efter elevernas egna förutsättningar. Diskussionen leder så småningom över till att handla om inkludering och Bunar poängterar igen vikten av resurser och personal, som kan ge eleverna tillräckligt stöd, för att det ska fungera. Om man inte har de resurser som krävs för inkludering i det vanliga klassrummet menar han att man får en fysisk integration men att det medför en social och pedagogisk exkludering i klassrummet. Avslutningsvis skriver han: ”Inkludering behöver inte innebära att eleven deltar till 100 procent i den ordinarie klassen från dag ett”. Bunar tycker alltså att det finns för- och nackdelar med båda modellerna och poängterar vikten av att skolan är flexibel och har de resurser som krävs för att kunna ge eleverna det stöd de behöver (Helte 2016).

De studier som gjorts om inkludering ger mycket olika resultat. Mot bakgrund av den osäkerheten kring vad inkludering är eller bör vara och huruvida det är gynnsamt eller inte anser jag att det finns anledning att utföra flera studier i ämnet.

### **3 Metod och material**

I detta avsnitt presenteras studiens material och de urval och avgränsningar som gjorts vid materialinsamlingen följt av materialkritik. Avslutningsvis framförs analysmetoden och kritik till denna.

#### **3.1 Insamlingsmetod och material**

I denna studie har jag valt att använda mig av strukturerade fokusgruppsamtal. I *Forskningshandboken* skriver Martyn Denscombe (2009:233) att intervjuer passar bra när datainsamlingen främst kommer att baseras på åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter. Även Jan Trost (2010:46) anser att fokusgruppsamtal lämpar sig bäst för att få fram deltagarnas erfarenheter och för att skapa nya idéer. Eftersom jag vill få en bild av vad elever som läser SvA har för känslor och erfarenheter av inkludering i skolan anser jag att den här metoden kan hjälpa mig nå mitt syfte.

Jag valde att göra fokusgruppsamtal för att få en bredare variation av erfarenheter och åsikter än vad jag skulle kunna få av individuella intervjuer (Denscombe 2009:236; Wibeck 2010:50). I fokusgruppsamtal har deltagarna möjlighet att bygga vidare på varandras tankar och idéer. Tack vare interaktionen med de andra i gruppen kan den enskilde deltagaren få en tydligare bild av sina egna åsikter (Trost 2010:45–46). Trost (2010:47) definierar fokusgruppsamtal som att de som intervjuas själva står för samtalet. Utmaningen för intervjuaren är att skapa en vi-känsla i gruppen. Eftersom jag både är äldre än de jag intervjuat och har högre utbildningsmässiga kvalifikationer tror jag att det är lättare att skapa tillit och en känsla av samhörighet genom fokusgruppsamtal. I fokusgrupper kan deltagarna få stöd av varandra, och maktbalansen förskjuts till dem eftersom de är fler till antalet (Jowett & O'Toole 2006:455).

### **3.1.1 Urval**

Till denna studie ville jag intervjua elever i årskurs 9 som läser SvA separat från sin ordinarie klass. För det första ville jag att de skulle gått på skolan ett tag så att de bildat sig en uppfattning om skolan över tid. För det andra är det min uppfattning att elever i nian har etablerat sina sociala roller och därför inte behöver hävda sig på samma vis som de som går i årskurs 7. Det sistnämnda är relevant eftersom eleverna förhoppningsvis känner sig trygga att reflektera och diskutera mer i gruppen och på så vis ge fylligare svar. Efter att ha mailat rektorerna på sex olika skolor fick jag slutligen kontakt med två lärare, och genomförde således studien på två olika skolor.

Urvalet av skolor grundade sig på att de skulle ligga i Växjö eller i angränsande kommuner och undervisa SvA i nionde klass. Skolorna där studien genomfördes är båda kommunala och ungefär lika stora sett till elevantal. De tar emot nyanlända elever och erbjuder då förberedelseklasser. Den ena är en skola i stadsmiljö i Växjö kommun, medan den andra ligger i en mindre angränsande kommun.

På den första skolan frågade läraren om någon av eleverna var intresserade av att ställa upp på fokusgruppsamtal. Sex elever var intresserade av att delta så jag valde att göra två grupper med tre personer i varje grupp. På den andra skolan hade läraren redan valt ut de elever hon tyckte var lämpliga efter mina kriterier och det blev även här två grupper med tre personer i varje. Läraren hade valt att dela upp dem efter kön och därför bestod första gruppen av tre flickor och andra gruppen av tre pojkar. I resultatet använder jag fingerade namn och eleverna i grupp 1 har fått namn som börjar på A, grupp 2 har fått namn som börjar på B och så vidare.

Grupp 1: Ali, Andrej, Amra (Somalia, Ryssland, Armenien)

Grupp 2: Ben, Boro, Baruch (Afghanistan, Palestina, Palestina)

Grupp 3: Callie, Casiiso, Chenani (Syrien, Grekland, Somalia)

Grupp 4: Dulyanan, Dante, Dilean (Thailand, Italien – uppväxt i Kosovo, Afghanistan – uppväxt i Pakistan)

IA: Ida Andersson

### 3.1.2 Materialkritik

Varje intervju är unik i sin kontext och de som blir intervjuade påverkas såväl av intervjuarens identitet, som av varandra och platsen som intervjun hålls på. Därför kan det vara svårt att uppnå struktur då kontexten delvis styr vad som händer. Detta i sin tur leder till bristande tillförlitlighet, eftersom det är svårt för någon annan att utföra exakt samma studie (Denscombe 2009:269). Trots denna kritik anser jag att intervjuer är en användbar metod när man vill gå på djupet och få mer detaljerad data. I semistrukturerade intervjuer är man som intervjuare dessutom flexibel och kan anpassa intervjun till dem som intervjuas (Denscombe 2009:267–268).

Under fokusgruppsamtal kan man inte förlita sig på att alla som deltagit i intervjun kommer hålla den tystnadsplikt som intervjuaren måste lyda under. Dessutom kan det hända att de intervjuade säger sådant som de egentligen inte vill, eftersom de påverkas av andra i gruppen och av försöksledaren (Trost 2010:45). Ytterligare nackdelar med fokusgruppsamtal är att språksamma och dominanta personer lätt tar överhanden, och att det enbart blir deras synpunkter som kommer fram. Det kan också vara problematiskt att dokumentera vad som händer under gruppintervjun eftersom intervjuaren dels ska fokusera på vad som sägs och av vem, dels behöver uppmärksamma deltagarnas kroppsspråk (Trost 2010:46).

Hur urvalet gjordes på dem olika skolorna kan också påverka resultatet. På den första skolan fick eleverna själva bestämma om de ville ställa upp. Eleverna kan ha olika skäl till varför de valde att delta i studien. Några kanske tycker om att tala och framföra sina åsikter, en del kanske var nyfikna på vad ett fokusgruppsamtal är och andra ville kanske enbart slippa den ordinarie lektionen. Oavsett anledning så påverkar det de svar som fokusgruppsamtalen genererar, vilket i sin tur påverkar resultatet i studien. På den andra skolan hade läraren redan delat in eleverna efter kön. Jag kan

därför inte vara säker på om eleverna verkligen ville vara med eller var med för att läraren bad dem. Jag var däremot noga med att poängtera att deltagandet var frivilligt, och att de kunde avbryta när som helst. Som försöksledare hade jag kunnat vara mer aktiv och ställt fler frågor. Samtidigt ville jag inte påverka eleverna för mycket utan låta dem bestämma vägen för samtalet.

### **3.1.3 Genomförande av intervjuer**

Studien genomfördes på två högstadieskolor. Innan jag påbörjade intervjuerna förklarade jag syftet med min studie för eleverna och berättade även för dem att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Jag förklarade också att de kommer vara helt anonyma i uppsatsen och att det material jag samlat in enbart kommer att användas till den här studien och därmed raderas så fort uppsatsen blivit godkänd. På så vis har jag uppfyllt de fyra forskningsetiska principerna som innefattar: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002:7–14).

Som underlag för intervjuerna hade jag sammanställt en intervjuguide (se bilaga 1) för att försäkra mig om att de teman jag var intresserad av skulle beröras under intervjun. Intervjuguiden utformades utifrån Victoria Wibecks idéer om öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor och avslutande frågor (2010:73). Även om intervjuguiden i slutändan inte fullständigt följer det systemet, skapades det med det i åtanke. Med deltagarnas tillåtelse spelades fokusgruppsintervjun in med hjälp av min smartphone. För att lättare kunna arbeta med materialet valde jag att göra en transkribering som liknar den som Wibeck (2010:95) kallar för nivå II, det vill säga jag var så ordagrann som möjligt, omtagningar och felstarter togs med samt överlappande tal och betonade ord. I mina transkriberingar använder jag *dom* istället för *de* eller *dem*. Citaten innehåller sekvenser som inte är idiomatiska, vilket beror på att eleverna inte fullt ut behärskar idiomatisk svenska. För att markera att en elev blir avbruten av en annan har jag valt att använda mig av snedtecken [/.../].

## **3.2 Analysmetod**

Jag har valt att göra en tematisk innehållsanalys vilket innebär att man kodar sitt material och delar upp det i enheter för att kunna söka efter mönster och teman i svaren man fått (Wibeck 2010:100; Denscombe 2009:373–374). När ett tema framträder i flera intervjuer indikerar det att just den idén eller frågan delas av flera människor, och som

forskare kan man då hysa större tillit till den, än till en idé eller fråga som enbart kommer från ett enskilt uttalande (Denscombe 2009:267). Av mina fyra fokusgrupper fick jag likvärdiga svar ifrån tre, medan en grupp avvek. Därför kommer jag göra både en horisontell och en vertikal analys. En horisontell analys redovisar och jämför teman som kommer igen i alla grupper, medan en vertikal analys redovisar vad som diskuterades i den enskilda gruppen (Wibeck 2010:105).

### **3.2.1 Kritik av analysmetod**

Ett generellt problem med tematisk innehållsanalys är att orden i data lyfts ur sin kontext. Den egentliga innebörden går då förlorad eller förändras vid kodning och kategorisering av data. Dessutom kan data som inte passar in i kategoriseringarna lätt förbises och gå förlorad (Denscombe 2009:400). Det finns ingen forskning som är helt fri från tolkning och framför allt den kvalitativa forskningen erkänner att forskarens egen identitet har betydelse för presentationen och analysen av data. De data som presenteras är således subjektiva och beror på kontext och tolkning (Denscombe 2009:399). Innehållsanalysen har däremot möjlighet att avslöja många dolda sidor av det som kommuniceras genom att den skrivna texten och beskrivningarna är förankrade i verkligheten (Denscombe 2009:308, 398).

## **4 Resultat**

I det här avsnittet presenteras resultatet och analysen av de fyra fokusgruppsamtalen som gjorts. Jag börjar med den horisontella analysen, eftersom den omfattar majoriteten av fokusgruppsamtalen. Efter det presenteras den vertikala analysen.

### **4.1 Horisontell Analys**

Nedan presenteras analysen av fokusgrupp 1–3. Analysen är indelad i fyra rubriker som berör frågor kring gemenskap och utanförskap, att våga prata på målspråket och tankar kring SvA och svenska.

#### **4.1.1 Gemenskap – ”Det finns alltid någon för en”**

På frågan om eleverna trivdes i skolan svarade majoriteten ja och endast ett par svarade ibland. När jag bad dem berätta vad det är som gör att man trivs tog de upp tre tydliga

faktorer, nämligen: gemenskap, avsaknad av mobbning och bra lärare. Närvaron av dessa tre faktorer illustreras av nedanstående citat ur intervjuerna:

Ali: Allt, vännerna, kompisarna. (G1)

Andrej: Lärarna. (G1)

Callie: Eleverna och lärarna är snälla. (G3)

Som det framgår i citaten ovan är det sociala relationer med såväl lärare som andra elever som spelar roll för om eleverna trivs eller inte. För att få fylligare svar bad jag alla grupperna att utveckla vad de sagt. Den första gruppen jag intervjuade poängterade vikten av att aldrig vara ensam för att känna att man är en del av en gemenskap.

Ali: Man är inte utanför direkt, man går inte ensam.

Amra: Det finns alltid någon för en (···) Vi finns där för varann, så känner jag.

Det är viktigt för dem att ingen lämnas ensam och att man ställer upp för varandra. För att trivas på skolan tycker Boro ur fokusgrupp 2 att det är betydande att det inte finns någon mobbning.

Boro: På andra skolor finns det människor som mobbar andra. På den här skolan är det inte så.

Boro upplever inte att det finns någon mobbning på skolan. Även Ben säger att det är en bättre skola än andra för att det finns ”bättre folk”. Fokusgrupp 3 anser att de känner sig som en del av skolans gemenskap när svenska elever är snälla mot dem.

IA: Vad får er att känna er som en del av skolans gemenskap?

Callie: Att svenska elever är snälla mot oss. När vi jobbar i grupper så säger de till oss ”kom hit”.

Callie säger att det är när de svenska eleverna är snälla mot dem och ber dem vara med i grupparbeten som de känner sig som en del av skolans gemenskap. För att känna tillhörighet i skolan spelar det alltså roll vilka elever som uppmärksammar henne.

#### **4.1.2 Utanförskap – ”De gör så mot alla inte bara oss”**

På frågorna som berör exkludering får jag varierade svar från alla grupper. I grupp 1 tog Amra upp hur deras svensklärare, som även är deras mentor, ibland ger information under svensklektionerna när de som läser SvA inte är där.

Amra: Vissa gånger när vår vanliga svensklärare ska säga något, [...] då glömmer hon ofta bort vår klass, eller vi som är här inne. [...] så får vi reda på det av någon som bara ”ja, men Lena sa det i klassrummet.” Men vi är ju inte med, kan inte någon komma in till oss till exempel?

När läraren ger viktig information när inte hela klassen är samlad utesluts de elever som inte befinner sig i samma klassrum. Detta kan skapa en känsla av att vara exkluderad

och mindre värd. Det här visar även på bristande kommunikation eftersom man enkelt hade kunnat undvika exkludering genom att SvA-lärare ger sina elever samma information. Inkludering handlar inte bara om placering utan kanske främst om gemenskap och att alla ska känna sig delaktiga i ett demokratiskt samarbete (Persson & Persson 2012:19).

Mobbning är också en faktor för om elever känner sig exkluderade och utanför. Fokusgrupp 2 sa att de trivs på skolan för att det inte finns någon mobbning där. I fokusgrupp 3 tar eleverna upp det omvända, nämligen hur mobbning påverkar att man känner sig utanför skolans gemenskap.

Chenani: Det finns elever på skolan som gör mobbning mot oss, som är elaka. Men inte alla, bara två till tre stycken.

Callie: Rasistiskt kan vi säga.

Chenani: Men dom gör så mot alla inte bara oss.

Chenanis ordval ”mot oss” är intressant och går att diskutera. Det kan tolkas som att det rör sig om rasistisk mobbning, och ”oss” kan syfta till alla elever med utländsk bakgrund. Men det kan även syfta på de tre tjejerna i gruppen. Callie verkar tycka att det är just rasistisk mobbning det handlar om, men Chenani säger att mobbningen riktas mot alla, ”inte bara oss”. Återigen uppkommer frågan vilka ”oss” syftar på. Syftar det på de tre eleverna som är med i fokusgruppen eller syftar det på alla elever med utländsk bakgrund? Oavsett är det tydligt att mobbning finns på skolan.

#### **4.1.3 Vad tänker eleverna om SvA?**

Under fokusgruppsamtalen framgår det att det skiljer sig mycket mellan eleverna om valet av SvA har varit frivilligt eller inte, även inom varje fokusgrupp. Vissa har haft SvA hela tiden, andra har provat att läsa svenska men har av olika anledningar bytt tillbaka till SvA. Några elever har blivit placerade i SvA-gruppen utan att ha blivit tillfrågade. För att få en djupare förståelse av hur de tänker kring SvA och svenska, frågade jag, vad de tycker om SvA och vad de tror att elever som inte läser SvA tänker om ämnet.

Några elever tycker att det är lättare i SvA och att man får bättre betyg om man läser det, något som uttrycks i citaten nedan:

Amra: Man får typ sämre betyg i svenska.

Ben: Typ, den vanliga svenskan det kom massa ord som är jättesvåra.

Boro: Här är det lättare, lätta ord och sånt.

Chenani [...]Uppgifterna är samma men lite lättare.

Som det framgår av citaten graderar eleverna ämnena efter lätt–svårt och väljer hellre att läsa det som är lättare för att få bättre betyg. Chenani säger att uppgifterna i SvA är samma som i svenska men lite lättare. För att höja statusen på SvA måste vi komma ifrån den här jämförelsen i lätt–svår. SvA ska inte vara en lättare variant av svenskan utan ska präglas av annorlunda undervisning än den som bedrivs i svenska. Längre ner ger Chenani beskrivningar av hur man kan se på SvA utan att ge det stämpeln ”lättare än svenska”.

En annan aspekt som skiljer SvA och svenska åt är hur mycket hjälp och stöttning man får. Enligt fokusgrupp 1 är läraren i SvA bättre på att stämna av så att alla förstår och hänger med på lektionerna, något de menar beror på att de är en mycket mindre grupp. I fokusgrupp 2 säger Boro att han vill utveckla sitt språk och ordförråd, och därför har han valt att läsa SvA, eftersom man får mer hjälp där. I fokusgrupp 3 förklarar Chenani varför det är bra med SvA på följande sätt:

Chenani [...]det är jättebra att dom som kommer nya till Sverige inte kommer till svenskklass och läser svenska med dom som kan mycket. I SvA lär man sig mycket bra saker, som man inte tänker på, skrivsaker.

Chenani uttrycker här att det är skönt att läsa SvA för att hon vet att ingen där har svenska som modersmål. Därför behöver hon inte känna sig sämre än sina klasskamrater eftersom alla är i samma sits. Hon tycker också att man lär sig många bra ”skrivsaker” i SvA. Vad ”skrivsaker” exakt innebär utvecklas aldrig, men det kan tänkas att det är grammatik och tips för vad man kan tänka på när man ska skriva på svenska. Det kan antas att man går igenom mer grundläggande språkregler i SvA jämfört med i svenska eftersom elever i svenska förväntas ha med sig språkliga erfarenheter ifrån tidigare skolår.

Grupperna gav tre skilda svar på vad de tror att elever som inte läser SvA tänker om ämnet. Nedan presenteras några svar ifrån samtliga tre grupper:

Grupp 1:

Amra: Asså jag tror att de tänker att det är väldigt enkelt.

Ali: Att vi går igenom alfabetet.

Amra: Det känns så i alla fall, att de bara ”ja, men det är typ sexans svenska”.



## Grupp 2:

Boro: Jag vet inte, kanske vill dom inte eller så behöver dom inte.

Baruch: Jag vet inte.

## Grupp 3:

Chenani: Till exempel som med spanska och franska – så kan inte vi svenska.

Fokusgrupp 1 tror att elever som inte läser SvA tänker att det är mycket enkelt och handlar om att lära sig alfabetet. I fokusgrupp 2 är det inget de funderat på. Boros svar syftar till elever som läser svenska – trots att de har ett annat modersmål. Chenani i fokusgrupp 3 jämför SvA med moderna språk. Det går att diskutera varför eleverna har så skilda intryck av vad andra har för uppfattningar om SvA. Några tror att SvA uppfattas som ett enkelt ämne medan andra tycker att det går att jämföra med moderna språk.

### **4.1.4 Att våga tala inför klassen**

Att våga tala inför en grupp är högt värderat i skolan idag och inte sällan uppmanas eleverna att göra muntliga redovisningar. Detta kan vara jobbigt om eleven inte vill ha så mycket uppmärksamhet och tvingas tala på det språk som hen inte behärskar. Inför en sådan situation ökar oros känslan och obehaget. Även för elever som är mer utåtriktade kan muntliga redovisningar på ett andraspråk skapa oro och nervositet. I den här studien svarar de flesta informanter att de vågar tala inför hela klassen eller i mindre grupper, även på andra lektioner än SvA.

## Grupp 1:

IA: När ni har andra lektioner tillsammans med er klass, vågar ni prata då?

Ali: Jag skäms aldrig.

Amra: Jag babblar hela tiden [...] Och kan du svaren så är det bara att räkna upp handen och säga.

## Grupp 2:

IA: På övriga lektioner, känner ni att ni vågar prata inför hela klassen där?

Ben: Ja.

Boro: Ja, då svarar jag, det är inga problem.

### Grupp 3:

IA: När ni har andra lektioner tillsammans med er klass, vågar ni prata då?

Chenani: [...]jag vågar bara i matte.

Chenani: [...]när man säger någonting som är fel kommer de inte att skratta. Alla elever gör fel [...]

Casiiso: Ibland skrattar de, det finns elever som gör det.

Både fokusgrupp 1 och 2 svarar utan att tveka att de vågar tala inför klassen. Ali svarar att han aldrig skäms. Hans ordval kan man fundera över, vad är det han tänker att han eventuellt skulle kunna skämmas för? Är det hans svenska språkkunskaper han inte skäms för eller är det hans personlighet, att han helt enkelt vågar vara sig själv? I citatet som är hämtat från fokusgrupp 3 var det inte helt klart om de kände sig tillräckligt trygga att tala inför klassen. Casiiso säger att det finns elever som skrattar åt dem, något som kan påverka självkänslan och tryggheten i klassen. Chenani säger att hon inte vågade tala i Syrien heller. Därför drar jag slutsatsen att det inte beror på otillräckliga språkkunskaper utan på rädslan för att svara fel. Callie säger att hon alltid vågar tala om hon förstår vad de säger. Men hon känner sig tveksam till om hon är tillräckligt trygg i klassen för att tala, något som framkommer av citatet nedan:

Callie: Om jag fattar vad dom säger kan jag alltid svara. Ibland är jag inte säker på att det är rätt och då vågar jag inte.

IA: Då säger du inget?

Callie: \*skratt\* även om jag vet.

Callie säger att hon kan svara om hon förstår frågan men att hon inte alltid vågar även om hon kan svaret. Det är förståeligt att man inte svarar om man är osäker på vilket svar som är rätt. Att hon inte vågar svara även om hon vet svaret är tankeväckande, och det kan finnas olika förklaringar till det. I Callies fall är det förmodligen hennes personlighet som påverkar, eftersom det inte verkar finnas språkliga hinder för henne. Det finns även några elever som inte känner sig trygga nog att tala i klassen. För Andrej är det tydligt att det beror på att han inte känner sig tillräckligt trygg med sina svenska språkkunskaper och därför är rädd för att göra bort sig språkligt.

Andrej: För mig är det svårt att prata [...] Asså jag vågar inte prata för jag tror att jag kommer säga fel. [...]men jag vill ändå inte läsa svenska som andraspråk. Det vill jag inte, jag vill ändå vara med klassen.

Han vill så småningom kunna övergå till att läsa svenska tillsammans med den ordinarie klassen. Om detta beror på att han har kompisar i den klassen som han vill vara med

eller om det beror på att han då får en bekräftelse på att han kan svenska tillräckligt bra framkommer inte. Det kan också vara så att han upplever sig exkluderad för att han behöver gå ifrån den ordinarie klassen för att läsa SvA. Andrej är en av de elever som inte hade valt om han ville läsa SvA eller svenska utan sattes i SvA-klass på grund av sin korta tid i Sverige. Fokusgrupp 2 skiljer sig ifrån de övriga grupperna då språkkunskaperna inte verkar ha särskilt stor betydelse för dem. Istället är det betygen som motiverar de till att tala i klassen:

IA: Vad är det som gör att ni vågar prata? Förstår ni hur jag menar? Är det självkänslan kanske? Eller lärarna, eller eleverna?

Ben: Typ betygen [...].

Baruch: Vi får bättre betyg då.

Eleverna upplever alltså att betygen blir bättre om de är aktiva och talar på lektionerna, vilket motiverar dem till att göra just det. Även om deras svenska språkkunskaper inte spelar särskilt stor roll tyder det här ändå på att de är tillräckligt självsäkra för att våga tala högt inför klassen oavsett deras språkfärdighet.

#### **4.1.5 Sammanfattning av den horisontella analysen**

Eleverna i de här fokusgrupperna lyfter fram vikten av goda sociala relationer för att känna gemenskap på skolan. Två av grupperna nämner att de känner sig inkluderade i skolan när det inte förekommer någon mobbning. Andra påpekar att det är när svenska elever är snälla mot dem och ber dem vara med som de känner sig inkluderade i skolans gemenskap. En grupp känner utanförskap eller exkludering och blir ibland mobbad, men påpekar att det även händer andra elever på skolan. En annan grupp säger att läraren ibland ger information under svensklektionerna som de får höra om på rasten, eftersom de har SvA i ett annat klassrum och därmed inte får den informationen.

Alla elever har inte själva valt att läsa SvA, men alla anser att SvA är lättare och att man får mer hjälp under SvA-lektionerna. En elev tog även upp att SvA-läraren är bättre på att stämna av så att alla förstår vad som sägs eller vad som ska göras. På frågan om vad de tror att andra elever, som inte läser SvA, tänker om ämnet framkom lite olika svar. En grupp menar att andra elever tror att SvA är mycket enkelt ”som sexans svenska (...) typ alfabetet”, medan en annan grupp trodde att de tänker att det är som moderna språk.

De flesta eleverna säger att de vågar tala inför klassen även i andra ämnen. Vissa elever har en utåtriktad personlighet, och andra vill få bättre betyg genom att vara aktiva

och tala. De elever som uppgav att de inte riktigt vågar tala inför klassen sa att det beror på att man är rädd att bli skrattad åt eller för att man anser att den svenska språkfärdigheten inte räcker till.

## **4.2 Vertikal analys**

I det här avsnittet presenterar jag den vertikala analysen av svaren från fokusgrupp 4. Analysen är uppdelad i två rubriker och avslutas med en sammanfattning av resultaten. Nedan presenterar jag resultatet som berör gemenskap och utanförskap i skolan. Sedan följer resultat som anknyter till elevernas funderingar kring SvA.

### **4.2.1 Gemenskap och utanförskap i skolan**

När jag frågar om de trivs i skolan svarar Dulyanan ”självklart”. Dante trivs ibland på grund av att ”det har hänt lite, förra året...”. Dilean säger till en början att han trivs väldigt mycket men att han tycker att det är tråkigt i skolan. Trots det försöker han göra det bästa av situationen för att han vill lära sig mer. Dock avslutar han med att säga att han rätt ofta känner sig utanför. Under hela den här intervjun är det ganska tydligt att killarna känner sig utanför i skolan men känner gemenskap med varandra. Även om Dulyanan till en början svarar att han trivs framkommer det att även han ibland känner sig utanför i skolan.

Trots detta verkar de trivas ganska bra i skolan för att de har varandra och tycker att lärarna är bra. Dulyanan lyfter vikten av vänner för att inte känna sig utanför: ”Om man hänger med andra känner man sig mer trygg, man känner sig inte utanför”. Enligt Nilholm (2014) är en betydelse av inkludering att varje elev ska trivas och ha vänner, något som Dulyanan sätter ord på i citatet ovan.

Precis som i fokusgrupp 3 delar även Dilean i den här gruppen upp eleverna på skolan efter härkomst: ”Och det som jag ser mest är att blattar är mer med blattar, eller utlänningar, och svenskar är mer med svenskar”. Att eleverna i fokusgrupp 4 väljer att kalla sig själva blattar kan indikera att de har en negativ självbild till följd av segregeringen men det är inte säkert. Lenard Klemens och Elias Nordin har undersökt hur gymnasieungdomar uppfattar ordet ”blatte”. Ungdomarna i studien förmedlade både en stolthet över att vara blattar men också ett avståndstagande till begreppet, eftersom de är medvetna om att många andra människor kan uppfatta ”blattar” som dåliga invandrare (Klemens & Nordin 2010:39). I Rickard Jonssons avhandling om maskulinitet och språk i en högstadieskola citerar han en av killarna han följer som

säger: ”Men blatte betyder kompis för mig!” (Jonsson 2007:272). Begreppet kan alltså både vara positivt och negativt laddat. Även om inte fokusgrupp 3 använder sig av ordet ”blattar” grupperade de eleverna på skolan genom att tala om ”svenska elever”. Dante uttrycker en frustration över att han hela tiden måste ta kontakt och att ingen kommer fram och talar med honom.

Dante: När man inte trivs så är det ju bara för att det är ju bara vi som är med varandra och snackar med varandra. Alltså vi försöker snacka med andra också, men det är bara vi som går till dom och så, dom kommer aldrig till oss och snackar.

Trots flera försök att ta kontakt och skapa relationer känner han att han inte får något tillbaka. Det kan bero på att det på skolan är segregerat mellan etniskt svenska elever och elever med utländsk bakgrund. Med det i åtanke är det lätt att dra slutsatsen att det är för att de har utländsk härkomst som ingen vill tala med dem. Dock säger han inte att det enbart är svenska elever som inte tar kontakt. Kanske är det även andra elever med utländsk härkomst som väljer att inte ta kontakt. I så fall kan man tänka sig att det finns andra anledningar till att Dante upplever att det bara är de i fokusgruppen som försöker skapa relationer med andra elever. Dilean utvecklar tankarna om utanförskap och kopplar det till egna erfarenheter:

Dilean: [...]så har jag känt mig helt annorlunda, kanske lite konstig, jag vet inte. För saker som dom pratar om har jag inte upplevt, och saker jag vill prata om har dom inte upplevt på samma sätt. Nu när vi har gått ungefär 3 år och känner varandra lite grann så är det ändå någonting som stoppar [...] man känner sig lite oviktig på nåt sätt, det spelar ingen roll liksom.

Det syns tydligt i Dileans kommentar att han funderat över, hur han och hans skolkamrater har olika referensramar beroende på var de växt upp någonstans. Att han känner sig oviktig – som han uttrycker det – kan bero på att hans erfarenheter inte ses som lika väsentliga som de som svenska elever förvärvat. I Sverige tillhör inte hans erfarenheter normen, och människor födda och uppvuxna i Sverige kan inte relatera till dem.

Vi kommer ganska snart in på mobbning och Dante berättar att han blev mobbad förra året men säger att det blivit bättre nu. När jag frågar dem om lärarna gör något åt mobbningen så svarar de att lärarna bryr sig ibland men att de oftast tror att det är på skoj. Dante säger: ”Ja, vissa lärare säger så: ’men dom säger att dom skojar’ men jag tycker inte alls /.../”. Även de andra eleverna i fokusgruppen säger att de någon gång känt sig mobbade. Främst handlar det om att man blir kallad för olika saker. Det

framkommer också att det händer att en del lärare diskriminerar eleverna på grund av deras nationalitet.

Dante: Ibland typ, när jag inte är bra på matte och så, så brukar de säga att: ”albaner e dumma i huvudet”.

När Dante sagt det här protesterar de andra och säger att läraren bara skojar. Dante svarar att han i alla fall inte tycker att det är skoj. Att Dante inte kommer ifrån Albanien verkar inte läraren bry sig om. Med undantag av sådana här händelser anser de att de flesta lärare behandlar alla elever lika.

#### **4.2.2 Elevernas syn på och tankar om SvA**

Dante tycker att det är lugnare i SvA, lektionerna blir mindre stökiga. Det är inte så många som bryr sig ”om man säger fel eller så” säger han. Detta såg vi exempel på även i den horisontella analysen. Att slippa pressen på ett perfekt uttal eller grammatisk korrekthet kan motivera eleverna att tala mer och på så sätt också utveckla sina svenska språkfärdigheter. Dilean tycker att det är många som inte bryr sig i SvA, att de inte är motiverade att lära sig svenska, medan Dulyanan inte tror att det är så stor skillnad på ämnena. När jag frågar vad de tror att elever som inte läser SvA tänker om ämnet svarar Dilean först ”ingen aning” men säger sedan att ”de tycker nog att det är lite skillnad för andraspråk bedöms lite lättare och man får mer hjälp under prov och så”. Precis som fokusgrupperna i den horisontella analysen tar Dilean upp att SvA är lättare än svenska, i det här fallet i bedömningen och möjligheten till hjälp under prov. Dante konstaterar mest att: ”andra utlänningar som går riktiga svenska säger så ’va, går du svenska som andraspråk’?” Dantes svar tyder på att elever med utländsk härkomst som läser svenska anser att det är bättre än att läsa SvA. Det är också intressant hur deras bild av vad andra tänker om SvA generellt är att det är lättare än svenska och därför också lite sämre. Att Dante benämner sig själv och andra elever som ”utlänningar” är tänkvärt, ett ord som jag upplever är negativt laddat i dagens samhälle.

Dulyanan säger att några elever kan härma det han sagt på svenska med förställd röst och skratta åt honom och även om han inte uttryckligen säger det förstår man att det skapar en otrygghet. Dilean tycker att det är svårt att tala på andra lektioner än SvA-lektionerna för att det är viktigt att läraren ska förstå. Han tycker däremot inte det spelar så stor roll om de andra eleverna förstår vad han säger så länge läraren förstår honom. Samtidigt säger han att han tar mycket illa upp när andra elever påstår att han har F i betyg.

Dilean: Det känns som att vissa elever tror att jag har F bara för att jag är blatte [...] Självklart blir man sur när någon säger ”du har F bara för att du ser ut så här”.

Dulyanan: Bara för att man pratar lite annorlunda svenska.

Här framkommer det att både Dilean och Dulyanan blir påverkade av deras jämnåriga skolkamraters kommentarer. Att Dulyanan blir hånad för sin svenska på andra lektioner än SvA är problematiskt och hotar den tredje betydelsen av inkludering som bland annat handlar om att olikhet ska ses som en tillgång (Nilholm 2014). Även här benämner Dilean sig själv som blatte men också här är det svårt att utläsa om det i viss mån är nedvärderande eller om det för honom är ett neutralt ord.

Det verkar som att de känner sig trygga med att tala under SvA-lektionerna, där alla i gruppen har ett annat modersmål än svenska. För att skapa den här tryggheten även i andra ämnen där eleverna läser med sin ordinarie klass måste skolan arbeta med värdegrunden och tydligt uppmuntra mångfald och olikheter.

#### **4.2.3 Sammanfattning av den vertikala analysen**

Eleverna i fokusgrupp 4 lever med ett utanförskap i skolan. De anser att eleverna är segregerade i ”svenskar och blattar”, och att det är svårt att skapa nya sociala relationer med andra elever på skolan. En av eleverna säger att han kan känna sig oviktig och annorlunda, på grund av att hans erfarenheter inte tillhör den svenska kulturen. Eleverna berättar också att de i olika grad blivit utsatta för mobbning och diskriminering av såväl elever som av lärare på skolan. Däremot känner de gemenskap med varandra.

Eleverna i den här gruppen har olika tankar om SvA. En elev anser att det inte är lika stimligt under SvA-lektionerna som under andra lektioner, medan en annan tycker att många elever som läser SvA inte är särskilt motiverade att faktiskt lära sig svenska. De tror att elever som inte läser SvA tycker att SvA är lättare än svenska, eftersom det bedöms som lättare och eftersom man kan få hjälp under prov. En elev säger även att andra utlänningar som läser svenska, inte SvA, ser ner på SvA-elever och anser att det ger högre status att läsa svenska.

Det händer även att eleverna i fokusgruppen blir härmade på grund av sina bristande kunskaper i svenska, vilket påverkar viljan att tala inför klassen. De känner att deras tal bedöms av såväl lärare som andra elever i andra ämnen än SvA, och de upplever att det är mer tillåtande att säga fel i SvA.

## 5 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie är att undersöka vad som får elever som läser SvA att känna sig inkluderade respektive exkluderade i skolan. Genom denna studie vill jag bidra till att bredda diskussionen genom att redovisa elevernas upplevelse av andraspråksundervisning och inkludering. Studien motbevisar till viss del det Fridlund hävdar när hon säger att SvA upplevs som stigmatiserande och exkluderande av eleverna som läser ämnet (Fridlund 2011:238). Tvärtom visar denna studie att placeringen inte spelar så stor roll för om eleverna känner sig inkluderade eller inte. De allra flesta tycker till och med att det är skönt att gå på SvA-lektionerna, där klassen är lite mindre och därför lugnare än den ordinarie klassen, vilket i sin tur betyder att läraren hinner ägna mer tid åt alla elever. Axelsson m.fl. hävdar också att SvA-undervisning är betydelsefullt för elevernas språkutveckling (2012). En av anledningarna till att många av eleverna hellre läser SvA än svenska är att de tycker det känns lättare att få bättre betyg i SvA än i svenska. Att det är lättare att få betyg i SvA kan just bero på att det är lugnare i klassrummet och att läraren hinner hjälpa alla.

I den första fokusgruppen kommenterar en elev hur deras mentor som även har klassen i svenska brukar ge information till klassen under svensklektionerna, en tid då hon och några andra elever befinner sig i ett annat klassrum för SvA-undervisning. Detta påverkar känslan av gemenskap och tillhörighet med klassen, eftersom läraren genom att ge viktig information när inte alla elever är närvarande exkluderar dem som inte är där, i detta fall var de på SvA-undervisning. Begreppet inkludering har debatterats, men vi kan fundera över vad det innebär och hur vi ska lägga upp undervisningen för att på ett effektivt sätt inkludera alla elever i den svenska skolan. Motsatsbegreppet *exkludering* diskuteras däremot inte i samma grad. Men kanske är det möjligt att bredda och fördjupa diskussionen om inkludering genom att också diskutera exkludering.

I framför allt fokusgrupp 4, använder eleverna ord som ”blatte” och ”utlänningar” för att beskriva sig själva och andra människor med utländsk bakgrund. Valet av ord visar på identitetsarbetet och hur man positionerar sig själv och andra. I det här sammanhanget upplever jag att orden kan uppfattas som negativa och nedvärderande. Om man letar upp ”blatte” i Svenska Akademiens Ordlista står det att det betyder mörkhyad, utländsk person och att ordet kan uppfattas som nedsättande (SAOL 13 2006). Enligt Klemens och Nordins uppfattning är begreppet svårfångat och komplext med olika semantiska dimensioner. För ungdomarna används begreppet som en form av



identitetsskapande (2010:39). Trots att några av deltagarna i studien försöker neutralisera begreppet uppfattas det främst som en nedvärderande kategorisering (Klemens & Nordin 2010:39). Det är svårt att avgöra i vilken bemärkelse eleverna i fokusgrupp 4 väljer dessa ord. Jonsson poängterar att de inte är *invandrarkillar* i den bemärkelsen att de agerar politiskt eller oppositionellt i egenskapen av att vara invandrare. De är som vilka andra killar som helst, som skämtar och retas, och som är både tuffa och ängsliga (Jonsson 2007:272). Vi måste också tänka på att varje gång det talas om en grupp människor så kategoriseras dem (Jonsson 2007:271). Det betyder att även en studie av det här slaget i viss mån bidrar till kategoriseringen av elever som inte anses vara en del av det normerande svenska.

Det finns ett problem med att SvA kan bli stigmatiserande och till för lågpresterande elever, och ett av skälen till att specialpedagogikens inkluderingsbegrepp kom att användas även inom forskningen i SvA är för att SvA har fått möta ganska mycket kritik. Som jag nämnt tidigare hävdar Fridlund att elever som läser SvA känner sig stigmatiserade (Fridlund 2011:238). I den här studien är det endast ett fåtal elever som nämner att de hellre skulle vilja läsa svenska och att de känner sig utanför för att de läser SvA när de är åtskilda ifrån sin ordinarie klass. Däremot kan man i någras kommentarer om vad de tror att andra elever tycker om SvA och i deras egna tankar om SvA skönja att de upplever att SvA inte är lika mycket värt som svenska. Många människor har åsikter om SvA-undervisningens vara eller icke vara, oavsett om de har någon koppling till ämnet eller inte. Ungdomar påverkas av detta och på grund av sociala medier överöses de av olika värderingar och åsikter varje dag. Därför är det betydelsefullt att vi bemöter dessa subjektiva åsikter med korrekt information om ämnets betydelse för språkutveckling. Vi kan inte tala om SvA som ett lättare ämne än svenska. Ämnet svenska ska inte vara en måttstock för hur bra svenska man kan. Istället borde vi diskutera varför de är olika och vikten av att de är just det. Utifrån resultatet i min studie tänker inte eleverna särskilt mycket på att SvA kategoriserar dem som lågpresterande elever. De tycker tvärtom att SvA underlättar inkluderingen och integreringen på skolan. Vi vuxna kanske lägger in för mycket värderingar och ideologiska tankar när vi talar om SvA. Om eleverna inte känner sig exkluderade borde inte vi vuxna heller se dem som det. Som Bunar sa måste skolan vara flexibel och anpassa placeringen efter elevernas egna förutsättningar. Resurser och personal som kan stötta eleven är viktigare än var eleven befinner sig rent fysiskt (Helte 2016).

Den här studien kan bidra till en ökad förståelse för hur SvA upplevs och vilka åsikter som finns hos de elever som läser ämnet. På så vis kan den vara till nytta i framtida samtal om ämnets vara eller icke-vara, hur man kan förhålla sig till ämnet och hur undervisningen av SvA ska bedrivas. Som förslag till framtida forskning kan det vara givande att undersöka svenska elevers uppfattning om inkludering och exkludering samt vad de har för syn på SvA. Med ett sådant fördjupat perspektiv är det möjligt att få en ökad förståelse om SvA och om Nilholms tre definitioner av inkludering tillämpas i undervisningen och på skolorna överlag.

# Referenser

## Skrifter

- Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Allwood, C. L. & Erikson, M (2010). *Grundläggande vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, Len (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic?, *International Journal of Inclusive Education*, 1:3, 231–242.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2007.
- Jowett, M & O'Toole G 2006, 'Focusing researchers' mind: Contrasting experiences of using focus groups in feminist qualitative research', *Qualitative research*, 6, 4, pp.453–472.
- Kjørup, Søren (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, David (2015). *Inkludering i skolan: Undervisningsstrategier som fungerar*. Natur & Kultur Akademisk.
- Morgan, David, & Scannell, Alice (1998), *Focus Group Kit vol.2 – Planning focus groups* Thousand Oaks, Kalifornien: Sage Publications.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska myndigheten.
- Persson, B, & Persson, E (2012), *Inkludering Och Måluppfyllelse : Att Nå Framgång Med Alla Elever*. Stockholm: Liber, 2012 (Kina).
- SAOL, *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (2006). 13. uppl. Stockholm: Svenska Akademien.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: Om Fokuserade Gruppintervjuer Som Undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

## Digitala källor

- Axelsson, Monica & Boyd, Sally et al. (2012-03-01) ”Krav: Två svenskämnen”. *Lärarnas tidning*. [Hämtad 2016-03-15: <http://www.lararnasnyheter.se/l-rarnas-tidning/2012/03/01/krav-tv-svensk-mnen> ].
- Helte, Stefan (2016-01-22) ”Skolan klarar de nyanlända barnen”. *Lärarnas tidning* nr 1/16. [Hämtad 2016-03-15: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2016/01/22/skolan-klarar-nyanlanda-barnen> ].
- Klemens, Lenard & Nordin, Elias (2010). *Blatte – en kvalitativ studie om gymnasieungdomars uppfattningar av begreppet blatte*. Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete. [Hämtad 2016-05-10: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24380> ].
- Lunneblad, Johannes & Asplund Carlsson, Maj (2009). ”De kommer från nordost – Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk”. *Utbildning & Demokrati* vol 18, nr 2, s 87–103. [Hämtad 2016-01-19: [https://www.researchgate.net/publication/47807886\\_De\\_kommer\\_fran\\_nordost\\_-\\_Om\\_skolkonkurrens\\_och\\_elevidentitet\\_i\\_amnet\\_svenska\\_som\\_andrasprak](https://www.researchgate.net/publication/47807886_De_kommer_fran_nordost_-_Om_skolkonkurrens_och_elevidentitet_i_amnet_svenska_som_andrasprak) ].
- Nilholm, Claes (2014) ”Svårt hitta vägen till inkludering”. [Hämtad 2016-03-15: <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2014/02/17/svart-hitta-vagen-inkludering> ].
- Wedin, Åsa (2012-04-04) ”Replik: Svenska som andraspråk behövs”. *Lärarnas Tidning*. [Hämtad 2016-03-15: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/04/04/replik-svenska-andrasprak-behovs> ].

# **Bilagor**

## ***Bilaga A Intervjuguide***

### **Bakgrund**

Var är ni födda?

Om annat än Sverige, hur gamla var ni när ni kom hit?

Vilka språk pratar ni?

Hur länge har ni läst Svenska som andraspråk?

### **Skolan**

Trivs ni i skolan? Varför/Varför inte?

### **Inkludering/Exkludering**

Känner ni att ni är en del av skolans gemenskap? Dvs. att hela skolan har en ”vilkänsla”?

Vad får er att känna er som en del av skolans gemenskap?

Vad får er att känna er utanför skolans gemenskap?

Upplever ni att lärarna behandlar er likadant som de elever som läser svenska?

Hur upplever ni det att behöva gå ifrån ordinarie klass i svenska?

Har det någon betydelse vilka lektioner det är man behöver lämna?

Vågar ni prata på och utanför de övriga lektionerna, dvs. utanför SvA?

I helklass, mindre grupper?

Vad är det som bestämmer om ni vågar prata eller inte?

### **Svenska som andraspråk**

Hur gick det till när det bestämdes att ni skulle läsa svenska som andraspråk?

Vad tycker ni om svenska som andraspråksundervisning?

Vad skulle ni tycka om att läsa svenska med er ordinarie klass?

Vad tror ni att era klasskompisar som inte läser SvA tycker om ämnet?

### **Slutfråga:**

Är det någon som vill säga något mer?

