

”Det är svårt att gå i två klasser samtidigt”

– En studie om nyanlända elever i den svenska skolan.

Av: Dilem Agrali
Handledare: Kamilla György Ullholm

Abstract

Title: "It is difficult to go into two classes simultaneously" – a study of new arrived students in Swedish school.

Dilem Agrali is the author of this essay written at Södertörn University Collage autumn 2009. Instructor for this study has been Kamilla György Ullholm.

The essay aims to highlight the newly arrived immigrant students' experience of social integration and social security in the Swedish school system, which is important for their further language and learning development. This essay aims to see it from the student's perspective. The main question in this essay is: What factors seem to matter the most for the newly arrived immigrant students in their language and learning skills, and what does the students themselves think about the issue?

The study is based on a qualitative research method in the form of interviews and observations conducted in a multicultural school for a period of two weeks. Three newly-arrived students are in this essay being observed while they are attending between two different classrooms: the so-called preparation classroom and the ordinary classroom.

This essay aims to highlight a newly arrived student's development from a socio-cultural perspective. The results show that the newly arrived students felt more emotionally secure while attending the preparation classrooms, and while attending the ordinary classrooms they felt more inadequate.

Keywords: Multicultural school, newly arrived students, language and knowledge development, social inclusion

Nyckelord: Mångkulturell skola, nyanlända elever, språk- och kunskapsutveckling, social integration

Sammanfattning

Denna studie handlar om nyanlända elevers sociala integration i skolan. Utgångspunkten är att se det hela ur *elevens perspektiv* och belysa deras upplevelser av trygghet resp. otrygghet som nyanländ elev i en svensk skola. De nyanlända eleverna pendlar mellan två klassrum s.k. förberedelseklassen och den ordinarietklassen, därför kretsar undersökningen kring elevernas upplevelser av verksamheten i dessa två undersökningsformer.

Uppsatsens teoretiska utgångspunkter utgår i helhet från att belysa nyanlända elevers utveckling i det sociokulturella perspektivet. Ur detta perspektiv är den sociala omgivningen och kulturen mest avgörande för hur eleverna utvecklas i sitt lärande, då även språket har stor betydelse.

Undersökningen baseras på en kvalitativ forskningsmetod i form av intervjuer och deltagande observationer som utförts i en månkulturell skola under en period på två veckor. Undersökningen bygger på att följa tre nyanlända elever genom deras pendling mellan två klassrum. Utförandet av observationer var en fördel för att se närmare på elevers yttre beteenden, och intervjuer bekräftade observationerna genom att komma närmare deras känslor och tankar.

Resultaten av studien visar att de nyanlända eleverna gemensamt känner sig tryggare i förberedelseklassen och upplever sig själva som otillräckliga i ordinarietklassrummet. De upplever svårigheter med att förstå språket och undervisningen i ordinarietklassen. Elevernas upplevelse av den sociala gemenskapen menar att den månkulturella skolan är öppen för att ta emot och inkludera nyanlända elever i skolans miljö.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till skolan och pedagogerna som tog emot mig och visade stort intresse för min forskning. Jag vill framförallt tacka pedagoger och elever som deltog i undersökningen. Jag vill även tack föräldrar/vårdnadshavare till samtliga elever som gav sitt samtycke för att undersökningen kunde ske.

Ett särskilt tack vill jag rikta till min handledare, Kamilla György Ullholm för hennes värdefulla handledning och visat intresse kring mitt forskningsarbete, men också all uppmuntran som höll min motivation uppe under hela denna tid.

November 2009

Dilem Agrali

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
1.1 Syfte	7
1.2 Frågeställningar	8
1.3 Uppsatsens disposition	8
2 Terminologi	9
2.1 Nyanlända elever	9
2.2 Förberedelseklass	9
2.3 Skolintroduktion	9
2.4 Modersmålsundervisning	10
2.5 Studiehundledning	10
3 Teoretisk ram	11
3.1 Språkutveckling	11
3.2 Trygghet rep. otrygghet	12
3.3 Ämnesundervisning och kunskapsutveckling	14
3.4 Modersmålsundervisning och studiehundledning	14
4 Metod och material	16
4.1 Val av metod	16
4.2 Urval	16
4.3 Observationer	17
4.4 Intervjuer	18
4.5 Etiska aspekter	19
5 Resultat	21
5.1 Presentation av elever	21
5.2 Förberedelseklassen eller ordinarietklassen	22
5.3 Att vara nyanländ elev i en svensk skola	23

5.4 Språk- och kunskapsutveckling	24
5.5 Modersmålsundervisning och studiehandledning.....	25
5.6 Sociala relationer	26
5.7 Ämnesundervisning	28
6 Analys och diskussion	30
6.1 Negativa upplevelsers påverkan	30
6.2 Nyanlända elevers utveckling i skolan	32
6.3 Social integration	36
6.4 Modersmålsundervisning och studiehandledning.....	37
7 Slutsats	39
8 Fortsatt forskning	40
Referenslista	41
Bilaga	43
Intervjuguide.....	43

1 Inledning

Majoriteten av dagens svenska skolor tar idag emot en hel del elever som nyanlänt till Sverige. Dessa elever har flytt från krig, fattigdom, förtryck eller andra orsaker och lämnat sina hemländer med eller utan sina familjer för att söka efter trygghet de förlorat. Det dessa människor strävar efter är att leva i säkerhet och att bli accepterade, därför väljer många att fly till Sverige som är ett av de EU-länder som tar emot och hjälper dem.

Idag möter man nyanlända elever allt oftare i skolorna. De flesta elever placeras i skolor i mångkulturella områden. Frågan är hur mycket mer kunskap dessa skolor har om nyanlända elever som inte andra skolor har. Visst är det positivt att skolor i mångkulturella områden är öppna för att ta emot dessa elever, men vad händer när eleven väl börjar i skolan? Skolor tar emot och vill gärna göra det bästa för dessa elever, men enligt mina tidigare erfarenheter som vikarie finns det många lärare som inte vågar ta emot och ha dem i klassrummet.

Många har svåra upplevelser bakom sig och lever i en mycket otrygg situation. Skolan bör utreda elevernas särskilda behov av olika slags stöd, inte enbart pedagogiskt utan även fysiskt och psykologiskt. Om en nyanländ elev snabbt blir en del av skolans sociala gemenskap eller inte blir i många fall en avgörande faktor för hur eleven lyckas med sina studier (Skolinspektionen 2009, s. 15)

Med stöd av Barnkonventionens artikel 2 ska alla barn ha samma rättigheter och lika värde. Detta är viktigt för alla lärare att tänka på, framförallt de lärare som *inte* vill/vågar ha dessa elever i klassrummet. Hur påverkas nyanlända elever av lärarens negativa känslor och osäkerhet att ta emot dem? Det var något jag länge funderade över.

Enligt Lpo 94 ska ”alla som arbetar i skolan visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt”. Läraren skall ”se till att alla elever oavsett kön, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad” (Lpo 94, s. 8ff).

Den övervägande delen av de nyanlända eleverna bär med sig negativa upplevelser av den tid de har lämnat bakom sig. Därför vill jag med fokus på elevernas perspektiv lyfta fram hur elevernas förflutna påverkar deras nuvarande sociala relationer, deras språkutveckling samt syn på skolan.

Myndigheten för skolutveckling framför:

De är nyss anlända till Sverige och deras vistelse i landet är på obestämd tid. Alla har de upplevt förluster av sociala nätverk och uppbrott från välbekanta miljöer, och därför upplever de sannolikt någon form av psykosocial stress (Myndigheten för skolutveckling 2007, s. 5).

Numera talas det många språk, då samhället är flerspråkig och mångkulturell. Skolor är miljöer där olika språk bemöts, vilket gör att skolan har en avgörande betydelse för flerspråkiga elevers utveckling. Att som elev vara flerspråkig anses vara en tillgång för elevens utveckling. Om dessa elever ska lyckas i sina framtida studier har skolan ett stort krav på sig och bör arbeta för detta. Skolans bemötande samt vad de erbjuder eleverna för förutsättningar spelar stor roll (Skolverket 2002, s. 3).

Mitt intresse för denna undersökning började då jag under några tillfällen vikarierade på en skola och mötte nyanlända elever. Jag insåg hur lite jag egentligen visste om deras bakgrund och många frågor väcktes i huvudet. Eleverna har rätt till en demokratisk och rättvis utbildning, hur skulle jag som lärare ta emot och arbeta med nyanlända elever i mitt klassrum och anpassa undervisningen så att jag även får med dem? Detta ledde i sin tur till detta arbete där jag undersöker dessa frågor utifrån elevens perspektiv.

1.1 Syfte

Uppsatsen berör flera aktörers perspektiv på nyanlända elevers sociala integration i skolan. Syftet är dock att lyfta fram *elevernas perspektiv* på frågan och belysa deras upplevelse av trygghet resp. otrygghet, något som anses vara utslagsgivande för elevernas fortsatta språk- och kunskapsutveckling (jfr Wellros 1998).

De nyanlända eleverna pendlar mellan två klassrum, den s.k. förberedelseklassen och ”stora klassen” tills de lärt sig svenska utan att sticka ut och behöva extra stöd i den ordinarie undervisningen. Förmodligen känner sig dessa elever rätt splittrade under den period de pendlar mellan två klassrum. Av det skälet har undersökningen kretsat kring elevernas upplevelser av verksamheten i dessa två undervisningsformer.

1.2 Frågeställningar

Undersökningens huvudfråga blir: *Vilka faktorer verkar spela störst roll för de nyanlända elevernas obrutna språk- och kunskapsutveckling i skolan? Vad anser eleverna?*

Denna fråga kan brytas ner på följande följdfrågor:

- På vilket sätt påverkar elevens bakgrund dess skolgång samt utveckling?
Med bakgrund menar jag elevens tidigare upplevelser av trygghet/otrygghet i sociala sammanhang, samt om de har gått i skolan i sina resp. hemländer.
- Hur fungerar pendlingen mellan två klassrum?
- Var känner sig eleven som tryggast? I förberedelseklassen eller i stora klassen?
- Vilken typ av stöd får eleven genom skolan?
- Hur bemöts eleven? Blir de accepterade av skolan, pedagogerna och kamraterna?

1.3 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är uppdelad i olika delar och rubriker. Den består i helhet av tre delar: inledning, huvudtext och avslutning. I inledningen beskrivs forskningsområdet och aktualitet för studien. Därefter följer syfte och frågeställningar som presenterar studiens huvud ämne och grundfråga, samt följdfrågor som används i studien. I terminologin redovisas olika begreppsdefinitioner som ofta förekommer i studien. Den teoretiska ramen klargör studiens teoretiska utgångspunkter ur valda teoretiska perspektiv. Därefter redovisas studiens metodiska utgångspunkter som redogör studiens vetenskapliga inriktning. Där beskrivs val av metod, urval samt genomförandet av studien samt tillvägagångssätt med datainsamling och bearbetning. Resultaten redovisas i olika delar och presenterar resultat av insamlat material, varav intervjuer och observationer. Studien avslutas genom en analys och diskussion. Studiens undersökningsmaterial diskuteras med stöd av den teoretiska delen. Därefter summeras analysen och diskuteras i studiens slutsats.

2 Terminologi

2.1 Nyanlända elever

Elever som anländer till den svenska skolan under grundskola samt gymnasietiden benämns som nyanlända elever. Dessa elever har ett eller flera andra språk än svenska som modersmål och behärskar inte det svenska språket alls. Nyanlända elever är i behov av extra stöd samt introduktion för att komma vidare in i undervisningen utan att uppleva stora svårigheter (Skolverket 2008, s. 6).

2.2 Förberedelseklass

Förberedelseklass är en mindre grupp i skolan där nyanlända elever får extra stöd och undervisas i svenska som andraspråk. Fördelen med denna klass är att eleven får en mer anpassad undervisning där pedagogen arbetar utifrån elevens behov. Undervisning för nyanlända elever ser olika ut i varje skola. De vanligaste formerna ser ut på två olika sätt. Antingen placeras eleven i förberedelseklassen och varar där under en tid utan att undervisas i en större klass, eller så placeras eleven direkt i en stor klass och pendlar med jämna mellanrum från stora klassen till förberedelseklassen (Rodell Olgaç 1995, s. 5-6). Begreppet kan även benämnas som *introduktionsklass*, vilket den nämnda skolan i studien använder. Motsatsen till detta är en ”vanlig klass” som benämns som *stora klassen* eller *ordinarieklassen*.

2.3 Skolintroduktion – mottagning

Mottagning av en ny elev sker så fort inskrivningen för eleven är klar. I första mötet deltar förutom eleven och dess vårdnadshavare även rektor, kurator, skolpsykolog, skolsköterska, modersmåls lärare/tolk samt pedagoger från förberedelseklasser. Elev och föräldrar får under mötet information om skolan som de bör känna till. Skolintroduktionen är en viktig del för skolan. Där får de all information om familjen, hur dess bakgrund såg ut samt hur det ser ut för dem i dagsläget (Rodell Olgaç 1995, s. 11).

2.4 Modersmålsundervisning

Modersmålsundervisning är en undervisningsform inom skolan som elever med annat modersmål än svenska har möjlighet till. Undervisningen baseras på att elever får undervisning på modersmålet utifrån vad modersmåls läraren själv har planerat. I grundskolan är det föräldrarna som avgör om barnet skall delta i modersmålsundervisningen, det är frivilligt. Denna sorts undervisning anses vara betydelsefull för att stärka elevens språkkunskaper. Christina Rodell Olgaç hävdar att modersmålsundervisningen är oerhört betydelsefullt för barnens språkutveckling och deras identitet. Hon menar att kombinationen av två språk inte konkurrerar utan, tvärtom stöder varandra (Rodell Olgaç 1995, s. 20).

2.5 Studiehandedning

De elever som behöver särskilt stöd i språkinläringen har genom skolan möjlighet att få studiehandedning. Modersmåls läraren undervisar eleven under max tre timmar i veckan bortsett från modersmålsundervisningen. Denna sorts undervisning är endast baserad på att eleven ska få handledning på sitt modersmål. Skolan tar beslut om att en elev bör få tillgång till studiehandedning endast om elevens språkkunskaper i svenska inte är tillräckliga i undervisningen. Studiehandedning kan bedrivas individuellt eller i form av mindre grupper (Skolverket 2008, s. 5).

3 Teoretisk ram

3.1 Språkutveckling

Forskaren Ing-Marie Parszyk (2002) redovisar i sin studie modersmålets betydelse för barnens språk- och begreppsutveckling, något som formar elevers skolframgångar. Parszyk menar att svårigheter som eleven möter ligger i den kunskap som förmedlas av läraren. Eleven möter ett språk de inte behärskar i en kultur de inte förstår, och vidare förväntar sig läraren att eleven ska tillämpa kunskaperna. Eleven bör få möjlighet att bygga upp kunskap efter sitt kunnande i meningsfulla sammanhang där de upplever läraren som en ledare, hävdar Parszyk. Lärare i Sverige kan i många sammanhang visa sig vara tillbakadragna, vilket leder till att en konflikt frambringas i elevens synsätt vad gäller hemlandets traditionella auktoritära undervisning jämfört med den svenska undervisningen som eleven kan påverka (Parszyk 2002, s. 53).

Åke Viberg (1996) betonar att svenska som andraspråk i skolan måste individualiseras för elever med varierande bakgrunder. Nyanlända elever börjar sin skolgång i Sverige mer eller mindre från noll. Undervisningen för dessa elever bör därför anpassas efter deras tidigare skolbakgrund från hemlandet samt deras ålder. Den viktigaste faktorn i det hela är om eleven hunnit lära sig läsa och skriva på sitt modersmål. Andraspråkselever genomgår en dubbel språkutveckling i skolan genom att de behöver komma ikapp elever med svenska som modersmål och samtidigt måste de förbättra sin språkutveckling i modersmålet (Viberg 1996, s. 112–113). Detta lyfter även Skolinspektionens övergripande granskningsrapport om utbildning för nyanlända elever upp. Det som krävs för att nyanlända elever snabbt ska lyckas stärka sitt lärande i det nya hemlandet är att de får möjlighet att använda och vidareutveckla de kunskaper de redan bär med sig. De menar dock att många skolor som arbetar med nyanlända elever sällan utgår från vad eleven redan kan, utan snarare fokuserar på vad eleven *inte* kan (Skolinspektionen 2009, s. 7).

Mathias Blob (2004) skriver i en studie om skolintroduktion för nyanlända elever om språkets betydelse för elevernas framtida utbildning. Han menar att eleven inte har någon möjlighet att ta till sig de kunskaper skolan förmedlar så länge färdigheter i det svenska språket brister. Hänsyn bör visas för nyanlända elevers olika erfarenhet av tidigare skolväsen då vissa har en tidigare skolgång och andra aldrig varit i kontakt med en skola (Blob 2004, s. 6).

Gunilla Ladberg (1996) hävdar att barn lär sig det språk som talas i synnerhet av de personer barnet tycker om. Det viktigaste skälet till att lära sig ett nytt språk utgår från behovet av att göra sig förstådd. Barns inläring av språk har ingenting med deras begåvning att göra, utan varje barn har en kapacitet där den kan lära sig många språk (Ladberg 1996, s. 14). Vidare menar Ladberg att språkliga faktorer inte är orsaken till att barn upplever svårigheter att lära och använda ett språk. Grunden till att barn upplever svårigheter vid språkinläring beror oftast på dåliga förutsättningar för att lära sig det aktuella språket. Orsaker till detta kan vara allt från att barnet inte får tillräckligt med tillfällen att tala språket till att otrygghet, sorg samt känslomässiga konflikter tar över och blockerar för barnet (Ladberg 1996, s. 21).

3.2 Trygghet resp. otrygghet

Ladberg (1996) framhåller att barn framförallt väljer att tala med de människor de känner sig trygga med. Vi människor uttrycker oss lättast inför möte med människor vi litar på och känner väl. Att vara lugn och avspänd gör det lättare att kommunicera och svårare blir det hela om man känner sig orolig och besvärad. Det språk man talar minst har störst påverkan över att man ibland blir förstummad och inte finner rätt ord, detta kan inträffa vid situationer då man blir chockad eller rädd. Våra känslor styr vår förmåga att kommunicera språkligt, betonar Ladberg (1996, s. 23).

Eva Cerú (1993) menar att inlärningsprocessen för en elev som lär sig ett nytt språk tar sin tid. Under den processen är inte enbart språkinläringen det viktigaste. Genom hela utvecklingen bör eleven även ”växa in i en ny miljö, ett nytt sätt att leva, forma ett nytt liv, reparera gamla skador, läka sorg efter förluster, lära sig leva med längtan” (Cerú 1993, s. 105).

Ett barn med ett begränsat språk får inte uppfattas som ett begränsat barn. Lärare måste på alla sätt stimulera elevernas fantasi och ge dem möjligheter att på olika sätt få visa sina förmågor på andra plan än på det språkliga. När ett barn får visa att det kan växa barnets självkänsla /.../ (Cerú 1993, s. 5).

Christina Rodell Olgaç (1995) lyfter i sin studie om *förberedelseklassen* upp hur betydelsefull skolan är för elever som upplevt eller upplever svåra tider. Den svenske skolan har en viktig roll som kan erbjuda dessa elever en framtidstro. Elever som har upplevt ett trauma har ofta fått en stor påverkan att de även framleds lidelser av olika typer av ångestillstånd. De vanligaste reaktionerna som uppstår bland traumatiserade elever är bl.a.

koncentrationssvårigheter, oro, sömnproblem, återkommande bilder av upplevelser m.fl. ”Minnena tränger sig på, vilket gör det svårt för barnet att koncentrera sig eftersom så mycket energi går åt till att hålla tillbaka de traumatiska upplevelserna” (Rodell Olgaç 1995, s. 8). Vidare menar Rodell Olgaç att arbete bör ske för att bearbeta elevers traumatiska upplevelser. I första hand bör man se till att skapa en trygghet för dem, detta för att erbjuda dem ett normalt liv igen (Rodell Olgaç 1995, s. 5ff).

Magne Raundalen och Jon-Håkon Schultz (2007) lyfter i sin studie fram hur man bör hjälpa barn och unga i kris. Författarna menar att man bör överväga remittering då eleven visar sig ha sömnproblem samt koncentrationssvårigheter. Framförallt då eleven upplever:

Insomningsproblematik i samband med att minnen och minnesbilder från händelsen på ett plågsamt sätt dyker upp vid sänggåendet, och uppvakningsproblematik på grund av hemska drömmar och mardrömmar innehållande stoff från händelsen (Raundalen & Schultz 2007:59)

Seija Wellros (1998) redovisar i sin studie om hur kulturchock påverkar nyanlända. Hon menar att alla som flyttar till en ny miljö mer eller mindre upplever en s.k. kulturchock. Detta innebär att individen får ”känslan av ett ständigt hotande kognitivt kaos som orsakas av att man saknar tillförlitliga tolkningsinstrument och fasta referenspunkter” (Wellros 1998, s. 45). När det gäller att vara nyanländ i ett annat land och man varken kan göra sig förstådd eller begripa språket blir man ”dövstum”. Detta är något som kan drabba varje individ i situationer där outtalade regelsystem och tysta förväntningar man inte behärskar förekommer. Då individen inte begriper sig på andra människors handlingar uppstår en osäkerhet som leder till en kronisk trötthet (Wellros 1998, s. 45).

En nyanländ elevs vistelse i Sverige kan bero på många olika orsaker. Det dessa elever har gemensamt är att de mer eller mindre varit tvungna att lämna sitt dåvarande liv, kanske har de inte blivit frågade och informerade i tid. Hela flyttningsprocessen sker på olika sätt för varje familj, beroende på orsak till flykt. Under den processen påverkas elevens studiesituation enormt, framförallt om eleven haft erfarenhet av att gå i skolan i ursprungslandet. Det finns även elever som upplevt oturen att aldrig fått vistas i en skolmiljö innan de flyttat till Sverige. De elever som redan har en tidigare erfarenhet av skolan kan vid sin ankomst till en svensk skola uppleva svårigheter med att förstå ett nytt skolsystem p.g.a. att elever redan bär med sig en bild av vad en skola innebär för dem (Skolverket 2008, s. 6).

3.3 Ämnesundervisning och kunskapsutveckling

Ing-Marie Parszyk (2002) ger ett exempel på hur ämnesundervisning och kunskapsutveckling ser ut för elever som ännu inte kommit så långt med sin svenska. Hon menar att vid skolstarten har eleverna redan praktiska kunskaper i ämnet matematik som de tillägnat sig på sitt modersmål. Matematikundervisningen är också ett ämne där eleverna har behov av att tala på ett språk de behärskar, framförallt när det kommer till begreppskunskaper (Parszyk 2002, s. 53–54).

I en tidigare studie av Ing-Marie Parszyk (1999) gällande elevers livsvillkor i grundskolan redovisar forskaren att matematikboken är den bok som ofta sätts i händerna på nyanlända elever. Parszyk hänvisar till Anne Hveneskilde (1988) som menar att många lärare och skolledare ser ämnet matematik som ”kulturneutral”. De anser att ämnet inte är språk- och kulturbundet. Eftersom man anser att ämnet matematik inte kräver ett bredare ordförråd, hoppas man att eleverna får en självrespekt då de känner att de klarar av matematiken. Parszyk menar dock att elever är beroende av att få möjlighet att ”prata matematik”, vilket sällan inträffar p.g.a. skolans syn på ämnet. Hon påpekar att elevers svaga begreppsuppfattning inom ämnet leder till en svag utveckling för eleverna och att de behöver språklig stimulans för att stärka sina ämneskunskaper (Parszyk 1999, s. 91ff).

Skolverket (1997) redovisar att matematik är ett universellt ämne som alltid kommer att vara nödvändig i alla sammanhang. Flera delar inom ämnet kräver inte förståelse av nya ord. För elever som inte hunnit långt i kunskapsutvecklingen är det särskilt bra att eleven får undervisning på modersmålet (Skolverket 2007, s. 37).

3.4 Modersmålsundervisning och studiehandledning

För tvåspråkiga elever har utveckling av modersmålet samt majoritetsspråket stor betydelse. Att eleven har tidigare förståelse av begrepp, beteckningar samt teorier inom olika ämnesområden *på sitt modersmål* anses det vara en stor fördel i samband med inläringen av ett andraspråk. De kunskaper eleven bär med sig på sitt modersmål fungerar som en brygga mellan omvärlden och den svenska skolans olika ämnen, genom vilket en bredare förståelse kan skapas. Därför är det viktigt att nyanlända elever får tillgång till både modersmålsundervisning samt studiehandledning på modersmålet påpekar Skolinspektionen

(2009, s. 19). Denna möjlighet är fastställd av grundskoleförordningen ”Om en elev har behov av att få studiehandledning på sitt modersmål skall detta införas” (Grundskoleförordningen 5 kap, 2§).

Kenneth Hyltenstam och Veli Tuomela hävdar att om barnet redan har en kvalificerad utveckling av sitt första språk så är det självklart att andraspråksinläringen för barnet underlättas. De försvarar att barnets språk- och begreppsutveckling sker parallellt, vilket ständigt stödjer samt påverkar varandra (Hyltenstam & Tuomela 1996, s. 40).

Gunilla Ladberg (1996) menar att elevers förhållningssätt till hemspråksundervisning skiftar en hel del under deras skolgång. Hon menar att mellanstadiet är den tid då eleverna ofta väljer att slippa modersmålsundervisningen, detta eftersom de inte vill sticka ut och vara annorlunda jämfört med kamraterna (Ladberg 1996, s. 77). Ladberg menar även att hemspråkslärarens befinnelse i skolan betraktar elevens språk som värdefull. Denna kan för eleven vara en förebild och trygghet med tanke på att de delas samma slags erfarenheter som elevens egen familj (Ladberg 1996, s. 108).

Skolverkets rapport till regeringen: *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen* (2002) hävdar att varje barns modersmål har stor betydelse för dess identitetsutveckling. Rapporten lyfter upp vikten av barnets rätt till en trygg identitet genom att låta barnet bli sett och acceptera som den är. Grunden till en positiv självkänsla leder till en godare utveckling poängterar författarna. Språk och modersmål är en förutsättning när det gäller att förklara sig själv i olika sammanhang. Skolverket poängterar att modersmålet även är viktigt att fortsätta utveckla. Detta bidrar till att elevens skolresultat stärks även vad gäller andra ämnen inom skolan (Skolverket 2002, s. 10–11).

Rodell Olgaç (1995) belyser modersmålets betydelse för elevers vidare språkutveckling samt utveckling. Hon betonar att lärare bör ha ett bra samarbete med modersmålslärare som elever i klassen har kontakt med. Det är betydelsefullt för eleven då läraren visar respekt för elevens modersmål och stödjer därmed undervisningen samt elevens fortsatta studier (Rodell Olgaç 1995, s. 20).

4 Metod och material

I detta kapitel presenteras praktiska strategier för att åstadkomma undersökningens syfte. Först diskuteras val av metod, urval, intervjuer, observationer och slutligen etiska aspekter.

4.1 Val av metod

Utförandet av arbetet baseras på kvalitativa forskningsmetoder i form av deltagande observationer och enskilda intervjuer. Staffan Stukát (2005) menar att i det kvalitativa synsättet inom humanistisk vetenskap bär helheten av olika uppfattningar större betydelse än annat. Han menar även att det kvalitativa synsättets huvuduppgift baseras på att tolka och förstå de resultat som blir uppenbarade (Stukát 2005, s. 32).

Fokus i föreliggande arbete ligger på tre nyanlända elevers upplevelser av pendling mellan förberedelseklassen och den ordinarietklassen. Utförande av deltagande observation och öppna intervjuer med samtliga elever gav en djupare kännedom och förståelse över elevernas perspektiv. Kombination av observation och djupintervju användes för att även lyfta fram känslor och tankar som eleverna bär.

Stukát hävdar att observationer har stora fördelar i en undersökning, men att de även har sina nackdelar. Nackdelarna är att observation kan upplevas begränsad genom att man studerar de yttre beteenden hos individen, vilket är den vanliga vägen. Känslor och tankar är svåra att observera (Stukát 2005, s. 49). Med tanke på detta valde jag därför att kombinera dessa två metoder för att vidare få med all material som krävs för studien.

Observationen skedde under en period på två veckor där jag följde eleverna under hela skoldagen. Öppna intervjuer skedde enskilt med eleverna för att komma närmare deras känslor och tankar.

4.2 Urval

Val av skola började med en kort informationssökning. Målet var att finna en förberedelseklass i ett mångkulturellt område som undervisar elever i grundskolans tidigare år. Efter att hittat en intressant mångspråkig skola tog jag i första hand kontakt med rektorn på

skolan genom ett telefonsamtal. Det blev ett positivt samtal och mottagande av rektorn. Genom rektorn fick jag kontakt med pedagogerna som undervisar i förberedelseklassen för mellanstadieeleverna. Jag presenterade mig och förklarade min önskan för pedagogerna i förberedelseklassen personligen. Före genomförandet av undersökningen gjorde jag även ett besök i skolans förberedelseklass, dels för att träffa pedagogerna och klargöra mitt syfte samt att se närmare på verksamheten i helhet före inledande undersökning.

Mitt första intryck av pedagogerna var väldigt positivt. De var öppna för frågor och visade stort intresse för undersökningen. Pedagogerna delade med sig en hel del information om verksamheten och eleverna. Tillsammans valde vi tre nyanlända elever varav två flickor och en pojke som jag kunde följa under min undersökning. Det var viktigt för oss att välja tre elever som ingår i samma mentorsgrupp i den stora klassen med tanke på att deltagande observationer lättare skulle utföras.

Skolan som undersökningen är gjord på är en grundskola (från förskoleklass till årskurs fem) i ett mångkulturellt område med ca 360 elever. Det är en mångkulturell skola där det sammanlagt talas 42 olika språk bland eleverna. Pedagogerna säger sig medvetet arbeta med ett språkutvecklande arbetssätt. Skolan har två förberedelseklasser. Ena klassen består av elever tillhörande årskurs 1-2, den andra är till för elever i årskurs 3-5. Förberedelseklassen är integrerad i skolans miljö och håller inte kvar de nyanlända eleverna enbart i den lilla gruppen. När en elev nyanländer till skolan slussas den genast ut i den stora klassen och får endast några timmars undervisning i förberedelseklassen. Skolan har tidigare arbetat med att hålla kvar de nyanlända eleverna i enbart förberedelseklassen och skickat iväg dem för att hälsa på den stora klassen emellanåt. Enligt pedagogerna från förberedelseklassen ska det nya sättet, då barnen skickas ut i stora klassen direkt och endast hälsar på förberedelseklassen, vara bättre och mer utvecklande för eleverna. Pedagogerna menar att eleverna på det här sättet snabbare inkluderas i skolans miljö, de kan skapa relationer med fler elever, och får möjlighet att delta i skapande verksamhet.

4.3 Observationer

Staffan Stukát (2005) hävdar att observation i olika former anses vara en metod som är lämpligast då man eftersträvar att lyfta fram vad människor faktiskt *gör*, vilket är motsatsen till

intervjuer då människor endast *säger* vad de gör. Vidare hävdar han att redogörelse av observation anses vara mer konkret samt lättbegripligt genom att man tittar och lyssnar. Detta ger undersökaren ett beständigt underlag för vidare resonemang och tolkningar i studien (Stukát 2005, s. 49).

Genomförande av observationer för denna studie pågick i en och samma skola under en period på två veckor. Det hela började med att närvara i förberedelseklassen då jag även fick chansen att träffa samtliga tre elever. Därefter följde jag de tre elevernas skolschema och observerade dem under skoltiden. Observationen skedde i form av vad Stukát kallar för *vanlig osystematisk observation* samt *deltagarobservation*.

Vanlig osystematisk observation innebär enligt Stukát att man sitter längst bak klassrummet och noterar ständigt vad som pågår runtomkring med fokus på ett visst område (Stukát 2005, s. 50–51). Denna metod användes då eleverna undervisades av pedagogerna, riktpunkten var att under de tidpunkterna studera samtliga tre elevers engagemang, uppförande samt kroppsställningar. *Deltagarobservation* innebär enligt Stukát att man under en längre tid deltar i situationer man är intresserad av. Man noterar olika situationer i efterhand, och noteringen kan skrivas ner i form av en dagbok (Stukát 2005, s. 51). Denna metod användes på raster, i matsalen samt tillfällen då eleverna arbetade enskilt under lektionen. Notering av händelser skedde under första bästa tid utan uppskjutning för att få så noggranna anteckningar som möjligt.

4.4 Intervjuer

Staffan Stukát (2005) upplyser att forskningsintervjun inom utbildningsvetenskap anses vara ett av de viktigaste och vanligaste arbetsredskapen (Stukát 2005, s. 37). Denna metod är ett viktigt underlag även i detta arbete med användning av en s.k. *halvstrukturerad intervjuteknik*. En halvstrukturerad intervju innebär att den sker med hjälp av en planerad frågeguide. Frågorna redigeras och individualiseras under intervjun beroende på vad situationen bjuder till. För att få svaren mer analyserande och ingående används även följdfrågor. Denna metodik ger forskaren möjlighet att komma närmare och nå djupare förståelsen (Stukát 2005, s. 39).

Intervjuerna skedde individuellt med samtliga tre elever. Med tanke på att miljön där intervjun sker ska upplevas som trygg för både intervjuaren och den intervjuade (Stukát, 2005, s. 40), genomfördes intervjuerna i ett grupprum intill klassrummet som eleverna brukar ha modersmålsundervisning i.

Med tanke på att ingen av de tre elever behärskar det svenska språket tillräckligt fick nivån sänkas en aning mer än planerat. Tydligheten med att uttrycka, göra om och förklara frågorna under intervjun anser jag var det viktigaste och med lite extra möda gick det slutligen riktigt bra. Det skedde en bra kommunikation mellan mig och de intervjuade. Två av eleverna är turkisktalande, därför kunde jag dra nytta av mina språkkunskaper i turkiska och leda samtliga två elevers intervjuer på ett språk de behärskar bra, vilket var en stor fördel. Intervjun med den tredje eleven skedde på svenska men jag upplevde att det fungerade nästan lika bra.

Intervjuerna tog 40 minuter med varje elev och spelades in på band. Genom en tidigare planerad frågeguide (bilaga 1) ställdes ett antal huvudfrågor. De kompletterade även med följdfrågor för att tydligare förstå och fördjupa mig i de intervjuades svar. Frågorna individualiserades och omformulerades en hel del under intervjun för att eleverna lättare skulle förstå. Min avsikt med frågorna var inte att styra fram svar från eleverna, utan att låta dem fritt få berätta om olika teman.

Efter genomförandet av samtliga tre intervjuer påbörjades transkriberingen. Transkriberingen genomfördes ordagrant med ordentliga anteckningar. Med tanke på att två av intervjuerna skedde på turkiska fick dessa till en början transkriberas på turkiska och därefter översättas till svenska.

4.5 Etiska aspekter

En viktig del att tänka på innan forskning om människor utövas är att följa de etiska riktlinjerna. Inför denna studie har de etiska aspekterna tagit hänsyn till Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (2002) inom den humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningen som fastlägger fyra huvudkrav:

- *Informationskravet* uppfylldes genom att samtliga elever och lärare blev muntligt informerade om deras uppgift i undersökningen och villkoren som gäller för dess

deltagande. Vidare klargjordes att deltagaren har rätt till att avbryta sin medverkan när som helst eftersom att deltagandet är av fri vilja. Informationen skedde enskilt för samtliga lärare och elever.

- *Samtyckeskravet* var relevant därför att eleverna i undersökningen var under 15 år, vilket innebär att ett samtycke från föräldrar/vårdnadshavare bör inhämtas. Efter informationen frågade jag efter samtycke från eleverna. Därefter tog jag kontakt med förälder/vårdnadshavare och tog deras samtycke via telefon. Utifrån samtalen har även ett brev skickats ut till samtliga elevers förälder/vårdnadshavare för att få ett undertecknat godkännande inför undersökningen. Brevet skickades via eleverna.
- *Konfidentialitetskravet* var relevant p.g.a. att studien innehåller en viss del på privata frågor och etiskt känsliga uppgifter om enskilda. Av det skälet undertecknade jag en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter (sekretess). Alla uppgifter jag samlat på under min undersökning bevaras på sådant sätt att de inte är tillgängliga för andra. All notering har skett med fingerade namn (namn på elever, lärare, skolan) från arbetets början och det är inte möjligt att identifiera deltagarna. Informanterna fick bekräftelse i omgångar om att all insamlat material förblir anonymt.
- *Nyttjandekravet* förklarar vikten för att förtydliga att den insamlade informationen endast används i forskningsändamål. Detta skedde i början på intervjun.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras resultat av intervjuer och observationer. Deltagarna i undersökningen är anonyma, för att skydda deras identitet benämns eleverna i studien som A, B och C.

5.1 Presentation av elever

Elev A är en flicka på 13 år som är född och uppväxt i Gambia. Hon har tidigare aldrig gått i skolan före flytten till Sverige. Hon började skolan för första gången i Sverige år 2008. Med tanke på åldern skulle eleven gått i högstadiet idag, men p.g.a. hennes svaga ämnes kunskaper (beroende på att hon aldrig gått i skola tidigare) beslöt pedagogen från förberedelseklassen tillsammans med skolledningen att eleven fick gå om årskurs fem även detta läsår. Hon talar lite engelska, och har använt sig av det som nyanländ elev. Eleven har skilda föräldrar. Pappan bor kvar i Gambia och mamman har bott i Sverige under några år. I hemlandet bodde flickan med sin mormor som hon senare förlorade och flyttade därför till sin pappa och styvmamma. A bär med sig flera svåra upplevelser från hemlandet. Hon har under en längre period upplevt sömnproblem p.g.a. rädsla, och det sker idag en utredning genom skolan för att kunna ge flickan stöd för detta.

Elev B: är en pojke på 11 år, född och uppväxt i Turkiet. Han började i skolan i april 2009. Eleven har tidigare gått i skolan i Turkiet (Kulu området) fram till att han flyttade till Sverige. Föräldrarna skilde sig tidigt och pojken har inte fått träffa sin mamma sedan dess annat än i väldigt begränsad omfattning. Pojken har tidigare bott med sina farföräldrar i Turkiet. Han blev hämtad till Sverige av sin far som varit bosatt här i många år.

Elev C: är en flicka på 11 år som tillhör den kurdiska folkgruppen från Turkiet. Hon började i skolan maj 2009. Hon behärskar både det kurdiska och turkiska språket. Eleven har tidigare gått i turkisk skola fram till att flytten till Sverige bestämdes. Innan flickans skolgång i Sverige startade bodde hon i Norge under ca fyra månader och hann även gå i skolan där. Eleven kom till Sverige eftersom fadern bodde här. C har kvar sin bror i Turkiet som de inte

fick med sig hit p.g.a. hans överstigande ålder och han genomför just nu den obligatoriska militärtjänstgöringen¹ under all oro i Turkiet.

5.2 Förberedelseklassen eller mottagningsklassen

I såväl intervjuer som observationer har det framkommit att samtliga tre elever uttryckte att tryggheten ligger i förberedelseklassen, vilket är tvärtemot pedagogernas uttalanden. Hade eleverna själva fått välja skulle de valt att få sin undervisning enbart i förberedelseklassen. I varje intervju upprepade eleverna att förberedelseklassen är den plats där de känner sig hemma.

Eleverna B och C som tidigare haft en skolgång i Turkiet visade tydligt sin besvikelse över att de undervisas för lite i förberedelseklassen. Dessa två elever hävdar att skolan gör fel i att skicka ut elever till stora klassen innan de lärt sig tala och förstå det svenska språket någorlunda bra. Det är inte så att de känner sig helt utanför den stora klassen, men tryggheten i förberedelseklassen väger mer för dem. Elev A som tidigare inte haft någon erfarenhet av att gå i skolan påstår att hon i helhet trivs lika bra i förberedelseklassen och den stora klassen, men att förberedelseklassen är den plats hon önskar sig att få besöka oftare.

Min önskan är att alla nyanlända elever startar sin skolgång i introduktionsklassen och fortsätter där fram tills att de lärt sig svenska, men att de samtidigt ska få möjligheten att lära känna eleverna från den stora klassen. Det är svårt att gå i två klasser samtidigt, det är precis som att jobba och studera samtidigt (Elev C).

Under de två veckors observationer då jag fick möjlighet att iaktta elevernas förhållningssätt i både förberedelseklassen och stora klassen, upplevde jag att dessa tre elever var mer öppna i förberedelseklassen och mer tillbakadragna i stora klassen. Det tog ingen längre tid att klargöra detta med tanke på att det visade sig så pass tydligt. Elevernas påstående från intervjuerna där de framförde att förberedelseklassen är en tryggare plats, visade sig tydligt

¹ I Turkiet är militärtjänstgöring för män obligatorisk. En turkisk man påbörjar vanligtvis militärtjänstgöringen under det året som han fyller 20 (i Turkiet anses han vara 21 år) om han inte beviljats anstånd. Den obligatoriska militärtjänstgöringen är för närvarande 15 månader. En turkisk man med universitetsexamen kan välja mellan att göra 6 månaders tjänstgöring som menig eller 12 månader som befäl (Migrationsverket).

även i deras uppföranden. Eleverna talade sällan i den stora klassen, de var mest upptagna med att sysselsätta sig med annat. Däremot var eleverna i hög grad glada, öppna och sociala i förberedelseklassen. Där vågade de prata inför pedagoger och kamrater, eleverna utmanade sina språkkunskaper i stort sätt hela tiden.

5.3 Att vara nyanländ elev i en svensk skola

Det dessa tre upplever varit svårast som nyanländ elev i en svensk skola är att begripa sig på ett språk de inte behärskar. Elev A skickades ut till den stora klassen så fort hon började skolan och pendlade mellan den och förberedelseklassen med jämna mellanrum. Elev B och C startade däremot sin skolgång i förberedelseklassen. Troligtvis för att det inträffade i slutet av läsåret. B varade i förberedelseklassen i 15 dagar och C i en månad innan de placerades i den stora klassen.

För dessa elever betyder förståelsen av det svenska språket väldigt mycket. Alla tre talade ständigt om hur viktigt det är för dem att behärska språket korrekt och menar att de kände sig vilna som nyanlända och förstod ingenting i den stora klassens undervisning. Eleverna uttryckte flera gånger att de upplever tiden i stora klassen som svår och jobbig.

/.../ Det har varit svårt. Det var jobbigt. Ingen i klassen kunde prata gambiska. Det kändes jobbigt att förstå, men ändå lite bra. Jag fick många kompisar. Vi försökte förstå varandra när vi pratade (Elev A).

Jag förstår lite i andra klassen också men inte lika mycket som i introduktionsklassen. Introduktionsklassen är bättre och man lär säg mycket bättre där. Pedagogerna gör så att man kommer ihåg det man går igenom, de är bättre än andra pedagoger (Elev B).

Eleverna har många gemensamma tankar vad gäller deras skolgång. Att de upplevt svåra stunder som nyanlända elever är något som påverkar de än idag. Mina observationer visar tydligt att eleverna än idag har svårigheter med att förstå språket som talas i stora klassen. B och C söker sig ofta till varandra i klassrummet för att förstå undervisningen bättre, de småpratar på turkiska och försöker hjälpa varandra utan att sticka ut, det är aldrig någon som ser eller hör dem. A däremot har ingen som talar gambiska i klassrummet och väljer att göra annat då hon inte förstår vad som sägs i undervisningen. Det A oftast gör vid dessa situationer är att leka med bänkklocket, ta fram pennskrinet och sortera pennorna eller att ta fram en bok

ur bänken och bläddra igenom den. Det som händer då är att hon blir tillsagd och varnad av läraren om att lägga ner allt och inte störa undervisningen.

5.4 Språk- och kunskapsutveckling

Eleverna har vilja och förståelse över att deras språk- och kunskapsutveckling bör ske hastigt för att snart hamna i samma nivå som sina jämnåriga kamrater. De är t.o.m. lite överdrivet stressade över det. Intervjuresultaten visar att eleverna tydligt kan uttrycka var deras språk- och kunskapsutveckling äger rum. Eleverna ser förberedelseklassen som en plats där de verkligen lär sig något. Pedagogerna i förberedelseklassen är populära bland eleverna. De påpekar att pedagogerna lägger ner mycket tid på varje individ. Eleverna känner att pedagogerna från förberedelseklassen alltid är närvarande och att de visar att de är där för att lära dem något.

Det känns bäst att få vara i introduktionsklassen. Det är roligare att vara där. Läraren hjälper mig mycket, men i stora klassen är det inte någon som hjälper mig för de andra behöver också hjälp (Elev A).

I introduktionsklassen lär man sig bättre, för det är en klass som arbetar för att utveckla sitt språk. I introduktionsklassen är det ett lugnt tempo som är anpassat till oss, allt lärs ut grundligt och ordentligt innan man går vidare till nästa nya ämne. Pedagogerna i introduktionsklassen har alltid tid för oss (Elev C).

Intervjuresultaten visar även att elevernas gemensamma syn på hur givande undervisningen i stora klassen är för deras språk- och kunskapsutveckling. Eleverna menar att undervisningen i stora klassen inte är anpassad för nyanlända elever och att pedagogerna inte räcker till för att hjälpa dem i den grad de behöver. B har en syn där han anser att elever som redan kan svenska är de elever som har förtur i undervisningen, vad gäller hjälp av läraren. Han anser att hans språkkunskaper är otillräckliga och att detta gör honom till en otillräcklig elev.

Jag har alltid känt mig bekvämare i introduktionsklassen, det gör jag fortfarande och önskar att vara där på heltid. I introduktionsklassen lär pedagogerna mig allt och jag lär mig bättre. I stora klassen gör jag bara som de andra eleverna gör, jag tar en bok och bläddrar i den utan att förstå innebörden. Även om läraren i stora klassen försöker hjälpa mig så anser jag att de andra eleverna är viktigare för henne eftersom att de arbetar som läraren vill att de ska, men det gör

inte jag. Därför är introduktionsklassen bättre för mig och jag vill bara vara där eftersom att jag lär mig mycket bättre (Elev B).

Jag upptäckte vid flera tillfällen under observationen att eleverna drar sig för att fråga efter hjälp då de arbetar i stora klassen. De väljer att vara tysta även om de inte förstår. Däremot är det tvärtom i förberedelseklassen då eleverna är aktiva och ofta ställer frågor till pedagogerna. Eleverna tjarar t.o.m. för att få pedagogen att sitta bredvid och hjälpa dem. Jag uppmärksammade även att eleverna ofta talade lågt och upprepade nya ord som dök upp på undervisningarna i förberedelseklassen, vilket aldrig inträffade på samma sätt i stora klassen. Min första dialog med C, då jag började observera, inträffade under en morgonlektion i förberedelseklassen. Hon kom fram till mig helt plötsligt och började berätta om att hon tycker det är mycket roligare att vara i förberedelseklassen. När jag undrade varför svarade hon att det är långtråkigt i stora klassen för att hon inte kan svenska så bra.

5.5 Modersmålsundervisning och studiehandledning

B och C som talar ett gemensamt språk har tillgång till både modersmålsundervisning och studiehandledning inom skolan. A har däremot varken tillgång till det ena eller det andra. Skolan har varken hemspråksundervisning eller studiehandledning att erbjuda A på gambiska. Detta kom fram under intervjun då flickan inte kunde svara på min fråga om huruvida hon var nöjd med modersmålsundervisningen. Flickan påstod att hon aldrig haft tillgång till detta sedan hon börjat skolan, vilket var för 1½ år sedan. Hon påpekade även att hon gärna skulle vilja ha modersmålsundervisning i skolan, precis som alla andra, för det skulle gjort att hon lärde sig allt mycket bättre och snabbare.

Det har inte funnits modersmåls lärare för mig här. Jag tycker det är bra med modersmålsundervisning. Jag skulle vilja gå som de andra. Jag tror att jag skulle lärt mig mer då. Precis som alla andra vill jag också ha det (Elev A).

B och C får både modersmålsundervisning och studiehandledning på turkiska som undervisas av två olika lärare. Då jag intervjuade B och C upptäckte jag dock att eleverna har olika syn på modersmålsundervisning resp. studiehandledning. Eftersom eleverna själva inte skiljer på innebörd anser dem att de har två modersmåls lärare, varav enligt B är en tråkig och den andra en rolig lärare. B menar att den roliga modersmåls läraren har de jättebra stunder med. De leker, skrattar, skojar och talar bara på turkiska under lektionen. Den tråkiga är enligt B

studiehandledaren. Han menar att studiehandledaren är tråkig p.g.a. att undervisningen är för seriös och långtråkigt. De bara översätter mellan svenska och turkiska och gör sällan något roligt. Skillnaden mellan elevernas tankar om modersmålsundervisning beror på tidigare upplevelser och deras nuvarande känslomässiga situation (se 5.6).

Däremot har C en annorlunda syn på det hela. Hon kritiserar modersmålsundervisningen och berömmar studiehandledningen. Hon menar att man sällan lär sig något med modersmålslärares, men att studiehandledaren utvecklar hennes kunskaper.

Vi har två hemspråkslärare i turkiska, men jag tycker mer om den ena för hon kan båda språken bra och hjälper mig mycket. Den andra låter bara eleverna leka fritt för det mesta. Det är bra med turkiska lektioner (Elev C).

Vid genomförande av intervjuer såg jag hur mycket A ville ha modersmålsundervisning. Hon såg lite ledsen och besviken ut då vi talade om det och framförallt då hon beskrev att hon vill gå på hemspråksundervisning som alla andra (enskild undervisning). B talade med stor glädje om sin hemspråkslärare, C däremot seriöst och visade med sina mimiker att hon var bestämd och hade rätt i sina åsikter. Hon värdesatte verkligen studiehandledaren.

5.6 Sociala relationer

Eleverna i studien visar sig ha ett gott förhållande till alla människor i skolan. De känner att mottagande av skolan, pedagogerna samt eleverna har varit positivt. Alla tre har haft tur vad gäller att bilda ny vänskap med kamrater i en ny skola. I deras värld existerar inte frågan om vilka kamrater de umgås mest med. Dessa elever har vänner från båda klasserna, och har lätt för att umgås med många. Gemensamt för eleverna är även att de har en god relation med pedagogerna från förberedelseklassen. Eleverna anser att pedagogerna i förberedelseklassen är tydligare i sitt tal och att de anstränger sig extra för att göra sig förstådda. Vidare menar de även att de visar eleverna mer omtänksamhet i jämförelse med läraren från stora klassen.

Utförda observationer om elevers sociala relationer gav mig klara bilder angående elevernas personligheter och tidigare erfarenheter. Det visade sig att eleverna förhåller sig olika även beroende på vilken miljö de vistas i. Utifrån observationerna upplever jag A som öppen, social, pratglad person som smälter in i alla sammanhang. Hon älskar fotboll, kan vara kaxig, samtidigt är hon ständigt trött, oftast okoncentrerad och väldigt fnittrig på lektionerna. Hon är

en väldigt snäll flicka, men hennes okoncentrerade handlingar leder ibland till att hon stör sin omgivning och sticker ut. Hon får ofta tillsägelser av läraren, oberoende av vem hon undervisas av. A tycker väldigt mycket om att vara ute på rast. Varje dag räknade hon minuterna till närmast kommande rast och även hur många minuter hon skulle hinna ha rast efter lunchen, vilket gjorde att hon åt upp maten rätt så snabbt. När hon väl gick ut på skolgården hamnade hon oftast på fotbollsplan där hon spelade fotboll med kamrater från årskurs fem. Detta visar att grunden för hennes fortsatta utveckling är att få umgås med kamrater.

B visade sig vara en lugn, lydsam och tystlåten pojke som ofta var nedstämd och fundersam. Han var väldigt tyst och tillbakadragen under lektioner, ibland syntes han knappt. I förberedelseklassen hör man honom någorlunda mer, framförallt då han talar turkiska med C, vilket inträffar relativt ofta. B söker sig väldigt mycket till C i klassrummet då han ständigt vill sitta bredvid henne, prata och ta hjälp av henne. Utanför klassrummet söker han däremot ingen kontakt med henne. Han väljer istället att hålla sig nära några turkisktalande pojkar från stora klassen som han kommer bra överrens med. De spelar oftast fotboll tillsammans, han nämnde under några tillfällen att de även spelar fotboll på fritiden. Detta visar att B inte är redo för en seriös skolgång och behöver mer frihet, vilket har en koppling till tidigare erfarenheter och nuvarande känslomässiga situationer. Som tidigare nämnt förhåller sig B till modersmålläraren mer än studiehandledaren, vilken ännu en gång förklarar elevens behov av frihet. B är inte redo för att undervisas i stora klassen utan behöver sin tid i förberedelseklassen.

Utifrån observationer fick jag intrycket att C är en lugn, aktiv, lydsam och ordningsam flicka som tar sina studier på allvar. Hon är alltid påläst till läxor och har en bra kommunikation med sina lärare. De gånger jag fångade hennes okoncentrerade stunder var i stora klassens undervisningar, vilket hon visade genom att fästa blicken för annat. Jag upplevde många gånger att även om hon försökte lyssna på lärarens undervisning så tappade hon fokus och började istället rita på sitt sudd. Detta förekom aldrig i förberedelseklassen. Hennes undervisande lärare litar väldigt mycket på att hon klarar av sina studier utan att få lika mycket stöd som de andra behöver. C påpekar själv att alla lärare ger all sin uppmärksamhet på elever som inte kan sköta sina studier istället för att stötta de elever som är aktiva och gör som de ska. På rasterna hittar man även C vid fotbollsplan, då hon ibland är med och spelar och i annat fall står med någon kamrat och tittar på. C är i ett utvecklingsstadium där hon

mycket väl klarar sig bra i skolan. Hon är redo för att undervisas i båda klasserna. Detta kan man även förstå genom att hon föredrar studiehandledning före modersmålsundervisning. Hon har det tryggt hemma i dagsläge vilket gör henne stabil.

I det stora hela lade jag märke till att det uppstår tydliga grupperingar bland elever med samma härkomst. Eleverna håller sig mer till kamrater med samma härkomst som sig själva. Ett tydligt exempel är elever med polsk härkomst, varav nyanlända samt infödda i Sverige, inte går ifrån varandra på rasterna. De håller sig alltid runt pingisbordet på skolgården och man ser sällan en icke polsk elev spela pingis med dem. Detta visar sig vara så även i förberedelseklassen där det påträffas några polska elever. Det sker en ständig irritation mellan eleverna då de polska eleverna talar på sitt språk och de turkiska på sitt. Eleverna stör sig just då på varandra och klagar över att de alltid talar på ett språk de inte förstår, även om de själva också gör det.

5.7 Ämnesundervisning

Ämnet matematik har sin fördel att för stunden stärka elevens självförtroende. Bland dessa tre elever har matematiken en speciell plats. B och C som tidigare haft en skolgång i Turkiet jämför ofta nivå skillnaden på undervisningen. Eleverna menar att Sveriges skolor ligger långt efter jämfört med andra länder, vilket gör att de har alldeles för lätt att räkna matematik i en Svensk skola. Båda eleverna talar om att nivån för undervisningen är alldeles för lätt och att det ibland inte är roligt att räkna så enkla tal. De poängterade även att de under sin skolgång i Turkiet alltid fick beröm av lärarna för att de var duktiga, men att de är mindre duktiga elever i Sverige. A däremot har ingen erfarenhet av att räkna matematik, men påpekar att hon tycker det är roligt att räkna då hon förstår hur hon ska göra. Hon säger att matematik är roligt ibland.

Matematik är svårare och mycket bättre i Turkiet, älskar det. Här får jag räkna matematik för årskurs två. Mina matematikkunskaper är starka och läraren påpekar också det. Mina kamrater i Turkiet arbetar nu med matematik som årskurs sju och åtta arbetar med i Sverige. Det jag arbetar med nu lärde jag mig i årskurs två i Turkiet. Här har de fortfarande inte börjat med sådant som jag lärde mig i åk tre där /.../ Jag saknar tillbaka. Jag var duktig i alla ämnen i Turkiet, fick jätte bra resultat och betyg. Skulle önska att det var så här också, då skulle jag aldrig sakna tillbaka (Elev C).

B och C arbetar flitigt under matematiklektionen genom att vara låsta i matematikboken. De får varken hjälp eller frågar själva efter det. Läraren verkar hålla sig undan med att se hur det går ibland, kanske för att de verkar klara sig själva? A fick under några tillfällen av egen vilja arbeta med matematik i ett grupprum intill klassrummet. Jag passade på under de tillfällena att sätta mig vid henne för att hjälpa till. Hon arbetade med en matematikbok för årskurs ett där hon räknade addition och subtraktion. Hon var väldigt snabb på att ta till sig det jag hjälpte henne med och arbetade flitigt. Hon sade vid ett tillfälle ”matematik är roligt när du hjälper mig, det går fort”. Under ett annat tillfälle fick vi ett kort besök till grupprummet av läraren. Hon ville bara se hur det gick och poängterade att hon inte har så bra kontroll över hur eleverna från förberedelseklassen ligger till i matematik p.g.a. att de ofta vistas i förberedelseklassen då stora klassen har undervisning i matematik.

6 Analys och diskussion

6.1 Negativa upplevelsers påverkan

”Att vara lärare i förberedelseklass innebär att ofta möta barn som upplevt sådant som barn inte borde uppleva” (Rodell Olgaç 1995, s. 5). Skolan som presenteras i studien har under många år arbetat med förberedelseklasser. Verksamheten byggdes till en början på att nyanlända elever togs emot i förberedelseklassen och varade där under en längre tid innan de skickades iväg till den stora klassen. Då pedagogerna som arbetar med förberedelseklassen ansåg att gruppen blev exkluderad från skolans miljö, och därmed önskade en samarbetning med skolans andra pedagoger, ändrades verksamheten. Orsaken till att pedagogerna önskar samarbete är p.g.a. att det tidvis anländer elever med svåra upplevelser som ofta skapar oro i gruppen. Det är därför svårt för pedagogerna att utan stöd hantera elevgruppen som upplever en viss otrygghet.

A är ofta okoncentrerad på lektionerna. Hon väljer att sysselsätta sig med annat och blockerar det som händer runtomkring. Många gånger visade hon detta genom att plötsligt vakna till och fråga vad läraren pratar om. Hon blir ofta tillsagd av läraren som klagar över att hon stör, framförallt i stora klassen. Utifrån min egen tolkning blir det uppenbart att hennes koncentrationssvårigheter beror på hennes tidigare upplevelser och nuvarande känslomässiga situation. A känner en saknad till hemlandet som samtidigt skrämmer henne. Saknaden hon bär är för sin mormor som tog hand om A under hennes uppväxt, men som tyvärr inte lever idag p.g.a. ett mord som skedde framför ögonen på henne. Rädslan hon bär idag beror dels på hennes styvmamma i Gambia som var ond mot henne, samt att förlora en väldigt nära anhörig igen.

Det har ganska nyligen kommit fram att A inte kan somna om nätterna p.g.a. rädsla. Det sker idag en utredning om svårigheten eleven upplever. Magne Raundalen och Jon-Håkon Schultz (2007, s. 59) menar att man bör överväga remittering då eleven visar sig ha sömnproblem samt koncentrationssvårigheter som leder till insomningsproblematik i samband med att minnen och minnesbilder från upplevda händelser plågsamt dyker upp vid sänggåendet, vilket även Rodell Olgaç lyfter upp. Hon menar att skolan bör arbeta för att bearbeta elevers traumatiska upplevelser. I första hand bör man se till att skapa en trygghet för dem, detta för att erbjuda dem ett normalt liv igen (1995, s. 5ff). Detta är en bra förklaring till vad A

upplever idag. Skolledningen har därför tagit hänsyn till detta och är redo för att erbjuda eleven det som krävs för att hon så snart som möjligt blir fri från dessa svårigheter.

A är inte ensam om att uppleva koncentrationssvårigheter, utan det är något även B upplever. Även om dessa två elever inte upplever detta i samma nivå har de ändå en sak gemensamt, vilket är känslomässiga situationer där saknaden står i centrum. B har i stort sätt blivit uppvuxen hos sina farföräldrar i Turkiet eftersom föräldrarna är skilda. Pappan har i många år bott i Sverige, och mamman bor kvar i Turkiet. Det som framkommit i undersökningen är att B inte känner sin mamma så bra. Av den informationen jag fick av pojken under ett samtal var att han sällan fick träffa sin mamma då han bodde i Turkiet, samt att han har ett till syskon som han inte känner till p.g.a. att syskonet bor med mamman. Pojken har således aldrig haft en bra relation med sina föräldrar.

Sommaren 2009 åkte pojken ner till Turkiet och varade där i ungefär tre månader. Enligt pedagogerna var pojken väldigt glad, social och öppen innan han åkte iväg, men att han efter den långa resan förändrats och är istället tystlåten, tillbakadragen och ständigt ser ledsen ut, vilket jag delar åsikt med. Pojken ser ofta ledsen ut, det var mitt första intryck på honom. Vad som under resan skedde har skolan inte någon information om, men att en tydlig förändring inträffat menar pedagogerna beror på mamman. B berättade lite kort att han endast träffade sin mamma en gång under sin resa på tre månader, och det var ett kort möte. När pojken pratade om detta blev situationen väldigt jobbig för honom och därmed för mig, så vi avslutade samtalet på plats. Min tolkning på B är att han upplever en bra, men samtidigt jobbig period. Det som är bra är att han bor med pappan och får den närhet han efterlängtat, och det dåliga är att saknaden för mamman fortsätter växa. Jag har förståelse för att dessa känslor påverkar pojkens vardag och därmed hans skolgång.

C är däremot trygg i sig, men upplever gemensamt med A och B en känslomässig situation av saknad. Flickan har hela sin familj här, förutom sin äldre bror som genomför den obligatoriska militärtjänstgöringen i Turkiet. Flickan talade om att hon saknar honom enormt mycket, då hon inte träffat honom på snart ett år. Hon visade sin oro och hoppades på att tiden ska rinna så han snart blir klar. Hennes oro beror på nuvarande omständigheter i Turkiet, då militärerna blir berörda i högsta grad. Förutom detta är C väldigt ambitiös, mogen och trygg. Detta skiljer henne från A och B då hon även utvecklas snabbare än dem i skolan. Därför är min åsikt att tryggheten spelar enormt stor roll i elevernas utveckling. Detta menar även Cerú (1993, s. 105) som skriver att utvecklingen för eleverna inte enbart handlar om

språkinläringen, utan att eleven genom hela utvecklingen även bör ”växa in i en ny miljö, ett nytt sätt att leva, forma ett nytt liv, reparera gamla skador, läka sorg efter förluster, lära sig leva med längtan”. Detta citat förklarar elevernas upplevelser så väl, och förklarar samtidigt att eleverna behöver skolans stöd för att bearbeta detta.

6.2 Nyanlända elevers utveckling i skolan

I aktuellt läge ser det annorlunda ut i skolan. En nyanländ elev startar sin skolgång i stora klassen och får stödundervisning i förberedelseklassen under några timmar varje vecka. Detta är enligt skolledningen bra för elevens utveckling, då de inkluderas i skolans miljö samtidigt som de integreras med andra elever och personal från skolan på ett annat sätt. Man kan då undra varför eleverna inte upplever det hela på samma sätt? Skolledningen anser att det är en bra lösning, och jag kan till viss del dela åsikt när det gäller att eleven utvecklas i den sociala biten, men har samtidigt svårt att hålla med då det gäller elevens språk- och kunskapsutveckling. Elevernas påståenden instämmer inte alls med skolledningens syn och beslut. Eleverna har en gemensam syn på detta och anmärker i både tal och handling att deras språk- och kunskapsutveckling inte förbättras p.g.a. att de ständigt pendlar mellan två klassrum. Eftersom att vissa elever aldrig gått i skolan (av olika bakgrundsskäl) kan denna pendling orsaka en stor förvirring för dem.

Viberg (1996, s. 112ff) betonar att undervisningen för nyanlända elever bör individualiseras och anpassas efter deras tidigare skolbakgrund från hemlandet. Även Blob (2002, s. 6) stryker under detta och skriver att hänsyn bör visas för nyanlända elevers olika erfarenheter av tidigare skolväsen då vissa har en tidigare skolgång och andra aldrig varit i kontakt med en skola. Dessa tre elever har olika erfarenheter av tidigare skolväsen. B och C är ungefär i samma nivå och båda har i hemlandet gått i skolan. A har däremot aldrig fått gå i skolan när hon tidigare bodde i Gambia, vilket innebär att hon börjat från noll i Sverige. Hon har inte heller erfarenhet av att skriva och läsa, vilket Viberg betonar är den viktigaste faktorn för andraspråkselever. Han menar att den viktigaste faktorn är om eleven hunnit lära sig läsa och skriva på sitt modersmål, för att vidare komma ikapp elever med svenska som modersmål. Därför kan man undra varför elever som A blir placerade i en klass där de inte har möjlighet att få den extra stöd de är i behov av.

Genom att jämföra elevernas beteenden i varje klassrum tydliggjordes frågan om var eleverna känner sig allra tryggast rätt så snabbt. A har svårt för att vara aktiv i undervisningen. De gånger hon arbetar bra är när en vuxen sitter bredvid och hjälper henne, vilket oftast förekommer i förberedelseklassen. Detta gäller även B och C som påpekar att de upplevt svårigheter med att förstå undervisningen i stora klassen, och gör det än idag. I stora klassen upplevde jag B och C som ”osynliga”, de varken pratade eller frågade läraren efter hjälp, men däremot var de väldigt öppna och pratglada i förberedelseklassen. Där upplevde jag B och C som aktiva, de frågade ständigt efter hjälp, hade en bra kommunikation med pedagogerna, lyssnade noga på undervisningen och utförde sitt arbete bra. Av den orsaken klargör eleverna i både tal och handling att de känner sig tryggast i förberedelseklassen. Ladberg (1996, s. 23) stryker under detta och framhåller att barn framförallt väljer att tala med människor de känner sig trygga med. Det är lättare att kommunicera när man är lugn och avspänd och svårare blir det om man är orolig och besvärad. Detta påstående stämmer överrens med elevernas förhållningssätt i de olika klassrummen.

När eleverna visade sig undvika att prata och fråga efter hjälp i stora klassen väcktes känslan över att de bara vill att lektionen ska vara över. Frågan är då varför eleven undviker detta och drar sig tillbaka? Eleverna förklarar att undervisningen i stora klassen är svår att begripa och stryker samtidigt under att förberedelseklassens undervisningar är mer anpassade för dem, vilket jag har förståelse för. Stora klassens undervisning är mindre individanpassad än förberedelseklassens. Parszyk (2002, s.53) menar att svårigheten som eleven möter ligger i den kunskap som förmedlas av läraren, eleven bör få möjlighet att bygga upp kunskap efter sitt kunnande i meningsfulla sammanhang. Detta anser jag är viktigt för nyanlända elever som inte behärskar språket.

Utförda observationer och intervjuer visar tydligt att förberedelseklassen är den plats där elevernas språk- och kunskapsutveckling stärks som mest i jämförelse med stora klassens undervisning. I förberedelseklassen sker en undervisning där nivån är anpassad för eleverna, vilket kan vara svårare att erbjuda i stora klassen. Om dessa elever ändå inte syns och inte får en mer individanpassad undervisning i stora klassen, vilket de får i förberedelseklassen, har jag svårt att begripa mig på hur man kan tillåta dessa elever bli drabbade av detta. Elevernas egen syn på förberedelseklassen är att man verkligen lär sig något och utvecklas med hjälp av pedagogerna som verkligen bryr sig. Eleverna visar samtidigt förståelse över att läraren i stora

klassen inte hinner till varje elev i klassrummet. Alla tre belyste att läraren inte hjälper dem mycket men detta orsakas av att det är många elever i klassrummet och att alla behöver hjälp.

C är en elev som är stark i sig och sin kunskapsförmåga. Hon klarar idag av undervisningen i båda klasserna även om hon upplevt att det blir jobbigt ibland. Hennes självförtroende är däremot inte i topp, då hon förklarar att hon var en mycket begåvad elev i Turkiet, men att all begåvning sprack i samband med att börja en ny skola i ett land hon inte känner till som talar ett språk hon inte behärskar. Att eleven är i en nivå där hon mer eller mindre klarar av undervisningen i stora klassen och visar att hon försöker, anser jag är positivt, men jag ser samtidigt hur mycket hon sliter och tycker allt är svårt och jobbigt. Flickan beskriver pendlandet mellan två klassrum som ”det är svårt att gå i två klasser samtidigt, det är precis som att jobba och studera samtidigt”. Detta förklarar, hur starka eleverna än är så spelar det ingen roll, att pendla mellan två klassrum är en belastning för dessa elever.

När det gäller dåligt självförtroende orsakad av språk- och kunskapsutveckling, delar även B liknande tankar som C. Han nämner vid ett tillfälle:

/.../I stora klassen gör jag bara som de andra eleverna gör, jag tar en bok och bläddrar i den utan att förstå innebörden. Även om läraren i stora klassen försöker hjälpa mig så anser jag att de andra eleverna är viktigare för henne eftersom att de arbetar som läraren vill att de ska, men det gör inte jag. Därför är introduktionsklassen bättre för mig och jag vill bara vara där eftersom att jag lär mig mycket bättre (Elev B).

Att inte förstå det man ser och hör leder till dåligt självförtroende. B jämför precis som C sin tidigare skolgång i hemlandet och förklarar att han alltid fick bra betyg, vilket han inte anser kommer förekomma i Sverige. Han ser sina språkkunskaper som otillräckliga och att detta gör honom till en otillräcklig elev. Det är väldigt jobbigt att höra att en elev har sådana tankar om sig själv, det ska inte förekomma anser jag. Pedagogerna i skolan bör därför uppmuntra pojken för att komma över dessa negativa tankar. Cerú (1993, s. 5) belyser att ett barn med ett begränsat språk inte får uppfattas som ett begränsat barn. ”Lärare måste på alla sätt stimulera elevernas fantasi och ge dem möjligheter att på olika sätt få visa sina förmågor på andra plan än det språkliga”. Det är därför viktigt att man lyfter upp elevens tidigare kunskaper och vidareutvecklar de kunskaper eleven redan bär med sig. Skolinspektionen (2009, s. 7) menar att många skolor som arbetar med nyanlända elever sällan utgår från vad eleven redan kan, utan det handlar många gånger om vad eleven *inte* kan. Därför utvecklas elever sällan i vad de redan kan, deras tidigare kunskaper de bär med sig är en fördel och bör stärkas.

Matematik är ett ämne B och C redan har praktiska kunskaper i som de tillägnat på sitt modersmål. De arbetar flitigt under matematiklektionerna då eleverna menar att nivån är alldeles för enkel för. C belyser att:

Matematik är svårare och mycket bättre i Turkiet, älskar det. Här får jag räkna matematik för årskurs två. Mina matematikkunskaper är starka och läraren påpekar också det. Mina kamrater i Turkiet arbetar nu med matematik som årskurs sju och åtta arbetar med i Sverige. Det jag arbetar med nu lärde jag mig i årskurs två i Turkiet. Här har de fortfarande inte börjat med sådant som jag lärde mig i åk tre där (Elev C).

Att matematik är ett ämne som B och C utan stora problem klarar av är positivt, däremot är det negativt att eleverna upplever nivån för enkel så länge skolan inte tar tag i det. För att eleverna ska utveckla sina tidigare kunskaper i ämnet bör de arbeta utifrån den nivå de idag ligger i. Detta bör skolan ta hänsyn till och se till att dessa två elever arbetar utifrån det som krävs. Om eleven idag har kunskaper i matematik som ligger jämt med en elev från årskurs sju bör skolan se till att eleven får en undervisning som verkligen utvecklar dem, inte en undervisning som enbart känns som repetition för dem. Det hjälper inte eleven att läraren låter dessa två elever arbeta självständigt under lektionen bara för att man anser att de klarar sig.

Parszyk (1999, s.91ff) menar att matematikundervisningen är ett ämne där eleven har behov av att tala på ett språk de behärskar, framförallt när det gäller begreppskunskaper. Vidare hävdar Parszyk även att matematikboken är den bok som ofta sätts i händerna på nyanlända elever p.g.a. att man anser att ämnet *inte* är språk- och kulturbundet. Detta stämmer så bra, då jag själv allmänt anser att många lärare har denna syn, men det är verkligen fel. Vi talar i detta fall om elever som inte behärskar det svenska språket. Om man anser att matematik är kulturneutral, hur kan man då förklara att alla nya begrepp eleven möter i matematikboken är lika så? Att räkna matematik kan i stort sätt vara kulturneutral, men för att förstå matematik räcker det inte med att kunna räkna, även om flera delar inom ämnet inte kräver förståelse av nya begrepp. Eleven behöver därför stöd i ämnet när det gäller begreppsutveckling, och detta kan medföras genom att som Parszyk säger ”prata matematik” med eleven. Detta bör man göra för att eleven är beroende av att få prata matematik, vilket sällan inträffar inom skolor beroende på deras syn om att ämnet är kulturneutral (Parszyk 1999, s. 91ff).

Matematik är ändå ett ämne som stundvis ökar elevernas självförtroende för att de känner att de kan. De blir även berömda över att de är bra på ämnet. ”När ett barn får visa att de kan växer barnets självkänsla” (Cerú 1993, s.5). A som har svårt för många ämnen förklarade att

matematik är roligt ibland, framförallt då hon får hjälp av en vuxen. Jag har själv suttit och räknat matematik med henne och anser att hon är väldigt snabb på att ta till sig det man förklarar. Flickan behöver extra stöd i undervisningen, gärna genom att sitta ensam med en vuxen för då flyter det verkligen på för henne och man ser samtidigt att en ökad självkänsla växer för stunden.

6.3 Social integration

Eleverna känner sig väl bemötta av alla på skolan och får lätt kamrater p.g.a. att skolans mångkulturalism som gör att eleverna i skolan är vana vid att träffa nyanlända elever. Att eleverna kan umgås med kamrater från båda klasserna är en fördel rent socialt, även om de nyanlända har svårt att hänga med i undervisningen. På det här viset kan de redan tidigt bygga upp sociala relationer till sina blivande klasskamrater.

Eleverna visade sig förhålla sig olika beroende på vilken miljö de befinner sig i. När de undervisas i förberedelseklassen sker en bra kommunikation mellan eleverna i gruppen. Jag upplever elevgruppen i förberedelseklassen som trygg, eleverna mår i stort sätt bra när de befinner sig där. De diskuterar, pratar, skrattar, rättar varandra, klagar på varandra o.s.v. kort sagt händer det mycket i den lilla gruppen. Pedagogerna är alltid närvarande och ger eleverna den tid de behöver. Många gånger avbröt pedagogerna lektionen och tillät eleverna ta en kort rast för att eleverna hade svårt att koncentrera sig, och detta uppskattas eleverna.

Däremot sker en tydlig gruppering bland eleverna. Elever med samma härkomst söker sig till varandra. I förberedelseklassen söker sig B till C väldigt ofta. Han vill alltid sitta bredvid henne, ta hjälp av henne och man hör dem ständigt småprata på turkiska, vilket upphör när han väl kommer ut i skolgården och träffar andra turkisktalande pojkar från stora klassen, för då är det fotboll som gäller. A och B tycker om att vara ute på rast. Det dem mest tycker om är att spela fotboll med jämnåriga kamraterna och bland kan man även se C spela fotboll. Jag upplever att A och B behöver sin tid i förberedelseklassen, speciellt utvecklingsmässigt. De behöver känna lugnet oftare, vilket de gör i förberedelseklassen. Att ta dem helt och hållet från stora klassen är inte heller någon lösning med tanke på den sociala biten, men att eleverna får mer tid i förberedelseklassen skulle vara bra för båda. Rodell Olgaç (1995, s. 8) förklarar hur betydelsefull skolan är för elever som upplevt eller upplever svåra tider. Skolan

har som uppgift att erbjuda eleverna en framtidstro. Därför anser jag att skolan kan påverka mer än vad dem gör och se till att eleverna får en ökad trygghet genom att även utgå från vad eleverna själva känner.

6.4 Modersmålsundervisning och studiehandledning

Skolan arbetar utifrån ett språkutvecklande perspektiv. Både rektorn och pedagogerna lyfte fram att det talas 42 olika språk i skolan. Det finns dock aldrig tillräckligt med modersmåls lärare med tanke på skolans mångkulturella position. Studien bekräftar att elev A (i 1½ år) inte fått någon modersmålsundervisning under den tid hon varit elev i skolan som nyanländ. Olika forskares teorier om hur viktigt modersmålsundervisningen är för elevens fortsatta studier, faller därmed ihop. Skolledningen som jag anser är orsaken till att elever som är i behov av extra stöd inte lägger fram detta har säkert ingen överblick om vilka enorma nackdelar detta medför. De elever som är i behov av modersmålsundervisning blir mest drabbade över att inte utvecklas i den grad de annars skulle gjort. Skolan sviker där dessa barn när det gäller stöd i och på modersmålet. Särskilt allvarligt är det för elever som A eftersom hon skulle behöva stöd med det mesta i skolarbetet.

A ligger ännu i samma nivå som en elev från årskurs ett. Att eleven inte har någon erfarenhet av att gå i skolan förklarar till en viss del vilken nivå hon ligger på idag, men den förklarar däremot inte hur man kan tillåta detta med tanke på tidigare erfarenheter att inte få den stöd hon så väl behöver. Utifrån samtal med flickan har det framkommit att skolan haft flera gambisktalande elever i skolan då hon började, och hon har även en yngre syster som idag går i samma skola. Man kan då undra varför dessa elever inte erbjuds någon modersmålsundervisning?

Grundskoleförordningen fastställer i kapitel 5, 2§ ”Om en elev har behov av att få studiehandledning på sitt modersmål skall detta införas”. Grundskoleförordningen understryker även i kapitel 2, 13§ att ”kommunen är skyldig att anordna modersmålsundervisning om minst fem elever önskar undervisning i språket” (Grundskoleförordningen 1994). Detta förklarar att eleven har all rätt att genom skolan få studiehandledning på gambiska, då hon har detta behov. När det gäller att kommunen endast

är skyldig att anordna modersmålsundervisning om minst fem elever önskar undervisning i språket, kan skolan trots allt påverka genom att betala mer för att detta ska införas.

Ladberg (1996, s.77) menar att elevers förhållningssätt till modersmålsundervisning skiftar en hel del under deras skolgång. Elever väljer att slippa modersmålsundervisningen i mellanstadiet eftersom de inte vill sticka ut och vara annorlunda jämfört med kamraterna. Detta påstående stämmer inte överrens med elever från mångkulturella skolor där majoriteten av eleverna är flerspråkiga och i stort sätt har tillgång till modersmålsundervisning. I denna mångkulturella skola sticker elever istället ut och föreblir annorlunda då de inte får denna möjlighet. Ett exempel är A som tydligt visar sitt intresse och är ledsen p.g.a. att hon inte får det. A uttrycker att hon aldrig fått den möjligheten och att hon precis som alla andra vill gå på enskild modersmålsundervisning. Detta kan på samma sätt vara studiehandledning på modersmålet då eleverna även ser det som modersmålsundervisning. Jag har förståelse för As vilja och känslor då jag själv såg hur mycket detta betyder för elever som har den resursen. Skolans elever springer glada ut från klassrummet och upprepar att det är dags för modersmålsundervisning, vilket jag anser ger en påverkande effekt för elever som A.

Modersmålsundervisning har en viktig poäng för alla flerspråkiga elever. Hyltenstam och Tuomela (1996, s. 40) förklarar att om barnet redan har en kvalificerad utveckling av sitt första språk så är det självklart att andraspråksinläringen för barnet underlättas. De försvarar att barnets språk- och kunskapsutveckling sker parallellt, vilket ständigt stödjer samt påverkar varandra. Därför anser jag att det är extra viktigt för nyanlända elever att få möjligheten att undervisas på sitt modersmål parallellt med inläringen av det svenska språket.

7 Slutsats

De slutsatser som jag har kommit fram till i denna studie är att nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling utvecklas som mest i förberedelseklassen. Detta beror dels på att undervisningen är individanpassad, vilket gör att eleven upplever trygghet. Samtidigt ökar deras självförtroende eftersom de känner att de verkligen tar till sig kunskap som förmedlas och vidare gör bra ifrån sig på lektioner. Studien visar att eleverna undervisas för lite i förberedelseklassen. Språket och undervisningen i stora klassen är svår för nyanlända elever att begripa. Detta förklarades tydligt av eleverna i både tal och förhållning.

I förberedelseklassen är nivån anpassad för eleverna. Pedagogerna ger den tid eleverna behöver för att de ska begripa ämnet och språket i undervisningen. Eftersom elevgruppen är mindre än stora klassens lyckas pedagoger få med varje elev i undervisningen. Många fördelar finns i förberedelseklassen när det gäller nyanlända elevers utveckling, därför anser jag att dessa elever behöver en undervisning där oftare. Framförallt elever som inte har någon erfarenhet av att gå i skolan och därmed börjat från noll i den svenska skolan. Att pendla mellan två klassrum är en belastning för eleverna, vilket de minst behöver uppleva under sina nuvarande svåra tider.

Modersmålsundervisning är en möjlighet för flerspråkiga elever att utveckla sina språkkunskaper. När eleven redan har kvalificerad utveckling i sitt modersmål underlättas elevens andraspråksinläring. Fördelen med detta är att båda språken stödjer varandra, vilket stärker språk- och kunskapsinläringen. Därför är det viktigt att alla flerspråkiga elever, framförallt nyanlända som inte behärskar det svenska språket, får möjligheten att undervisas på sitt modersmål. Detta kan skolan påverka och erbjuda oavsett vad.

Bakgrund och tidigare upplevelser har en stor påverkan över elevernas nuvarande skolsituation, framför allt när det handlar om negativa upplevelser. Elever som påverkas av negativa känslomässiga situationer känner sig en aning splittrade i skolan. Eleverna är belastade av andra tankar som ständigt stör dem, och blir samtidigt mer eller mindre tvungna att följa en verksamhet de ofta möter svårigheter och upplever otrygghet i. Det allra viktigaste är att eleverna inte ska behöva känna sig otillräckliga när de befinner sig i skolan.

Min undersökning visar hur viktigt det är med individanpassade lösningar även bland nyanlända elever. Den mångkulturella skolan är öppen för att ta emot nyanlända elever och

vill erbjuda det bästa för dem. Eleverna upplever inga svårigheter med bemötandet av både personal och kamrater. När det gäller den sociala biten upplever eleverna trygghet, men däremot bör skolan arbeta annorlunda med dessa elever när det gäller deras kunskapsutveckling. Detta kan skolan påverka genom att erbjuda eleverna ännu mera undervisning i förberedelseklassen.

8 Fortsatt forskning

Denna studie genomfördes i en månkulturell f-5 skola söder om Stockholm och bidrar till att ge en djupare förståelse för hur nyanlända elever bemöts, utvecklas och integreras i en svensk skola. Studiens utgångspunkt är att lyfta upp frågan ur elevens perspektiv, vilket är en fråga som väldigt få studier är gjorda inom.

Som en uppföljning på denna studie skulle jag vilja fördjupa mig i hur mottagandet av nyanlända elever ser ut i monokulturella skolor och områden. Även om mottagandet av nyanlända elever inte är vanliga i monokulturella områden, förekommer det trots allt, vilket gör frågan mer intressant. Utifrån detta kan en tydlig jämförelse bearbetas, men som även kommer att väcka nya frågor samt diskussioner.

Referenslista

Blob, Mathias (2004). *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrabarn. En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Stockholm: Elanders Digitaltryck.

Cerú, Eva (1993). *Mina tankar – mina språk. Svenska som andraspråk i klassrummet*. Stockholm: Natur & kultur.

Grundskoleförordningen (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>> (2009-11-05)

Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996) Hemspråksundervisningen. I Hyltenstam, Kenneth (red.) 1996. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Stockholm: Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla (1996). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Migrationsverket (Elektronisk) Tillgänglig:

<<http://www.migrationsverket.se/lifos/dok.do?dokn=9966&lista=Turkiet.html&mode=dokumentlista>> (2009-11-07)

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar. Arbetsmaterial 070404*.

Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag

Parszyk, Ing-Marie (2002). *Yalla – det är bråttom. Assyriska/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.

Raundalen Magne och Schultz Jon-Håkon (2007). *Krispedagogik – hjälp till barn och unga i skris*. Studentlitteratur AB.

Rodell Olgaç, Christina (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Göteborg: Almqvist & Wiksell.

Skolinspektionen (2009). *Övergripande granskningsrapport 2009:3. Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. (Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/Nyanlanda-elever/Nyanlanda-elever.pdf?epslanguage=sv>> (2009-10-20)

Skolverket, 2008: *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. (Elektronisk) Tillgänglig: <www.skolverket.se/publikationer?id=2027>. (2009-10-20)

Skolverket, 1997: *Asylsökande elever i grundskolan*. Skolverkets lägesrapport. Stockholm: 1997. (Elektronisk) <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=296>> (2009-10-20)

Skolverket, 2002: *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*. Rapport till regeringen 15 maj 2002. Stockholm: Skolverket. (Elektronisk) <www.skolverket.se/publikationer?id=1019> (2009-10-20).

Staffan, Stukát (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, Siv (2008). *Uppsatshandboken. Råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*. 4 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB

Viberg, Åke (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I Hyltenstam, Kenneth (red.) 1996. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Stockholm: Studentlitteratur.

Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Stockholm: Studentlitteratur.

Bilaga

Intervjuguide

- Vilket land kommer du ifrån och när kom du till Sverige för första gången?
- När började du i denna skola? Har du tidigare gått i skolan?
- Hur var de första dagarna i en ny svenska skola?

- Var placerades du först? I förberedelseklassen eller den stora klassen? Hur kändes det?
- Var kändes det bäst att vara? I förberedelseklassen eller stora klassen? Varför?
- Var tror du att en nyanländ elev lär sig bäst svenska, i förberedelseklassen eller i den stora klassen? Varför?
- Hur känns det att pendla mellan två klassrum?

- Har du modersmålsundervisning? Vad tycker du om det?
- Har du haft med dig modersmålsläraren i undervisningen någon gång? Skulle du velat ha det om du fick bestämma?
- Var skulle du vilja ha stöd av modersmålsläraren mest, förberedelseklassen, den stora klassen eller i enskild undervisning?
- Var känner du dig allra tryggast – förberedelseklassen, stora klassen (eller modersmålsundervisningen)?

- Har det varit lätt eller svårt att förstå vad som sades på lektionerna i den stora klassen? Vem förstår du bäst i stora klassen? Läraren eller kamraterna? Varför tror du det är så?
- Vilka brukade du umgås mest med på rasten – kamrater från förberedelseklassen eller stora klassen?

- Kan du berätta om vad du tyckte var bäst, sämst, jobbigast eller roligast då du nyligen började i den svenska skolan. Skulle du vilja ändra på något?
- Hur tycker du att skolan bör arbeta med nyanlända elever, vad hade du önskat dig om du fick bestämma på denna skola?