



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Mitt liv börjar nu

**Nyanlända elevers inkludering i ordinarie skola i ett
interkulturellt perspektiv**

Sara Edvardson Ehrnborg

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Ann-Sofie Holm
Examinator:	Ingemar Gerrbo
Rapport nr:	VT15 IPS LAU925:13

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU925:2
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2015
Handledare: Ann-Sofie Holm
Examinator: Ingemar Gerrbo
Rapport nr: VT15 IPS LAU925:13
Nyckelord: fallstudie, nyanlända elever, interkultur, interkulturella möten, interkulturell kompetens, interkulturella förklaringsmodeller, främlingsrädsla, den andre, framgångsfaktorer, bristperspektiv

Syfte

Syftet med denna fallstudie är att i ett interkulturellt perspektiv undersöka olika uppfattningar och upplevelser kring inslussningsprocessen för fyra nyanlända elever i Svea kommun. Önskvärt är även att fallstudien på en generell nivå kan bidra till ökad kunskap om nyanlända elevers behov och vilka faktorer, till exempel interkulturella, som spelar in i mottagande och inslussning av nyanlända elever.

Teoretisk utgångspunkt

Studien anlägger ett interkulturellt perspektiv. Det innebär att begreppen kultur, interkultur och kulturmöten utreds och diskuteras. Antagandet görs att varje möte mellan den nyanlända eleven och svensk skola sker i en interkulturell kontext där föreställningar om och känslor inför den andre väcks. I detta interkulturella perspektiv sker mötet i en process, där varje individ är bärare av en mer eller mindre medvetandegjord kultur samtidigt som mötet konstrueras i stunden och som sådant är föränderligt och mångfacetterat. Deltagare kan i mötet hamna i diverse interkulturella fällor, till exempel att se den vi möter utifrån föreställda brister eller olikheter. Vi kan uppleva känslor av rädsla eller att det är synd om den vi möter. Deltagare kan även ha utvecklat en interkulturell kompetens, där ömsesidighet mellan deltagarna och nyfikenhet inför den andre blir fokus i mötet. Det interkulturella perspektivet innefattar även konstruktionen av *den andre* och de kognitiva och känslomässiga aspekter som kan följa på denna konstruktion.

Metod

Studien är konstruerad enligt fallstudiens principer där fallet är fyra nyanlända elevers inslussning i ordinarie skola. Metoden är lämplig därför att den på ett intuitivt och holistiskt sätt kan beskriva, tolka och analysera ett skeende, som i studiens fall är själva inslussningsprocessen. Metoden tillåter att perspektiven kan ändras genom processen. Den egna reflektionen och de egna sinnen är viktiga instrument för studien, liksom en förmåga att tolka materialet. I fallstudien används flera olika datainsamlingsmetoder som trianguleras. Datainsamling, sortering, avgränsning, bearbetning och analys ska kunna följas av andra forskare och läsaren ska förse med en tillräckligt detaljerad beskrivning så att denne själv

kan avgöra om slutsatserna är rimliga. En noggrann beskrivning av tillvägagångssättet är därför nödvändig för att fallstudien ska kunna ses som giltig och trovärdig.

Resultat

De studerade ungdomarna uppfattar den första tiden på mottagningsenheten på olika sätt. Nervositet och en känsla av att allt är nytt väcks hos en del. Ungdomarna kan uppleva att de inte kommer in i gruppen och att det till exempel beror på språket. De kan även tvivla på sin egen förmåga. Men även känslor av mod och att ha tillägnat sig kontroll över situationen framträder. Känslor av osäkerhet och nervositet framträder även hos alla intervjuade elever när de börjar slussas in i ordinarie skola och det tar olika lång tid för dem att hitta en plats i gruppen. Att inte kunna tillräckligt med språk eller att känna sig utanför på grund av att den mottagande klassen inte förstår vem man är, är andra aspekter som förs fram av eleverna.

Både pedagoger och rektorer upplever att kommunikationen mellan mottagningsenhet och skola fungerar bra även om rutiner och ansvarsfördelning ibland upplevts som otydliga. De studerade pedagogerna upplever att de på olika sätt försökt stötta eleverna in i ett socialt sammanhang, till exempel genom att förbereda sig själva inför mötet eller att arbeta med gruppen i samband med att den nyanlända eleven börjar. En av eleverna blir i pedagogernas ögon delvis ansvarig för att hon inte lyckats ta sig in i gruppen. Ett av föräldrarna lägger även de ett stort ansvar på sitt barn medan en annan förälder visar förståelse för att de mottagande eleverna kan undra och vara rädda för nyanlända elever. En av de studerade eleverna uppger att hon själv har försökt lösa problemet med att bli accepterad.

Nyanlända elevers känsla av att språket är den enda vägen in är en faktor i det interkulturella mötet. Om skolans personal och elever förhåller sig öppet och nyfiket till mötet och undviker generaliserande synsätt inverkar detta positivt på inklusionsprocessen. Att skolans personal anlägger ett förhållningssätt där man medvetandegör sin egen ingång i mötet, skiftar perspektiv och analyserar problem som uppstår inverkar även det positivt. Strukturer, rutiner och förberedelser inför att ta emot nyanlända elever inverkar, liksom kompetensutveckling kring språkinriktat arbete och interkultur. Att pedagoger får en chans att bearbeta känslor av att man inte kan ge de nyanlända eleverna det de behöver, att det är synd om eleverna eller att de har brister är också något som kan inverka positivt på inklusionsprocessen. När det gäller de mottagande eleverna inverkar faktorer som till exempel vilken förförståelse eleverna får tillgång till eller pedagogers möjlighet att arbeta med gruppen så att de mottagande eleverna utvecklar interkulturell förståelse och får verktyg i mötet.

Förord

Jag har haft förmånen att under tre års tid få bygga upp och arbeta i en verksamhet där nyanlända barn och ungdomar möter den svenska skolan för allra första gången. Det är ett lärorikt och spännande arbete. Ingen dag är den andra lik. Barnen och ungdomarna ger mig oerhört mycket. Att det finns så mycket glädje, tillit, mod och klokskap inuti unga människor är verkligen enastående. Jag ser dessa barn och ungdomar som fantastiska människor som trots enorma umbäranden har lyckats ta sig till ett av de tryggaste länderna i världen. Här får de förhoppningsvis chans att både bidra med sina egna resurser och få en bra utbildning.

Människan är ett lärande djur. Våra relationer byggs med komplexa byggstenar som innefattar språk, värderingar, normer, attityder och beteenden som vi tillägnat oss genom livet. Att kunna skifta perspektiv, anpassa sig och möta problem som uppstår är en del av lärandet. Det är ibland svårt och särskilt i det interkulturella mötet. Men jag menar att barn och ungdomar jag möter i mitt arbete visar dessa förmågor dagligen och stundligen.

Till mina elever: ni är helt grymma och jag önskar av hela mitt hjärta att ni ska lyckas i era liv. Tack för er!

Jag vill också rikta ett tack till mina kolleger på mottagningsenheten. Ni har bidragit med mycket kunskap och kloka tankar i studien. Min handledare Ann-Sofie Holm har varit till stor hjälp med att kritiskt granska studiens alla delar. Tack för det. Slutligen vill jag tacka min man Patrik för att han har stöttat mig med kärlek och omtanke på bästa sätt under arbetet.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Centrala begrepp i studien	2
4 Tidigare forskning	3
4.1 Det interkulturella perspektivet	3
4.1.1 Begreppet kultur	3
4.1.2 Kulturmötet	4
4.1.3 Konstruktionen av den andre	4
4.1.4 Interkulturell kompetens	6
4.1.5 Internationalisering och globalisering	7
4.2 En skola för alla	7
4.2.1 En skola för alla, även för nyanlända elever?	8
4.2.2 Framgångsfaktorer i mottagandet av nyanlända	9
4.2.3 Förberedelseklass – bra eller dåligt?	10
4.2.4 Språkinriktad undervisning och flerspråkighet	10
4.3 Sammanfattning Tidigare forskning	12
5 Metod	12
5.1 Insamlingsmetoder	13
5.2 Urval	14
5.2.1 Urval av plats	14
5.2.2 Urval av informanter	14
5.3 Sortering, avgränsning och sammanställning	15
5.4 Giltighet och trovärdighet	16
5.5 Generaliserbarhet	16
5.6 Forskningsetiska överväganden	17
6 Resultat	17
6.1 Den första tiden	18
6.1.1 Familjen Mahmoudi	19
6.1.2 Familjen Abdullah	19
6.1.3 Familjen Mustafa	20
6.1.4 Sammanfattning	20
6.2 Mellan Ingången och ordinarie skola	21
6.2.1 Familjen Mahmoudi	21
6.2.2 Familjen Abdullah	23
6.2.3 Familjen Mustafa	24
6.2.4 Sammanfattning	27
6.3 Nuläge	27
6.3.1 Familjen Mahmoudi	27
6.3.2 Familjen Abdullah	28
6.3.3 Familjen Mustafa	30
6.3.4 Sammanfattning hela kapitlet	31

7 Diskussion	31
7.1 Elevens tid på Ingången.....	31
7.2 Elevens inslussning i ordinarie skola	32
7.3 Identifierade faktorer som inverkar på inslussningsprocessen	36
7.4 Sammanfattning.....	38
8 Metoddiskussion	38
Referenslista.....	40

Bilagor

Bilaga 1 Informanter

Bilaga 2 Protokoll från MBL-förhandling Svea kommun

Bilaga 3 Intervjufrågor

Bilaga 4 Godkännande intervju för elev

1 Inledning

Fram till våren 2012 placerades nyanlända elever som flyttat till Svea kommun (namnet är fingerat) i förberedelseklasser som anordnades på tre av kommunens grundskolor. Men sommaren 2012 sökte kommunen personal till en blivande mottagningsenhet för nyanlända barn och ungdomar och förberedelseklasserna lades ner. Den nya verksamheten skulle ta emot alla nyanlända barn och ungdomar mellan 0-18 år, kartlägga dem, undervisa dem i Svenska som Andraspråk och slussa in dem i ordinarie skola. Den skulle fungera som ”en väg in” för nyanlända elever. Hösten 2012 startade kommunen upp mottagningsenheten och en pedagog, en specialpedagog och en skolsköterska anställdes för att bygga upp verksamheten. Vårterminen 2013 anställdes ytterligare en pedagog och en kurator då den förra specialpedagogen fick annan anställning. Jag var den första pedagogen som anställdes på mottagningsenheten, som fortsättningsvis kommer att kallas för ”Ingången”.

Tankar om att förbättra strukturer och rutiner i mottagandet av nyanlända elever hade en tid funnits hos Svea kommuns utbildningssektor. Förändringsarbetet utgick bland annat från Skolinspektionens (2009) granskning av kommuners mottagande av nyanlända, Skolverkets (2008) allmänna råd kring utbildning av nyanlända elever och Sveriges Kommuner och Landstings (2010) rapport om goda exempel kring nyanlända elevers utbildning. I Svea kommuns protokoll från en MBL-förhandling 2011 (se bilaga 2) angavs orsakerna till förändringen. Visserligen arbetade förberedelseklassens pedagoger för att eleverna skulle lära sig svenska. Men samtidigt antyddes tendenser till långa vistelsetider i förberedelseklassen och att skolan sällan integrerade nyanlända i ordinarie klass. Man beskrev vidare att pedagoger som arbetade i förberedelseklassen hade liten kontakt med modersmåls lärare och studiehandledare samt litet eller inget samarbete med andra pedagoger som undervisade i förberedelseklass. Pedagogernas syn på lärande beskrevs som att det i huvudsak handlade om att lära sig svenska och man tog inte till vara elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter i någon hög utsträckning.

Bristerna i mottagandet var ingen isolerad företeelse i just Svea kommun. Skolinspektionens (2009) granskning ger en liknande bild från andra kommuner; man beskriver bland annat att förberedelseklassens verksamhet inte ingår ”i skolans kvalitetsarbete eller omfattas av rektors pedagogiska ledarskap” (s. 7). Vidare uttrycks att det ”på ett övergripande plan framstår [...] som om skolorna, tvärt emot sitt uppdrag, utgör starten på och befäster särskiljande och segregering” (s. 6). Man antyder även ett bristperspektiv i synen på nyanlända elever hos skolorna, då man ser att få skolor talar om vad eleverna kan: ”ofta handlar det mer om vad eleverna inte kan” (s. 7).

Det elevnära arbetet på Ingången liksom att kommunen ville ta ett samlat grepp kring mottagandet av nyanlända elever och ge dem en väg in i skola och svenska samhället upplevdes som mycket positivt av Ingångens personal. Dock visade sig efterhand skillnader i hur Ingångens personal, ordinarie skolas pedagoger, eleverna själva och övriga pedagoger i kommunen uppfattade och upplevde elevers inkludering i ordinarie klass. Det gjorde mig nyfiken. Vad var det egentligen de olika aktörerna uttryckte och vilka känslor och tankar väcktes i mötet mellan den nyanlända eleven och hemskolans? Jag beslöt mig för att undersöka detta. Eftersom jag är intresserad av interkultur och kulturmöten ville jag även anlägga ett interkulturellt perspektiv på undersökningen.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att i ett interkulturellt perspektiv undersöka olika uppfattningar och upplevelser kring inslussningsprocessen för fyra nyanlända elever i Svea kommun. Studien vill även identifiera vilka faktorer, till exempel interkulturella, som inverkar på mottagande och inslussning av nyanlända elever. Önskvärt är även att fallstudien på en generell nivå kan bidra till ökad kunskap om nyanlända elevers behov. Studien ska därför försöka ge svar på följande frågeställningar:

1. Vilka uppfattningar och upplevelser uttrycks kring de fyra studerade nyanlända elevernas inslussningsprocess till ordinarie skola i Svea kommun?
2. Hur kan dessa uppfattningar och upplevelser förstås i ett interkulturellt perspektiv?
3. Vilka faktorer kan studien identifiera som inverkar på mottagande och inslussning av nyanlända elever?

3 Centrala begrepp i studien

I många kommuner har man konstruerat särskilda *mottagningsenheter* för nyanlända elever. De har olika namn men gemensamt för dem är att respektive kommuner försökt ta ett helhetsgrepp på mottagandet av nyanlända elever för att underlätta skolgång och etablering i det svenska samhället. Namnet på studiens mottagningsenhet är anonymiserat i denna studie och istället används genomgående Ingången när mottagningsenheten beskrivs.

Enligt ett lagförslag som träder i kraft första januari 2016 ska en elev anses vara *nyanländ* om denne "har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet" (Prop. 2014/15:45, s. 1). Studien använder både *nyanländ* eller *nyanlända elever* men utelämnar begreppet de gånger det är underförstått att det är dessa elever som åsyftas. Studien kommer också att använda *elever med annat ursprungsland*. När det gäller elever som är födda i Sverige används begreppet *elever* eller *infödda svenska elever*.

Det språk som barnet lär sig först kallas för *modersmål*. Vårdnadshavarna kan ha olika modersmål och då anses barnet tillgång till flera modersmål. I Skollagen är det definierat vem som har rätt till *modersmålsundervisning* (2010:800, kap 10 § 7). *Studiehandledning* på modersmålet innebär att eleven undervisas i skolans ämnen på sitt modersmål (2011:185, kap 5, § 4). *SvA* är en förkortning av ämnet Svenska som Andraspråk. Förkortningen används genomgående i studien. En *förberedelseklass* är en grupp eller klass där nyanlända elever i grundskolan får introduktion och grundläggande svenskundervisning innan de slussas in i ordinarie skola. Motsvarande introduktionsutbildning för nyanlända elever i gymnasieåldern kallas för *språkintrödningsklass* eller *Sprint*. Begreppet förberedelseklass införs i skollagen första januari 2016 (Prop. 2014/15:45, s. 71f). *Ordinarie skola* eller *hemskola* används i studien för att beskriva den skola och undervisningsgrupp som alla elever tillhör när de börjar skolan i Sverige. *Ordinarie undervisningsgrupp* eller *ordinarie klass* används för att beskriva elevens klasstillhörighet på ordinarie skola. Slutligen används begreppet *inslussning* i studien för att beskriva den nyanlända elevens övergång från Ingången till ordinarie klass.

4 Tidigare forskning

Studiens syfte är att beskriva uppfattningar och upplevelser kring fyra nyanlända elevers inslussning till ordinarie skola och hur dessa kan förstås i ett interkulturellt perspektiv. Relevant för studien är därför forskning om interkultur. Författare som tas upp i detta avsnitt är Stier (2009), Hofstede et al. (2011), Wellros (1998) och Hastrup (2010). En allmän inblick i begreppet kultur inleder kapitlet vilket följs av ett avsnitt som beskriver själva kulturmötet. Därefter tar kapitlet upp hur konstruktionen av den andre görs vilket även inbegriper en genomgång av kognitiva och känslomässiga aspekter. Efter detta avsnitt följer en beskrivning av vad som avses med interkulturell kompetens och första delen avslutas med ett interkulturellt perspektiv på internationalisering och globalisering.

Eftersom studien behandlar inslussningen av nyanlända elever till ordinarie skola är forskning och rapporter om mottagande och undervisning av nyanlända relevant, vilka behandlas i del två med överskriften "En skola för alla". De avhandlingar som berörs är Skowronski (2013) "Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i 'en skola för alla'" och Modigh (2005) "Vid sidan av eller mitt i". Vidare kommer del två att ta upp skrivningar kring internationalisering och motverkande av diskriminering i skolan ur Läroplanen för grundskolan (Skolverket 2011), granskningsrapporter angående nyanländas utbildning och undervisning från Skolinspektionen (2009; 2013) och allmänna råd kring nyanländas utbildning (Skolverket 2008). Även Ann-Marie Ahnborgs (2013) promemoria "Utbildning för nyanlända elever", skriven på uppdrag av förra statsrådet Nyamko Sabuni är relevant när det gäller mottagande och undervisning av nyanlända.

För- och nackdelar med förberedelseklasser kan ses som relevant för studien, eftersom mottagandet i Svea kommun innefattar att den nyanlända eleven vistas en tid på Ingången. Mottagningsenheten kan därför ses som en slags förberedelseklass. Kapitlet avslutas med ett avsnitt som berör modersmålets betydelse, flerspråkighet och språkinriktad undervisning. Tillgång till eller avsaknad av språk är något som tas upp av de nyanlända eleverna själva i resultatdelen. Avsnittet kan hjälpa läsaren att utveckla förståelse för de studerade elevernas tankar kring språk och även förståelse för pedagogers behov av kompetensutveckling.

4.1 Det interkulturella perspektivet

Det interkulturella perspektivet är som ovan nämnts av betydelse för studien, eftersom fokus ligger på nyanlända elevers möte med svensk skola och detta möte per definition kan ses som interkulturellt. Nedan följer en genomgång av de förklaringsmodeller och synsätt som präglar det interkulturella perspektivet.

4.1.1 Begreppet kultur

Att träda in i det interkulturella fältet innebär enligt Stier (2009) att "söka det unika i det allmänna, och det specifika i det generella, samt att generalisera och i samma andetag misstänkliggöra just sådana generaliseringar" (s. 22). Stier (2009) menar vidare att ett interkulturellt perspektiv handlar om att både förstå den egna kulturen och försöka tränga in i den andres. Hastrup (2010) ställer dock frågan om det alls är meningsfullt att tala om kultur. Hon menar att kulturbegreppets komplexitet kan skapa förvirring. Men begreppet kan ändå fungera eftersom det signalerar en dynamisk process som är uppmärksam mot olika livsvärldar. Hastrup (2010) beskriver vidare kultur som att den "genomsyrar allt samhällsliv".

En kultur är inte en helhet utan tvärtom finns möjligheter för varje individ att göra egna val inom den uppfattade kulturens ramar. Denna intrakulturalitet diskuterar även Wellros (1998). Hon utgår från socialisationsprocessen när hon beskriver hur intrakulturella normer och värderingar både ger trygghet och särskiljer den andre från oss – det som populärt kallas ”vi och de”. Socialisationen är ”den samlade beteckningen på alla de processer varigenom man inlemmar ett barn i den mänskliga gemenskapen och integrerar ungdomar och vuxna i nya grupper” och som en ”överföring av värden, normer, föreställningar och handlingsmönster” där ”*internalisering*” är målet (s. 17). Hofstede et al. (2011) menar att kultur är kollektivt till sin natur och att den lärs inom en social gemenskap. Kulturen som fenomen har inte med mänskliga egenskaper, personligheter eller gener att göra utan kan utifrån Hofstedes et al. (2011) kulturella dimensioner definieras som ”*den kollektiva mentala programmering som särskiljer de människor som tillhör en viss grupp eller kategori från andra*” (s. 22).

4.1.2 Kulturmötet

Hofstede et al. (2011) menar att mötet mellan en nyanländ individ och en ny kulturell miljö är den enklaste formen av ett interkulturellt möte. Synen delas av Stier (2009), som understryker att man i ett interkulturellt perspektiv studerar ”*processer mellan människor*”. Detta innebär att man i mötet ”tar fasta på det likartade hos människor och kulturer, och i samma ögonblick på det unika i varje situation, hos varje individ och kultur” (s. 31f). Stier (2009) påpekar även att kulturen ”konstrueras [...] i faktiska mötet mellan individerna, här och nu – men också av mig som utomstående betraktare av detta möte” (s. 31). Kulturmötet som begrepp är med andra ord mångtydigt.

Stier (2009) reflekterar över det ”rättvisande” i att begreppet kulturmöte kan förklara vad som sker och vad som möts i mellanmänskliga relationer eftersom den kultur människor bär vare sig är enkel att avgränsa eller ens behöver vara medvetandegjord inom individen (s. 15). Kulturmötet skulle istället kunna ses som ett möte mellan individer ”som försöker hantera relationer och vardagslivets utmaningar samt skapa meningsfulla liv” (s. 15). Bärare av kulturer möts alltså enligt Stier (2009) i första hand inom en relationell situation som ska hanteras och förstås. Resonemanget understryks av Hastrup (2010) när hon menar att människan i ett antropologiskt perspektiv bär kulturen ”som en [...] implicit eller tyst kunskap” (s. 71) och beskriver ett interkulturellt möte såhär: ”Skillnaderna [mellan människor från olika länder] kan vara större eller mindre, men själva den grundläggande erfarenheten av olika synvinklar och flera möjliga tolkningar är allmänmänskliga. Samtal är ett sätt att hantera dessa skillnader på; i samtalet – som är prototypen för kulturmötet – flyttar sig ens egna förståelser omärkligt i riktning mot den andres, och när samtalet är slut har bägges uppfattning förändrats” (s. 81).

Hofstede et al. (2011) menar angående kulturmötet att det är av avgörande betydelse att skapa interkulturella mötesplatser där människor ”kan mötas och blanda sig med varandra ”som jämlikar” (s. 471). Sådana mötesplatser skulle till exempel kunna vara idrottsföreningar, företag eller universitet (s. 471). För denna studie skulle skolan kunna ses som en sådan viktig interkulturell och jämlik mötesplats.

4.1.3 Konstruktionen av den andre

Stier (2009) menar att för att forskaren (eller pedagogen, min anm.) ska förstå en kultur behöver man analysera och tolka den för att hitta strukturer och kulturella mönster. Forskaren behöver titta på kulturella beståndsdelar och göra dessa beståndsdelar begripliga i en kulturell

helhet bland annat utifrån kulturens värderingar, normer, regler och attityder. Antingen kan tolkningen utgå från ett perspektiv inifrån kulturen vilket av Stier (2009) benämns *emic* eller så kan forskaren anta ett utifrånperspektiv, något Stier (2009) kallar *etic*. Tittar forskaren på den andres kultur med ett utifrånperspektiv riskerar hen att dra fel slutsatser utifrån både sin generaliserande förmåga och en eventuell interkulturell okunskap. Därmed konstrueras stereotypa bilder av det hen ser. Wellros (1998) beskriver att "[d]enna benägenhet [...] är en av de många förklaringarna till att det överhuvudtaget uppstår stereotypa bilder mellan grupper av olika slag" (s. 167). Hon utgår i sitt resonemang från ett språksociologiskt perspektiv. Inom det interkulturella fältet utgår forskare från samma generaliseringsförmåga när man beskriver att kulturbegreppet i sig självt "bidrar till att skapa en föreställning om homogenitet som det inte finns belägg för, om vi erkänner alla människor som i lika hög grad individuella personer med egna tolkningar och drömmar" (Hastrup, 2010, s. 59).

Wellros (1998) nämner begreppet *snap judgment* i sitt resonemang om hur vi skapar bilden av *den andre*. I korthet innebär *snap judgment* följande: Alla möten mellan människor sker i en särskild kontext. Vi lägger märke till och reagerar på det som avviker eller bekräftar det förväntade, det som vi just då är motiverade att lägga märke till och det vi av personliga skäl väljer att notera. Den här första bilden är svår att förändra och kan vara fördömande. Wellros (1998) använder vidare begreppen *in-grupp* och *ut-grupp* för att beskriva hur vi kategoriserar oss själva och andra i ett *vi och de*. En *in-grupp* är en grupp individer av varierad bakgrund som identifierar sig med varandra utifrån typiska och positivt laddade egenskaper medan *ut-gruppen* definieras utifrån ett antal negativa och inte nödvändigtvis sanna egenskaper. Wellros (1998) menar att människor är "mer generösa eller barmhärtiga när vi letar efter förklaringar och ursäkter till vårt eget beteende än andras" (s. 167).

Stier (2009) beskriver hur tillvaron ofta, ibland eller mer sällan är "kaotisk, överblickbar och svårförståelig" (s. 123). Genom kognition, känsla och aktion hanterar vi densamma. Han menar att människan tror att hon är subjektiv och unik men i själva verket är våra strategier i relationella möten formade och inlärd i kulturella socialisationsprocesser och hela processen djupt förankrad i språket. Hur vi möter den andre beror på hur vi tänker, känner och handlar inför det främmande. Stier (2009) delar in våra kognitiva mönster kring *den andre* på följande sätt: vi bär med oss "en uppsättning schablonmässiga, allmänt hållna, överförenklade och ofta nedvärderande bilder av sociala grupper" som inte behöver vara sanna eller rimliga (s. 125). Dessa bilder kallas för *stereotyper*. Exempel på stereotyper är till exempel rasistiska nidsbilder på svarta, judar, muslimer eller asiater. Vi bär på och använder oss av *attityder* kring människor och företeelser i vår livsvärld, vilket enligt Stier (2009) ingår som en del av människans grundläggande egenskaper. Kortfattat kan vi till exempel ha attityder kring om det är okej att köra för fort på motorvägen eller huruvida det är bra eller inte med sopsortering. Till skillnad från stereotyper kan attityder leda till handling; exempelvis kan jag utifrån mina attityder alltid köra för fort eller sopsortera alla mina sopor. *Fördomar* är förutfattade meningar som inte revideras vid ny faktainsamling. En människa med fördomar kan "döma någon *före*", dra slutsatser *innan*, utan grund i faktiska erfarenheter, utan möjligen i rykten eller myter" (s. 133). Stier (2009) menar att vi aldrig kan vara ett subjekt eller ett jag helt befriat från den kultur vi bär. Jag kan med andra ord inte "tänka utan att vara jag eller se på de ögon med vilka jag tittar" (s. 125). Ett annat ord för detta är inom det interkulturella fältet *egocentrism*. Vi identifierar oss med den grupp vi vill tillhöra och "särskiljer oss med grupper som vi ser som avvikande eller främmande". Detta kallas *etnocentrism* och finns i alla kulturer. Stereotyper, attityder, etno- och egocentrism och fördomar beskrivs av Stier (2009) som "kognitiva sorteringsmekanismer", vilka upplevs som "personliga, jagförsvarande

och känsloladdade”. De reproduceras och fungerar sammanhållande inom en grupp eller en kultur (s. 123).

Hofstede et al. (2011) diskuterar även de stereotyper utifrån begreppen *auto-* och *heterostereotyper*, vilket i korthet innebär att den egna gruppen *autostereotyp* uppfattar att den är bättre och smartare än den andra och *heterostereotyp* nedvärderar den andra gruppen utifrån påstådda negativa egenskaper hos *hela* gruppen (s. 479). Hofstede et al. (2011) menar att det inte alls är så att ett interkulturellt möte mellan två grupper nödvändigtvis innebär ökad förståelse för den andre. Snarare ”bekräftas varje grupp i sin egen identitet” och personer i den andra gruppen uppfattas ”inte som individer” utan på ett ”stereotypt sätt” (s. 470). Resonemanget knyter an till både Stier (2009) och Wellros (1998).

Vårt tänkande kring den andre kan enligt ovanstående sorteras i olika kategorier. Men även känslan kan behöva analyseras. Känslor är enligt Stier (2009) kopplade till sociala och kulturella företeelser. De bygger på upplevelser och kan ibland vara till besvär för oss. Ett känslomässigt tillstånd vi eventuellt hamnar i när vi möter det främmande och obekanta är *främlingsrädsla*. Främlingsrädsla anses vara något naturligt förekommande hos människor i hela världen; vi är naturligt misstänksamma mot det främmande och okända. Som ovan nämnts behöver människan strukturera och ordna den ofta kaotiska tillvaron. Denna förmåga är kognitiv medan den oro eller ångslan en människa kan känna över till exempel ”alla flyktingar som ’väller in i Sverige’” eller den oro en pedagog kan känna när hen möter en nyanländ och ”främmande” elev är känslomässiga. Främlingsrädslan är alltså inte endast ett inre tillstånd hos individen utan väcks i mötet med den andre.

4.1.4 Interkulturell kompetens

Enligt Stier (2009) och Hofstede et al. (2011) är det, beroende på ökad migration och internationaliserad kommunikation nödvändigt utveckla vår interkulturella kompetens, inte minst för att förebygga att den eventuella rädsla vi känner inför det främmande inte övergår i handling, som fientlighet mot främlingar eller till och med strukturell rasism. Nedan följer ett avsnitt som utifrån Stier (2009) beskriver olika sätt att förhålla sig i ett interkulturellt möte. Det följs av en uppräkningslista av förhållningssätt och föreställningar kring det interkulturella mötet utifrån hans kapitel ”Insikter och utblickar” (s. 145ff). Uppräkningslistan har som syfte att förbereda läsaren på synsätt som kan vara applicerbara på kapitlet Diskussion nedan.

Vi kan möta den andre på ett *exotiserande* sätt, det vill säga att vi är nyfikna och entusiastiska men utan att reflektera särskilt mycket. Vi upplever inte det främmande som hotfullt men gör egentligen inte någon ”mental förflyttning i riktning mot den andre” utan fascinerar kanske mest av den andres mat, konst eller kultur. Vi kan också *taktiskt utforska* den andres kultur på ett strukturerat och förberett sätt, där vi lär oss om språket, vanor, ritualer och sedvänjor. Målet är intellektuell förståelse snarare än att få insikter och mötets maktstruktur är asymmetriskt snarare än ömsesidigt. Den andres kultur kan eventuellt ses som så annorlunda och konstig att det inte finns något värde i att lära sig något nytt om den andre och intryck och impulser vi får visar vi *likgiltighet* inför. Vi kan även enligt Stier (2009) eventuellt hamna i en *olikhetsfälla* och riktar då in oss på skillnaderna mellan kulturerna snarare än likheterna. Likheter inom den egna gruppen liksom olikheter med den andre överskattas och gränsdragningen omvandlas eventuellt till brister hos den andre. Vårt förhållningssätt blir kollektiverat istället för att vi möter den andre som individ. En annan vanlig fälla menar Stier (2009) är *problemfällan*, vilken innebär att om människor från olika kulturer möts blir det problem. Människor som hamnar i problemfällan använder ofta generaliserande och

nedvärderande formuleringar om hela den främmande gruppen som ju egentligen består av individer. Deras unika kompetenser och resurser förringas och istället anses hela gruppen vara omöjligt att integrera. Vidare talar Stier (2009) om *tycka-synd-om-fällan*. Det är synd om invandrare, just för att de inte är svenska. Man kanske sänker kraven på nyanlända elever eller är lite nedlåtande hygglig, typ ”jag är lite mer demokratisk, lite snällare och lite bättre än du”. Man tänker sig att alla som inte är svenskar egentligen hyser en dröm om att bli ”riktiga svenskar”. Slutligen beskriver Stier (2009) *förklaringsfällan*; att förklara orsaker till arbetslöshet, missbruk, kvinnoförtryck, bidragsberoende, gruppkonflikter, ohälsa, utanförskap eller kriminalitet utifrån kulturell tillhörighet, vilket inte är ovanligt. Även om det inte kategoriskt går att utesluta kulturella förklaringar till beteenden riskerar vi ”att förenkla orsakssamband”. Det är inte sällsynt att vi förklarar invandrade personers brottslighet (de) utifrån ”kultur” medan infödda svenskar (vi) begår brott på grund av vår uppväxt eller personlighet.

Om vi, menar Stier (2009), istället *medvetandegör* redan befintliga erfarenheter och kunskaper om den andre, är subjektiva i hur vi ser den andre och undviker att dra förhastade slutsatser (se Wellros *snap judgment*) når vi troligtvis längre i vår förståelse av den vi möter. Ett sådan medvetet, ömsesidigt och nyfikat möte kan rymma flera olika tolkningar av ett skeende vilket gynnar ett autentiskt kulturmöte. Det innebär också att om vi ska kunna förstå andras kulturer behöver vi sätta oss in i deras sätt att se världen. Att anta ett sådant relativistiskt synsätt innebär att vi behöver ställa frågan ”På vilka olika sätt kan jag tolka det jag ser i det interkulturella mötet?” Orsaker till och tolkningar av beteenden söks i den kulturella bakgrunden och de personliga (individuella) motiven istället för generella föreställningar om någons kultur och då blir frågor om rätt och fel i sammanhanget mindre viktig. Detta relativa förhållningssätt kan vara problematiskt eftersom det ibland krockar mot värderingar vi ser som absoluta.

4.1.5 Internationalisering och globalisering

Stier (2009) anser att globaliseringen är här för att stanna och att teknikutvecklingen ”har gjort att de faktiska avstånden mellan människor drastiskt har minskat de sista årtiondena” (s. 19). Migration från konflikthärdar och naturkatastrofer innebär att till exempel svenska medborgare möter människor från hela världen på sin hemmaplan. Den rika världens medborgare studerar och arbetar alltmer utomlands. Därför, menar Stier (2009), behöver vi utveckla vår interkulturella kompetens och erövra kunskaper i hur vi förhåller oss i möten inom och mellan kulturer. Resonemanget understryks av Hofstede et al. (2011). Författarna menar att den moderna människans världsomspännande resande och användning av till exempel sociala medier ökar mängden interkulturella möten i en rasande takt.

4.2 En skola för alla

Detta andra avsnitt behandlar som ovan nämnts mottagande och undervisning av nyanlända. Det inleds dock med att knyta an till föregående avsnitt om internationalisering och interkulturalitet men nu utifrån undervisning och värdegrund i skolan. I Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) anges till exempel att det är absolut nödvändigt att undervisa om internationalisering och dess möjliga konsekvenser. Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) anlägger även ett interkulturellt perspektiv genom att beskriva att främlingsfientlighet och intolerans ”aktivt ska motverkas” (s. 7) och att internationaliseringen ”ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (s. 7). Skolan ska arbeta för förståelse för andra människor och utveckla

elevernas förmåga att leva sig in i den andres situation. Skolan ska även motverka diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning. Man beskriver en skola för alla där ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (s. 7). I läroplanens första kapitel anges att ”[e]n likvärdig utbildning [inte] innebär [...] att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s. 8).

4.2.1 En skola för alla, även för nyanlända elever?

2009 utkom Skolinspektionen med en granskningsrapport om hur ett antal kommuner i Sverige tog emot nyanlända elever. Kvalitetsgranskningen hade bland annat som syfte att öka uppmärksamheten på hur nyanlända elever tas emot i skolan och hur man kan förbättra undervisningen och det integrativa arbetet för dessa elever. Den förväntades även stödja implementeringen av Skolverkets (2008) allmänna råd kring utbildning av nyanlända elever (2009, s. 10). I rapporten konstateras det att många kommuner brister i sina sätt att tillgodose nyanlända elevers rätt till utbildning och att nyanlända elever riskerar att hamna utanför ordinarie undervisning på grund av en alltför lång vistelsetid i förberedelseklass: ”På ett övergripande plan framstår det i många fall som om skolorna, tvärtemot sitt uppdrag, utgör starten på och befäster särskiljande och segregering” (2009, s. 6). I Skolinspektionens (2013) litteraturoversikt över skolsituationen för nyanlända elever noteras att ”[s]ammanställningarna över Skolinspektionens regelbundna tillsyn under 2011 visar att de områden där brister oftast påtalas, också är områden som är av stor vikt för nyanlända elever: Arbeta för att förebygga kränkande behandling (där uppemot 90 procent av skolorna inom vissa skolformer uppvisade brister) samt utredning och åtgärder för elever med behov av särskilt stöd, inklusive studiehandledning på modersmålet”(s. 5). Skowronskis (2013) studie antyder liknande brister i mottagandet. Hon beskriver att hennes informanter känt sig ignorerade av mottagande elever och att de då lagt skulden på sig själva. Detta gäller särskilt på högstadiet. De nyanlända eleverna uttrycker känslor av ”förlamning” och att deras självförtroende hamnar i botten (s. 127, 130). De språkliga gemenskaper som kan uppstå mellan eleven med samma modersmål kan fungera positivt men också skapa grupper i gruppen (s. 126).

Att man i mottagandet behöver se elever med flerspråkig bakgrund som en resurs och inte som ett hinder är också något som uppmärksammas. Enligt till exempel Skolverket (2006) ”finns ofta ett motstånd från skolans övriga lärare mot att ta emot elever från förberedelseklasser [...] eftersom man inte anser att eleverna har tillräckliga kunskaper [i svenska]” (s. 35). Även om Skolinspektionens (2009) granskning av undervisningen av nyanlända elever visar att en del lärare använder elevernas olika bakgrunder som en resurs i lärandet, beskriver man även möten med lärare som fokuserat på vad eleven *inte* kan och att eleven är annorlunda och olik. Invandrarelever ”uppmärksammas för det de inte är och osynliggörs för det de är; utanförskap skapas och återskapas” (s. 25). Man menar vidare att ”[u]ndervisning på elevens 'starkaste språk' bör uppmuntras i alla ämnen om skolan eftersträvar att ta vara på elevens tidigare kunskaper och uppnå bättre resultat. En utveckling av flerspråkighet rymmer flera möjligheter i en globaliserad värld. Att se det mångkulturella som möjligheter och öppna för ökade kontakter inom landet och internationellt bidrar till ökad förståelse och ökad kunskap” (s. 29). Det interkulturella perspektivet ska innesluta alla delar i

skolan och den interkulturella kompetensen är ”nödvändig inte enbart för att kunna förstå sig själv som lärare i en mångkulturell skola, utan också för att kunna föra detta vidare till dagens mångkulturella elever” (s. 25).

Modigh (2005) menar angående hur skolan tar emot sent anlända elever att de i högre utsträckning än andra uppger att ”de har psykosociala problem, att de trivs dåligt i skolan, att de är otrygga samt upplever att skolan ställer för höga krav på dem (s. 7). Modigh (2005) framför förhoppningen att skolan ska ”vända blicken från problemen mot möjligheterna” (s. 5). Vidare anser Modigh (2005) att det är viktigt att ge socialt stöd till nyanlända elever eftersom detta påverkar deras liv och hälsa. Det sociala stödet är avgörande för att den nyanlända eleven ska kunna hantera sin livsvärld. Modigh (2005) visar att över hälften av sent anlända elever (grundskolans senare år eller gymnasieåldern) uppger att de blivit illa behandlade av lärare.

4.2.2 Framgångsfaktorer i mottagandet av nyanlända

När det gäller hur mottagande och utbildning för nyanlända elever ser ut internationellt konstaterar Ahnborg (2013) att ”mycket av den verklighetsbeskrivning, de problem och lärande exempel som tas upp i den internationella litteraturen, känns igen från svenska forskningen” (s. 49). Bland annat saknas det i många länder strategier och planer för hur mottagandet ska ske och ifall strategier finns är de ofta luddiga och ”tolkningsgenerösa” (s. 49). Ahnborg (2013) menar att man i Norge diskuterar hur nyanlända elever lättast ska kunna knyta kontakter. Man anser generellt att eleverna har lättare att komma in i ett gynnsamt socialt sammanhang om de får en förförståelse om skolans ämnen, rutiner och konstruktion samt tillägnar sig en någotsånär fungerande språklig nivå: ”Syftet med förberedelseklasser är att eleverna så snart som möjligt ska utveckla kunskaper i det norska språket så att de kan ta del av undervisning i en ordinarie klass” (s. 54). Ahnborg (2013) tar vidare upp studier från USA angående framgångsfaktorer när det gäller mottagande, undervisning och inkludering av nyanlända. Det är viktigt att man vid mottagande av nyanlända har gemensamma referensramar och en samsyn på alla nivåer. Ett tydligt ledarskap, systematik och flexibla lösningar är också viktigt. Undervisningen bör vara varierad och modersmålsundervisning och studiehandledning vara en aktiv och integrerad del i undervisningen. En kontinuerlig uppföljning av kunskapsutveckling och språkutveckling är också något som främjar nyanländas inkludering liksom samverkan och samarbete mellan skola, hem och omgivande samhälle.

Internationell forskning pekar enligt Ahnborg (2013) på att det är viktigt med ett gemensamt synsätt både lokalt och nationellt, att arbeta systematiskt med en varierad undervisning, med en hög grad av flexibilitet, med modersmålsundervisning och studiehandledning, med god samverkan mellan skola och närsamhälle och samarbete mellan nyanlända och icke nyanlända elever. Även föräldrar behöver involveras. En individualiserad introduktion för varje elev bör vara så kort som möjligt. Placering i förberedelseklass ska inte vara längre än högst ett år. Resonemanget understryks av Modigh (2005) som beskriver att nyanlända elevers skolgång gynnas av flexibla lösningar inom organisation och arbetssätt, tydlighet i strukturer och styrning, samverkan lokalt och mellan skola och hem ”samt ett genomtänkt, pedagogiskt sätt att arbeta med språkutveckling” (s. 8).

4.2.3 Förberedelseklass – bra eller dåligt?

Förberedelseklass som fenomen finns ofta med i diskussionen om framgångsfaktorer och brister i mottagande av nyanlända. Skowronskis (2013) studie visar att hennes informanter många gånger har känt att det har varit en trygghet att kunna gå fram och tillbaka mellan förberedelseklassen och ordinarie klass. En del elever har velat förlänga tiden i förberedelseklass för att utveckla modet att gå in i ordinarie klass. Dock menar Skowronski (2013) att hennes resultat visar att många elever placerade i förberedelseklass är ”mycket ivriga att få börja i ordinarie undervisning och kan vara mycket trötta på att vara placerade i en grupp för sig på skolan” (s. 121). Som nämnts ovan kan nyanlända elever placeras i förberedelseklass utan tydliga planer och med ibland alltför stort fokus på språket. Enligt Ahnberg (2013) kan förberedelseklassen inte fungera på samma sätt som en särskild undervisningsgrupp där placeringen ses som ett ”särskilt stöd”. Placering i förberedelseklass ska istället fungera som en introduktion till ordinarie skolgång och det är av stor vikt att denna introduktion är väldefinierad, reglerad och att vistelsetiden är begränsad. Perspektivskiftet på syftet med undervisningen i förberedelseklass som synliggörs hos Ahnberg (2013) kan vara en signal om att eleven ska ses som en resurs och inte som ett hinder. Tidig kontakt med skolan är viktigt för att nyanlända elever ska kunna nå högre måluppfyllelse och även känna en social tillhörighet med ordinarie undervisningsgrupp. Placering i lämplig undervisningsgrupp ska med andra ord inte bara ta hänsyn till tidigare kunskaper utan även till elevens möjligheter att få jämnåriga vänner. Skowronski (2013) resonerar på liknande sätt. Hon menar att förberedelseklass kan ge en effektiv undervisning på en förberedande nivå så att eleven kan få bättre resultat i ett senare skede av skolgången. Samtidigt kan en för lång vistelsetid i förberedelseklass förhindra elevernas möjligheter att ingå i ett socialt sammanhang och bli inkluderade i skolan.

Hagström (2014, nr 2) beskriver i en artikel i facktidskriften *Lärarnas Nyheter*, hur rektor Lina Axelsson Kihlblom på Ronnaskolan i Södertälje tänker kring förberedelseklass kontra direktintegrering. Hon tillträdde som rektor 2012 och skolan hade då fått stor kritik från Skolinspektionen: ”De var allt annat än nöjda. Skolan hade svårartade ordningsproblem och mindre än hälften av eleverna i nian nådde målen i alla ämnen. En av skolans utmaningar var strömmen av nyanlända elever utan kunskap i svenska”. Axelsson Kihlblom tog det utmanande beslutet att ta bort förberedelseklasserna och direktintegrera alla nyanlända elever. Orsaken var att det inte skulle finnas ”en skola i skolan” för de nyanlända eleverna. Vidare ansåg Axelsson Kihlblom att elever lär sig svenska överallt, i korridorer, matsal, uppehållsrum och klassrum och att de behöver få vara med i ordinarie skolarbete för att känna sig välkomna. Även om eleverna till en början inte kan så mycket svenska, såg Axelsson Kihlblom klara fördelar med direktintegrering även när det gäller språkutvecklingen: ”Först kanske de bara förstår 20 procent men efter hand ökar det procenttalet. De har också svenskundervisning en dag i veckan men då med autentiska uppgifter från övriga ämnen” (Hagström, 2014, nr 2).

4.2.4 Språkinriktad undervisning och flerspråkighet

Som beskrivs i avsnittet 4.2.1 ovan kan nyanlända elever beskrivas som att de kan för lite svenska eller är ”för olika” för att kunna ingå i ordinarie undervisning (Skolverket 2006). Följande avsnitt utreder ytterligare tankar om nyanländas undervisning utifrån idén om att språkinriktad undervisning gynnar både flerspråkiga och andra barn – kort och gott alla barn.

Skolinspektionens (2010) rapport "Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska" (2010) beskriver vikten av att arbeta språkinriktat i skolans hela verksamhet. Språket utvecklas kontinuerligt och det är genom kartläggning av nyanlända elevers bakgrund, erfarenheter och ämneskunskaper möjligt att "öka deras förståelse och utveckla deras kunskaper". Ämnesundervisningen kan i högre grad än vad som görs idag "göra utblickar, jämförelser eller ta upp diskussioner med eleverna" (s. 14). Skolinspektionen (2009) menar att det finns en bristande förväntan på nyanlända elever från skolans sida och att dessa "lågt ställda förväntningar leder till att eleverna rutinmässigt placeras i introduktionsklasser och får en undervisning som är lika för alla. Skolorna måste planera varje enskild elevs undervisning [...] för att kunna skapa utbildningsmiljöer som inspirerar och utvecklar kunskaper oavsett elevernas bakgrund" (s. 29). Granskningen signalerar stora brister i hur undervisningen bedrivs i svenska skolor; bland annat har rektorer och lärare "framfört att anledningen till att nyanlända elever inte får undervisning, och därmed inte heller betyg, i fler ämnen än svenska, matematik och ibland i engelska, är att de inte kan nå målen i kursplanerna i andra ämnen om de inte behärskar svenska språket eller har kunskaper om svenska förhållanden" (s. 22).

Språkinriktad undervisning gynnar enligt Skolinspektionen (2010) alla elever oavsett modersmål; man kan tänka sig att elever med en torftig socioekonomisk hemmiljö drar fördel av en sådan undervisning, liksom elever i behov av särskilt stöd: "samma arbetssätt som gagnar dessa barn också skulle gagna alla barn i förskola och skola, oavsett vilka modersmål barnen har" (s. 6).

Med boken *Språkinriktad undervisning – en handbok* (Hajer & Meestringa 2010) ger författarna en bild av hur ett konkret språkinriktat arbete i skolans alla ämnen kan byggas upp. Boken gavs ut i Nederländerna 2009 och beskriver bland annat orsakerna till att man i Nederländerna började arbeta med språkinriktad undervisning. Samtidigt som skolorna i Nederländerna under det sena 90-talet blev mer och mer mångkulturella blev det tydligt att någonting behövde göras med undervisningen. Eftersom Nederländerna saknade både modersmålsundervisning och motsvarigheten till svenska som andraspråk, fick nyanlända elever inga möjligheter att med hjälp av språkutveckling i sitt modersmål få stöttning i att utveckla sitt andraspråk. Lärarna signalerade att de behövde stöd i arbetet med de nyanlända eleverna. De visste helt enkelt inte hur de skulle arbeta med dessa elever. Men det stod även klart att elever från studieovana hemmiljöer inte fick det stöd de behövde. Därför började man utveckla en *språkinriktad undervisning* i skolans alla ämnen (2010, s. 9,11).

Bokens syfte är att visa och förklara verktyg och modeller för en språkinriktad undervisning. Det kan till exempel vara praktiska verktyg; händelsescheman, tankekartor, konnotations-scheman och strukturellt utformade måldokument eller teoribyggnad och återkopplande instrument som samundervisning och aktionsforskning. Varje metod förklaras ingående och strukturerat och boken innehåller rikligt med bildexempel.

Hajers och Meestringas (2010) utgångspunkt är att allt tänkande, lärande och kunskapsbyggande görs med hjälp av språket. Således är det språket som ska utvecklas för att lärande ska ske. Detta synsätt stöds i den svenska läroplanen: "Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker" (Lgr11, s. 239). Hajer och Meestringa (2010) menar att utvecklingen av *skolspråket* i skolans alla ämnen är ett centralt och ett viktigt mål. Det behöver genomsyra undervisningen så att språk och ämneskunskaper utvecklas parallellt (s. 11). Författarna förklarar varför en sådan

undervisning kan gynna *alla* elever: ”De ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språklig stöttning” (s. 11).

4.3 Sammanfattning Tidigare forskning

Den första delen i detta kapitel har ett interkulturellt perspektiv där begrepp såsom kultur, kulturmöten, konstruktionen av den andre, diverse interkulturella fällor och vad som avses med interkulturell kompetens har behandlats. Nästföljande del har gått in på hur mottagande av nyanlända nationellt och internationellt ser ut. Här har kapitlet påvisat vikten av att se eleven som resurs samt gjort en översyn av övriga gynnsamma faktorer i mottagandet, till exempel flexibilitet, tydliga rutiner och planer. Även brister i mottagandet av nyanlända och nyanländas svårigheter att få tillgång till ett socialt sammanhang har berörts. Eftersom studien utforskar uppfattningar och upplevelser hos pedagoger och rektorer på skolor som både haft och inte haft förberedelseklasser har förberedelseklassers för- och nackdelar tagits upp. Mottagandet i Svea kommun innefattar att den nyanlända eleven vistas en tid på Ingången och därför kan även mottagningsenheten i sig själv ses som en slags förberedelseklass. Mottagande och inslussning av nyanlända elever handlar inte bara om att den nyanlända eleven ska få tillgång till ett gynnsamt socialt sammanhang. Dessutom ska eleven erövra det svenska språket bland annat med hjälp av sitt modersmål. Just erövrandet av ett språk framträder bland annat som en viktig aspekt hos informanterna i resultatet nedan. Språkinriktad undervisning kan därför ses som ett viktigt stöd i mottagande och undervisning av nyanlända elever.

Utifrån studiens syfte, att beskriva uppfattningar och upplevelser kring fyra nyanlända elevers inslussning till ordinarie skola och hur dessa kan förstås i ett interkulturellt perspektiv samt att identifiera faktorer som inverkar på processen går vi nu vidare och tittar på den metod som använts för att göra undersökningen.

5 Metod

Studien är utformad som en fallstudie där fallet är själva inslussningsprocessen för fyra nyanlända elever. Studien följer eleverna från det första mötet på mottagningsenheten Ingången tills att inslussningsprocessen till ordinarie skola är avslutad. Materialet består av dokumentation från möten och samtal samt intervjuer. Metoden är lämplig då den enligt Merriam (1994) är ”en intensiv och holistisk beskrivning och analys av ett begränsat fenomen – t ex ett utbildningsprogram, en institution, en person, ett skeende eller en social enhet” (s. 11). Den kan vara beskrivande, tolkande, värderande eller alltihop på en gång och ”är en särskilt lämpad metod för att hantera kritiska problem av praktisk natur och för att utöka kunskapsbasen när det gäller olika utbildningsaspekter” (s. 10). Angreppssätt och perspektiv kan genom metodvalet ändras genom hela processen. Metoden är inte rätlinjig utan insamling och analys av data sker parallellt och simultant, vilket har erfारits. Varje textrad och intervju svar har gett nya frågor och insikter och nya tankar har vuxit fram. Merriam (1994) beskriver en växelverkan mellan det som undersöks och den egna reflektionen. Det finns inga hypoteser ställda i förväg; forskarens egna sinnen och observationsförmåga liksom förmågan att tolka materialet ger studien dess relevans.

Yin (2014) framhåller liksom Merriam (1994) fallstudien som fördelaktig om frågorna är öppet ställda, forskaren inte har någon kontroll över händelseförloppet samt om studien avser

pågående fenomen (s. 2). Även George och Bennet (2005) nämner själva frågeställningarna som utgångspunkt för valet av fallstudien som metod: "Questions such as "what is this event a case of?" and "is this event a designated phenomenon?" (s. 18) skulle kunna ge svar på vilken metod som är att föredra.

I arbetet med en fallstudie samlar och använder forskaren sig av olika typer av information. Samtal, intervjuer, citat, fotografier, loggböcker och händelser bildar en karta som forskaren genom sin sensitivitet, förmåga att acceptera mångtydighet och med hjälp av en god kommunikationsförmåga tyder, tolkar, beskriver och eventuellt värderar. Fördelarna med att använda olika metoder för insamling av information är flera. Sinsemellan olika insamlingsmetoder och tekniker borgar för att forskaren inte missar värdefull information och eventuella nackdelar med en teknik kompenseras av en annan tekniks fördelar. Detta sätt att använda olika metoder för att samla in information kallas för triangulering (Merriam 1994). Nedan följer en uppräknig av de insamlingsmetoder som använts i studien.

5.1 Insamlingsmetoder

Dels har data samlats in i en dokumentationslogg sedan Ingången startade upp verksamheten hösten 2012 (ej bilagd). I stort sett varje möte och samtal Ingången haft sedan augusti 2012 – januari 2014 är dokumenterade, införda och daterade i loggen. Det rör sig om telefonsamtal, arbetsplatsträffar, rektorsmöten, möten med pedagoger och rektorer på elevernas hemskolor, möten med flyktingmottagning, SFI eller Socialtjänst. Även egna reflektioner om arbetet finns daterade i loggen. Loggen kan beskrivas som kronologisk, reflekterande, ostrukturerad och intuitiv; en typ av informationsinsamling som fungerar både som en subjektiv och deltagande observation av egna tankar kring studieobjektet. Enligt Stukát (2005) kan det vara lämpligt att använda sig själv som mätinstrument i en observation istället för att intervjua eller använda enkäter när forskaren med egna ögon och öron vill veta vad människor gör och hur de uttrycker detta. Forskaren behöver inte gå omvägar för att få data.

Data har också samlats från dokumentation av samtal och möten med elever och deras föräldrar som ägt rum på Ingången, liksom dokumentation från handledningssamtal med pedagoger kring interkultur och språkinriktat arbetssätt, överlämningssamtal kring pedagogiska kartläggningar av nyanlända elever till pedagoger, handledande samtal med pedagoger och rektorer per telefon och nätverkande samtal med specialpedagoger och pedagoger. Denna dokumentation har använts som referensmaterial i studien. En utvärdering som Ingångens personal gjorde i juni 2013 (ej bilagd) och ett protokoll från kommunens kommunstyrelse som berörde beslutet om att starta den nya mottagningsenheten (se bilaga 2) är ytterligare data som ingår i studien. Utvärderingen har även den fungerat som ett värdefullt referensverktyg. Jag har till exempel läst vad en elev uttrycker kring första dagen i ordinarie skola i intervjun, sedan gått vidare till pedagogernas upplevelse och slutligen läst i utvärderingen vad Ingångens kolleger uttrycker. Allt som allt omfattar dokumentation och logg cirka 150 sidor text. Ingången har mellan år 2012-2014 slussat in elever på elva av kommunens skolor och antalet pedagoger vi träffat eller samtalat med är ungefär ett hundratal.

Ganska tidigt i processen blev det tydligt att materialet behövde levandegöras med röster från elever, deras vårdnadshavare samt för inslussningen relevanta personer. Därför har jag valt att komplettera materialet med intervjuer (ej bilagda). Dessa intervjuer varit avgörande för att kunna genomföra studien, eftersom de på ett autentiskt, subjektivt och mångbottnat sätt beskriver hur inslussningen uppfattats hos eleverna själva, deras vårdnadshavare, Ingångens

personal, skolornas pedagoger och rektorer. Frågorna har varit öppna och utredande följdfrågor har ställts vid behov. Grundfrågorna har varit identiska inom de olika informantgrupperna. Däremot skiljer de sig åt mellan grupperna (se bilaga 3).

5.2 Urval

Fallstudiens principer kring vad som ska studeras fungerar enligt mig väl när det gäller mitt val av plats och informanter. Stukát (2005) menar till exempel att forskaren genom fallstudien kan fokusera en specifik situation, plats eller händelse och få fram en "flerdimensionell bild" och att den är lämpad om forskaren inte kan skilja på det studerade objektet och sammanhanget det befinner sig i (s. 33). Nedan följer en beskrivning av urvalet till studien.

5.2.1 Urval av plats

Studiens första urval är valet av plats. Eftersom mitt fall är inklusionsprocessen för fyra nyanlända elever i Svea kommun är valet av plats givet – Svea kommun. För att ge läsaren en förståelse för platsen följer nedan en kort beskrivning av kommunen.

Svea kommun ligger naturskönt i Mellansverige. Den har cirka 35 000 invånare varav cirka 14 % har föräldrar som båda är födda utanför Sverige. Medelålder och arbetslöshet i kommunen är lägre än riksgenomsnittet. Utbildningsnivå och genomsnittligt meritvärde för elever som går ut år nio är högre än riksgenomsnittet. Kommunen har slutit ett avtal med Migrationsverket om att ta emot fler nyanlända familjer och ensamkommande ungdomar till kommunen än vad som hittills gjorts. I arbetet med att ta emot och integrera nyanlända har man startat upp mottagningsenheten Ingången. Den ligger centralt i den största orten i kommunen. Den tar emot alla nyanlända elever i kommunen vilket innebär barn till asylsökande familjer, ensamkommande barn, gömda barn, barn till arbetskraftsinvandrade och relationsinvandrade familjer.

5.2.2 Urval av informanter

Studiens andra urval är valet av informanter. Det följer ett så kallat strategiskt urval, vilket innebär att eleverna valts ut utifrån ett antal uppställda variabler (Trost 2010). Det var viktigt för studiens syfte att ha med vårdnadshavarnas röster i intervjuerna och därför valdes gruppen "nyanlända elever med familj" ut. När det gäller ålder valdes förskolebarn och förskoleklass elever bort eftersom jag ansåg dessa vara för unga för att tillräckligt motiverade och under ett enda intervjutillfälle kunna svara på frågor om den egna inklusionen, ett argument som stöds av Trost (2010). Eftersom Ingången inte slussar in elever i gymnasieåldern utan endast tar emot dem i ett introduktionssamtal och sedan överlämnar dem till Sprint valdes även denna grupp bort. Studien undersöker även eventuella skillnader i uttryck mellan informanter på skolor som haft respektive inte haft förberedelseklass innan Ingången startade sin verksamhet. Därför valdes elever ut från skolor från bägge kategorierna.

Urvalet resulterade i åtta familjer. Men på grund av studiens begränsade format valdes fyra familjer ut. Resonemanget understryks av Trost (2010) som menar att alltför många intervjuer gör materialet svårhanterligt; den stora mängden data kan göra att detaljer och mönster missas. Tillstånd för att få genomföra intervjuer med minderåriga skickades ut i februari 2014 till samtliga fyra familjer och innehållet förtydligades med hjälp av översättning på tre olika språk. Tre av familjerna tackade ja till att vara med i studien (se Bilaga 1). Intervjuerna med

familjerna gjordes vid fyra tillfällen våren 2014 i Ingångens samtalsrum. En familj blev intervjuad vid två tillfällen eftersom deras utförliga svar krävde mer intervjutid.

Nedan följer en kort beskrivning av familjerna. Namnen är fingerade (se även Bilaga 1):

1. Familjen Mahmoudi: familjen består av mamma Rania och hennes dotter Zahra, 14 år. Zahra blev inskriven på Ingången hösten 2012 och var helt inslussad våren 2013 på en skola som haft förberedelseklass och som ligger på nära gångavstånd från Ingången.

2. Familjen Abdullah: familjen består av mamma Sohaila, pappa Nazir och döttrarna Hengameh, 16 år och Fatima, 15 år. Hengameh och Fatima skrevs in på Ingången våren 2013 och var helt inslussade hösten 2013 på en skola som inte haft förberedelseklass. Denna skola ligger relativt långt bort från Ingången.

3. Familjen Mustafa: familjen består av mamma Amina, pappa Hassan och sonen Hussein, 15 år. Även Hussein skrevs in på Ingången våren 2013 och var helt inslussad hösten 2013 i en skola på gångavstånd som inte haft förberedelseklass.

Övriga informanter var personer som på något sätt hade haft med inslussningen av dessa tre familjer att göra; kolleger som arbetade på Ingången samt pedagoger och rektorer på de tre skolorna. Kollegerna på Ingången består av en heltidsanställd pedagog, kallad Ulrika i studien, en skolsköterska kallad Cissi och en kurator, i studien kallad för Elsie. Pedagogerna och rektorerna på skolorna är följande: Zahras mentor kallas för Birgitta och den undervisande pedagogen Anders. Husseins rektor heter Kicki och mentorn Susanne. Hengamehs och Fatimas rektor är kallad Karin i studien (se Bilaga 1). Alla dessa informanter fick ett mail med ett bifogat dokument kring studien där de fick svara ja eller nej till att delta i studien. Ingångens tre personal sa alla ja till att vara med i studien. Det har däremot varit svårt att få till stånd intervjuer med pedagoger och rektorer. Jag har påmint dem vid ett flertal tillfällen men ändå bara lyckats få intervjuer med tre av pedagogerna och två av rektorerna.

Det skulle utifrån ett interkulturellt perspektiv kunna vara av intresse att förklara till exempel de nyanlända elevernas kulturella bakgrund. Samtidigt innebär det att studien också skulle behöva förklara kulturell bakgrund hos övriga informanter, inbegripet mig själv. Eftersom kulturell bakgrund som ovan nämnts i kapitlet Tidigare forskning inte kan förklara allt som sker i det interkulturella mötet – deltagare går in i ett möte framför allt som individer – har jag valt bort denna parameter i studien. Dock har jag valt att utifrån de fingerade namnen ändå ge läsaren en fingervisning om familjer och övrigas språkliga hemvist.

5.3 Sortering, avgränsning och sammanställning

Merriam (1994) menar att det i analysen av materialet är det viktigt att göra avgränsningar för det går inte att göra allt. Avgränsningen gäller även själva undersökningen; forskaren behöver ta ett beslut på om hela miljön ska beskrivas eller vissa specifika aspekter. I analysen behöver forskaren ställa analytiska frågor som ”kan ge ett fokus åt informationsinsamlingen och bidra till att skapa en begriplig struktur i informationen” (s. 137). Det innebär att ett intervjutillfälle delvis bidrar till att styra vilka frågor forskaren ställer vid nästa tillfälle. En kvalitativ rapport ska dessutom förse läsaren med en tillräckligt detaljerad beskrivning så att denne själv kan avgöra om slutsatserna är rimliga.

Datansamlingen behöver sedan sammanställas så att den blir lätt att navigera i (Merriam, 1994). För studiens del var allt material digitalt och sammanställningen gjordes på följande sätt: först skapade jag en digital mapp som jag döpte till Fallstudiens databas där all dokumentation mellan år 2012-2014 samlades. Det var viktigt för studien att hela tiden kunna använda triangulering av datan. Därför skapade jag en mapp som döptes till Rådata och placerade alla dokumentation där så att den var lättillgänglig. Slutligen bearbetades och strukturerades intervjuer, utvärderingen våren 2013 och dokumentationsloggen och lades i en mapp som döptes till Strukturerad data.

5.4 Giltighet och trovärdighet

Tillvägagångssättet är öppet och induktivt i en kvalitativ studie vilket som ovan nämnts innebär att forskaren måste vara noggrann och varierad i hur materialet samlas in och beskrivs (Merriam, 1994). Författaren nämner vidare begreppet *inre validitet* som mått på giltigheten i en kvalitativ studie, vilket innebär att det önskvärda resultatet i så hög grad som möjligt "stämmer överens med verkligheten" och fångar "det som finns" (s. 177). Patel och Davidsson (2003) menar angående studiens giltighet att forskaren ska vara så detaljerad i hur materialet samlats in att andra forskare kan följa efter. När det gäller studiens trovärdighet nämner Patel och Davidsson (2003) den kvalitativa studiens täta kontakt med kontexten som en av dess kvaliteter. De menar att en diskussion om kvalitet i en fallstudie kräver en förståelse för hur informationen och insamlandet hänger ihop som en helhet. Själva ordet trovärdighet skulle istället kunna bytas ut mot "autenticitet eller förståelse" (s. 103). Det är dock viktigt för trovärdigheten att forskaren är förtrogen med metoden för att den ska fungera som det är tänkt. Detta tar George och Bennet (2005) upp när de menar att forskaren behöver förstå hur hen ska använda variationen inom och mellan variabler för att en fallstudie ska vara användbar som utvecklings- eller förfiningsinstrument av en teori: "The way in which variance is described is critical to the usefulness of case analyses" (s. 84).

5.5 Generaliserbarhet

Stukát (2005) anser att de resultat forskaren får i en fallstudie är kontextberoende och därför "sällan generaliserbara" men menar samtidigt att eftersom en fallstudies resultat kan fylla på resultatet från andra studier och djupet i studien är så omfattande kan resultatet ändå bli relaterbart. Merriam (1994) menar å sin sida att om det saknas inre validitet (se ovan) är den information studien ger helt meningslös och därför kan avsaknad av inre validitet aldrig ge en extern validitet eller generaliserbarhet. Strävan efter att nå en god inre validitet genom att i överkant kontrollera förutsättningarna i studien gör studien generaliserbar endast om en upprepande studie görs på exakt samma sätt, vilket riskerar att ge alltför konstruerade resultat. Hon menar att frågan om en studies generaliserbarhet "har plågat fallstudieforskare under förhållandevis lång tid" (s. 184). Eftersom begreppet hänger ihop med kvantitativ forskning menar författaren att det är viktigt att släppa tanken på att fallstudien ska ge ett visst resultat och bli generaliserbar. Istället bör forskaren välja en undersökande, öppen och induktiv hållning. George och Bennet (2005) menar dock att fallstudier ger, förutom en stor mängd detaljerad och precis information kring olika sätt att tänka om ett problem eller ett fenomen, möjligheter till övergripande generaliseringar i detsamma.

5.6 Forskningsetiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (www.codex.vr.se) ska forskaren ta hänsyn till vissa krav, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Kraven är tillgodosedda i den skriftliga information som skickats ut per post till både elever och vårdnadshavare (se bilaga 4). Informationen har varit på svenska och respektive modersmål. Informationsbrevet talar om syftet med studien, att avidentifiering av personer, citat, intervjuer, kommun och skola görs och att de intervjuade när som helst kan säga nej till att delta. Elever och vårdnadshavare har själva fått kryssa i om de vill delta i studien. Övriga elever och vårdnadshavare som är citerade i studien har godkänt att jag använder citat från möten och samtal vi haft under tiden på Ingången genom samma procedur. Intervjuade rektorer och pedagoger har fått ett informationsbrev med syfte och en fråga om att delta i studien per mail. All data från intervjuer, citat, dokumentationslogg, utvärdering och protokoll är avidentifierat på så sätt att namn på kommun, skola, mottagningsenhet och personer är fingerade. Årstid och år är utsatta men inte datum. Språkliga markörer som kan avslöja den citerade är borttagna. När det gäller nyttjandekravet finns angivet i informationsbrevet att ”fallstudien [förhoppningsvis] kan bidra till att vi utvecklar våra befintliga tankemönster och att vi bidrar till att utveckla interkulturella arbetssätt runt om i kommunen”.

När det gäller forskarens roll i kvalitativa studier beskriver Patel och Davidsson (2003) intervjuareffekten, alltså att informanten är påverkad av intervjuaren. Istället för att se denna effekt som ett problem (vilket det är i en kvantitativ undersökning där forskaren vill ha så rena data som möjligt) är effekten av forskarens delaktighet något som hör till och har ett eget värde i en kvalitativ undersökning. Eftersom man enligt Merriam (1994) i en fallstudie inte hävdar att det finns ett rätt och ett fel utan att man i en observation gör en tolkning av hur det möjligen skulle kunna vara, finns heller ingen ”kritisk relation” i förhållandet mellan den som gör studien och själva innehållet i studien. Med stöd av detta anser jag att mitt val att intervjua familjer jag kände och att använda citat från möten och samtal med familjer jag kände är relevant för studien. Jag är medveten om att mina informanter kan ha blivit påverkade av att jag känner dem, men menar att det finns ett värde i att de haft tillit till mig som person vid intervjutillfället och därför kunnat svara tillitsfullt och autentiskt på mina frågor. Jag har försökt att använda mig av de goda och jämbördiga relationer jag byggt upp med informanterna i ett tidigare skede så att intervjuerna sker i en subjekt-subjektrelation. Det innebär, förutom ömsesidighet och tillit, att jag signalerat att elever, vårdnadshavare, pedagoger och rektorer är experter kring sina upplevelser och uppfattningar och att jag i egenskap av intervjuare är professionell i min roll (Trost 2010). Genom att jag har använt tolk har jag försökt försäkra mig om att intervjuade familjer har förstått frågorna och blivit citerade på ett korrekt sätt av tolken.

6 Resultat

Den första frågeställningen i studien är hur inslussningsprocessen av fyra nyanlända elever i Svea kommun uppfattas och upplevs av eleverna själva, deras vårdnadshavare, pedagoger, rektorer samt Ingångens personal. Resultatet ska nu försöka ge svar på denna fråga och behandlar därför inslussningen från första mötet tills att eleven är helt inslussad i ordinarie klass. Det bygger på cirka två års dokumentation och observationer av skeenden kring inslussning av fyra nyanlända elever från mottagningsenheten Ingången till ordinarie skola. Det är indelat i tre avsnitt som i tur och ordning fokuserar på de intervjuade elevernas inslussningar. Första avsnittet behandlar uppfattningar om det första mötet med och första

tiden på Ingången och är döpt till ”Den första tiden”. Andra avsnittet beskriver uppfattningar om den första tiden i ordinarie klass och är döpt till ”Mellan Ingången och ordinarie skola”. Tredje och sista avsnittet innehåller uppfattningar om ett ”nuläge” vilket det också är döpt till.

Resultatet är skrivet i presens på de ställen där intervjuresultaten presenteras. Övriga resultat är skrivna företrädesvis i preteritum. En önskan från mig som författare är att läsaren upplever inklusionsprocessen som ett kontinuum, där framför allt elevernas känslor och upplevelser från både nutid och dåtid blir närvarande och angelägna.

För att ge ytterligare förståelse för resultatet följer här en beskrivning av inklusionsrutinerna i kommunen: Nyanlända elever i Svea kommun börjar oftast gå in i ordinarie undervisning på ordinarie skola en dag i veckan. Övriga dagar är de på Ingången. De skolor som ligger på nära gångavstånd från Ingången kan ibland istället välja att påbörja inklusion med ett eller ett par ämnen så att eleven ”går emellan” Ingången och ordinarie skola, ibland flera gånger om dagen. Det kan också vara så att en elev går på sin ordinarie skola två halva dagar och tillbringar resterande tid av skoldagen på Ingången. För de intervjuade elevernas del innebär det att Zahra slussades in per ämne medan Hussein, Hengameh och Fatima slussades in hela dagar.

Ingången har skapat rutinerna för hur inklusionen ska ske under tiden verksamheten byggs upp. För att få stöd i våra tankar har vi läst rapporter från Skolinspektionen och allmänna råd om nyanländas skolgång från Skolverket. Följande inklusionsrutiner har nu utkristalliserat sig:

- introduktionssamtal med familjen där eleven blir inskriven på Ingången
- kontakt tas med närmaste skola och kartläggning påbörjas
- efter cirka två månader: eleven går en dag i veckan på ordinarie skola och fyra dagar på Ingången
- efter cirka tre månader: eleven går två dagar på skolan och tre dagar på Ingången
- efter cirka fyra månader: eleven går tre dagar i veckan på skolan och två dagar på Ingången
- efter cirka fem månader: eleven går fyra dagar i veckan på skolan och en dag på Ingången
- efter cirka sex månader: eleven är helt inkluderad i ordinarie skola

Under introduktionsmötet blir familjen informerad om att Ingången är en mottagningsenhet som eleverna ska vara på under en begränsad tid och förbereder eleven på att hen så småningom ska börja i en ordinarie klass.

6.1 Den första tiden

Ingångens samtalsrum ligger längst in i lokaliteterna, innanför kontoret. Det har syrenlila väggar, trägolv och vita gardiner med spets. Det finns åtta gråa fåtöljer att tillgå och just nu står sex av dem runt ett litet lågt bord med ett tätt ljus. Två vackra vägglampor och en golvlampa lyser sparsamt upp rummet och höjer mysfaktorn. På väggen hänger en vacker tavla med en inramad text som en av eleverna gjort. Ett foto på tre leende nyanlända elever som togs under invigningen av Ingången står i en smal hylla av gjutjärn.

6.1.1 Familjen Mahmoudi

Jag tar emot familjen Mahmoudi. Familjen var den första vi tog emot på Ingången och de är just nu på väg in i Ingångens samtalsrum som så många gånger förr. Tolken kommer och mamma Rania och dottern Zahra sätter sig tillrätta i varsin fåtölj. Vi pratar om det första mötet vi hade här i rummet. Då var Ingången alldeles nystartad och våra rutiner var inte på plats på långa vägar. Det var jag som höll i det mötet och jag var rejält nervös. Nu ska jag äntligen få veta vad mamma Rania tyckte om mötet och den första tiden. Mamma Rania börjar. Hon beskriver samarbetet med Ingången som lätt, behagligt och fint:

Allting var lätt och behagligt. Det var väldigt fint. Ert sätt att vara attraherade mig och det var mycket omtanke när det gäller barn. Det var inte enbart på Ingången vi kände av samarbetet, det var även hemma. Vi har blivit hörda och lyssnade på i mötena. (intervju Rania, familjen Mahmoudi våren 2014)

Intervjun sker nästan två år efter vårt första möte. Då kunde Zahra nästan ingen svenska; nu behöver hon knappt någon tolk. Hon berättar om sin känsla den första tiden på Ingången. Det var nervöst, säger hon. Hon visste inte om hon skulle "klara sig" för det var en helt ny miljö, nya kamrater och nya lärare:

Första dagen var inte bra. Jag hade inga kompisar, det fanns ingen jag kunde prata med, jag kunde inte språket. Jag kände inte lärarna. (Intervju Zahra, familjen Mahmoudi våren 2014)

Rania beskriver en liknande bild av dotterns första tid på Ingången. Zahra var i början inte helt med på att gå på Ingången men blev sedan väldigt beroende och "har velat vara här mer och mer". Rania är klar över att Zahra har velat vara mer här än i skolan. Hennes dotter är blyg säger hon; hon kunde egentligen svara på frågor men vågade inte riktigt. Hon tillägger att "egentligen vill Zahra väldigt mycket och är väldigt aktiv".

6.1.2 Familjen Abdullah

När vi avslutar intervjun står familjen Abdullah och väntar. Det är Hengameh, Fatima och deras föräldrar Sohaila och Nazir som nu ska få svara på hur de upplevde den första tiden på Ingången. Familjen togs emot på Ingången våren 2013 tillsammans med ytterligare ett antal familjer. Ingången hade vid detta tillfälle en redan befintlig grupp elever som var i slutskedet av sin inslussning. Ingången har haft ett antal möten med familjen kring skolgången för döttrarna under det senaste året och nu sitter de förväntansfullt i fåtöljerna igen. Nu är det en intervju "på riktigt". Hela familjen verkar vara stolta över att få ingå i studien. Nazir frågar när den ska vara klar och jag förklarar att det kommer att ta tid men att den sedan blir sökbar på nätet.

Jag börjar med att fråga föräldrarna hur de upplevde sitt första möte med Ingången. Nazir svarar. Han säger att både han och hans fru var stolta och glada över att ha "så snälla människor omkring barn". Nazir berättar att han vet att det arbete vi gör på Ingången är något vi enligt lagen måste göra men att vi gör det utifrån ett barnperspektiv. Han tillägger: "För mig är ni alla som en blomma, en blomma i en trädgård och jag respekterar er".

Frågan går över till Hengameh och Fatima. Hengameh uttrycker att ”allt var nytt, nya upplevelser, språket var nytt, det kommer att vara svårt för mig att komma igång”. Hon kände sig utanför, berättar hon, och uppfattade att de andra eleverna hade varit på Ingången längre och visste mer om svenska. Ofta upplevde hon att hon ”inte kom nära dem, jag tillhörde inte riktigt”. Hon säger att hon tänkte för sig själv att det inte var henne det berodde på. Hon menar att hon inte är blyg egentligen utan att det handlade om att ”komma in i språket”. Hon kände att hon ville vara med och försökte intala sig att hon ”är en sådan stolt person... jag kan våga”.

Hon berättar att känslan av att vara utanför så småningom lättade och att det tog ”ungefär en halv till en månad”. Hon säger att hon lärde sig ”ja och nej och då blev det bättre” och att hon tänkte ”aha, är det språket som brister”. Då började hon träna ”dag och natt”.

Fatima sitter tyst och väntar på sin tur. Hon ler när hon hör systemen berätta om sin känsla. Sedan får hon ordet. Hon beskriver sina första upplevelser av Ingången på följande sätt:

Jag tänkte på att mitt liv börjar från början, det börjar nu... jag tänkte att efter det här kan jag uppnå mina önskningar och det kan bli något av det. (intervju Fatima, familjen Abdullah våren 2014)

Hon fortsätter med att berätta att det var spännande att träffa de nya eleverna även om hon inte kunde förstå när de pratade och att hon samtidigt

försökte [...] utveckla min förståelse för vad de sa och menade... jag hade en bra upplevelse, jag har ingen dålig upplevelse. (intervju Fatima, familjen Abdullah våren 2014)

6.1.3 Familjen Mustafa

Familjen Mustafa är den tredje familjen jag intervjuar. Ingången tog emot dem våren 2013 och nu ett år senare ska de bli intervjuade. Mamma och pappa sätter sig tillrätta i samtalsrummet tillsammans med tolken men sonen Hussein är inte med, något jag inte fått information om av familjen. Det visar sig att han inte vill delta i intervjun men att han godkänner att information om honom får användas i studien. Föräldrarna berättar att han ju redan har sagt vad han tycker om sin situation på hemskolan vid ett tidigare skede (i samtal med pedagoger på Ingången våren 2013). Jag förklarar att det är helt okej.

Amina får frågan om hur hon upplevde det första mötet med Ingången. Hon säger att det var jättebra. Hassan nickar och fyller i att han tycker att Ingångens personal visar ”respekt för alla människor”. Amina fortsätter med att säga att hon uppfattar att hennes barn var glada när de började och att ”det är på samma sätt” för henne. Hon tillägger att ”Hussein gillade Ingången”.

6.1.4 Sammanfattning

Resultatet visar att ungdomarna uppfattar första mötet med och den första tiden på Ingången olika. Två av eleverna upplevde nervositet över att allt var nytt och att de inte riktigt var med i gruppen till en början. Någon uttryckte tvivel på sin egen förmåga. Språket var en väg in i gruppen. Fatima beskriver dock att hon från första början hade en känsla av tillförsikt och framtidstro. Det var spännande att möta de andra eleverna i gruppen.

Vårdnadshavarna beskriver tillförsikt och tillfredsställelse med sina barns tillvaro på Ingången. De verkar ha fått signaler från barnen att barnen trivs.

6.2 Mellan Ingången och ordinarie skola

De allra flesta eleverna som skrivs in på Ingången uttrycker, efter att ha tillbringat cirka en månad eller två på Ingången, en längtan efter att börja på den ”riktiga skolan”. En elev säger till exempel hösten 2012 att han vill ”gå i vanlig skola hela tiden och inte vara med er på Ingången”. Hans förklaring är att han vill läsa riktiga ämnen och lära sig svenska så fort som möjligt. Det, menar han, kan han bara göra med svensktalande kamrater och ämneslärare. Denna elev blir efter hand mindre och mindre studiemotiverad hos oss och samma observation görs med nästan alla elever. Med jämna mellanrum diskuterar min kollega Ulrika och jag detta fenomen. Vi uppfattar att motivationen minskar 1) när eleven varit ett tag på Ingången precis innan hen börjat sin första dag på hemskolan och 2) om inslussningen tar för lång tid.

6.2.1 Familjen Mahmoudi

För Zahras del ligger hennes skola nära Ingången och hon slussades därför in ämne för ämne. Det var engelska som lockade mest när hon skulle börja med ett första ämne på ordinarie skola. Hon började fråga om det redan efter cirka en månad på Ingången. Vid höstterminens mitt var det så dags. Hon var nervös men glad. Jag följde henne till lektionen och presenterade henne för gruppen. Läraren hälsade på henne men hade inte planerat något särskilt för henne. Jag noterade i loggen att det ”känns bra”. Klassen fick höra lite om Zahra och sedan talade vi om klassens olika språk. De ”hänger på mycket bra” skrev jag i loggen. Zahra fick sitta med en elev som talade hennes modersmål. När hon kom tillbaka till Ingången efter lektionen sa hon att hon var nöjd. Nästa ämne som vi planerade för Zahra var matematik. Jag noterade i loggen att det var svårt att få ett första lektionstillfälle och att ”det är problematiskt att pedagogerna trots nästan tre månaders förberedelse inte har diskuterat hur en inslussning kan se ut för dem personligen”. För Zahras del gick det ytterligare en månad innan hon påbörjade sitt andra ämne. Vid den tiden noterade jag i loggen att

om det finns en enhet som Ingången, är det då så att den mottagande skolan ser Ingången som de som ska ansvara för eleven även när eleven är på skolan? [...] Det verkar vara svårt för pedagogerna att se att de har ett eget ansvar för sin verksamhet och hur de tar emot eleverna. De verkar tänka att det är Ingångens ansvar att se till att eleverna mår bra och har en lärandesituation på lektionen. (Reflektion Sara, Dokumentationslogg hösten 2012)

Vi försökte bygga på med ämnena idrott och hälsa och musik för Zahra men dessa ämnen kom inte igång som vi önskade. Zahra ingick endast i engelska och matematik under de första fem månaderna vilket innebar att vi byggde på med övriga fjorton ämnen under två månaders tid våren 2013.

När jag sitter med familjen Mahmoudi ett drygt år senare och frågar Zahra om hur det kändes att börja på hemskolan berättar hon att hon tyckte att det kändes dåligt. Visserligen var lärarna bra men de var nya och hon var ny. Ämnena var svåra. Mamma Rania håller med om att personalen på hemskolan fungerade bra och hon tillägger att Zahra till en början var ”väldigt villig att börja på skolan”.

Zahra beskriver att när det gäller klasskamraterna ”var det inte bra”. Hon vet inte vad klasskamraterna hade behövt göra för henne. Mamma Rania håller med om att det inte fungerat med klassen och säger att hennes dotter fortfarande ”inte kommer överens med tjejerna”. Zahra vill gärna ha relationer med dem, fortsätter hon, och det händer att de kommer närmare varandra men att de ibland ”inte ens hälsar” på Zahra. Rania menar att klassen är grupperad och att den var det redan innan Zahra började. Hon tycker att klassen ”hade behövt lite hjälp redan innan Zahra kom”.

De pedagoger som är relaterade till Zahra heter som ovan nämnts Anders och Birgitta. Birgitta är mentor för Zahra och Anders är undervisande pedagog. Intervjun med dem sker på Zahras skola i konferensrummet bredvid rektors arbetsrum. Birgitta och Anders är lite stressade för det är sent på terminen, betygen ska sättas och det är inte många skoldagar kvar. De tar sig ändå tid att försöka svara på mina frågor. De får frågan om vad som fungerat bra kring samarbetet med Ingången och hur det var att ta emot Zahra och andra nyanlända elever i ordinarie klass. Anders tar ordet först. Han drar sig till minnes att Ingångens personal ”faktiskt var på skolan en hel del. Det fanns en närhet mellan Ingången och skolan. Det funkade bra”. Sedan är det Birgittas tur. Det är svårt att komma ihåg hur det var i början, säger hon. Men hon håller med om att det fanns en nära kontakt mellan Ingången och skolan och poängterar att ”det är jätteviktigt att bli uppdaterad och få kommunikation”. Hon tycker att det är bra att ”våga släppa in eleverna”. Samtidigt menar hon att det endast gäller ”om eleverna lyckas komma in i gruppen”.

Anders säger att han tycker att det generellt har varit svårt att slussa in nyanlända elever på skolan. Det sociala har inte fungerat. Birgitta håller med om bilden. Även om hon inte undervisar alla nyanlända elever kan hon se att de ”har det svårt socialt”. Hon menar att det finns naturliga anledningar och att den mottagande gruppen ”inte menar något illa, tvärtom”. Hon tror att de gärna vill men att det är svårt med kommunikationen med resten av gruppen och den nya eleven och då blir det svårt att få den nya eleven att inte känna sig främmande och annorlunda.

Zahra vågar kanske inte göra fel, och det är bland annat det som gör att det blir jättesvårt att komma in i gruppen. De nyanlända eleverna vågar inte vara sig själva. Det syns tydligt när jag ser henne på Ingången eller om jag träffar henne privat, att hon är en helt annan än vad hon är i den stora gruppen. (Intervju Birgitta, mentor för Zahra, våren 2014)

Anders undrar hur man möter eleverna som pedagog: ”jag vet inte. Jag undrar ibland 'vad ska jag ge dem, så att de inte blir egna satelliter och bara sitter och gör egna saker'”. Han fortsätter med att beskriva hur eleverna i den stora gruppen kanske känner sig misslyckade. De elever han tagit emot i undervisningen har dock deltagit i alla undervisningsmoment, säger han. Hans ingång i undervisningen för sina nyanlända elever är att det inte går att ”banta ner innehållet utan jag försöker anpassa undervisningen”.

Birgitta menar att skolan har arbetat hårt för att förbättra situationen för Zahra i gruppen. De har haft diskussioner med Zahra och gruppen och ”testat och kollat att eleverna verkligen vill att hon ska vara med i gruppen”. Birgitta hoppas att Zahra kanske snart vågar ta ett steg framåt och att skolan ”försöker få henne att själv gå fram och ta kontakt med gruppen”. Hon beskriver att tjejerna i klassen består av små grupper, men ”det betyder inte att Zahra inte är

accepterad. Hon gör själv relativt få försök att ta kontakt och vi upplever att hon inte vågar gå fram och ta steget”. Birgitta menar dock att det finns ljuspunkter:

En positiv punkt är att Zahra när vi var på väg hit idag sa att ”mina betyg är mycket bättre i år”. Jag tycker att det är bra att hon har kommit in i den stora gruppen så tidigt. Hon har nu betyg i [flera ämnen]. (Intervju Birgitta, mentor för Zahra, våren 2014)

6.2.2 Familjen Abdullah

Tillbaka till familjen Abdullahs intervju. Jag frågar Hengameh och Fatima om hur det var att börja skolan den där våren för ett år sedan. Hengameh verkar glad över att få berätta. Hon svarar flera gånger på frågor jag ställer på svenska utan att tolken hinner översätta. När hon själv märker det blir hon förtjust: ”ja kan så mycket svenska nu”!

Hengameh beskriver att det i början var svårt att förstå när ”lärarna skulle gå igenom ämnena”. Men lärarna brukade ge de andra eleverna uppgifter och sedan gå igenom dessa enskilt med henne. Hon visste inte alltid var hon skulle vara och när, men hon brukade fråga sig fram: ”Jag hade ändå lärt mig såpass mycket [svenska] att jag kunde ta mig vidare rent kommunikativt”. Hon förklarar att lärarna inte alltid hjälpte henne spontant. Ibland fick hon själv fråga om hjälp och då kom läraren. Hon beskriver att det inte var så stor skillnad på lärarna. Fast svenskkläraren ”visste mycket om språket och fokuserade på språket. Andra lärare gjorde inte detta med avsikt. När jag frågade hjälpte de mig väldigt mycket”.

Hengameh berättar att det var bra i skolan från början. Det var bra att träffa lärarna och hon älskar dem. Hon ber dock om att få göra ett tillägg:

Invandrare flyr från andra länder, beroende på vissa problematiska händelser som att det kanske har varit krig och inte fred. Man har stora tankar och förväntningar på hur det kommer att bli, att det kommer att finnas människor som är snälla, vilket är bra för dig för då kan du utveckla det du vill utveckla och bli det du vill bli. [...]. Jag har delvis blivit bemött på ett annat sätt i skolan än vad jag hade trott att jag skulle bli. Jag har hållit det för mig själv, men jag måste berätta för det är en viktig del i de här processerna. [...]. Jag tänker att här och nu beror det inte på lärarna utan på eleverna. [...]. Det har inte hänt mig någonting direkt, och det är inte så att någon har sagt någonting men jag har upplevt att jag i matsalen har suttit ensam och jag har inte kunnat gå fram och prata. Jag har känt att jag inte är välkommen [...]. (intervju Hengameh, familjen Abdullah, våren 2014)

Hengameh ville tidigt göra något åt känslan av utanförskap. Hon föreslog för lärarna att hon skulle kunna prata om sitt land med hjälp av tolk. De sade ja och hon genomförde projektet hösten 2013. Resultatet blev att hon först föreläste för sin egen klass och övriga klasser i år nio men sedan fick förfrågningar om att göra föreläsningar för fler klasser på sin skola. Jag frågar henne i intervjun om eleverna kanske var rädda i början men hon tror inte det, i alla fall inte för henne som person. De kanske är rädda för mitt land, säger hon. Hon nämner att efter att hon pratade om sitt land har ”både elever och lärare blivit gladare och öppnare. Det har hjälpt mig vidare”.

Hennes pappa inflikar att dotterns syfte var att ge information och kunskap om ursprungslandet. Han tror att barnen i skolan inte har kunskaper om andra kulturer och att det är naturligt att de undrar och tänker. Han fortsätter beskriva hur Hengameh ville tala om att det ”inte är så olika och att allt kan förändras”. Nu fick barnen se hur det var i ursprungslandet, till exempel hur husen såg ut och att man bygger olika sorts hus även där:

”eleverna kanske tänkte att Hengameh kom från skogen eller något, men vi är också människor”.

När vi började prata med Fatima om att börja i ordinarie skola våren 2013 blev hon mycket orolig och sa att hon alltid ville stanna på Ingången. Ett av skälen var att hon inte ville ha simundervisning. Vi förklarade för henne och familjen vid ett flertal tillfällen hur viktigt det är att kunna simma. Familjen förstod och föräldrarna försökte stötta sin dotter men Fatima ville hellre ”inte studera alls än lära sig simma”. När Fatima sitter i samtalsrummet ett år senare och tittar tillbaka på inslussningsperioden berättar hon skälen till att hon inte vill börjar på sin hemskola var att hon var van vid Ingången och att det var ängsligt och oroligt att möta ”riktiga elever”. Hon hade ju bara varit här i fem månader: ”Men jag är inte orolig längre. Eleverna är bra och snälla”. Hon hade ”lite liknande känslor” som sin syster i början, säger hon. Som exempel berättar hon att det var lite svårt med schemat. Hon vågade inte fråga utan följde efter de andra eleverna och försökte memorera vart hon gick. Hon fick också hjälp av lärarna. Men hon tycker ändå att det har gått bra att komma in i undervisning och arbete på skolan.

Intervjun med Hengamehs och Fatimas rektor Karin äger rum på flickornas ordinarie skola hösten 2014. Jag åker dit och möts av en lugn rektor. Det är fortfarande sommarlov och vi har gott om tid att prata. Min första fråga är vad som fungerat bra i inslussningsprocessen. Karin funderar och säger att hon tycker att upplägget med att successivt öka på tiden är bra, liksom det första mötet mellan hemskola och familj. Särskilt nämner hon mötet mellan familjen Abdullah. Även kommunikationen mellan Ingången och skolan har fungerat bra och att vi kom och pratade om språk och interkultur. Inslussningen har gått ”förvånansvärt smidigt” även om det har funnits frustration hos en del pedagoger att ”man inte kan ge mer än man gett”. Hon nämner att hon ibland fick en känsla av att pedagogerna på hennes skola tyckte att Ingången ”skickade iväg elever för att bli av med dem”. Hon trycker på att det är viktigt med tydliga planer ”så att alla hinner förbereda sig”:

Det är en del saker som hamnat mittemellan oss som verksamheter, vem gör vad, vem har haft övergripande ansvar... det är ju jag som skriver in eleven och jag är ju inte involverad i alla saker ni gör på Ingången. [...]. När det gäller någon av eleverna har det blivit otydligheter i överlämningen. Det kan bero på att eleverna har haft sin trygghet på Ingången, men det var uttalat vid något tillfälle att ”nu hör de till oss” sen kom det plötsligt något meddelande från någon av er att det inte gällde, då blev vår kurator fundersam ”nu är det ju sagt att jag ska ta över”. (intervju Karin, rektor för Hengameh och Fatima, hösten 2014)

Karin säger att hon tror att både Ingångens pedagoger och hon själv har varit väldigt positiva till att eleverna ska komma, vilket hon antyder har lett till att i varje fall hon själv inte riktigt har tänkt till kring att en del pedagoger behöver längre omställningstid:

pedagogerna är olika, en del behöver mer tid för att ställa om. Det har gått väldigt fort nån gång. Jag har tänkt i efterhand att jag har varit för snabb...”det är klart att de ska få komma en dag till”. (intervju Karin, rektor för Hengameh och Fatima, hösten 2014)

6.2.3 Familjen Mustafa

Hussein började på sin hemskola en dag i veckan efter att han varit på Ingången i drygt tre månader. I den pedagogiska kartläggningen över hans kunskaper och förmågor som skickades till hemskolan skrev Ingångens pedagog Ulrika att han vid den här tiden visar förmåga att kommunicera vad han ska göra till rätt person och att ”han verkligen vill ta ansvar för att det

blir rätt". Bland annat tittar han vid ett tillfälle på en film från ursprungslandet och förklarar handlingen under tiden. Han gör en personbeskrivning av karaktärerna för henne på ett inlevelsefullt och detaljerat sätt. Vidare förstår han hennes ganska snabba och många frågor och tydliggör bakgrundshistoria, tidsaspekter, orsak och verkan i filmen. Han visar, står det i bedömningen "genomgående god förmåga att kommunicera med hjälp av olika strategier". Det står också att hans engagemang och fokus växer när Ulrika "intresserar sig för hans värld. Då blommar Hussein!" Slutligen står det att Hussein "behöver pedagoger som kan möta honom där han är" och att han då har "alla chanser att lyckas väl i sin skolgång".

Hussein berättade i ett samtal under inslussningsperioden hur han upplevde skolsituationen. Det är inte bra, säger han. Han vill kunna mer svenska innan han börjar och han lider av att inte kunna tala sitt eget språk:

Det är svårt att hänga med. Jag förstår inte så bra vad de säger. Jag förstår ingenting. Läraren pratar fort och jag förstår inte det läraren skriver på tavlan. Det är väldigt jobbigt att inte förstå. Jag blir trött och känner att jag inte orkar lära mig på min skola. Jag tror att det skulle vara bättre om jag fick vara på mottagningsenheten i sex månader till. (samtal med Hussein våren 2013).

Hussein berättar vidare att han "inte vill ha vänner. Jag vill ha vänner när jag kan mer svenska". För att stötta Hussein i skolgången har vi ytterligare ett samtal med honom efter cirka två veckor. Han berättar då att han sitter med en elev från Ingången i klassrummet och att det är bra. Men han tycker fortfarande att läraren talar för snabbt och skriver för snabbt på tavlan. Det skulle vara bra om vi berättar för läraren att hon "ska prata långsammare så att han förstår bättre". Han uttrycker att det är bättre på Ingången än på hemskolan men på en direkt fråga om han ser någon skillnad i förståelse nu jämfört med innan kan han se att han faktiskt "kan mer svenska nu". Han medger på en direkt fråga från pedagogen som håller i samtalet att han egentligen kan ta ett större ansvar för sitt eget lärande och att han använder cirka tjugofem procent av sin kapacitet i klassrummet. När han får frågan om han kan tänka sig att ta kontakt med läraren och säga till när han inte förstår säger han nej.

Amina och Hassan berättar ett år senare i intervjun om sin bild av Husseins ingång i ordinarie klass. Amina säger att Hussein inte ville börja på sin hemskola när han "var tvungen" till det. Hon kommer ihåg att Ingångens pedagoger sa till Hussein att det skulle bli bättre "och det blev lite bättre". Amina menar att Hussein inte är "snabb på att lära känna andra, det var svårt med språket och kompisar". Nedan följer ett utdrag ur intervjun:

Sara: Hur skulle ni önska att skolan skulle göra för att det skulle vara bäst för Hussein?

Amina: Skolan har gjort sitt bästa [...]. Skolans strategi att ge mer studiehandledning hjälpte honom in i verksamheten.

Sara: När såg ni att Hussein kände sig bättre?

Hassan: Efter tre fyra månader.

Sara: Hur märktes det?

Hassan: Han blev gladare, han slutade prata om att byta skola, vi såg en ändring.

Sara: Hade ni något extra samtal med skolan?

Amina: Nej.

Sara: Skulle ni velat ha något mer samtal med skolan?

Amina: Vi tänkte inte så, vi väntade och tänkte att det skulle bättre.

Sara: Uppfattar jag det rätt när jag säger att ni var trygga i situationen?

Hassan: Ja. (intervju familjen Mustafa våren 2014)

Amina och Hassan får frågan om vilka skillnader de ser mellan den svenska skolan och ursprungslandet. Hassan berättar att barnen där har möjlighet till bra utbildning, men att det är dyrt och att det saknas resurser. I mitt hemlands skola slår man barnen, säger han, men här är ”lärarna som föräldrar och tar hand om barnen vilket gör att de lär sig bättre”.

Nu är det våren 2015 och jag har precis ringt upp Kicki som är rektor på Hussein's skola via Skype. Det har gått två år sedan Hussein slussades in på hennes skola. Hon har under tiden tagit emot andra nyanlända elever från Ingången. Vi sätter igång intervjun. När hon ska titta tillbaka på våren 2013 förklarar hon att hon nog hade väntat sig mer problem när Hussein och andra nyanlända började på hennes skola. Hon tänker då framför allt på att eleverna inte hade ett ”gemensamt språk”. Hon är nöjd med hur hon och skolan arbetat för att ta emot Hussein. Till exempel tycker hon att det var bra att hon var på Ingången och träffade Hussein innan han började och att en annan elev från Ingången började samtidigt som honom och placerades i samma klass. De hamnade i en ”liten klass, med lärare som är intresserade av internationella frågor som skulle klara uppdraget bra”. Kicki berättar att hon sen

var inne i klassen och berättade om de här två pojkarna, var de kom ifrån, att jag hade träffat dem... vi tittade på kartan, och jag talade om språket pojken talade. Detta intresserade eleverna... de ställde frågor. (intervju Kicki, rektor för Hussein, våren 2015)

Kicki säger att hon i samband med inslussningen skrev ett brev till föräldrarna i klassen och berättade att skolan skulle ta emot nyanlända elever och att hon ”värdade till föräldrarna att stötta sina barn”. Hon förklarar att skolan fick bra information från Ingången och att de individuella möten vi hade var bra. Hon nämner även att det är bra att vårdnadshavarna har varit med på mötena för ”man har träffat dem, fått en kontakt”. I likhet med både Hussein och hans vårdnadshavare uttrycker Kicki att Hussein i början inte ”hade det så lätt med språket” men att ”det är lättare att prata med honom idag än när han kom”. En del elever går det inte på räls för, förklarar hon, och då är det viktigt att rektor är med i processen. Hon upprepar det flera gånger under intervjun och säger att hon i de lägena försöker observera om eleven ser ut att trivas och kollar av med lärare regelbundet, särskilt i början.

En sak Kicki nämner i intervjun är att både de mottagande eleverna och den nyanlända eleven får tillbaka något när de möts. Hon säger att nyanlända elever ger mycket till svenska elever, bland annat en bild av andra kulturer. Och omvänt, menar hon, har vi ”en skola att erbjuda, något som man kanske saknar på andra ställen, vi har det gratis, våra elever har det gratis”.

Även Susanne som är mentor för Hussein blir intervjuad via Skype. Hon är glad över att vi gör intervjun, inte bara för att hon får delta i studien utan också för att det blir som en slags utvärdering av hennes eget arbete, säger hon. När hon får den första frågan kring vad som fungerat bra i inslussningen beskriver hon att hon fick veta att skolan skulle ta emot Hussein med ganska kort varsel, men säger ingenting om att det var särskilt jobbigt eller svårt. Hon menar istället att det är viktigt att förbereda sig inför det första mötet. Detta upprepar hon flera gånger. Därför menar hon att hon hade tänkt igenom första mötet mellan Hussein och klassen mycket noga:

Vi satt i ring, jag hade skrivit alla namnen på tavlan, vi hade en lek, jag hade också förberett ett välkomskit, med foton på klassen och namn och skåp. Det var en trygghet att få ett skåp... såna saker hade jag förberett noga, placering... Hussein och den andra eleven fick en fadder. (intervju Susanne, Hussein's mentor, våren 2015)

Hon hade fått information om Hussein från Ingången, ”så mycket information ni hade” säger hon och berättar att hon gjorde en egen checklista där hon skrev upp vad hon skulle tänka på i mottagandet. Checklistan innehöll även saker som kunde vara speciella för just Hussein. Jag undrar lite över hur hon och andra pedagoger kring Hussein samarbetade. Hon berättar att det fanns ett stöd kring Hussein från pedagogerna. Alla månade om honom och ville gärna hjälpa honom. Men hon menar att hon också kunde höra en rädsla ”för hur det skulle gå när han inte kunde språket, det har funnits med hela tiden, en rädsla från pedagogerna att inte klara av det, hur ska man göra, en ovana vid språksynen”.

6.2.4 Sammanfattning

Alla fyra eleverna upplevde osäkerhet och nervositet den första tiden i skolan. För två av dem lättade det efter ett tag medan känslan höll i sig hos de övriga två. Tre av eleverna nämner det sociala sammanhanget medan den fjärde verkar ha övervägande positiva känslor kring det egna sociala sammanhanget. En av eleverna menar att goda kunskaper i svenska språket var en förutsättning för att skulle vilja gå in i relation med kompisar. Både pedagoger och rektorer upplever att kommunikationen mellan Ingången och skolan fungerat bra. Det har dock varit otydligt ibland. Pedagogerna upplever att de arbetat hårt på att stötta eleverna in i ett socialt sammanhang. Det finns också uppfattningar om skillnader i hur eleverna betar sig på Ingången jämfört med skolan. En skola uppger att de utsåg faddrar inför mottagandet.

6.3 Nuläge

Hur skulle mottagandet eller inslussningen vara om den var som allra bäst, undrar jag i intervjuerna. Är det något ni saknat? Frågan är enligt mig den mest tillspetsade av alla frågor vi ställer, eftersom ett ärligt svar bygger på att familjen är tillräckligt trygg tillsammans med mig som intervjuare. Det är ju ändå jag (tillsammans med mina kolleger på Ingången) som har varit ansvarig för hur inslussningsprocessen genomförs.

6.3.1 Familjen Mahmoudi

Zahras mamma Rania är den allra första som får frågan. Jag måste medge att när jag ställer frågan är jag lite orolig. För tänk om de nu säger att ingenting vi gjort är bra? Jag vet sedan tidigare att Zahra inte har känt det så bra under inslussningsperioden för vi har pratat om det flera gånger förut. Men Rania säger med ett skratt nej på frågan om inslussningsprocessen för Zahra borde varit på ett annat sätt. Tvärtom, säger hon, ”Ingången ger en knuff med bra energi till barnen och det tycker jag är bra”. Hon hade önskat, fortsätter hon att, Zahra skulle trivas lika bra på skolan som på Ingången men kan först inte svara på hur skolan skulle kunnat gjort bättre. Skolan har sina egna vägar. Men sedan föreslår hon att skolan kanske kunde utforma grupper i klassen ”så att de skulle kunna aktivera gruppen på ett annat sätt. Alla elever är från olika länder och har olika språk och var och en sitter i sitt hörn, bokstavligen [Tolk förtydligar att mamma menar att alla är blyga]”. Rania påpekar att Zahra fick studiehandledning väldigt sent i processen. Hon ger därefter förslag på hur studiehandledningen skulle kunna organiseras: ”Det vore bra med mycket tid i början som sedan glesades ut”. Jag frågar Zahra hur hon känner sig just nu, om hon är tryggare och har utvecklats? Hon svarar ”lite grann”. Rania håller med om att Zahra kan mycket mer nu än förut men att hon behöver lära mer. Hon avslutar intervjun med att säga:

Jag vill bara tillägga två saker: det första är att hon ska bli bättre på svenska, det andra är att hon ska få mer tid för pianolektioner. (intervju Rania, familjen Mahmoudi, våren 2014)

Våren 2015 frågar jag Zahra om hur hon ser på sin klass nu. Det gått nästan tre år sedan jag träffade henne första gången och två år sedan intervjun. När jag frågar ser hon glad ut. Klassen är den bästa av alla säger hon. Men har du några kompisar frågar jag. Ja, många, säger hon och skrattar.

Zahras mentor Birgitta beskriver i intervjun sina funderingar kring vad eleverna har för tankar kring skolan. Hon säger att de har ”idéer om att klara skolan. När de då blir besvikna och misslyckas blir de deprimerade”. Hon tror att de inte har någon uppfattning om att det var det sociala de skulle utveckla tillsammans med skolkunskaperna. Anders bygger på resonemanget: ”eleverna ser inte sina kunskaper på det sätt vi ser”. Hur skulle då en gynnsam inslussning vara, undrar jag. Anders svarar att skolan ”borde förbereda klasserna mer på att det kommer en elev och fundera på hur vi möter eleven på bästa sätt. Han säger att det är naturligt att eleverna har svårt att kommunicera och att det inte är ”av elakhet som de andra eleverna väljer bort ett samtal”. Han resonerar också kring hur man ska göra med en elev som känner sig misslyckad och ger själv förslaget att någon borde förbereda eleven på att det kommer att bli svårt. Samtidigt säger han att han tror att ju tidigare en elev kommer in i ordinarie klass, ju bättre är det rent kunskapsmässigt. Birgitta tycker att frågan är svår och komplicerad. Hon tänkte i början att skolan skulle kunna få eleverna att lyckas ”med kunskaper, med en plats någonstans, att ge dem en chans att komma in i den stora gruppen?” Nu tänker hon att till exempel Zahra som ju ser att hon fått bättre betyg kanske får högre förväntningar inför nästa läsår. Hon menar att det är så olika från person till person: ”en del blir starkare och en del blir svagare. Jag tror i varje fall att hur de blir inkluderade påverkar dem hela deras liv”. Hon önskar mycket mer av alla inblandade, säger hon och nämner Elevhälsoteamet som hon tycker skulle kunna vara mer aktivt i arbetet. Hon önskar att skolan borde lösgöra pedagoger så att de kan vara mer stöttande i inslussningsprocessen:

Jag önskar att jag får ett pass som jag kan utnyttja till nyanländas lärande. Jag har också önskat av min rektor att få gå runt och utbyta erfarenheter. Det är viktigt att det så småningom syns ett resultat. Jag är inte nöjd med hur det ser ut nu. (intervju Birgitta, mentor för Zahra, våren 2014)

6.3.2 Familjen Abdullah

Våren 2014 har Fatima gått i ordinarie klass i nästan ett år. Hon får nu frågan om hon kan berätta lite om hur det är i klassen. Hon berättar att hon sitter bredvid en tjej som hon brukar vara med: ”Jag äter med henne och pratar med henne”. Hon tycker att det är ganska bra stämning i klassen. Fatima fortsätter med att beskriva att hon inte brukar ta rast ”som andra elever gör” utan förbereder sig inför nästa lektion. Hon säger att hon trodde att alla elever skulle välkomna henne på ett bra sätt i början och ”det gjorde de”. Hon har inga problem med sina klasskamrater. De kanske är lite blyga men det spelar ingen roll för hon vågar själv ta initiativ, komma fram till dem och prata och fråga:

En gång när jag satt på bussen såg jag inte mina kamrater och de såg inte mig, men när jag klev av klackade de på rutan och sa hej och vinkade. Jag vet att de vill ta kontakt men ibland vågar de inte riktigt. De är lite blyga [...]... men vi har väldigt mycket respekt för varandra och vi kan fråga varandra om hjälp, till exempel i klassrummet. Inga problem. (Fatima, intervju familjen Abdullah, våren 2014)

Hengameh menar att språket och att kunna formulera sig är viktigt. Hon berättar att det kändes som att hon var stum och inte kunde prata i början. På grund av det blev hon stressad men intalade sig själv att hon var tvungen att försöka förstå. Hon tycker att det går bra nu och att det mer handlar om att få ett ordförråd och lära sig mer:

De mål och drömmar jag har haft som barn har jag ännu och jag vill fortfarande uppnå dem. För att uppnå dem måste jag behärska språket. Jag ser inte längre språket som en barriär utan som ett sätt att komma vidare. (intervju Hengameh, familjen Abdullah, våren 2014)

Både Hengameh och Fatima resonerar mycket kring språkliga strategier. De försöker formulera sig och tänker efter. Till exempel beskriver de hur de tagit sig an ämnet religion. Först berättar Hengameh:

Jag blev så motiverad och glad över att få betyg i religion – jag var orolig i början och tänkte först att jag skulle skriva det på [mitt modersmål], men när jag såg provet tänkte jag att jag gör det på svenska. [So-läraren] har motiverat mig och hjälpt mig att våga pröva. Nu efter att provet är över vill jag fokusera på historia och geografi. (intervju Hengameh, familjen Abdullah, våren 2014)

Fatima beskriver hur hennes So-lärare försökte hjälpa henne med religionsämnet genom att säga till henne att hon skulle samla in ord och ha fokus på ord och att hon till en början blev så ledsen över att inte lyckas att hon gick till kurator:

Just den dagen var nog en av de värsta dagarna i mitt liv. Sedan tänkte jag att jag får väl gå framåt själv och kämpa. Jag satt med läraren och hade små miniprov. Läraren sa efter ett tag att hon nog kan ge mig ett betyg. (Intervju Fatima, familjen Abdullah, våren 2014)

Mamma Sohaila berättar att hon har varit på skolan och sett hur det är. Hon har träffat lärarna och varit på möte. Hennes döttrar har sagt till henne att de tycker om skolan och då är hon själv ”väldigt nöjd över vilka möjligheter det finns” för hennes barn. Utdrag ur intervjun:

Sara: Om du inte haft möte med skolan, hur hade det känts då?

Sohaila: Från den dagen jag kom till Sverige har jag haft tillit till att det skulle bli bättre. I [mitt ursprungsland] var det så dåligt och därför vet jag att det skulle bli bättre. Jag är så stolt över att vara här i Sverige och att mina barn har det bra, och att min familj har det bra, jag blir så stolt över att höra dem prata svenska. (intervju mamma Sohaila, familjen Abdullah, våren 2014)

Fatima menar att hon nu kan lösa problem som uppstår och att hon kan hjälpa andra elever från hennes ursprungsland. Hengameh fyller i: ”när vi är i skolan hjälper vi andra”. Fatima fortsätter med att berätta att hon har svårt att uttrycka allt hon vill, men att hon förstår nästan allt som andra säger. Hengameh håller med och säger att språket kommer att vara såpass bra om ett år att allt ”kommer att lösa sig”. Jag frågar Fatima om hon deltar i alla ämnen nu och hon säger att hon gör det, ”förutom på onsdagarna eftersom jag har studiehandledning och modersmål då”.

Våren 2015 kommer Fatima till Ingången på ett kort besök. Jag hinner inte fråga henne hur det är innan hon börjar beskriva sin känsla när hon tänker på att hon slutar nian. Vet du Sara, jag ska inte gå på avslutningen! säger hon. Men varför då, undrar jag. Det blir hemskt, säger hon. Jag kommer bara att börja gråta för jag vill aldrig sluta på skolan.

Hengameh berättar att det känns bra i klassen nu och att hon vet att de är trevliga och snälla. Hon kan sätta sig bredvid dem och veta att de inte har några förutfattade meningar om henne. Hon blir tillfrågad om hon vill sitta med dem på lunchen. Men hon har inte tid att vara med kompisar utan är stressad över sina studier, vilket innebär att hon tar avstånd: ”Om jag ville vara mer med kompisarna skulle det absolut vara möjligt. [...]. Det finns flickor till exempel som jag skulle kunna vara med”. Hon avslutar intervjun genom att förklara hur föräldrarna har uppfostrat henne och hennes syskon:

Hemma har våra föräldrar lärt oss att stå upp för oss själva. Det spelar ingen roll vilken situation vi är i, vi ska ändå försöka själva. Har vi ett problem ska vi försöka lösa det. Våra föräldrar säger att vi inte ska bo med dem hela livet utan vi måste stå på egna ben och klara oss själva. (intervju Hengameh, familjen Abdullah, våren 2014)

När jag sitter med Karin hösten 2014 och frågar henne om hur hon ser på inklussningen av nyanlända på hennes skola uttrycker hon att mycket av rutinerna kring inklussningen handlar om hur hon kommunicerar ut till sina pedagoger. Hon efterlyser en tidigare kontakt mellan den nyanlända familjen och mentor där det blir tydligt att mentor är ansvarig för sin del i processen. Hon menar att känslorna som växer hos pedagoger när de tar emot nyanlända liknar andra processer som man ser i klassrummet när en elev inte mår bra, men ”här blir det ännu mer tydligt”. Som pedagog kan man skylla på att eleverna inte förstår språket och att det är det som är problemet, menar hon, men ”egentligen är frustrationen lika stor om du har en annan elev som du inte når, det är samma sak, det är samma känslor som kommer upp”. Hon tror att hennes pedagoger nu känner sig säkrare i mötet med nyanlända och fortsätter med ett resonemang kring roller. Det är viktigt att pedagogen funderar över sin egen roll. Det handlar om att ta bort bilden av hur en lärare ”bör vara” och istället titta på vilka behov eleven har.

6.3.3 Familjen Mustafa

Nu är det dags att prata med familjen Mustafa om hur inklussningen skulle vara när den var som allra bäst. Jag får korta svar på mina frågor. De tycker att de har fått allt de behövt och ”har inga tankar på något problem”. De ser heller inte att skolan kunde gjort på något annat sätt när det gäller sonens inklussning. Istället verkar de anse att ansvaret ligger på honom själv: ”skolan har gjort sitt bästa och vår son har själv svårt att komma in”.

I intervjun med Hussein rektor Kicki säger att hon tycker att inklussningen för Hussein har fungerat bättre än vad hon hade väntat sig. Hon trodde att det skulle vara mycket svårare att komma in i klassen utan att kunna språket. Hon nämner att just Hussein inte hade det så lätt med kommunikationen men att han nu sitter med killar i klassen och har utvecklat sitt språk och att hon tycker att det är lättare att prata med honom idag än när han kom. Kickis förhållningssätt när en nyanländ elev börjar på hennes skola är att ”nu är den eleven vår elev, respekteras för det den är och blir behandlad utifrån sina behov”. Rektorerna på hennes skola har samma syn på eleverna och att skolan är en skola för alla. Hon menar att grunden för henne är att trivsel går före kunskap. Hon pratar inte specifikt om nyanlända elever, elever i särskolan eller med andra särskilda behov utan denna elevsyn gäller alla elever. Kicki uttrycker dock att hon såg att det fanns en negativ attityd till att ta emot nyanlända elever på skolan. Men hon menar att det framför allt var i samband med att förberedelseklasserna lades ner. Hon berättar att pedagogerna i början hade kommentarer om hur fel detta var ”och hur kunde man göra så”. De var nog rädda i början, tror hon. Men rädslan försvann ganska snabbt, säger hon. Numera är nyanlända på skolan ett normaltillstånd.

Susanne, Husseins mentor, säger i intervjun att hon har talat med Hussein och att han nu kan tänka sig att bli intervjuad. Jag tvekar en kort sekund. Det vore fint att få med en intervju med honom i studien men jag avböjer. Jag frågar istället Susanne om hennes upplevelse kring kollegernas rädsla och osäkerhet har ändrats. Susanne funderar. Sedan säger hon att hon tycker att kollegiet fortfarande ”står och stampar”. Arbetslaget skulle ha arbetat mer ämnesövergripande när det gäller Hussein, menar hon och fortsätter:

jag kan inte säga att pedagogerna inte vill, men det är svårt att få till det med ett arbetslag som är väldigt stort, jag tycker att det är det som har varit svårt, det är inte alla som ser att det skulle kunna vara bra... det har varit svårt att få det att landa. (intervju Susanne, mentor för Hussein, våren 2015)

6.3.4 Sammanfattning hela kapitlet

De studerade ungdomarna uppfattar den första tiden på mottagningsenheten på olika sätt. Nervositet och en känsla av att allt är nytt väcks hos en del. Ungdomarna kan uppleva att de inte kommer in i gruppen och att det till exempel beror på språket. De kan även tvivla på sin egen förmåga. Men även känslor av mod och att ha tillägnat sig kontroll över situationen framträder. Känslor av osäkerhet och nervositet framträder även hos alla intervjuade elever när de börjar slussas in i ordinarie skola och det tar olika lång tid för dem att hitta en plats i gruppen. Att inte kunna tillräckligt med språk eller att känna sig utanför på grund av att den mottagande klassen inte förstår vem man är är andra aspekter som förs fram av eleverna.

Både pedagoger och rektorer upplever att kommunikationen mellan mottagningsenhet och skola fungerat bra men rutiner och ansvarsfördelning har ibland upplevts som otydliga. De studerade pedagogerna upplever att de på olika sätt försökt stötta eleverna in i ett socialt sammanhang, till exempel genom att förbereda sig själva inför mötet eller att arbeta med gruppen i samband med att den nyanlända eleven börjar. En av eleverna blir i pedagogernas ögon delvis ansvarig för att hon inte lyckats ta sig in i gruppen. Ett av föräldraparen lägger även de ett stort ansvar på sitt barn medan en annan visar förståelse för att de mottagande eleverna kan undra och vara rädda för nyanlända elever. En av de studerade eleverna uppger att hon själv har försökt lösa problemet med att bli accepterad.

7 Diskussion

Den andra och tredje frågeställningen i studien är hur uppfattningar och upplevelser kring inkluderingen för nyanlända elever kan förstås i ett interkulturellt perspektiv och vilka faktorer som eventuellt inverkar på inkluderingsprocessen. Dessa frågeställningar diskuteras nedan. Diskussionen inleds med ett resonemang kring hur uppfattningar och upplevelser kring Ingången och ordinarie skola som framkommit i resultatet kan förstås. Avsnittet följs av en diskussion kring vilka faktorer studien kan identifiera som inverkar på inkluderingsprocessen.

7.1 Elevens tid på Ingången

De intervjuade ungdomarna berättar att de upplevde att det var nervöst när de började på Ingången. En av eleverna kände sig utanför fram tills att hon hade börjat erövra språket, medan en annan tyckte att det var spännande att möta nya elever. Alla fyra eleverna uttrycker

på skilda sätt att de så småningom trivdes bra på Ingången. Processerna kan förstås med hjälp av följande resonemang i ett interkulturellt perspektiv.

Den elevgrupp som Zahra tillhörde var nästan alla nya för varandra och positiva gruppegenskaper kan ha behövt konstrueras innan gruppen "blev till". Det är bara den första dagen som är dålig vilket antyder att processen verkar ha gått relativt snabbt, åtminstone för Zahra. Noteringar i loggen visar att gruppen som helhet visade förmåga att lära sig och stödjer resonemanget. I ett interkulturellt perspektiv kan detta förstås som att Zahra och de andra eleverna identifierade sig med gruppen utifrån egenskaper de såg som positiva, något som bland annat Wellros (1998) benämner in-grupp. Troligt är att beteendemönster och språkliga mönster i in-gruppen byggdes på efter hand, något även Hofstede et al. (2011) tar upp i sitt resonemang om identitetsskapande och anpassning till en ny kultur. Zahras identifikation med gruppen kan därför ha blivit starkare och starkare, vilket understryks av mamma Rania's ord om Zahras *beroende* av Ingången.

När Hengameh, Fatima och Hussein skrevs in på Ingången våren 2013 hände något med gruppdynamiken. In-gruppens deltagare kan ha sett den nya gruppen elever som en *ut-grupp*, (Wellros 1998; även Stier 2009) vilket gjorde att de slöt sig och kanske även tillskrev de nya eleverna sämre egenskaper. Hengameh vittnar om detta; hon *kunde inte tillräckligt med svenska* och fick en aha-upplevelse om att det var språket som brast. Intressant att notera är att Hengameh själv definierade processen tydligt i intervjun. Det var de nya elevernas brister i svenska som blev en pålagd egenskap. Den första gruppen tillskrev eventuellt även den nya gruppen egenskaper utifrån kulturell tillhörighet. Vi hade inte tagit emot elever med deras språkbakgrund eller ursprungsland tidigare och eftersom både främlingsfientlighet och rasistiska föreställningar enligt till exempel Hofstede et al. (2011) finns inom alla samhällen i hela världen kan sådana tankemönster ha funnits med.

Fatimas känslor skiljer sig från övriga intervjuade elever. Hon beskrev varken oro eller nervositet kring mötet med de nya eleverna. Tvärtom tyckte hon att det var spännande och att hennes liv började här och nu. Det verkar som om hon, åtminstone delvis, saknade främlingsrädsla, vilken även den enligt bland annat Hofstede et al. (2011) och Stier (2009) finns representerad i alla kulturer i hela världen. Kan hon ha haft tillgång till tankar och känslor om den andre som gör att hon förhöll sig naturligt interkulturellt i mötet? Hur hade hon i så fall tillägnat sig dem? I intervjun med familjen Abdullah kan vi möjligen spåra svaret. Fatimas pappa uttryckte vid ett tillfälle att infödda svenska elever behöver lära sig om andra kulturer och att han såg det som naturligt att de undrade över vilka hans döttrar egentligen var. Han förklarade vidare att Hengameh ville berätta för sina klasskamrater *att vi människor inte är så olika*. Synsättet tyder på att pappan har utvecklat det som Stier (2009) menar är en interkulturell kompetens – känslighet och öppenhet inför den andre. Kanske har Fatima snappat upp de här tankarna. Förhållningssättet jämte en uppfostran som beskrivs som att alla syskonen ska stå upp för sig själva och själva lösa sina problem kan ha gett Fatima modet att gå in i den nya situationen på ett öppensinnat sätt.

7.2 Elevers inslussning i ordinarie skola

I intervjurest resultaten synliggörs skillnader i hur informanterna kring Zahra uttrycker sig när det gäller hennes möte med mottagande skola. Nedan ska jag nu försöka utveckla ett interkulturellt resonemang utifrån dessa skillnader och de eventuella interkulturella fällor skolan hamnade i när Zahra slussades in.

Wellros (1998) menar att när en människa går in i en ny situation har hon med sig både egna erfarenheter och diverse föreställningar om vad den nya situationen kommer att innebära. Är det en redan befintlig grupp hon ska möta, kliver hon in på en slags arena där rollfördelningen oftast är klar för de redan inblandade. Förutom att hon eventuellt tillför sina erfarenheter till gruppen, behöver hon hitta en fungerande roll och också anpassa sig till gruppens rådande normer och beteenden för att bli accepterad. Hur detta lyckas beror på alla deltagare i mötet. Zahra hade skaffat sig en position och en identitet på Ingången som hon trivdes med via den in-grupp hon skapat tillsammans med övriga elever i gruppen. Hon var tidigt i inslussningsprocessen angelägen om att få pröva sina vingar på den ordinarie skolan och visade både nervositet och glädje över att få träda in på den nya arenan, den mottagande klassen (se till exempel Skowronski 2013 om gruppbyten). Zahra blev omgående placerad bredvid en flicka som kunde tala hennes språk. Detta ansågs gynnsamt för henne eftersom hon antogs kunna få hjälp med förståelsen, både av vardagsspråk och skolspråk. Trots det menar jag att skolans antagande, att en elev med samma språk skulle vara till hjälp för Zahra, är den första interkulturella fälla skolan gick i. Samma språk innebär egentligen ingenting mer än att flickorna talade just samma språk. Det är ganska enkelt att förstå om vi tittar på vårt svenska språk. Bara för att jag talar svenska betyder ju inte det att jag känner samhörighet med alla som talar svenska. Antagandet kan med stöd av Stiers (2009) resonemang om stereotypier vara ett stereotypiserande av Zahra där skolan drog fel slutsatser; schablonbilden av Zahra som "lik" en av sina klasskamrater och "olik" alla andra gjordes endast utifrån språktillhörighet. Man glömde bort att se flickorna som individer och glömde bort att titta på deras övriga förutsättningar, individuella egenskaper och förmågor. Det kollektiverande synsättet fungerade inte särskilt bra vilket syns i resultatet. Vad hemskolan i detta första läge borde gjort menar jag, är att utgå från Zahra som individ – vad hon gillade att göra och hur hon såg på världen. Därefter borde placeringen gjorts.

Enligt pedagoger och mamma Rania var flickorna i Zahras ordinarie klass redan grupperade; det som ovan benämns in-grupper och ut-grupper. Alla berörda kring Zahras inslussning vittnar om att hon och klassen hade svårt att mötas vilket av pedagogerna uttrycks som att hon "hade svårt att komma in i klassen". Klasskamraterna ville inte något ont och arbetslaget arbetade med tjejgruppen på olika sätt. Gott så. Dock skymtar det fram en bild hos pedagogerna av att Zahra inte verkade göra tillräckligt mycket själv för att närma sig gruppen. Här menar jag att pedagogernas synsätt är nästa interkulturella fälla, nämligen att svårigheterna för Zahra var hennes eget fel. Stier (2009) pratar här om *förklaringsfällan*, det vill säga att man förklarar problemet utifrån något Zahra gör och är, istället för att se helheten. I det här specifika fallet kan vi se att pedagogerna konstruerar förklaringen semantiskt. Hade man istället sagt att "klassen hade svårt att ta emot Zahra utifrån den individ hon var" hade man visat en interkulturell medvetenhet och kunnat agera därefter. Den stora gruppens redan tillägnade gruppidentitet, där flickornas in-grupper var tydliga för alla inblandade, gjorde mötet asymmetriskt och ojämnt. Skowronski (2013) menar att nyanlända elever upplever sig ignorerade av den mottagande gruppen. Något liknande kan Zahra ha känt i mötet.

Som Wellros (1998) skriver är den första bilden av en individ svår att förändra, något hon benämner *snap judgment*. Jag menar att bilden av Zahra relativt omgående konstruerades som ett slags *snap judgment*. Detta tolkar jag som skolans nästa fälla. Pedagogernas synsätt kan med tiden ha genomsyrat alla individer involverade i Zahras inslussning, rektor, undervisande pedagoger och elever. Vi vet inte men kanske blev det ett sätt att tala om Zahra, ungefär "vi försöker och försöker men hon vill ju inte själv", ungefär som att lägga skulden på mobboffret

istället för mobbarna. Zahra själv vet inte vad klassen hade behövt göra vilket möjligen kan tolkas som att hon själv identifierade sig med rollen som ”omöjlig”. Men mamma Rania drar en annan slutsats; pedagogerna borde ha arbetat med gruppen redan innan Zahra kom. Jag menar att Rantias slutsats är viktig. Hon verkar se gruppens föreställningar om sig själv som konstruerade och därför möjliga att konstruera om. Varför lyckades inte det? Det kan vara så att pedagogerna saknade den interkulturella kompetens som Stier (2009) talar om och som behövdes i detta första känsliga möte; att ge de mottagande eleverna verktyg att möta sin nya klasskamrat på ett nyfikat och ömsesidigt sätt.

Något Stier (2009) i sina interkulturella förklaringsmodeller kallar för *problemfällan* är att tillskriva den andre brister. Detta bristperspektiv synliggörs i resultatet genom att Birgitta och Anders genomgående signalerar är att de inte riktigt kan se Zahras resurser utan menar att hon kan för lite språk, hon är för blyg, hon vågar inte och hon försöker inte tillräckligt mycket själv. Den stora gruppen ses istället som resursstark; till exempel vill de inget illa och de har försökt kommunicera men Zahra har inte mött dem.

Innan jag släpper ut Zahra ur diskussionen är det intressant att konstatera att hennes mentor Birgitta så tydligt såg Zahras olika roller och identitetsskapande. Bland annat beskrivs Zahra som blyg av Birgitta, en egenskap som framträdde på hemskolan. När hon träffade Zahra på Ingången var Zahra ”en helt annan”. Slutsatsen skulle enligt Stiers (2009) modell kunna vara ytterligare en fälla, nämligen *tycka-synd-om-fällan*. Det kanske inte fungerar att slussa in nyanlända elever i ordinarie klass just för att det blir så synd om dem för de kommer inte in i klassen. Om vi istället vände på resonemanget och såg majoritetsgruppen som ansvarig för att en ny individ kommer in i gruppen skulle fällan kunna undvikas.

Uppfattningarna om inkluderingen av Hussein är intressanta att belysa i ett interkulturellt perspektiv. Både rektor Kicki och mentor Susanne beskriver att de förberedde både sig och klassen väl. De utsåg till exempel faddrar och klassen satt i ringsamtal första lektionen så att Hussein skulle lära sig allas namn. Klassen fick lära sig lite om Husseins ursprungsland, vilket utifrån Stiers (2009) tankar om kulturmötet kan ses som ett *taktiskt utforskande* av hans kultur. Han blev placerad med en elev han redan kände från Ingången. Förutsättningar för ett gynnsamt interkulturellt möte verkade alltså goda. Men uppfattningen hos föräldrarna, Hussein själv och även hemskolan är att det var svårt för honom att komma in i klassen. Föräldrarna tyckte att skolan gjort sitt bästa och har inte ställt några krav. Varför? En förklaring kan ligga på individnivå. Hussein själv berättar att han arbetar under sin förmåga, vilket föräldrarna är medvetna om sedan skoltiden i ursprungslandet. Resultatet visar att de verkar vara lugna och trygga med att Husseins skolgång. Kanske tänker de att han så småningom ”kommer igång”. Men är det den enda förklaringen? Min kollega Ulrikas noteringar i kartläggningen visar att Hussein har förmåga att lära med en hög aktivitetsgrad. Denna verkar enligt samtal och intervjuer sjunka i skolan. Hans egen upplevelse är att han inte förstår *tillräckligt mycket svenska*. Han vill heller inte ha kompisar *förrän han kan mer svenska*. Dessa upplevelser om språket som *enda väg in* i en grupp tolkar jag utifrån Skowronskis (2013) studie som en känsla av maktlöshet eller till och med skam över att inte kunna. Samtalen med Hussein våren 2013, där vi frågar honom om han kan se sin egen språkutveckling tyder på detta. Vi pedagoger såg utvecklingen tydligt. Hussein bekräftade att han också såg den men först på direkt uppmaning. Jag menar att Ingångens pedagoger borde ha funderat mer över vad Hussein egentligen ville säga. Vi lät lura oss av hans uppfattningar om språket, medan det i själva verket var känslor han beskrev.

Det kan också finnas förklaringar på en skolkulturell nivå. Som ovan nämnts gäller det för skolans personal att förhålla sig öppen i ett interkulturellt möte. Enligt Stiers (2009) förklaringsmodeller kan vi titta på den andres kultur med olika ögon, till exempel *exotiserande*, *skeptiskt* eller *taktiskt utforskande*. När det gäller skolkultur verkar det finnas stora skillnader mellan skolan i Husseins ursprungsland och den svenska skolan. Pappa Hassan nämner det på en direkt fråga från mig i intervjun. Jag kan inte svara på varför just denna familj och ingen av de andra fick frågan. Kanske anade jag att skillnader i skolkulturerna hade påverkat inslussningsprocessen negativt. Familjen var van vid en auktoritär skola och stod, visserligen positiva, men ändå en smula handfallna med en son som inte tycktes se sin språkutveckling och inte arbetade utifrån sin fulla förmåga. Ingångens pedagoger skulle ha kunnat fundera mer kring skillnader i skolkultur i det här läget för att kunna och genom att utforska Husseins skolbakgrund ge både Hussein och pedagoger stöd i undervisningen.

Också för Hengamehs del verkar språket vara en nyckel i inslussningsprocessen. Hon kände sig utanför under den första tiden på Ingången och kom själv fram till att hennes brist på språkkunskaper i svenska var problemet. Jag tolkar hennes känsla av utanförskap som att den befintliga in-gruppen elever på Ingången hade skapat ett slags språkrum med gemensamma referensramar hon inte kunde delta i. Visserligen var språket i detta rum begränsat, men icke desto mindre kan en kultur inom kulturen ha skapats där bara de invigda förstod attityder, värderingar och koder (se till exempel Hastrup 2010; Wellros 1998 eller Stier 2009). Hengameh började då med hjälp av hårt arbete (hon tränade ju dag och natt) lära sig att säga enkla fraser. De andra eleverna kunde efterhand inte längre upprätthålla språkbarriären vilket gjorde att Hengameh kunde få tillträde till deras rum och i och med det började känna sig trygg.

När Hengameh började på sin ordinarie skola kunde hon enligt egen utsago tillräckligt mycket språk för att ta sig fram "rent kommunikativt". Hon borde med ovanstående logik ha lyckats ta sig in även i detta nya rum. Men känslan av utanförskap återkom, nu med de nya klasskamraterna. En tolkning av detta kan vara att hon visserligen tillägnat sig en uppsättning språkliga koder, till exempel olika hälsningsfraser och begrepp för tid, plats och person vilket hjälpte henne in i skolämnen och i relationer med lärare. Hon kunde dock inte tillräckligt mycket språk för att definiera sig själv och sin bakgrund för de mottagande eleverna så att de kunde lära känna henne. Det verkar på resultatet som att ingenting direkt gjordes på skolan för att ge mottagande elever redskap i mötet med Hengameh. Klasskamraterna undvek henne trots att hon arbetade hårt på att försöka anpassa sig. Hon hade en känsla av att de hade felaktiga föreställningar om henne även om inget sas rent ut. Enligt mig kan de andra elevernas undvikande beteende handla om den enligt Stier (2009) naturliga främlingsrädsla alla människor bär på i högre eller mindre grad; en känsla som pedagoger eller rektor antingen inte var medvetna om eller kunde hantera. Hengamehs enda chans var att agera själv. Lösningen var att föreläsa för sina klasskamrater och med hjälp av ett bildspel och tolk berättade hon om sitt ursprungslands historia och kultur. Hon berättade om varför hennes familj var tvungna att fly och svarade på frågor från eleverna. Det framkommer i resultatet att Hengameh upplevde att situationen blev mycket bättre efter föreläsningen. Med hjälp av denna verkar hon ha desarmerat främlingsrädslan och eventuella fördomar hos de mottagande eleverna. De blev "gladare och öppnare" och hon kunde börja ta sig in i det nya (språkliga) rummet. Hengamehs sätt att lösa både den tidigare situationen på Ingången och situationen som uppstod på hemskolan tolkar jag som en stark vilja att göra sig förstådd och förstå. I den första situationen var hon själv tvungen att gå in i intensiva språkstudier. I den andra situationen såg hon att språket aldrig skulle räcka till för att mottagande elevers rädsla för

henne skulle minska eftersom det var rädslan som var hindret. Genom att överbrygga den språkliga barriären och öppna för den enligt Stier (2009) så viktiga interkulturella förståelsen hjälpte Hengameh eleverna att hantera och minska sin rädsla och de gavs möjlighet att se Hengameh och hennes bakgrund på ett nytt sätt.

För Fatimas del var den första tiden på Ingången som ovan nämnts ”spännande” och hon nämner till och med att hennes liv började där och då! Min tolkning är att hon i det ögonblicket upplevde stora och omvälvande positiva händelser i sitt liv och att hon kände sig trygg och full av tillit i situationen. Hennes snabba sätt att lära sig språket tyder på att hon helhjärtat gick in i en lärande process. Men när hon sedan skulle börja slussas in i skolan visade hon helt plötsligt stor oro. Hon uttrycker själv att det berodde på att hon inte träffat några ”riktiga elever”, det vill säga att Ingångens elever var något annat än ”riktiga” elever. Kan hon ha sett skillnader mellan sig själv och infödda svenska elever som gjorde att hon tappade modet ett tag? Här skymtar möjligen Fatimas föreställningar om *den andre* fram. Men vem är den andre, hon eller de ”riktiga” eleverna? Enligt Stiers (2009) resonemang om interkulturell kompetens kan hon ha gjort ett *rollskifte* och föreställt sig att hon i de mottagande elevernas skulle ses som olik och främmande. Hon föregick elevernas eventuella placering av henne i det som Stier (2009) kallar för *olikhetsfälla*, det vill säga att vi riktar in oss på kulturella skillnader istället för att se våra likheter. Det interkulturella mötet som ägde rum mellan Fatima och den mottagande klassen visade sig sedan gå bra. Vad hände? Bytte hon kläder? Nej. Kunde hon väldigt bra svenska? Nej, inte i det läget. I Fatimas egna formuleringar kan vi eventuellt tolka skeendet. Fatima verkar ha tagit ansvar genom att *tro* att de nya klasskamraterna skulle välkomna henne, att hon visserligen såg dem som blyga men att det inte spelade någon roll för hon *vågade själv ta initiativ, gå fram till eleverna och fråga om saker*, sätt att förhålla sig som enligt Stier (2009) gynnar ett interkulturellt möte. Var det det enda som hände? Nej. Det verkar även som om en del klasskamrater tog ansvar för det interkulturella mötet genom att *visa Fatima vänlighet, hälsa på henne öppet inför andra både i och utanför skolan och sätta sig tillsammans med henne i matsalen*. Inga problem, som Fatima sa.

Utifrån Stiers (2009) resonemang om interkulturell kompetens kan vi se att de studerade rektorernas förhållningssätt och förståelse tyder på att de medvetandegjort processer i det interkulturella mötet. Exempelvis beskriver Husseins rektor att nyanlända elever numera är ett normaltillstånd på skolan. Eleven respekteras för det den är och blir behandlad utifrån sina behov. Hennes skola är en skola för alla och det spelar ingen roll om det är en särskoleelev eller en nyanländ, synsättet gäller alla elever. Enligt mig undviker rektorn i sitt resonemang att hamna i Stiers (2009) *olikhetsfälla* där till exempel en minoritetselev skulle kunna beskrivas som för olik majoriteten för att ingå i normalgruppen. Hengamehs och Fatimas rektor verkar å sin sida besitta det som Stier (2009) beskriver som en emotionell interkulturell kompetens. Rektor Karin beskriver känslor av frustration som väcks hos pedagoger när de tar emot nyanlända som liknande andra processer hos pedagoger när en elev inte mår bra. Detta visar att hon är medveten om att känslan *ligger hos pedagogen* och inte har med eleven att göra.

7.3 Identifierade faktorer som inverkar på inslussningsprocessen

I föregående avsnitt diskuterades hur uppfattningar och upplevelser kan förstås i ett interkulturellt perspektiv. Nu ska diskussionen ge svar på den sista frågeställningen, nämligen vilka faktorer studien kan identifiera som inverkar på inslussningsprocessen. Förhoppningsvis kommer avsnittet även att ge stöd i hur pedagoger och rektorer (samt huvudmän) kan utveckla

interkulturella verktyg i mottagande och inslussning av nyanlända elever. Inledningsvis är det viktigt att komma ihåg att det inte är säkert att ett interkulturellt möte ger ökad förståelse för den andre. Riskerna är stora att *autostereotypa* och *heterostereotypa* bilder uppstår (se till exempel Stier, 2009 eller Hofstede et al., 2011) uppstår, det vill säga att varje individ eller grupp i mötet bekräftar sin egen kulturella identitet och den andres kulturella identitet beskrivs kollektivt och stereotyp.

Fatima har genomgående visat att hon förhåller sig öppet och nyfiskt till mötet, vilket säkerligen har inverkat positivt på hennes inslussning. Även de mottagande elevernas öppenhet kan ha inverkat positivt. Samtidigt kan Fatimas beteendemönster ha gett skolan en slags måttstock på hur nyanlända elever generellt ”bör vara för att lyckas”, ett generaliserande synsätt (se Stier 2009) som paradoxalt nog kan inverka negativt på nästa elevs inslussning. Även Hengamehs och Fatimas rektor Karin verkar ha detta öppna förhållningssätt. Hon har varit positiv till att eleverna ska komma och uttrycker att hon har tänkt att ”det är klart att [eleverna] ska få komma en dag till”. Hennes entusiasm kan ha inverkat på inslussningsprocessen positivt. Samtidigt menar hon att inslussningsprocessen ibland varit ogenomtänkt, vilket lett till att en del pedagoger inte hunnit med ”att ställa om”. Hennes egen positiva och eventuellt en smula exotiserande (se Stier 2009) ingång i mötet, typ ”det är så roligt och nyttigt för oss att träffa folk från andra kulturer” tycks inte alltid ha räckt till för att stötta pedagogernas i deras förståelse av den nyanlända elevens behov. Skillnaderna i förståelse mellan ledning och personal och dessa olikheter kan ha inverkat på pedagogernas aktivitet i inslussningsprocessen. Något annat som saknats är strukturer och rutiner, till exempel att utse faddrar eller att förbereda de mottagande eleverna och även detta kan ha inverkat negativt på inslussningen för till exempel Zahra eller Hengameh. Det framkommer även att pedagogerna har en känsla av att man inte kan ge de nyanlända eleverna det de behöver. De känner sig bristfälliga och vet inte riktigt hur de ska göra vilket kan ha inverkat. Känslan kan eventuellt ha smittat av sig inom kollegiet och sedan spridits vidare till elevnivå. Skolan skulle i detta fall kunna arbeta med både pedagogers och elevers föreställningar om den andre och de fallor man enligt Stier (2009) lätt hamnar i, till exempel tycka-synd-om-fällan eller problemfällan. Det finns också föreställningar om att eleverna är för kort tid på Ingången på grund av att Ingångens personal vill ”lämpa över eleverna till skolan”, något som också kan ha inverkat på processen eftersom man som pedagog kanske inte har förståelse för det egna ansvaret när det gäller undervisningen för de nyanlända elever man tagit emot. För att utveckla mottagandet kan rektor tillsammans med skolans personal arbeta fram hållbara strukturer och rutiner kring inslussningsprocessen. Pedagogerna kan stöttas i det interkulturella mötet genom kompetensutveckling kring språkinriktad undervisning och interkultur.

Hengamehs inslussningsprocess påverkades av ovan beskrivna faktorer. Men hennes ansträngningar för att utveckla interkulturell förståelse hos den mottagande gruppen genom föreläsningen är en tydligt positivt inverkan på hennes egen inslussningsprocess. En gynnsam strategi för Svea kommun och även andra kommuner skulle kunna vara att använda andra nyanlända elever på samma sätt, som en resurs för den mottagande klassen.

När det gäller Zahra och den mottagande klassen menar jag att pedagogernas sätt att lägga orsaken till problemen hos henne själv är en faktor som påverkat hennes inslussningsprocess negativt. Dessa pedagoger och kanske övriga pedagoger på skolan behöver utveckla sin förmåga att rollskifta, något som Stier (2009) menar är en viktig faktor i kulturmötet. Den mottagande gruppens föreställningar och normer är en avgörande faktor för att eleven ska hamna i ett gynnsamt sammanhang. Normer inom en kultur är svåra men inte omöjliga att

förändra. Som Hastrup (2010) menar sker i varje möte eller ett samtal en förflyttning av förståelsen för den andre vilket gör att uppfattningar om den andre förändrats. Att som Zahras mamma Rania säga att skolan borde arbetat med den mottagande gruppen innan Zahra kom antyder att hon anser att gruppens beteendemönster skulle kunna gå att förändra. En faktor som inverkar på inklusionsprocessen är alltså pedagogers möjlighet att arbeta med mottagande elever så att de utvecklar interkulturella verktyg i mötet med den nya klasskamraten.

Att Husseins rektor Kicki förberedde sig genom att träffa Hussein i ett tidigt skede och ge honom extra studiehandledningstid är faktorer som kan ha inverkat på inklusionsprocessen positivt tillsammans med Susannes förberedelser, placering, ringsamtal och att ge klassen en förförståelse för Husseins ursprungsland. Hussein trivdes inte alls i början och tyckte inte att han förstod någonting. Men han verkar ändå ha fått så mycket stöd i gruppen att han gick till skolan. En negativ faktor i inklusionsprocessen kan vara att ingen riktig analys gjordes kring vad som var det egentliga problemet för Hussein. Ytterligare en negativ faktor kan vara Husseins föreställning om att det svenska språket var enda vägen in.

7.4 Sammanfattning

Nyanlända elevers känsla av att språket är den enda vägen in är en viktig faktor i det interkulturella mötet. Men om skolans personal och elever förhåller sig öppet och nyfiket till mötet och undviker generaliserande synsätt inverkar detta positivt på inklusionsprocessen. Att skolans personal anlägger ett förhållningssätt där man medvetandegör sin egen ingång i mötet, skiftar perspektiv och analyserar problem som uppstår inverkar även det positivt. Strukturer, rutiner och förberedelser inför att ta emot nyanlända elever inverkar, liksom kompetensutveckling kring språkinriktat arbete och interkultur. Att pedagoger får en chans att bearbeta känslor av att man inte kan ge de nyanlända eleverna det de behöver, att det är synd om eleverna eller att de har brister är också något som kan inverka positivt på inklusionsprocessen. När det gäller de mottagande eleverna inverkar faktorer som till exempel vilken förförståelse eleverna får tillgång till eller pedagogers möjlighet att arbeta med gruppen så att de mottagande eleverna utvecklar interkulturell förståelse och får verktyg i mötet.

8 Metoddiskussion

Fallstudien är den första jag gjort och därför kan jag inte påstå att jag är förtrogen med metoden. Snarare anser jag att forskningsprocessen behandlat såväl innehåll som metoden i sig själv. Jag menar att det har varit gynnsamt för studien eftersom processen med att förstå metoden har förbättrat studiens kvalitet. Arbetet har varit spännande på så sätt att det induktiva sättet att arbeta lockat fram intuitiva och sökande sidor hos mig själv. Det har också varit svårt eftersom samma induktiva arbetssätt är komplext och svårhanterligt. Avgränsning och sammanställning av materialet var det allra svåraste. I inledningsskedet bestod materialet av en stor mängd data och det kändes som att allt var lika intressant. Det var förvirrande och tog tid att analysera vad som var relevant för studien. Samtidigt visade det sig att studien även här följde fallstudiens principer, beskrivna av bland annat Merriam (1994), genom att den nya information som samlades in genom intervjuer och egna reflektioner gav nya infallsvinklar vilka underlättade avgränsningen. Processen har varit omväxlande. Ibland har jag sett mönster framstå klart och tydligt och ibland har jag famlat efter diffusa stigar som kanske lett mig på

fel väg. Ofta verkar studien ha legat vidöppen bara en armlängd framför mig, möjlig att avtäckas i hela sin prydno för att i nästa sekund vara dold och hemlighetsfull.

Jag menar att studien kan ha en godtagbar inre validitet eftersom jag i efterhand kan se att processen har följt fallstudiens principer och arbetssätt. Ett exempel är triangulering. Att använda olika datainsamlingsmetoder och triangulera dem sinsemellan har varit ett fantastiskt sätt att bygga studien på. Från början framstod ordet triangulering som abstrakt. Men när jag ser tillbaka på processen visar det sig att jag hela tiden använt arbetssättet mer eller mindre utan att tänka på det. Jag tycker mig se att trianguleringen gett både trovärdighet och giltighet till resultatet, något som understryks av Merriam (1994). Andra parametrar som förstärker giltighet och trovärdighet i studien är för det första att det är nyanlända elevers inslussning som är själva fallet och att dessa elevers egna röster är väl representerade i både resultat- och diskussionsdel (se Stukát, 2005). För det andra medverkar jag själv i samtal och möten och fungerar därmed som en slags förstahandskälla till min egen studie (se Stukát, 2005). Men – en stor miss som jag upptäckte ganska sent i processen är val av informanter till intervjuerna. Jag tänkte inte in en av de viktigaste grupperna i det interkulturella mötet, nämligen de mottagande eleverna. De blir omtalade och beskrivna i studien men är inte egna subjekt. Det saknas därför en viktig förstakälla från inslussningsprocessen vilket är en brist när det gäller både studiens giltighet och trovärdighet samt i en diskussion kring det interkulturella perspektivet i uppfattningar och upplevelser. När det gäller studiens generaliserbarhet menar jag att eftersom studien är begränsad vad gäller själva fallet (inslussning av nyanlända elever till ordinarie skola) är det svårt att se att den inom sig själv skulle kunna vara generaliserbar. Dock kan jag tänka mig att dess eventuella inre validitet tillsammans med andra studier inom samma område kan ge ökad kunskap kring det interkulturella perspektivet i inslussningsprocessen.

Intervjuerna har skett i grupp och enskilt. Trost (2010) menar att gruppintervjuer både har för- och nackdelar. Fördelar, menar författaren, är att deltagarna kan interagera med varandra och spinna vidare på varandras tankar. Nackdelarna är flera. Dels kan de intervjuade inte säkert veta att konfidentialitetskravet och tystnadsplikten hålls av andra intervjuade deltagare. Det innebär att intervjuaren kanske inte får de svar hen skulle fått från en informant om denne intervjuades enskilt. Informanterna kan även påverka varandras svar och ta ett för stort individuellt talutrymme. Alla intervjuer bygger på att informanterna känner sig trygga och i en gruppintervju är detta ännu viktigare. Jag har som ovan nämnts skrivit informanternas svar rakt in i ett dokument i datorn. Att samtalen dokumenterats skriftligt under tiden intervjuerna pågår istället för att spela in dem och sedan transkribera dem kan tyckas riskfyllt och osäkert och minska trovärdigheten i studien. Det kan vara pauseringar, ord eller hela meningar som förbises. Dock menar jag att noteringsmetoden har fungerat väl eftersom jag i princip hinner skriva det som sägs medan det sägs. Tolkanvändningen ger dessutom i sig svar i andra hand och jag kan aldrig vara säger på att tolken har förstått mig korrekt eller att familjen exakt uppfattar vad tolken säger. För att säkerställa att svaren blir korrekta har jag ibland fått be informanterna vänta med nästa del av svaret medan jag skrivit. Jag har också bett om samma svar igen då jag varit osäker och vid jämna mellanrum återkopplat vad jag noterat att informanten sagt. Informanten har då fått chans att ändra eller tillföra information. Trost (2010) påpekar att informantens identitet ”oavvisligen” måste hållas konfidentiell och att för tydliga språkliga markörer kan röja identiteten. Jag menar att det är ytterligare en fördel för min noteringsmetod eftersom en del informanter i en del lägen lämpligen inte citeras ordagrant.

Referenslista

- Ahnborg, M.H. (2013) (Ds 2013:6). Författningsförslag angående nyanländas undervisning. Tillgänglig:
<http://www.regeringen.se/contentassets/76377d128389427d81ca85b912fa4b39/utbildning-for-nyanlanda-elever-ds-20136>
- Diskrimineringsombudsmannen. Lika rättigheter i skolan – handledning.
http://www.do.se/Documents/handledningar-utbildning/lika_rattigheter_i_skolan.pdf
- George, A L & Bennett, A (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Förlag: The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England
- Hagström, P (2014, februari). Rektorn som får idéer från industrin. *Lärarnas nyheter, februari, 2*. Tillgänglig:
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/02/06/rektorn-far-ideer-fran-industrin>
- Hajer, M & Meestringa, T (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Bulls Graphics
- Hastrup, K (2010). *Kultur. Den flexibla gemenskapen*. Lund: Studentlitteratur AB
- Hofstede G, Hofstede G J & Minkov, M (2011). *Organisationer och kulturer*. Malmö: Holmbergs i Malmö AB
- Merriam, B S (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB
- Modigh, F (2005). *Vid sidan av eller mitt i*. Stockholm: EO Print AB
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf1856.pdf%3Fk%3D1856
- Patel, R & Davidsson, B (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. India: Replika Press Pvt Ltd
- Prop. 2014/15:45. Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång. Tillgänglig:
<http://www.regeringen.se/contentassets/493eacd6499d4701855e4bcfd0c5dfcd/utbildning-for-nyanlanda-elever---mottagande-och-skolgang-prop.-20141545>

- Riksdagen. (2011). *Skolförordning 2011:85*. Tillgänglig:
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/#K5
- SFS 2010:800. Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig:
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Hämtad från
<http://www.skolinspektionen.se/documents/kvalitetsgranskning/nyanlanda-elever/nyanlanda-elever.pdf>
- Skolinspektionen. (2013). Litteraturoversikt för skolsituationen för nyanlända elever. Hämtad från
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/nyanlanda-2013/litteraturoversikt-nyanlanda-2013.pdf>
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Hämtad från
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2027>
- Skolverket. (2010). *Alla ämnen ansvariga för elevers språkutveckling*. Hämtad från
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/alla-amnen-ansvariga-for-elevers-sprakutveckling-1.199846>
- Skolverket. (2006). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever*. Hämtad från
http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad från
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola>
- Skowronski, E (2013). *Skola med fördröjning. Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lunds universitet: Media-Tryck. Tillgänglig:
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=4067808&fileOId=4067832>
- Stier, J (2009). *Kulturmöten. En introduktion till interkulturella studier*. Lund:

Studentlitteratur AB

Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Polen: Pozkal

Sveriges kommuner och landsting. (2010). *Nyanlända elevers utbildning; goda exempel från tio kommuner*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting. Tillgänglig: <http://webbutik.skl.se/sv/artiklar/integration/nyanlanda-elevers-utbildning-goda-exempel-fran-tio-kommuner.html>

Trost, J (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Hungary: Elanders Hungary Kft

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wellros, S (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Polen: Pozkal

Yin, R K (2014). *Case study research. Design and methods*. Printed in the United States Of America

Bilagor

Bilaga 1 Informanter

TABELL1 INFORMANTER INTERVJUER

Namn	Inslussade	Intervju	Skolan har haft förberedels eklass	Namn pedagoger och rektor	Intervju
Zahra Mahmoudi, 13 år, började på Ingången hösten 2012 Mamma Rania	Våren 2013	Våren 2014	Ja	Pedagoger: 2, Birgitta och Anders Rektor: 0	Våren 2014
Hengameh Abdullah , 16 år, började på Ingången våren 2013 Mamma Sohalia Pappa Nazir	Hösten 2013	Våren 2014	Nej	Pedagoger: 0 Rektor: Karin	Hösten 2014
Fatima Abdullah, 15 år, började på Ingången våren 2013 Mamma Sohalia Pappa Nazir	Hösten 2013	Våren 2014	Nej	Pedagoger: 0 Rektor: Karin	Hösten 2014
Hussein Mustafa, 15 år började på Ingången våren 2013 Mamma Amina Pappa Hassan	Hösten 2013	Våren 2014, Hussein avböjde intervju, endast föräldrar var med.	Nej	Pedagoger: 1, Susanne Rektor: Kicki	Våren 2015 Våren 2015

Bilaga 2 Protokoll från MBL-förhandling Svea kommun

1 (3)

2011-03-23

Protokoll vid MBL § 11 -förhandling

Tid och plats: 2011-03-22, [redacted]

[redacted]
[redacted]
[redacted], protokollförare

Ärende: MBL § 11 - Organisationsförändring

1. Förslag på omorganisering av verksamheten för nyanlända elever i grundskolan, så kallad förberedelseklass

Kort sammanfattning

Mot bakgrund kommunens kvalitetsarbete och genomförda verksamhetsbesök, Skolverkets rapport "Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever" samt SKLs skrift "Nyanlända elevers utbildning" framstår det att det finns behov av att utveckla verksamheten kring mottagandet av nyanlända elever och förbättra undervisningen för dessa elever inom den ordinarie grundskolan.

För att nå det övergripande målen i styrdokumentet och att öka kvalitén i mottagande och undervisning bör en central enhet inrättas och arbetet ute på grundskolorna förbättras. Enheten bör förläggas till en skola där det av tradition finns få elever med utländsk bakgrund, vilket på sikt förväntas bidra till en ökad integration och att eleverna vistas i en svenskspråkig miljö. En annan effekt är att eleverna ofta vill stanna kvar på den skolan som introduktionen skett när de senare går över till ordinarie klass.

Förslag på enhet [redacted]

Material i bilaga har varit utsänt till arbetstagarorganisationer. Verksamhetschef har upprättat en konsekvensanalys utefter detta material. Konsekvensanalys ingår i bilaga.

Dialog

[redacted]

Ag: VC har tänkt mycket på placeringen. [REDACTED] kan inom en tvåårsperiod bli en F-9 skola. Det är även viktigt att arbeta med den helsvenska miljön i ett integreringshänseende. Samtal har förts inom sektorn UTK för att ev samordna introduktionsverksamhet för förskola, grundskolan och samverka med vuxenutbildning och socialtjänst. Men det finns inget förslag på helhetslösning i dagsläget och inte inom den närmsta tiden heller. Ag tänker då att grundskolan kan gå föra och andra verksamheter komma i efterhand när flera andra delar är lösta.

Läraryrket: Tycker det är bra med en helhetslösning. Vilka ska vara med och arbeta i denna grupp? Finns det personal just nu som kan arbeta som detta? Vi har medlemmar som gärna vill vara med i uppstarten av detta.

Ag: Det kommer behövas andra kompetenser i denna grupp, det stämmer. Nej det är inte klart med personal just nu, vilket beror på varsel.

Läraryrket och LR yrkar:

- Vill att arbetsgivaren åter igen överväger valet av enhet. Om ett yngre barn ska ha introduktion så kan det vara en risk med att de hamnar på [REDACTED] där det inte finns några jämnåriga.

Arbetsgivaren ser att andra skäl väger tyngre än åldersspannet inom verksamheten. Men arbetsgivaren noterar och tar till sig yrkandet.

Läraryrket yrkar även:

- Att särskild hänsyn tas [REDACTED] att arbeta i vanlig klass. Yrkar på att medlem ska tas särskild hänsyn och provas mot framtida tjänst.
- Att hänsyn tas till [REDACTED] er sig ha mycket att bidra till denna verksamhet.

Läraryrket vill uttrycka oro för en utveckling där arbetsgivaren ställer nya krav på tjänster som gör att befintlig personal blir utslagna.

Arbetsgivaren svarar att det beror på vilken ytterligare kompetens som rekryteras. Men i så fall så måste medlemmar är beredda på semestertjänst. Uppdraget är annorlunda mot ordinarie lärartjänst. Arbetsgivaren ska ta kontakt med [REDACTED]

2. Förhandlingen avslutas

Läraryrket och LR har, förutom yrkanden, inget ytterligare att erinra om.

Arbetsgivaren konstaterar att förhandlingen avslutas i enighet.

Nuvarande organisation för modersmål och studiestöd

Stödenheten har uppdraget att samordna modersmålsbeställningar samt tillgodose studiehandledning till de grundskolor som beställer det. Alla kommundelar berörs av att ha elever med utländsk bakgrund och erbjuder modersmålsundervisning. Där det finns få elever samordnas undervisningen, vilket innebär att elever åker till andra skolor för att få sin undervisning i modersmålet.

Under läsåret 2009/2010 uppgick kostnaderna för studiestöd till ca 500.000 kr och för modersmål till ca 900.000 kr. Dessa kostnader omfattade både egen personal och köpta tjänster. Kommunens egna lärare uppgick till 1,25 undervisningstjänst för modersmål och studiestöd. Därutöver tillgodosågs behovet genom att stödenheten köpte undervisningstid för modersmål på ca 13 timmar per vecka och för studiestöd på ca 27 timmar per månad.

Nuvarande organisation för nyanlända elever

[redacted] har i uppdrag att bedriva kommungemensamma förberedelseklasser för nyanlända elever. Personalen beskriver att de arbetar grundläggande och målmedvetet för att eleverna ska lära sig svenska. Lärandet för elever går via svenska språket och är undervisningen inte åldersadekvat eller målrelaterad för årskursen. Man har litet samarbete med modersmålslärarna eller de som handleder eleven med studiestöd. Man har litet eller inget samarbete med varandra inom förberedelsegrupperna.

Tendensen är att eleverna blir kvar i förberedelsegrupperna under en längre period. Elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter "får ligga i träda" medan man ensidigt ägnar sig åt att lära sig svenska. Grupperna riskerar till att utvecklas till särskilda undervisningsgrupper, den ordinarie personalen på skolan upplever att det är problematiskt att tillgodose nyanlända elevers behov inom reguljär undervisning så de ser med fördel att eleverna får stanna kvar i förberedelsegruppen. Därmed finns risk att förberedelsegrupperna har en segregering funktion.

För de nyanlända eleverna som ej geografiskt tillhör ovanstående skolor hänvisas de till dessa. Det är sällan som skolan integrerar de nyanlända eleverna i sina ordinarie klasser, det sker endast om föräldrarna uttryckligen önskar det.

Resurser till de tre skolor som har de kommungemensamma förberedelsegrupperna med vardera 0,5 lärartjänst.

Förslag till ny organisation

För att nå det övergripande målen i styrdokumentet och att öka kvalitén i mottagande och undervisning bör en central enhet inrättas och arbetet ute på grundskolorna förbättras.

Enheten bör förläggas till en skola där det av tradition finns få elever med utländsk bakgrund, vilket på sikt förväntas bidra till en ökad integration och att eleverna vistas i en svenskspråkig miljö. En annan effekt är att eleverna ofta vill stanna kvar på den skolan som introduktionen skett när de senare går över till ordinarie klass. Det kan bidra till att skolan blir mindre etniskt homogen och bättre speglar strukturen i samhället.

[redacted] bedöms vara en lämplig skola för enheten och den har även lokalmässigt utrymme för verksamheten. Enhetens målgrupp är elever i årskurs 1-9, det finns en fördel med att hålla samman syskon som är nyanlända för ökad trygghet hos elever och vårdnadshavare. Den nya verksamheten föreslås heta Introduktion för flerspråkigt lärande.

Introduktion för Flerspråkigt Lärande

Till IFL kommer de nyanlända eleverna för en inledande kartläggning och skolintroduktion. Denna period kan vara olika lång beroende på elevens förutsättningar och behov men en tidsrymd mellan 3-6 månader menar ovanstående rapporter och riktlinjer kan vara relevant, undantag kan göras för analfabeter. Under tiden utformas kortsiktiga och långsiktigt åtgärdsprogram, IUP, lämpliga läromedel tas fram, modersmål och studiehandledning introduceras och lärarlaget och klassen på hemmaskolan samarbetar med IFL för att ta emot den nyanlända eleven. Allt sker i samarbete med vårdnadshavaren.

- IFL följer upp och ev. reviderar befintliga riktlinjer för mottagandet av nyanlända elever i grundskolan samt följer upp övergången av grundskolans elever till hemskola/vald skola.
- Stödenheten organiserar modersmåls lärare i samarbete med IFL. Samverkan mellan modersmåls lärare och elevens övriga lärare säkerställs. Modersmåls läraren samverkar vid behov vid övergångar och vid upprättandet av åtgärdsprogram.
- IFL och skoldatateket får ansvar för att utveckla modersmålsundervisning och studiehandledningen till att t.ex. omfatta digitaliserad distansutbildning, IKT stöd till pedagoger och elever samt undersöka vilka olika slags kartläggningsmaterial som finns att tillgå på elevernas modersmål.
- Stödenheten och IFL inventerar behov och samordning av kompetensutveckling för all personal i grundskolan som har hand om undervisningen av barn och elever med annat modersmål än svenska samt för de modersmåls lärare som är anställda i kommunen.
- IFL samverkar med aktörer inom och utanför kommunen beroende på elever
[REDACTED]
- IFL får ansvar för att arrangera sommarskola för nyanlända elever så att lärandet inte stannar upp. Undervisningen ska erbjudas alla årskurser inte enbart årskurs 7-9. Nyanlända elever ska erbjudas introduktion även under ferier.

Förslag till bemanning Introduktion för flerspråkigt lärande:

Rektor befintlig på skolan

Administratör befintlig på Stödenheten

Elevhälsopersonal 0,20

Lärare mottagning, utredning, undervisning 1,5 heltidstjänst

Personalens ska ha specialpedagogisk el socialpedagogiskt utbildning samt någon pedagog med interkulturell kompetens. Båda pedagogerna ska rekryteras till semestertjänster och i arbetsuppgifterna kommer att ingå att ha samordningsuppgifter med andra verksamheter och sektorer såsom [REDACTED] gymnasiet, vuxenutbildningen och socialtjänsten.

Nuvarande föreberedelseklasser som finns i kommundelarna avvecklas inför hösten 2011. Dessa elever vidare till sina hemskolor eller till annan skola som de valt. I de fall eleverna behöver fortsatt utredning eller undervisning flyttar eleven med till den nya

Bilaga 3 Intervjufrågor

Frågeställningar till familjer:

Hur var det att börja på Ingången?

Hur tyckte du att du blev bemött av Ingången?

Hur var det för dig att komma in i undervisningen på X-skolan? Hur upplever du som förälder denna process?

Hur skulle ett mottagande av dig och din familj vara om det var som bäst?

Utifrån ett barn- och skolperspektiv: har du och din familj saknat något under den här tiden, när det gäller exempelvis samtal från skolan, förståelse för skolämnena, förståelse för samhället Sverige, stöd eller hjälp på annat vis och i så fall vad?

Är det något mer du vill berätta när det gäller denna process?

Frågeställningar till kolleger på Ingången:

Hur var det att börja arbeta på Ingången?

Vad hade du för föreställningar om verksamheten?

Hur ser verkligheten ut gentemot de föreställningar du hade?

Vad tänker du om din roll på Ingången?

Vad tänker du om elevernas situation – då, nu och i framtiden?

På vilket sätt kan du se att Ingången hjälper till med integrationen av nyanlända elever?

Frågeställningar till pedagoger:

Vad har fungerat bra när det gäller inklusionsprocessen?

Hur skulle du önska att det var om det var som allra bäst?

Vad kan du bidra med för att nå dit?

Vad önskar du av andra, till exempel från kommunen, Ingången, andra pedagoger eller elevgruppen för att nå dit?

Frågeställningar till rektorer:

Vad har fungerat bra när det gäller inklusionsprocessen?

Hur skulle du önska att det var om det var som allra bäst?

Vad kan du bidra med för att nå dit?

Vad önskar du av andra för att nå dit?

Hur beskriver du likhet/skillnad eller integration/inkludering?

Hur har din skola som helhet arbetat med inklusionsprocessen?

Hur uppfattar du att din skola som helhet har arbetat med språkinriktat arbetssätt?

Bilaga 4 Godkännande intervju för elev

Göteborgs universitet
VAL-projektet: LAU 925:II
Examensarbete 15hp
Sara Edvardson Ehrnborg

140115



Hej Du elev som varit placerad på [REDACTED]!

Jag heter Sara Edvardson Ehrnborg och arbetar som lärare på [REDACTED]. Jag gör under våren 2015 mitt examensarbete i utbildningsvetenskap inom ramen för VAL.

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur Du uppfattar att inslussningen för Dig på ordinarie skola har fungerat. Detta innebär att jag vill ha tillstånd från Dig att använda material från möten Du deltagit i på [REDACTED] i uppsatsen. Det kan vara utdrag ur mötesprotokoll eller citat som [REDACTED] dokumenterat. Jag kommer också att göra en djupintervju med Din familj för att få reda på vad just Ni tycker om [REDACTED] och hemskolans arbete.

Jag kommer att avidentifiera namnet på Dig. Språkliga markörer som skulle kunna identifiera Dig rensas bort. Datan som jag samlar in används endast i examinationsuppsats i kursen LAU925:II VT2015 på Göteborgs universitet. Efter examination kommer uppsatsen att vara sökbar på Internet.

Jag hoppas att fallstudien kan bidra till att vi utvecklar våra befintliga tankemönster och att vi bidrar till att utveckla interkulturella arbetssätt runt om i kommunen.

Med vänlig hälsning
Sara Edvardson Ehrnborg, lärare på [REDACTED]
telefon: [REDACTED]

Jag godkänner att Sara Edvardson Ehrnborg använder material som Jag är delaktig i samt att ingå i en djupintervju med hela vår familj.

Elevens namnteckning:.....

Observera att Du när som helst kan avböja att vara med i studien!