



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i
förskoleklass och mot grundskolans årskurs 1 - 3.
GTX21L

VT 2024
Fakulteten för Lärarutbildning

“Ibland får jag vara mig själv”

Flerspråkiga elevers upplevelser av kulturell och språklig inkludering i skolan

Ellen Nordgren & Emely Persson

Författare

Ellen Nordgren & Emely Persson

Titel

“Ibland får jag vara mig själv”: Flerspråkiga elevers upplevelser av kulturell och språklig inkludering i skolan.

Engelsk titel

“Sometimes I can be myself”: Multilingual students' experiences of cultural and linguistic inclusion in school settings.

Handledare

Yair Sapir

Bedömande lärare

Simone Löhndorf

Examinator

Petra Magnusson

Sammanfattning

Examensarbetet undersöker ett elevperspektiv på inkluderingsarbetet i skolan. Syftet med studien är att redogöra för hur flerspråkiga elever upplever kulturell samt språklig inkludering i skolan. Detta undersöks genom att deltagarna genomför en kort enskild enkät med frågor kring inkludering av kultur och språk i svenskundervisningen och på skolan. Eleverna genomför därefter gruppdiskussioner i två elevgrupper. Deltagarna består av flerspråkiga elever i årskurs 2. Resultatet analyseras utifrån den sociokulturella teorin *Communities of practice* som är framtagen av Étienne Wenger, samt diskuteras i förhållande till rådande styrdokument. Resultatet av studien visar dels att eleverna är oeniga i frågan kring om de känner sig inkluderade eller ej, men är eniga om att det till stor del råder en enspråkig norm på skolan. Det framkommer även att eleverna skulle vilja använda sitt modersmål i större utsträckning än vad de får göra idag, då de menar att vissa delar av undervisningen hade underlättats då. De anser dock att inkludering av kultur i undervisningen inte är av lika stor betydelse, utan vill istället fokusera på ämneskunskaper. Vi kan även konstatera att vidare studier behöver genomföras för att kunna dra mer generella slutsatser.

Ämnesord

Flerspråkighet, Inkludering, Sociokulturell , Årskurs 2, Svenska

Innehåll

1. Inledning	4
1.1 Syfte	5
1.2 Frågeställningar	5
2. Bakgrund	6
2.1 Centrala begrepp	6
2.1.1 Flerspråkighet och flerspråkighet i skolan	6
2.2.2 Inkludering i skolan	6
2.2 Styrdokument	7
3. Teoretiska utgångspunkter	9
3.1 Communities of Practice	9
4. Forskningsbakgrund	11
4.1 Flerspråkiga elever i enspråkig undervisning	11
4.2 Inkludering av flerspråkiga elever	14
5. Metod	23
5.1 Urval	23
5.2 Enkät	24
5.3 Gruppdiskussion	25
5.4 Analysverktyg	25
5.5 Etiska överväganden	26
6. Resultat	27
6.1 Enkät	27
6.2 Gruppdiskussion 1	28
6.3 Gruppdiskussion 2	31
6.4 Analys	33
6.4.1 Vad upplever eleverna kring huruvida deras kultur inkluderas i klassrummet?	34
6.4.2 Hur upplever eleverna att deras språkliga kompetenser inkluderas i svenskundervisningen?	35
6.4.3 Hur skulle eleverna vilja att deras kultur och språkliga kompetenser inkluderas?	37
7. Diskussion	39
7.1. Slutsatser	42
7.2 Metoddiskussion	43
7.3 Vidare forskning	45
8. Referenser	46

1. Inledning

Det som undersökningen ska inrikta sig på är inkludering av flerspråkiga elever i den enspråkiga skolkontexten. Vi vill undersöka elevers upplevelser av den kulturella inkluderingen och det sociala samspelet i förhållande till flerspråkighet. Att undersöka upplevelser hos elever bidrar till en mer specifik bild av hur undervisningen ska utformas, då det är ett perspektiv vi inte själva har. Det kan bidra till en mer främjande undervisning där alla elever inkluderas på ett sätt som ger eleverna större tilltro till sin egen förmåga och en bättre självkänsla.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800, 2 kap. 2 §) ska alla elever få stöttning i skolan till att utvecklas både på ett kunskapsmässigt och personligt plan. Det innebär att eleverna enligt lagen ska få möjlighet att utforska och utveckla sin identitet, vilket också innebär den kulturella identiteten. Om flerspråkiga elever i klassrummen ges möjlighet att undersöka sitt kulturella arv parallellt med den svenska, skapar vi en bättre miljö som främjar elevernas utveckling (Cummins, 2017).

Enligt vår mening är ämnet av relevans för vår samtid då inkludering av elever med utländsk bakgrund idag är en stor del av verksamma pedagogers vardag. Vi kan på Statistiska Centralbyråns hemsida läsa att 46 procent av barnen i Skåne län har någon form av flerspråkig bakgrund (SCB, 2023). Detta innebär att flerspråkiga elever och inkludering av dessa är en betydande del av lärares vardag. I samband med detta kan vi samtidigt se att skolresultaten för elever i de svenska skolorna i vissa fall sjunker. I den senaste PIRLS undersökningen, vilken är en studie som mäter läsförståelsen hos elever i den svenska skolan, kan vi se att resultaten sjunker. Det går också att avläsa att elever med flerspråkig bakgrund har svårare för läsförståelse i svenska, vilket påverkar resultatet på studien (Skolverket, 2023). Det menar Cummins (2017) i sin tur visar på ett samband mellan flerspråkiga elevers bristande svensk-kunskaper och resultaten på proven. Cummins sammanställning av tidigare forskning (t.ex. Batac & Bialystok, 2011; Kecskes & Papp, 2000; Adestope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010) visar också på en enighet om att flerspråkighet är en intellektuell färdighet och bidrar till fortsatt utveckling, både personlig, kunskapsmässig och språklig. Enligt Cummins (2017) innebär det att vi som lärare och samhälle har ett ansvar att skapa en skola där flerspråkiga elevers identiteter får ta plats,

samt att vi uppmuntrar och pekar på den kunskap eleverna sitter inne med. Det kommer leda till att svenskkunskaperna utvecklas parallellt med elevernas andra språk, vilket leder till högre resultat och mindre spridning mellan enspråkiga och flerspråkiga elever.

I den kunskapsöversikt vi tidigare genomfört har vi sett en kunskapslucka i forskning rörande elevers perspektiv. Mycket av den forskning som finns är utifrån ett lärarperspektiv, eller andra typer av undersökningar såsom kvantitativt, diskursanalyser och litteraturoversikter. Genom att genomföra en undersökning utifrån ett elevperspektiv har vi förhoppning om att kunna dra slutsatser som bidrar till forskningen som görs inom flerspråkighet. Detta för att få en bättre helhetsbild av forskningsområdet. Ämnet är av hög relevans för dagens skolpolitik, och det är av stor vikt att vi hittar strategier och framgångsfaktorer som gör att eleverna i skolorna idag får hög kvalité av lärande.

1.1 Syfte

Syftet är att redogöra för hur flerspråkiga elever upplever kulturell samt språklig inkludering i skolan.

1.2 Frågeställningar

- Vad upplever eleverna kring huruvida deras kultur inkluderas i klassrummet?
- Hur upplever eleverna att deras språkliga kompetenser inkluderas i svenskundervisningen?
- Hur skulle eleverna vilja att deras kultur och språkliga kompetenser inkluderas?

2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras centrala begrepp som är av relevans för studien samt relevanta delar från styrdokumentet.

2.1 Centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras centrala begrepp som är relevanta att ha med sig under läsandet av studien. En del begrepp kan definieras på flera sätt och vi vill därför tydliggöra definitionen av dem för denna undersökning.

2.1.1 Flerspråkighet och flerspråkighet i skolan

Flerspråkighet är en term som betecknar kunskaper om människor som talar fler än ett språk. I följande studie specificerar vi till elever med en flerspråkig bakgrund, det vill säga elever som pratar ett annat språk än svenska hemma. Axelsson (2019) skriver att flerspråkighet i skolan definieras utifrån elever med olika språkliga bakgrunder och hur detta i sin tur påverkar undervisningen och lärandet. Elevgrupper idag består av olika kulturella och språkliga bakgrunder och gör att svenskundervisningen genomförs på olika sätt. Exempelvis får vissa flerspråkiga elever undervisning i svenska som andraspråk istället för i svenska. Det som är viktigt att tillgodose är att flerspråkiga elever i sin tur har väldigt spridda erfarenheter, kulturella och språkliga, men ofta blir klassade som en kategori i jämförelse med enspråkiga elever (Axelsson, 2019).

2.2.2 Inkludering i skolan

Inkluderingsbegreppet diskuteras ofta i skolvärlden och innebär att alla elever i skolan ska få samma möjligheter till en likvärdig utbildning (SPSM, 2023). En svårighet som finns kring begreppet är att definitionen kan skilja sig åt, och kan även innehålla delar såsom demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter, samt att alla elever ska känna delaktighet och tillhörighet (Buli-Holmberga, Høybråten Sigstada, Morkena och Hjørne 2022). Enligt både skollagen, läroplanen, FN och diskrimineringslagen ska alla elever ha rätt till en likvärdig och inkluderande undervisning, samt ha samma möjlighet till detta oavsett förutsättningar (SPSM, 2023).

2.2 Styrdokument

I detta avsnitt presenteras relevanta delar tagna ur styrdokumentet kopplat till det flerspråkiga klassrummet.

I Skolverkets *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Lgr22) beskrivs skolans ansvar att bedriva undervisning som syftar till att utveckla varje individs egenvärde. Detta kopplas till hela individens personliga utveckling, vilket även inkluderar att känna tillhörighet och känna sig inkluderad. Det syftar även till den språkliga och kulturella utveckling som eleven ska få möjlighet till, oavsett om språket och kulturen skiljer sig från den svenska (Skolverket, 2022).

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2022, s. 6).

Läroplanen Lgr22 beskriver även att skolan ska bygga på respekt för alla elevers olikheter samt uppmuntra till att eleverna utforskar sin identitet. Skolans möjlighet till att skapa miljöer där elever kan utforska kopplas även till sin kulturella och språkliga bakgrund för att utveckla sin identitet. Utvecklingen av elevens identitet har stort fokus i styrdokumentet och ser både till lärarens kunskapsuppdrag samt uppfostransuppdrag för att möjliggöra detta. I undervisningen ska eleverna få möjlighet att utveckla sitt språk med många komponenter såsom att skriva, läsa och tala. Eleverna ska få möjlighet att utveckla detta både i svenska men även i sina andra språk och utveckla sin språkliga förmåga. Detta innebär i praktiken att undervisningen ska innehålla utveckling av sina olika språk. För elevens identitetsutveckling sker även denna process utanför klassrummet och bör beaktas på hela elevens livssituation. Detta kan innebära exempelvis att eleven erbjuds modersmålsundervisning, få möjlighet till transspråkande eller att dela kulturella erfarenheter och upplevelser med andra elever (Skolverket, 2022).

I ämnet *svenska* under dess centrala innehåll står det att eleven ska få möjlighet att utveckla kunskaper kring språk, språkbruk samt språkets uppfattning och historia. I Lgr22 specificeras det inte till svenska utan eleverna ska få möjlighet att lära sig om olika språk i

en större kontext. De ska få kunskap om hur språk kan användas på olika sätt och om hur språket kan förstärkas genom kroppsspråk, tonfall och ords nyanser (Skolverket, 2022).

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkter som analysen sedan kommer att förankras i. Vi väljer att utgå från det sociokulturella perspektivet med inriktning på Wengers utveckling av detta.

3.1 Communities of Practice

Étienne Wenger har byggt vidare på det sociokulturella perspektivet och utvecklat begreppet *Communities of Practice*. Detta begrepp går att applicera på den sociala interaktionen i skolan och förklarar hur lärandet är beroende av det sociala samspelet. Wengers teori kan sammanfattas i fyra viktiga delar (Wenger, 1998).

- 1) Mening. Vi lär oss bättre när det vi gör känns meningsfullt.
- 2) Praktik. Vi lär oss när vi aktivt deltar i en grupp.
- 3) Gemenskap. Det är viktigt att känna tillhörighet och känna att ens tankar och idéer är betydelsefulla.
- 4) Identitet. Lärandet utvecklar ens identitet samt roll i gruppen.

Wenger är noga med att poängtera att alla dessa delar är sammankopplade och påverkar varandra. Teorin grundar sig i tanken om att människor tillsammans med andra, men också enskilt parallellt med andra, hela tiden tänker och handlar med samma mål. Vid situationer där människor interagerar med varandra med gemensamma tankar och idéer skapas en gemenskap, ofta outtalat och oplanerat. Ett exempel Wenger tar upp är att anställda på ett kontor ofta väntar på att arbetsdagen ska ta slut och det "riktiga" livet får börja på kvällen. Detta är något de gemensamt tänker, men är inte anledningen till att de befinner sig på samma plats. I gruppen kan man finna gemenskap genom att diskutera och skämta om känslan om att hellre befinna sig hemma än på arbetet, men det som utåt sett definierar dem som en grupp är att de alla är anställda på samma företag (Wenger, 1998).

I relation till lärande menar Wenger att lärande sker i ett socialt samspel och finns i människans natur. Vi lär oss hela tiden. Han poängterar även att lärande inte bara är en mekanisk process, utan sker automatiskt genom social interaktion. I grunden sker allt lärande genom handlingar och upplevelser, vilket kan definiera att allt som människan upplever är kunskap. Lärande påverkar vår identitet, både som individ och som medlem i

olika gemenskaper, vilket gör att det är viktigt att i skolan se till elevernas individuella och kollektiva identitet för att kunna utvecklas (Wenger, 1998).

4. Forskningsbakgrund

4.1 Flerspråkiga elever i enspråkig undervisning

I detta avsnitt presenteras artiklar som kopplar till flerspråkighet i den enspråkiga skolkontexten. Först presenteras artikeln *Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm* av Siekkinen (2017). Sedan beskrivs artikeln *Mot en ny satsing på flerspråkighet – en analyse av språkpolitiska föringar i barnehagens styringsdokumenter* av Giæver & Tkachenko (2020). Avslutningsvis presenteras artikeln *Enspråkig undervisning i flerspråkig kontext* skriven av Lundgren (2017). Dessa artiklar skildrar bilden av arbetet med de flerspråkiga eleverna i skolan idag.

En stor del av den tidigare forskning som gjorts fastslår att dagens undervisning sker på en enspråkig nivå, men med en stor andel flerspråkiga elever. I artikeln *Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm* skriver Siekkinen (2017) kring skillnader och likheter mellan ämnena svenska som andraspråk (SVA) och svenska (SV). Artikeln är en diskursanalys av styrdokument som utgår ifrån *läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Fokus ligger på jämförelse av läroplanens beskrivning av svenska som andraspråksämnet och svenskämnet.

Styrdokumentet är det som skolans personal utgår ifrån i arbetet med elever. Detta innebär alltså att formuleringar och diskurser i styrdokumentet påverkar det som avspeglas i klassrummet och på skolan. Styrdokumentens innehåll blir ett typ av maktförhållande där det kan ingå formuleringar som blir segregering och framhäver skildringar av samhället som skolan har som uppgift att frångå och motverka (Siekkinen, 2017). Ett exempel på detta är kategoriseringen av ämnena svenska och svenska som andraspråk. Det får konsekvenser i form av både kunskapsmässiga och sociala att eleverna på skolan kategoriseras in i SV och SVA, där deras identitet blir präglad av kultur och språkkompetenser oavsett om det är individernas val eller inte.

Författaren beskriver även svenska som andraspråks innebörd och historia (Siekkinen, 2017). Även idag pågår en debatt kring om ämnet ska finnas eller inte, och har pågått sedan ämnet introducerades 1968. Fokus på inkludering av och att få in flerspråkiga elever i den svenska kulturen och språket gjorde att det skapades ett ämne för de som hade

bristande kunskaper i svenskan. En tydlig kategorisering mellan dessa ämnen har sedan gjorts, och finns även i dagens läroplan. Detta för att flerspråkiga elever ska få en mer anpassad nivå på undervisningen och därmed kunna utveckla sitt svenska språk.

Problematiken med ämnet har varit att elevernas språkkunskaper hela tiden setts som bristande kunskaper i svenska snarare än ett resursperspektiv på deras andra språk. Det ifrågasätter ämnets existens eftersom risken är att det missgynnar mer än vad det bidrar till elevernas utveckling. Ämnet är också svårt att definiera eftersom alla som inte har svenska som förstaspråk blir kategoriserade tillsammans, men det finns stora skillnader i språkkunskaper mellan exempelvis nyanlända elever och en elev uppväxt i Sverige men med annat modersmål (Siekkinen, 2017).

“Forskning visar att elever som inte tillåts ta med sig sin bakgrund och vardag i klassrummet löper större risk att underprestera, för att de känner att de inte har något att bidra med.” (Siekkinen, 2017, s. 36). Resultatet av analysen påpekar att uppdelningen av SVA och SV bidrar till ett bristperspektiv i synen på språkkompetenser. Elever med SVA sätts i en kategori som de som har sämre språkkunskaper, på grund av bristande kunskaper i svenska språket. De språkkompetenser som flerspråkiga elever har inom andra språk kommer då inte fram som en resurs utan bristen på svenskan skapar bristperspektivet. Detta, menar studien, bidrar till en elevgrupp som är avvikande och inte passar in i skolans undervisningsmodell. Siekkinen (2017) beskriver denna kategorisering som ett skapande av “vi” och “dem”, vilket bidrar till en segregerad undervisning och skolgång för de elever med flerspråkig bakgrund. Den skillnaden i diskurserna i ämnena fortsätter att spegla den segregation som råder i samhället. Genom att belysa skillnaderna i språk och kultur, där svenskan ses som det monokulturella, det normala, blir resterande kulturer sin egen kategori. Detta oavsett skillnader inom den kategorin av flera kulturer eller blandningar med den svenska kulturen.

I artikeln *Mot en ny satsning på flerspråkighet – en analyse av språkpolitiska föringer i barnehagens styringsdokumenter* (Giæver & Tkachenko, 2020) lyfts tre sätt att se på språk; språk som problem, språk som en rättighet och språk som en resurs. I dagsläget finns resursperspektivet på flerspråkighet utskrivet i läroplanerna, men samtidigt finns en rådande oro kring flerspråkiga elevers lärande i förskolan. Att se flerspråkighet som ett problem missgynnar elevernas inläring och bör istället ses som en resurs i lärandet av

språk. Artikeln genomför en jämförelse mellan norska läroplaner i förskolan från 1996, 2006 och 2017. Fokus ligger på att urskilja skillnader i arbetet kring flerspråkighet i takt med att klasserna blir mer mångkulturella samt hur det uttrycks på olika sätt. Detta sker genom en kritisk diskursanalys av dokumenten.

En upptäckt som gjordes i artikeln var att lärarens roll till flerspråkighet och språklig kompetens är avgörande för om elevernas modersmål blir en del i det pedagogiska arbetet i förskolan. För att detta ska fungera resonerar författarna att det krävs en kunskapsinläring eller ett samarbete mellan andra flerspråkiga lärare för att kunna gynna elevernas språkliga kompetenser som en resurs (Giæver & Tkachenko, 2020). Detta innebär i sin tur att det krävs en kompetens hos flerspråkiga lärare att utbilda andra vuxna och kollegor i arbetet med flerspråkiga elever. Det kan bidra till en större arbetsbelastning hos en redan tidsbegränsad lärare. Samtidigt måste ett samarbete mellan lärare ske för att utveckla elevernas alla språkkompetenser. Ett samarbete mellan modersmållärare och norsklärare kan då gynna elevernas språkutveckling på flera plan (Giæver & Tkachenko, 2020).

En av studiernas slutsatser blir att snarare än att tänka på språk som isolerade dimensioner bör läroplanens formulering av språklig mångfald tolkas som berikning för hela barngruppen. Det bidrar till acceptans för hypermångfald och ett aktivt och konsekvent användande av flera språk i undervisningen (Giæver & Tkachenko, 2020).

I artikeln *Enspråkig undervisning i flerspråkig kontext* (Lundgren, 2017) lyfts andraspråksundervisning kopplat till normer och hur dessa påverkar de språkliga diskurserna. Studien är gjord på två skolor och innefattar intervjuer, samtal, observationer samt elevtexter. Årskurserna i vilka studien genomfördes var 5-7. Skribenten fokuserar till stor del på symmetriska och asymmetriska klassrum när hon diskuterar rådande diskurser, vilket innebär att hon både observerat klassrum där alla elever talar samma språk samt klassrum där flerspråkighet finns. De symmetriska klassrummen syftar till de klassrum där alla pratar samma språk, medan de asymmetriska klassrummen är de klassrum där flerspråkighet finns (Lundgren, 2017).

I studien framkommer det bland annat att några elever uttrycker att de anser att undervisningen av svenska som andraspråk är tråkigare än den ordinarie

svenskundervisningen. En elev uttrycker att de på SVA alltid gör samma saker, dvs. läsa, skriva och prata, medan hen sett att svenskundervisningen för de andra barnen innefattar exempelvis teater och skapande av eget manus och berättelser. Det framkommer att eleverna som läser SVA känner sig exkluderade från den diskurs som råder i svenskämnet, då de upplever att uppgifterna som görs är så pass olika i de olika klassrummen. Det är även vanligt att SVA och undervisningen sker utanför klassrummet, eller ifrån resterande klasskamrater (Lundgren, 2017).

Vidare framkommer det under klassrumsobservationerna att det svenska språket ofta är det enda språket som får utrymme. Ett återkommande inslag under SVA-lektionerna är begreppsförklaringar samt diskussioner kring olika ord. Lundgren (2017) observerar att läraren kontinuerligt förklarar olika begrepp för eleverna, men detta görs ständigt på svenska. Läraren uppmuntrar eleverna till att förklara begreppen för varandra, dock även då endast på svenska, vilket eleverna gör. Detta visar att eleverna anammat den enspråkiga diskursen som finns i klassrummet (Lundgren, 2017).

Ett exempel som visar att begreppsförklaring endast på svenska kan vara problematiskt är när läraren ska förklara begreppet "inkallad". Utifrån elevernas kommentarer kan observatören konstatera att ingen av eleverna förstått innebörden av begreppet utifrån den svenska förklaringen. Trots detta gör läraren ingen ansats att använda andra metoder för att nå fram med sin förklaring. Skribenten konstaterar att eleverna förväntas tänka, kommunicera och utveckla nya kunskaper genom ett språk som de ännu inte behärskar (Lundgren, 2017).

Lundgren (2017) lyfter dock även att det finns exempel på klassrumsmiljöer hon observerat där transspråkande förekommit. Detta skedde vid en lektion där elevernas egna erfarenheter från den egna kulturen fick ta plats. Läraren var en bidragande faktor till att öppna upp till samtal som lyfte fram elevernas erfarenheter från hemlandet, och även om läraren själv inte behärskade elevernas hemspråk var transspråkande ett givet inslag.

4.2 Inkludering av flerspråkiga elever

För att beskriva dagens forskningsläge kring inkludering av flerspråkiga elever på olika sätt presenteras här artiklar. Första artikeln är *Man blir lite osäker på om man gör rätt - en*

studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolorna av Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo (2019), som förklarar svårigheter med inkluderingsarbetet i klassrummet. Artikeln *Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools* av Duarte (2011) ger exempel på hur inkludering av transspråkande går att använda i undervisningen. Artikeln som följer är *Transspråkande i ett flerspråkigt och interkulturellt klassrum* av Jonsson (2020) som beskriver möjligheter och utmaningar med transspråkande i klassrummet.

Intercultural sensitivity and toleration of adolescents in a changing world, skriven av Smontara (2016), förklarar interkulturell medvetenhet i klassrummet. De sista tre artiklarna beskriver den sociala lärmiljön utifrån ett specialpedagogiskt och flerspråkigt perspektiv. De artiklarna är *The importance of social learning environment factors for effective well-being among students* av Cosmovici Idsoe (2016), *"I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion* av Leatherman (2007) samt *From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review* av Buli-Holmberga, Høybråten Sigstada, Morkena och Hjørne (2022).

Tidigare forskning har visat att pedagoger kan uppfatta inkludering av flerspråkiga elever som något svårt. I artikeln *Man blir lite osäker på om man gör rätt - en studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolorna* (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo, 2019) diskuteras just detta. Studien som presenteras utgår från två reflektionssamtal samt två fokusgruppsamtal som hålls i arbetslagen på en förskola. Dessa reflektionssamtal utgår från videoobservationer från vardagliga situationer som gjorts på förskolan tidigare och som sedan diskuteras i samtalen.

I artikeln konstateras det att pedagoger uttrycker en osäkerhet kring hur olika språk och kulturer ska integreras på bästa sätt i det vardagliga arbetet. De uttrycker att de anser det vara viktigt att olika kulturella uttryck synliggörs och accepteras och förklarar att idéer och strategier för hur detta ska göras finns. Dock sätter en osäkerhet kring om de gör rätt eller fel samt ideologiska dilemman ibland stopp för fullföljandet av idéerna (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo, 2019).

De berättar dock att en del insatser görs för att försöka inkludera de flerspråkiga barnens modersmål. Detta kan exempelvis ske genom att låta barnen lära pedagogerna något på sitt eget språk. En pedagog berättar att hen fått lära sig att räkna på ett annat språk med hjälp av ett barn. Pedagogen förklarar vidare att hen upplevde att detta skapade en stolthet hos barnet genom att hen fick utrymme att visa vad hen kan. Vidare berättar pedagogerna om att de använder sig av böcker samt lyssnar på musik på de flerspråkiga barnens modersmål. Tvillingböcker lyfts som ett exempel på att jobba med inkludering av flera språk på. Detta innebär att samma bok finns skriven på två språk vilket möjliggör att barnen kan få boken uppläst för sig på svenska på förskolan, för att sedan låna hem den och där få den uppläst på sitt modersmål (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo, 2019).

Även traditioner och firandet av dessa diskuteras i artikeln. Pedagogerna berättar att de på denna förskola endast firar svenska traditioner. Anledningen till detta förklaras vara en kombination av önskemål från de flerspråkiga barnens föräldrar som påstås ha önskat att deras barn får möta de svenska traditionerna. Vidare förklarar pedagogerna att det även grundar sig i en osäkerhet hos de själva kring hur andra traditioner ska genomföras, vilket gör att det inte blir av (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo, 2019).

I studien *Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools* (Duarte, 2011) genomförs en undersökning på hur man kan integrera flera språk i undervisningen. Studien refererar till PISA och PIRLS, vilket är två tester som genomförs globalt på elever för att se resultat och prestationer från olika länder. Resultaten från dessa tester, menar författaren, visar att europeiska skolsystem inte uppnår tillräckliga prestationsnivåer. Resultaten kopplar Duarte (2011) till att elever med flerspråkig bakgrund och som tillhör en språklig minoritetsgrupp inte når upp till de befintliga målen. Det leder till att resultaten blir låga eftersom målen blir orimligt höga. Studien tar även hänsyn till socioekonomiska klasskillnader men resultaten visar ändå att elever med tvåspråkiga föräldrar, som inte själv är födda i landet eller har föräldrar som invandrat, har mycket sämre resultat på dessa tester.

I Tyskland sker mycket immigration från andra europeiska länder, främst Turkiet. Ett av landets svårigheter är att det inte finns hemspråk till alla elevers modersmål, vilket skapar en ny typ av exkludering för dessa elever. I EU finns riktlinjer för ländernas skolor som

uppmuntrar till flerspråkighet och att använda det i klassrummen, men samtidigt sker all undervisning på ett språk. De språk som lärs ut i skolorna är oftast också andra europeiska språk. Mycket av det flerspråkiga sker genom användning av olika språk hemma och i skolan, och skapar därför problem när det inte går att lära sig sitt modersmål i en skolkontext. Detta eftersom eleverna har ett vardagsspråk i både sitt modersmål och i undervisningsspråket, och har då svårt att lära sig ämneskunskaper i skolan där ett skolspråk används. Det bidrar till att transspråkande och kodväxling av språken ofta sker, och är naturligt eftersom eleverna har ett brett ordförråd men fördelat över flera språk. Problemet blir att transspråkandet och kodväxlingen inte får utrymme att finnas till i klassrummet eftersom undervisningen fortfarande är enspråkig (Duarte, 2011).

Studien som genomfördes var en fallstudie i Hamburg där staden har startat skolor där undervisningen sker på två språk. Duarte (2011) förklarar bakgrunden till varför skolorna startats och ser till före och efter uppstarten av dessa skolor. Skolorna som startades var på tyska-portugisiska, tyska-turkiska, tyska-italienska och tyska-spanska (BMAS, 2023). För att få ut mer av undervisningen behöver minoritetsspråkiga elever få tillgång till ämneskunskaper, som ofta blir svårt för elever med bristande språkkunskaper att förstå. Genom att lära sig språket i samband med ämneskompetenser, kan både språket och annan undervisning utvecklas. Att skapa klasser på två språk gör att elever med flerspråkig bakgrund kan få ut mer av undervisningen av ämnen och förstå ämnesspecifika begrepp som annars blir för svåra. Det leder även till att elever som är enspråkiga får möjlighet att lära sig ett nytt språk parallellt med sitt modersmål. Resultaten efter att skolorna startade var att alla elever med svårigheter har gynnats av att undervisningen sker på två språk (Duarte, 2011). Undervisningen med två språk har också gett möjligheter för integrering och sammanslagning av kulturer i samhället, samt att det visar på behovet och gynandet av att inkludera minoritetsspråken i skolan.

Ett sätt inkludera andra språk på är genom att transspråka, vilket tas upp i studien *Transspråkande i ett flerspråkigt och interkulturellt klassrum* (Jonsson, 2020). Denna studie är en kunskapsöversikt vilket innebär att den sammanfattar och diskuterar tidigare forskning inom ämnet. I studien lyfts det att attityden till flerspråkighet är viktig, ser man som lärare på flerspråkighet som en resurs legitimeras det i klassrummet och tilldelas ett värde. Dessutom visar resultaten att transspråkande är en god pedagogisk praktik för att

utveckla elevernas kunskaper. Transspråkande innebär att eleverna ges möjlighet att kombinera användandet av det svenska språket med sitt eget modersmål i klassrummet. Genom att göra detta kan de få en ökad förståelse för den undervisning som bedrivs i klassrummet (Jonsson, 2020).

Utöver transspråkande är modersmålsundervisning av betydelse för inläringen av språk. Genom undervisning av modersmålet utvecklar eleverna både sitt språk men även ämneskunskaper. Detta eftersom språkutveckling och begreppsutveckling har ett samband och lärs in parallellt. När en elev ska lära sig ett nytt ord på exempelvis svenska som de redan kan på ett annat språk, blir inläringen enklare när det går att översätta och associeras till en redan befintlig kunskap. Samtidigt breddas modersmålskunskaperna eftersom de repeteras och utvecklas även vid inläring av ord i ett annat språk. Eleverna får även nya ämneskunskaper kring ordets betydelse i förhållande till verkligheten, och gynnas därför på flera plan av alla sina språkkompetenser (Jonsson, 2020).

Jonsson (2020) visar att en viktig aspekt till användandet av transspråkande och till flerspråkighet som resurs är lärarens attityd mot detta. Om läraren i klassrummet ser till elevernas språkkompetenser som resurser kommer eleverna kunna utnyttja tidigare språkkunskaper för att lära sig nytt språk. Ett sätt att se på språk är att se det som en helhet snarare än separata kunskaper, och att alla former av språkkompetens är positiv och gynnar utvecklingen. Studien visar att flerspråkiga kunskaper idag fortfarande ofta blir sedda ur ett bristperspektiv i förhållande till de bristande kunskaper i andraspråket. Detta främst eftersom skolan fortfarande har en enspråkig norm (Jonsson, 2020).

I artikeln *Intercultural sensitivity and toleration of adolescents in a changing world* (Smontara, 2016) diskuteras kultur och inkludering av den i klassrummet. Artikeln är en kunskapsöversikt som återberättar och jämför resultat från andra studier. Begreppet "interkulturell undervisning" lyfts och förklaras som något som uppmärksammar, respekterar samt normaliserar olikheter hos eleverna. Vidare kännetecknas en interkulturell undervisning, enligt artikeln, av en undervisning som främjar mänskliga rättigheter och jämlikhet. Ett arbete för att motverka diskriminering samt skapa ett inkluderande klassrumsklimat där flera kulturer får ta plats ska vara centralt. Begreppet kultur förklaras i artikeln utifrån en etnografisk mening och innebär en kombination av kunskap, moral,

seder, olika vanor samt egenskaper som anammas av samhällsmedlemmar (Smontara, 2016).

Vidare förklarar artikeln att interkulturell undervisning är något som sker i det sociala samspelet i klassrummet. Läraren har en central del i att skapa ett öppet klassrumsklimat där hen ser till att eleverna får ta del av olika kulturer och sätt att leva på. Det framkommer att temadagar eller olika fokusområden är två sätt lärare har valt att jobba med inkludering av olika kulturer på (Smontara, 2016).

Studien visar att skolan lyfts fram som en plats som har stor påverkan på elever och deras skapande av värderingar. Genom att bedriva en interkulturell undervisning och därmed skapa ett inkluderande klassrum får eleverna förståelse för andra människor och allas olikheter. Genom detta ökar chansen för att eleverna tar med sig goda värderingar som innebär att de har respekt för andra människor. Det förklaras att motsatsen till ett inkluderande förhållningssätt innebär att fördomar skapas vilket, enligt artikeln, leder till irrationella attityder och segregering mellan grupper, vilket inte är eftersträvansvärt om ett inkluderande klimat där alla känner sig välkomna är målet (Smontara, 2016).

I artikeln *The importance of social learning environment factors for effective well-being among students* (Cosmovici Idsoe, 2016) skrivs det om en norsk studie som gjorts för att undersöka vikten av inkludering i klassrummet och hur detta påverkar elevernas mentala hälsa. Undersökningen utgår från elever i årskurs 5-7 och har genomförts på sammanlagt 1161 elever. Detta gjordes genom en enkätundersökning där eleverna fick svara på frågor, exempelvis genom att välja hur väl olika påståenden passade in på dem (Cosmovici Idsoe, 2016).

Resultatet visade på att en känsla av att vara inkluderad är viktig för det mentala välbefinnandet. Känslan av att vara inkluderad gav flera positiva effekter hos eleverna. Begreppet "positiva effekter" används frekvent i resultatdelen av artikeln och kännetecknas i denna studie av glädje, spänning, entusiasm samt ett prosocialt beteende (Cosmovici Idsoe, 2016).

Vidare refererar studien till tidigare forskning som lyfter dessa positiva effekter på elevernas mentala hälsa i relation till skola och skolresultat (Pekrun m.fl. 2002). Denna

forskning visar att elever som känner glädje och har en positiv inställning ofta presterar bättre och uppnår därmed bättre resultat (Cosmovici Idsoe, 2016).

I artikeln *“I just see all children as children”: Teachers’ perceptions about inclusion* (Leatherman, 2007) hanteras ämnet inkludering i förhållande till barn med särskilda behov. Studien kan till viss del ändå vara relevant kopplat till vårt ämne, då fokus ligger på inkludering och faktorer som bidrar till en bra sådan. Studien utgår från intervjuer som gjorts på åtta förskollärare där de fått lyfta vilka faktorer de anser vara viktiga för att skapa ett inkluderande klassrum för alla elever (Leatherman, 2007).

Utifrån intervjuerna dras bland annat slutsatsen att pedagogernas inställning är en betydelsefull aspekt för en lyckad inkludering. De som ser barnens olikheter som något positivt och som en resurs har lättare för att skapa ett inkluderande klassrumsklimat. Detta innebär att ett resursperspektiv snarare än ett bristperspektiv, det vill säga att därmed se vad barnen kan istället för vad de inte kan, är en framgångsfaktor (Leatherman, 2007).

Det framkommer även att lärarna anser att ett samarbete mellan lärare, specialpedagoger och rektor är en viktig del i det hela. Genom ett nära samarbete kan lärarna känna att de får stöttning i hur de på bästa sätt ska bemöta alla elever och deras olikheter. Flera av pedagogerna önskar dock ytterligare utbildning och kunskap kring hur ett inkluderande klassrum skapas, vilket visar att de trots redan etablerad kunskap vill lära sig mer för att göra klassrummet till en så bra plats som möjligt för alla elever (Leatherman, 2007).

Artikeln *From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review* (Buli-Holmberga, Høybråten Sigstada, Morkena och Hjørne, 2022) är skriven om inkluderande undervisning i klassrummen. De genomförde en kvalitativ litteraturstudie på 34 tidigare studier kring hur begreppet inkludering användes i praktiken i skolan. Studierna är skrivna på engelska och skrivna åren 2009-2019. Fokus låg på nordiska länder och de flesta har skrivits främst i Sverige. Forskarna använde sig av olika databaser och sökte på begrepp som passade för att hitta studier kring inkludering i klassrummet. Mycket av det som hittades kretsar kring inkludering av elever med specialpedagogiska behov, men begreppet finns även med i språklig tillgänglig undervisning och att inkludera elevers kulturer i skolan.

Resultatet är indelat i flera kategorier. Den första handlar om metodval hos studierna. Där visade resultatet av analysen att en majoritet av de utvalda studier kring inkluderande undervisning genomförts med kvalitativ metod snarare än kvantitativt. De kvalitativa studier som gjorts använde sig ofta också av intervjuer som grund för datainsamling. Insamlingen av data gjordes även främst på lärare, specialpedagoger och speciallärare. Det som uppmärksammades av författarna var att det var få studier som tog in ett elev- eller förälderperspektiv för att ta reda på hur inkludering används i praktiken. Författarna diskuterade behovet av ytterligare studier för att möjliggöra för en skola med hög kvalitet för elever (Buli-Holmberga m.fl., 2022).

Den andra delen handlar om definitionen av begreppet inkludering. Resultaten från studien visar att tidigare forskning har olika definitioner på begreppet, vilket också påverkar på vilket sätt det beskrivs som använt i praktiken eller inte. De flesta av studierna definierade inte heller det teoretiska begreppet utan beskrev det på ett implicit sätt under artikelns gång. Därför skriver författarna att begreppet *inkludering* definierades som; *mänskliga rättigheter och demokratiska principer, placering av elever med specialpedagogiska behov, delaktighet och tillhörighet samt undervisning med hög kvalitet till alla elever*. Svårigheterna med att inte ha en gemensam beskrivning av begreppet blir att utförandet och tolkningen blir olika, och därför får eleverna på olika platser olika typer av inkludering. Det är något författarna även ser som en svårighet vi har framför oss i skolvärlden, och att det kommer ta tid att förändra skolan tillräckligt för att ha en tillgänglig lärmiljö för alla elever (Buli-Holmberga m.fl., 2022).

Den sista kategorin visade resultat från insamlingen av studier kring de teman som användandet av inkluderingsbegreppet i praktiken tog fram (Buli-Holmberga m.fl., 2022). *Placering och skolans organisation* ser till inkludering i förhållande till den fysiska platsen och organisationen av skolan. Det kan vara exempelvis när alla elever tar del av sociala aktiviteter tillsammans men i undervisningen blir uppdelade och separerade. En svårighet som nämns i resultatet är förändringen som behöver ske på en organisatorisk nivå, då den ofta involverar politiska, ekonomiska och sociala faktorer som tar lång tid att förändra. En viktig aspekt för att inkluderande undervisning ska fungera är att elever känner tillhörighet och är accepterade.

Lärares värderingar och attityder påverkar det praktiska arbetet med inkludering i klassrummet. Beroende på hur lärarna definierar begreppet och förhåller sig till det avgör undervisningen som eleverna ges. Resultatet visade också att en del pedagoger upplever svårigheter med inkluderande undervisning, även om den mesta responsen är positiv. Det saknas även tillräckligt med stöd för lärarna, och det inkluderande arbetet blir en extra del utöver sina andra arbetsuppgifter (Buli-Holmberga m.fl., 2022).

Den sista delen analyserar resultaten av artiklarna utifrån *elevernas och föräldrarnas perspektiv*. Studierna fokuserade på om elevernas behov blev mötta i skolorna de gick på. Resultatet visar att det är väsentligt för en lyckad inkluderande skola att eleverna får känna tillhörighet, samspel med andra, välbefinnande och trygghet, samt livskvalitet i skolan. Det är även viktigt att det finns ett samarbete mellan lärare och elever för att utveckla och förbättra elevernas upplevelser av att bli inkluderade i sin undervisning (Buli-Holmberga m.fl., 2022).

Utifrån dessa artiklar konkluderar vi att mycket av den forskning som gjorts tidigare fokuserar på lärares erfarenheter och uppfattningar. Resultaten från de analyserade artiklarna visar att det finns en enighet bland forskarna att lärares inställning och attityd gentemot flerspråkiga elevers kompetenser är avgörande för dessa elevers lärande. Om elever känner sig inkluderade och accepterade i sin identitet ökar också möjligheten för goda skolresultat. Det är viktigt att se flerspråkiga elevers språkkompetenser som en resurs, då forskningen visar att all språkkunskap underlättar för vidare språkinläring.

5. Metod

I detta kapitel presenteras val av metod samt hur studien kommer att genomföras. Vi beskriver även de analysverktyg som används för att analysera resultatet, samt de etiska överväganden som görs.

Undersökningen utgår ifrån ett elevperspektiv med syftet att redogöra för hur flerspråkiga elever upplever inkluderingen i skolan. Här kommer en beskrivning av hur studien genomförs. Eleverna genomför en kort anonym enkät med frågor kopplade till syftet och frågeställningarna (se bilaga 1). Efter det deltar eleverna i en gruppdiskussion, i en grupp på cirka 5-10 elever, med utgångspunkt i frågorna från enkäten. Eleverna väljs ut dels på grund av kriteriet att de ska kunna uttrycka sig relativt väl i det svenska språket, antingen i skrift eller tal. Eleverna ska även vara flerspråkiga. Om dessa kriterier uppfylls av fler elever än vad vi tänkt till enkäterna/gruppdiskussionerna, väljer vi alla udda nummer i klasslistan tills vi har max 10 elever.

Eleverna tilldelas olika nummer som de både skriver på sin enkät samt sedan använder vid gruppdiskussionerna, istället för sina riktiga namn. Detta görs för att anonymisera eleverna. Gruppdiskussionerna spelas in och det är därför viktigt att eleverna använder just sina nummer istället för sina namn när de vill prata/tilltala varandra, för att kunna hålla på anonymiteten. Inspelningarna raderas så fort denna undersökning är klar och arbetet är godkänt. Eleverna samt deras vårdnadshavare informeras om detta och vårdnadshavarna får skriva på en samtyckesblankett för att deras barn ska få delta. Eleverna får vid tillfället för enkäten och diskussionerna ge sitt samtycke muntligt. De får även information om att deltagandet är helt frivilligt och att de får under hela processen när som helst avbryta.

5.1 Urval

Valet av kommun är gjort utifrån både ett subjektivt och ett bekvämlighetsurval (Denscombe, 2017), då de dels valts för att de har flerspråkiga elever i skolan samt ligger i närheten för att möjliggöra att vi kan besöka skolan. Detta bidrar till att det blir en lägre reliabilitet då det inte går att generalisera på samma sätt som om det vore ett slumpmässigt urval, men ger fortfarande svar på frågeställningarna. Skolan innehåller en större andel flerspråkiga elever för att kunna genomföra arbetet utan att lägga vikt vid etniciteten eller

få en för liten grupp i klassen. Kommunen väljs med en förkunskap kring mångkulturaliteten som finns på de flesta skolor.

Urvalet av respondenter på skolan, det vill säga elever med flerspråkig bakgrund, är kriteriebaserat för att få bäst svar på frågeställningarna (Denscombe, 2017). Genom att göra ett slumpmässigt urval på val av skola och elever finns risken att det inte finns en tillräckligt stor andel flerspråkiga elever att genomföra en diskussion med. Det leder till att frågeställningarna inte besvaras och syftet med studien inte uppfylls. Om det också tas deltagare från en klass där det är en väldigt liten andel flerspråkiga elever blir de flerspråkiga som väljs ut utpekade i förhållande till resterande klasskamrater.

Kriterierna för deltagarna:

1. Eleven ska ha en flerspråkig bakgrund.
2. Eleven ska gå i en årskurs 2 eller 3.
3. Eleven ska kunna uttrycka sig relativt väl på svenska i antingen skrift eller tal.

5.2 Enkät

Enkätfrågorna är utformade med frågeställningarna och syftet i åtanke. Enkätens syfte är att skapa en förförståelse till ämnet och frågorna inför gruppdiskussionen. Genom att låta eleverna få möjlighet till både skrift och tal ökar chansen att nå ut till fler elever utifrån deras individuella styrkor.

I enkäten finns framför allt frågor gjorda för att besvara vårt syfte med studien, men även några frågor om helt andra saker, såsom favoritämnen och de bästa rastaktiviteterna. Detta görs för att eleverna inte ska lista ut vilket resultat vi vill ha och då anpassa svaren efter vad de tror är våra förväntningar.

Vi har valt att genomföra enkäten i den lilla utvalda gruppen eftersom det gör det möjligt för oss att vara tillgängliga på en individnivå för att alla elever ska förstå syftet och frågornas betydelse. Vi väljer även att ha en möjlighet till att ta hjälp av modersmållärare om eleverna har svårt att förstå frågorna på svenska. De elever som används till insamling av data är inte i behov av detta, och därför befinner sig modersmållärare inte på plats vid

tillfället. Resultaten av enkätfrågorna är inte heller avgörande för att genomföra gruppdiskussionen utan har syftet att få fram elevernas tankar inför diskussionen. För de elever som har svårare att uttrycka sig muntligt kan enkäten även vara ett stöd för oss i transkriberingen av resultatet, men även för eleven som då får möjlighet att först uttrycka sig i skrift och tänka igenom svaren i förväg. Det leder till en mer aktiv diskussion bland eleverna.

5.3 Gruppdiskussion

Gruppdiskussionen utgår ifrån samma frågor som besvaras under enkäten. De 5-10 deltagarna får efter att ha svarat på enkäten, sitta tillsammans i grupp och föra en gemensam diskussion. Vi skribenter går igenom och läser upp frågorna och förklarar eventuellt svåra begrepp eller syftet med frågan igen i hela gruppen, och låter eleverna föra samtalet mellan varandra. Utifrån elevernas svar ombeds de att motivera sina svar vid vissa av frågorna.

Metoden väljs för att skapa en mindre utpekande känsla hos de flerspråkiga eleverna än om exempelvis individuella intervjuer hade genomförts. Det finns även en större chans att komma djupare i tankarna hos eleverna genom att kunna spinna vidare på varandras åsikter och tankar. På så sätt ökar det chansen att få svar på frågeställningarna. Det skapar även en möjlighet att få höra fler antal deltagares tankar och upplevelser utan att behöva genomföra många individuella intervjuer som tar lång tid att genomföra och transkribera.

5.4 Analysverktyg

Resultatet analyseras utifrån den teoretiska utgångspunkt som använts. Den teoretiska utgångspunkt som används är teorin *Communities of practice* som bland annat Étienne Wenger har som utgångspunkt i sin forskning.

Vi diskuterar sedan resultaten i förhållande till rådande styrdokument, det vill säga Lgr22. Där lyfts det bland annat att lärarna har ett ansvar att se till så skolan blir en social och kulturell mötesplats för eleverna (Skolverket, 2022).

5.5 Etiska överväganden

Vi avidentifierar personer som deltar i undersökningen genom att till exempel inte benämna individer med sina riktiga namn eller personlig information, men inte heller berättar vilken skola och kommun som undersöks. Personerna kodas och benämns med nummer. Deltagandet är givetvis frivilligt och sker i skriftligt samtycke (Denscombe, 2017). Det skriftliga samtycket översätts vid behov för att alla föräldrar och elever ska förstå. För att säkerställa att eleverna är välinformerade kring studien förklarar vi även innan enkäten syftet igen och får ett muntligt samtycke från eleven själv. All data som samlas in förvaras på ett säkert sätt och används enbart i undersökningen. Den raderas sedan efter att arbetet blivit godkänt.

Det finns en svårighet med att kunna genomföra intervjuer med barn, eftersom det är svårt att säkerställa att barnen fått ta ett beslut själva om att delta. Vi väljer att skicka ut skriftligt samtycke som barnen och föräldrarna ska skriva under, men för att få en mer säker bild av att barnen är informerade om undersökningen ber vi därför även om muntligt. Dessutom är etniciteten en stor del av identiteten vilket gör att ämnet vi kommer att undersöka kan ses som känsligt. Vi behöver därför vara noga med hur vi lägger fram syftet med studien (Denscombe, 2017). Vi är noga med att förklara att anledningen till att vi vill prata med dem är för att vi vill lära oss och förstå och att de kan ge kunskap som kommer hjälpa oss med det. På så sätt kan vi till stor del undvika att en kategorisering och utpekning sker av de flerspråkiga eleverna jämfört med enspråkiga, och istället lyfta det som något positivt och innesittande av nödvändig kunskap. De etiska överväganden som görs baseras på Vetenskapsrådets publicerade rapport *God forskningssed* (2017).

6. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet. Gruppdiskussionerna genomförs i två olika samtalsgrupper, vilka presenteras var för sig. Eleverna tilldelas nummer från 1 till 11 och kommer därmed att benämnas med dessa nummer när de förekommer i resultatet. Vid citat där vi som lärarstudenter förekommer benämns vi med "L". Vid de tillfällen eleverna benämner varandra eller sina lärare med namn eller könstillhörighet har vi anonymiserat genom att ändra till elevernas siffror eller könstillhörigheten till "hen". Resultat presenteras inte för de två kamouflagefrågor som fanns med i enkäten, då de inte är relevanta för denna undersökning.

6.1 Enkät

Nedan följer de frågor som fanns i enkäten.

1. Känner du dig inkluderad i klassrummet?
2. Vad är ditt favoritämne i skolan?
3. Hur skulle din lärare reagera om du pratar ett annat språk på svensklektionerna?
4. Brukar du använda dina andra språk på svensklektionerna?
5. Vad tycker du om att göra på rasten?
6. Frågar eller berättar din lärare något om din kultur i helklass?
7. Vad tycker du är viktigt att prata om i klassrummet?
8. Vilka språk pratar du hemma och i skolan?

Resultatet från enkäterna presenteras i en tabell.

	Fråga 1	Fråga 3	Fråga 4	Fråga 6	Fråga 7	Fråga 8
Elev 1	Ja		Nej	Jag vet inte	Matte	Svenska, somaliska
Elev 2	Ja	"Prata bara svenska"	Nej	Jag vet inte	SO, NO	Spanska, svenska, engelska
Elev 3	Ja	"Prata bara svenska"	Nej	Nej	Religion	Spanska, svenska,

						engelska
Elev 4	Ja			Kosovo		Albanska, svenska, engelska
Elev 5	Ja	“Prata bara svenska”	Nej	Nej	[Staden vi befinner oss i]	Svenska, arabiska
Elev 6	Ja	“Vad säger du?”	Nej	Ja	Religion	Persiska, svenska, engelska
Elev 7	Ibland	Inget	Nej	Ibland och nej	Jag har ingen aning	Filipinska, engelska, danska, svenska
Elev 8	Ibland	Inget	Nej	Ibland	Jag vet inte	Svenska, turkiska
Elev 10		Inget	Nej		Att alla ska sitta på sina platser	Somaliska, svenska
Elev 11	Lite	De skulle inte höra	Nej	Ja	Mer om slöjd	Kurdiska, svenska, engelska
Elev 12	Vet inte	Inget	Ja	Ja	Länder	Bosniska, svenska

6.2 Gruppdiskussion 1

Gruppdiskussionen inleds med att diskutera huruvida eleverna känner sig inkluderade i klassrummet eller inte. Alla elever i denna grupp uppger att de känner sig inkluderade, de har dock svårt att uttrycka hur samt vilka faktorer som bidrar till känslan av att vara inkluderad. Efter en stund kommer de dock fram till att den viktigaste faktorn för att känna sig inkluderad är att man har kompisar att leka med och därmed känner att man tillhör ett sammanhang. Fokus landar på det sociala snarare än det kulturella.

6: Jag känner mig inkluderad för jag är inte ny i klassen så jag har redan vänner.

L: Hur gör man för att nya elever ska känna sig inkluderade?

1: Man ska leka med dem. Man ska vara vänner.

En följdfråga ställs kring andra exempel på hur man kan känna sig inkluderad i klassrummet och vad läraren kan göra.

1: Läraren ska lära oss saker. Matematik, svenska, SO, NO och jorden.

2-6: Jag håller med ettan.

Vi går vidare och pratar om reaktioner som kan förekomma om eleverna skulle prata ett annat språk än svenska, samt om det någon gång sker att eleverna använder sina andra språk i klassrummet.

L: Vad händer om ni skulle prata ett annat språk än svenska under svensklektionerna?

3: Hen säger "prata bara svenska".

6: Ja, hen skulle säga "vad säger du?".

L: Hur menar ni då?

1: Man får bara prata svenska på skolan.

L: På rasten också?

2: Ja.

1: Om jag skulle prata somaliska med tvåan skulle andra säga "nej, ni får inte prata".

L: Hade ni velat prata något annat språk än svenska i skolan?

1 och 2: Ja. Det är bra att kunna alla språk. Då kan man lära sig mer.

6: Nej, det är bättre att alla pratar svenska.

Föregående fråga avslutas tillslut med att eleverna är överens om att det hade varit skönt att ibland få möjlighet att arbeta på det språk som känns enklast, till exempel att läsa på

Polylino och välja valfritt språk. Detta är dock inget som förekommer i deras nuvarande klassrum.

3: Men ibland kommer andra lärare in och hämtar oss så vi kan göra uppgiften på vårt andra språk.

L: Är det hemspråksläraren som hämtar er?

3: Ja.

5: Och då kan man prata och fråga på ett annat språk.

L: Skriver ni uppgiften på svenska ändå?

5: Ja.

L: Kommer läraren och är med i klassrummet?

3: Nej i klassrummet pratar vi svenska bara. Vi går ut med hemspråksläraren.

Vidare pratar vi om olika kulturer och frågar om deras lärare någon gång berättar om deras olika kulturer i helklass. Alla är överens om att de inte gör det förutom på religionslektionerna och tycker inte heller att det är något som är viktigt att prata om.

L: Tycker ni det hade varit bra att prata om kultur?

1-6: Nej.

L: Vad är viktigt att prata om i skolan?

1: No, So.

2: Matte.

3: Religion.

4: Svenska och engelska.

5: [Staden vi befinner oss i]

6: Religion.

L: Varför är detta viktigt tycker ni?

6: För att man ska lära sig hur andra religioner gör. Det är bra att veta hur andra gör också. Därför gillar jag religionslektionerna bäst.

6.3 Gruppdiskussion 2

I grupp 2 väljer elev 9 att inte delta under undersökningen och därför finns enbart elever som benämns med siffrorna 7,8,10,11 och 12. Gruppdiskussionen har samma struktur som den första. Diskussionen inleds med att diskutera elevernas svar och tankar om de känner sig inkluderade i klassrummet. En elev svarar "lite", två elever "ibland" och två elever svarar inte på frågan.

11: Lite. För ibland får jag vara mig själv.

Vidare ställs frågan hur läraren skulle reagera om det pratades ett annat språk under svensklektionen. Där svarar alla elever "inget".

8: De bryr sig inte.

11: De skulle inte höra.

L: När pratar du så att de inte hör?

11: Jag viskar ibland.

L: Om du hade svarat högt i klassrummet?

11: "Prata normalt, jag förstår inte".

7: [Lärarens namn] brukar inte säga något. Man får.

11: Men om du skulle svara på ett annat språk?

7: Då skulle hen inte säga något. Hen skulle säga "kan du säga det en gång till på svenska så alla förstår?". Hen säger att det inte är dåligt men igen så alla förstår.

Alla elever utom en svarar att de aldrig använder sig av andra språk i undervisningen på svensklektionerna. Resterande i gruppen ifrågasätter vad elev 12 menar med att det förekommer användning av olika språk.

12: Jag brukar skriva på svenska hela tiden. Men en gång har jag skrivit en saga på mitt språk.

L: Hur gick det?

12: Det var lättare för jag visste inte hur jag skulle skriva på svenska och hen sa att man behövde skriva.

L: Vad sa din lärare då?

12: Hen skickade tillbaka den och sa att jag skulle försöka skriva igen på svenska.

L: Fanns det någon annan lärare som kunde läsa din text?

12: Ja, [elevnamn]. Men hen var inte i skolan den dagen.

L: Hade [elevnamn] fått läsa den annars?

11: Hen hade låtit oss läsa det om vi pratade samma språk.

L: Har någon annan använt andra språk under svenskan?

11: Ibland pratar jag kurdiska med [elevnamn] när vi jobbar.

7: Ibland säger jag två eller tre ord på engelska när jag inte vet vad det heter på svenska.

L: Vad brukar läraren göra då?

7: Säga vad orden heter på svenska.

L: Vill ni kunna använda andra språk?

7-12: Ja, det hade varit lättare.

Nästa fråga är om läraren berättar eller frågar om elevernas kultur i skolan.

7 och 10: Nej.

8: Ibland.

11 och 12: Ja.

L: När skulle man prata om det?

8: När en ny elev börjar så pratar vi om var den kommer ifrån.

11: Om den inte kan svenska så säger hen om vi ska prata engelska med dem. Hen säger ta hand om den och lek med den och sånt.

L: Pratar ni om er kultur, ni som gått i klassen längre?

11 och 12: Nej.

11: Vår andra lärare har pratat om Eid med oss men inte vår vanliga för hen är kristen så hen kan inget om det.

Sista frågan diskuteras vad som är viktigt att prata om i skolan. Två elever svarade att de inte visste.

10: Att alla ska sitta på sin plats.

11: Mer om slöjd.

12: Länder. Det är lite roligt och då kan man lära sig var andra bor.

6.4 Analys

I detta avsnitt analyseras resultaten utifrån de tre forskningsfrågor som studien utgår ifrån. Resultatet kommer att analyseras i relation till tidigare framtagna forskning samt Étienne Wengers teori om *communities of practice*.

6.4.1 Vad upplever eleverna kring huruvida deras kultur inkluderas i klassrummet?

Eleverna upplever att deras kultur inkluderas i klassrummet till viss del. På frågan kring huruvida eleverna känner sig inkluderade i klassrummet finns en spridning i svaren från de olika deltagarna. Det finns både svar att de inkluderas, att de inkluderas ibland samt att de inte inkluderas. Några elever svarar även att de inte vet eller förstår ordet *inkludering*, vilket kan tyda på en svårighet i det svenska språket samt att begreppet inte introducerats för eleverna tidigare. Det kan också förklaras genom att eleverna inte förstår innebörden av begreppet, det vill säga dess manifestering i verkligheten. Efter att vi förklarat begreppen tydligare hade vissa av deltagarna fortfarande svårt att beskriva hur *känslan* kring inkluderingen är.

På frågan kring huruvida eleverna upplever att deras kultur inkluderas i klassrummet svarade de flesta elever att de ansåg att kulturen inte gjorde det. Vi kan relatera detta till följande forskning som vi tagit del av: Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo (2019) samt Smontara (2016).

I ovanstående artiklar framkommer det att pedagoger tycker det är viktigt att inkludera olika kulturer i undervisningen, men dessa tankar omsätts ofta inte i praktiken då de är rädda för att göra fel. I de intervjuer som gjorts i denna studie blir det tydligt att eleverna upplever att lärarna inte inkluderar så mycket undervisning om kultur. Smontara (2016) uttrycker att lärare har valt att arbeta med kulturer genom temadagar eller olika fokusområden. I resultaten på vår studie förklarar några elever att de pratar om andra kulturer när en ny elev med flerspråkig bakgrund kommer till klassen, vilket även det kan ses som en typ av ett tillfälligt inslag av inkludering av andra kulturer.

I Fredriksson Sjöberg och Lindgren Eneflos (2019) artikel skrivs det fram att de på förskolan som undersökts endast firar svenska traditioner. Detta grundar sig dels i önskemål från föräldrarna till de flerspråkiga barnen kring att de vill att deras barn ska få ta del av de svenska traditionerna. Dels i en osäkerhet hos pedagogerna, då de uttrycker att de är rädda att göra fel i firandet av traditioner de inte har så stor kunskap om. Detta kan kopplas till resultaten som framkom i vår undersökning. Ett av barnen uttrycker att en av lärarna inte berättar något om exempelvis ramadan, med motiveringen att hen är kristen

och därmed inte kan något om islams traditioner. Även om vi som tolkar resultaten kan anta att detta inte är helt sanningsenligt, då det bland annat ingår i ämneskunskaperna i religion, är det elevens uppfattning av situationen.

Enligt Cummins (2017) är kulturen en stor del i människors identitet. Vår självuppfattning påverkar hur vi ser oss själva och kulturen vi är uppväxta i formar oss till olika individer. När människor hamnar i en annan kultur än de är uppvuxna i formas identiteten igen och kan skapa en känsla av utanförskap för att man inte förstår den nya kulturen. Cummins presenterar också forskning som visar att en trygg identitet hos eleverna är avgörande för att skapa lärandemöjligheter. Eftersom kultur och etnicitet är en del av elevernas identitet kan det leda till att läraren hämmar lärandemöjligheter om dessa faktorer helt exkluderas från undervisningen och klassrummet. På samma sätt visar Wengers teori om praktikgemenskaper (1998) att en känsla av gemenskap och mening i arbetet som genomförs är viktigt för att främja lärandet hos elever. Wenger påpekar också vikten av att känna att ens identitet och person är inkluderad i gemenskapen för att känna att en kan bidra till gruppen. Att inkludera inlärning av och en möjlighet att få dela med sig av erfarenheter och tankar från olika kulturer i klassrummet skapar en djupare mening och ger en känsla av att kunna bidra till gemenskapen. Eftersom en stor andel av eleverna är flerspråkiga i klassrummet kan även en praktikgemenskap skapas av det faktum att vissa delar i kulturen inte överensstämmer med den "svenska" kulturen. Även om detta inte uttalas eller diskuteras finns en gemensam vetskap som alla i klassen delar, och tillsammans har de en *community of practice*. Samtidigt kan en lösning för att känna sig mer inkluderade och få en ökad gemenskap i klassen vara att börja diskutera och prata kring den underliggande vetskapen (Wenger, 1998).

6.4.2 Hur upplever eleverna att deras språkliga kompetenser inkluderas i svenskundervisningen?

Resultatet kring elevers upplevelser av att deras språkliga kompetenser inkluderas i svenskundervisningen visar på att eleverna upplever att det bara ska pratas svenska. När eleverna pratar eller skriver på ett annat språk berättar några elever att deras lärare endast ber eleverna översätta och upprepa när informationen ska nås ut till hela klassen eller någon som inte kan språket. Samtidigt berättar en majoritet av eleverna att de aldrig använder något annat språk i skolan än svenska då de alltid blir tillsagda om det.

Vi anser att resultatet stämmer överens med tidigare forskning såsom Siekkins (2017) och Lundgrens (2017). Artiklarna kommer fram till att svenska skolan idag fortfarande har en enspråkig kontext där största delen av undervisningen som undersökts i artiklarna utgår ifrån att eleverna ska kunna och ska få lära sig svenska för att kunna förstå kunskaperna som lärs ut. Det medför vissa svårigheter för flerspråkiga barn som har bristande språkkunskaper i svenska när de ska få kunskaper i andra ämnen. Exempelvis kan det vara svårt för en flerspråkig elev att förstå ämnesbegrepp och få en förståelse för ämnen som NO när den har svårigheter att förstå språket som ämnet lärs ut på. Det medför att elever med svårigheter i svenska hamnar efter i flera ämnen. Detta stämmer väl överens med Duarte (2011), där ett exempel visar på hur skolor kan använda sig av olika språk i undervisningen, detta för att öka förståelsen i ämnen där det krävs språkkompetens för att förstå ämneskunskaperna. Skolorna i Hamburg är tvåspråkiga, dels för att öka elevernas kunskaper i tyska, dels för att eleverna ska få ämneskunskaper på sitt modersmål. Detta för att de ska kunna ta till sig samma ämneskunskaper som de elever som har tyska som modersmål. Resultatet av Duartes (2011) studie visar att det finns fördelar med språkutvecklingen av svenska även när elevernas andra språkkompetenser inkluderas i skolan, vid exempelvis läsning av böcker eller att få skriva texter på sitt modersmål. Detta är ett sätt att använda elevers andra språkkompetenser och därmed ha ett resursperspektiv snarare än ett bristperspektiv. Ett resursperspektiv utgår ifrån att bygga vidare på elevers kunskaper, även inkluderat språkkunskaper. Enligt tidigare forskning är detta ett framgångsrikt sätt att arbeta för att utveckla elevers kunskaper (Jonsson, 2020; Leatherman, 2007; Siekkinen, 2017). Resultatet av vår studie visar på en önskan från eleverna att få använda deras andra språk mer i svenskundervisningen, vilket det finns forskning som visar att det är givande även för elevernas språkutveckling i svenska.

Enligt Lundgrens (2017) artikel arbetar många lärare med SVA genom att ta ut eleverna ur klassrummet och bedriva separat undervisning, vilket stämmer överens med vad eleverna i vår undersökning beskriver. Barnen i Lundgrens (2017) artikel uttrycker att den undervisning som bedrivs utanför klassrummet är mindre varierad och därmed inte lika rolig som den undervisning som bedrivs i det ordinarie klassrummet. Denna typ av uppdelning kan både ses som en exkludering samt ett försök till en långsiktig inkludering. Det blir en exkludering i form av att eleverna tas ifrån resterande klass och de aktiviteter

som råder där. Å andra sidan är tanken att utveckla eleverna utifrån deras nivå, för att de längre fram ska kunna delta i ordinarie undervisning på samma premisser som övriga elever. Resultaten från artikeln stämmer överens med resultaten från vår studie, där eleverna missar undervisningstid med övriga klasskamrater, vilket kan skapa en uppdelning mellan eleverna. Samtidigt görs det för att gynna elevens språkliga utveckling.

Ett annat sätt att arbeta med elevers kulturella och språkliga bakgrund är transspråkande. Lundgren (2017) samt Jonsson (2020) lyfter detta i sina artiklar. Just transspråkande är något som inte fick ta så stor plats i de klassrum eleverna i vår undersökning befinner sig i. Eleverna uppgav dock att det hade underlättat att ibland få använda sitt modersmål i undervisningen, exempelvis vid läsning.

Enligt Wenger (1998) bör eleverna få möjlighet att tillhöra en gemenskap där de känner att deras tankar och erfarenheter är värderade. Många av eleverna uttrycker bland annat att de inte får möjlighet att använda sitt modersmål under lektionerna, det vill säga deras tidigare erfarenheter av språk, vilket visar på att detta inte är värderat. Det skulle, enligt Wenger, kunna leda till känslor av att vara exkluderad samt tappad motivation. Samtidigt menar Wenger att lärande sker genom social interaktion, vilket sker när gruppen kommunicerar så att alla förstår varandra. Eleverna uttrycker i gruppdiskussionerna en önskan om att deras klasskamrater pratar på ett sätt så alla förstår.

6.4.3 Hur skulle eleverna vilja att deras kultur och språkliga kompetenser inkluderas?

Eleverna i vår studie upplever till stor del att skolan inte behöver inkludera andra språk och kulturer, utan att skolan är till för att lära sig bland annat svenska och andra ämnen.

Eleverna påpekar dock att det hade varit enklare att få använda sina andra språkliga kompetenser vid vissa tillfällen i skolan, till exempel att läsa på ett annat språk eller kunna ställa frågor till någon i klassen som talar samma språk. En elev menar att det viktigaste i skolan är att lära sig om religion för att man får kunskaper om hur andra lever, men andra elever berättar om andra ämnen i skolan såsom NO, SO, slöjd och att de är viktigt att prata om i skolan. Detta tyder på att eleverna själva antingen inte förstår innebörden av begreppen eller anser att det inte är en viktig aspekt i identitetsutvecklingen i skolan.

Utifrån resultaten kan vi också se att svaren från enkäterna även framkommer i

diskussionerna, men med djupare förklaringar efter följdfrågor. Det gör att eleverna får en chans att förstå begreppen i diskussionen där de kan ta del av andra deltagares tankar men även fördjupa och förtydliga innebörden från följdfrågorna som ställs.

I tidigare forskning samt i läroplanen har vi sett att elevers identitet är avgörande för lärande (Cummins, 2017; Leatherman, 2017; Skolverket, 2022). Identiteten är också påverkad av sin kultur och sina språk. I Lgr22 kan vi läsa att undervisningen ska utgå ifrån att elever får möjlighet till att utveckla alla språkliga kompetenser samt få kunskap om olika bakgrunder och kulturer (Skolverket, 2022). Detta motsätter elevernas syn på inkludering, utifrån vad som sägs i gruppdiskussionerna, där de påpekar vikten av att skolan är till för att lära sig ämnen. Tidigare forskning har också kommit fram till att lärare ofta känner en osäkerhet i att inkludera elevernas kulturer och erfarenheter på ett korrekt sätt och därför undviker det, men enligt resultatet verkar inte eleverna anse det som något negativt (Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo, 2019).

I Cosmovici Idsoes (2016) artikel framkommer det att eleverna finner det viktigt att känna sig inkluderade. Eleverna beskriver att känslan av att vara inkluderad bidrar till ett ökat välmående, vilket i det långa loppet bidrar till bättre studieresultat. Även Lundgren (2017) skriver om att vara inkluderad samt exkluderad och förklarar att många flerspråkiga elever känner sig exkluderade. Detta kan kopplas till vårt resultat att eleverna vill att deras språkliga kompetenser inkluderas mer. De vill bland annat få möjlighet att skriva vissa texter och vid vissa tillfällen läsa böcker på sitt modersmål, samt kunna ställa frågor på sitt modersmål när de upplever att de inte behärskar det svenska språket. Eleverna är dock överens om att majoriteten av undervisningen ska ske på svenska, då det är viktigt att de har ett gemensamt språk så alla kan förstå varandra. Däremot uttrycker de inte ett behov av att kulturen ska inkluderas mer som en del i undervisningen.

Trots elevernas upplevelse kring att inkludering av deras olika kulturer inte är så viktig, menar Wenger (1998) att det är av stor vikt att hela individens identitet får ta plats i ett socialt sammanhang. Om inte detta uppfylls, menar Wenger att det är svårare att främja ett lärande, då det väcker negativa känslor och omotivation hos eleverna när de inte får känna att deras erfarenheter och tankar bidrar till gemenskapen.

7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten och analysen samt så dras det slutsatser utifrån dessa. Sedan följer ett avsnitt med metoddiskussion och avslutas med ett avsnitt kring vidare forskning.

Resultaten visar varierade svar gällande elevers upplevelser i det flerspråkiga klassrummet. Det går även att se en motsättning från resultatet av studien och resultaten från tidigare forskning. Enligt resultatet i denna studie känner elever generellt inte något stort behov av att arbeta med kultur som en del i inkluderingsarbetet. Detta är något som nämnts i tidigare forskning som viktigt för elevernas identitetsutveckling (Cosmovici Idsoe, 2016; Duarte, 2011; Smontara, 2016). Enligt tidigare forskning är kultur en viktig del för att känna sig inkluderad i klassrummet, och syftar till att eleverna ska få lära sig om olika kulturers moral, seder, vanor, egenskaper samt kunskap (Smontara, 2016). Hos eleverna i denna undersökning verkar ett större fokus ligga på att få kunskaper kring skolämnen, än mer övergripliga ämnen såsom interkulturell medvetenhet och värdegrundsarbetet. En förklaring skulle kunna vara att eleverna befinner sig i ett klassrum med en stor majoritet av flerspråkiga elever, och att det interkulturella arbetet blir en självklar del av kulturen i skolan. Eleverna har sedan förskolan varit en del av en majoritet i sin flerspråkiga bakgrund, och ser därför inte dessa skillnader som någon anmärkningsvärt. Vi funderar på om resultatet skulle blivit annorlunda om studien genomförts på en skola med en flerspråkig minoritet. Där kan det bli att de fåtal elevers kulturella och språkliga bakgrund blir en större olikhet än på skolan som nu undersökts. En annan förklaring kan vara att tidigare forskning även understryker att definitionen av inkludering är bred och ofta tolkas på olika sätt, vilket kan göra att resultatet blivit annorlunda på andra skolor med en annan definition av inkluderingsbegreppet. Det syns även i skillnanden på gruppdiskussionernas resultat, där lärarna arbetar på olika sätt för att inkludera elevernas kulturella och språkliga bakgrund.

Vi kan i tidigare forskning även läsa om lärarens viktiga roll när det kommer till elevernas känsla av att vara inkluderade i klassrummet. Flera av studierna pekar på att lärarens inställning till eleverna och deras flerspråkighet är avgörande för hur väl eleverna känner sig inkluderande (Giæver & Tkachenko, 2020; Jonsson, 2020; Leatherman, 2007). I de

intervjuer som gjorts i denna studie framkommer det att vissa lärare på skolan har inställningen att det endast är det svenska språket som ska användas. "Prata bara svenska" är något eleverna kan få höra om de använder sig av ett annat språk. Detta visar på en inställning hos lärarna som inte strävar mot en inkludering av olikheter, vilket den tidigare forskningen skulle säga är missgynnande för elevernas lärande.

Trots att eleverna inte uttrycker det som att de inte känner sig inkluderade, menar flera av dem att de hade varit skönt att få använda sitt modersmål ibland, med motiveringen att det hade varit enklare i skolan. Resultaten från de två gruppdiskussionerna visar också på en skillnad i lärarnas attityd till elevernas andra språkkompetenser. I gruppdiskussion 2 beskriver eleverna lärarens reaktion vid användande av andra språk som något som är godkänt att använda mellan varandra och i klassrummet, men inte på en helklassnivå där alla elever inte får ta del av innehållet. Eleverna menar också att de kan använda sig av begrepp på exempelvis engelska och att läraren då översätter ordet till svenska för att lära den eleven samt att alla i klassen ska förstå. I gruppdiskussion 1 var reaktionen från eleverna snarare att det var otänkbart och något de aldrig ens testat att göra, eftersom det bara ska talas svenska i klassrummet. Det förstärker den tidigare forskning om att lärarens attityd mot flerspråkighet spelar stor roll för om språkkompetenser ses som en brist eller resurs (Giæver & Tkachenko, 2020; Jonsson, 2020; Leatherman, 2007). Utifrån resultaten i vår studie kan vi dra slutsatsen att lärarna har en enspråkig norm och att eleverna inte är tillåtna att använda andra språk än svenska i klassrummet tyder på ett bristperspektiv från lärarna. Vi ser också en skillnad i elevernas upplevelser i de två gruppdiskussionerna, men en övergripande norm om att svenska ska talas i allra största mån finns i båda klassrummen.

Tidigare forskning tolkar att många lärare har ett bristperspektiv på elevers kulturella erfarenheter och språkliga kompetenser, och kan förklaras som en osäkerhet och brist på kunskap från lärarna (Buli-Holmberga m.fl, 2022; Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo, 2019). Vi ansluter oss till detta utifrån vårt forskningsresultat. I tidigare forskning där deltagarna varit lärare uttrycks en osäkerhet kring att inte vilja göra fel, och därför inte göra någonting. Det kan bidra till att lärare väljer att inte inkludera traditioner och firande av dessa, för att de själva inte har kunskap nog kring hur traditionerna firas. Vi kan relatera detta till våra egna resultat, exempelvis när eleverna i gruppdiskussionerna först berättar att

de aldrig pratar om andra traditioner, men kommer sedan fram till att under religionslektionerna har de gått igenom samt pratat en del om Ramadan (som firades veckan innan undersökningen genomfördes). En elev berättar att de bara pratat om Eid med lärare som firar själv, och inte från klassläraren som inte firar det. Enligt den eleven kan inte klassläraren något om Eid eftersom hen är kristen. Vi upplever det som intressant att det finns elever som ser att lärarna har olika religioner och utifrån det tolkar det som att de endast kan lära ut om sin egen religion. Vi kan även se en koppling till Fredriksson Sjöberg & Lindgren Eneflo (2019) där det lyfts att vissa lärare undviker att prata om saker de känner sig osäkra på. Vi funderar på om det i detta fall också kan röra sig om en osäkerhet från den kristna läraren som valt att inte prata om Eid.

I Lgr22 (Skolverket, 2022) finns riktlinjer kring inkludering av kultur och språk. Alla elever ska känna sig inkluderade i skolan och att deras erfarenheter och olika upplevelser tas in som en del i undervisningen. När elever får utgå ifrån tidigare erfarenheter och kunskaper och bygger på dessa skapas en större möjlighet för lärande (Gibbons, 2018). Enligt Lgr22 ska elevernas undervisning förankras i tidigare erfarenheter och bakgrund för att skapa möjlighet till en personlig utveckling av sin identitet och kunna utveckla sina kunskaper i skolan. Eleverna i denna studie svarar bland annat att kultur bara inkluderas på religionslektionerna för att då pratar man om bland annat andra högtider från andra religioner, vilket betyder att kultur inkluderas i undervisningen till viss del men är inte en del i all undervisning. Vidare kan elevernas definition av kultur som i form av enbart religion och högtider diskuteras då begreppet kultur sträcker sig bredare än så.

Enligt Lgr22 (Skolverket, 2022) ska eleverna i ämnet svenska få möjlighet att utveckla sitt språk på olika sätt, vilket kan inkludera användandet av andra språk för att förstärka kunskaperna i svenska. I läroplanen beskrivs det även att skolan har ett ansvar att tillkännage och uppmuntra till elevers olika bakgrund, erfarenheter, kunskaper och språk. Det innebär att eleverna även i svenskundervisningen ska få möjlighet att utgå ifrån sina tidigare kunskaper och erfarenheter för att utveckla nya kunskaper. Utifrån elevernas svar i vår studie kan vi se en brist från lärarna att inkludera elevernas tidigare erfarenheter, bakgrund, kunskaper och språk i svenskundervisningen.

Vi funderar även på hur resultatet hade påverkats om studien gjorts på något äldre elever, exempelvis högstadiel elever. Dessa elever har mer erfarenhet med sig, samtidigt som de ofta har ett rikare språk och ett mer analytiskt tänkande. Enligt vår uppfattning hade diskussionerna kunnat bli djupare och resultatet därmed fått en större bredd, och kanske något tydligare slutsatser. I en av studierna som finns inkluderad i tidigare forskning har det undersökts hur elever i årskurs 5 - 7 upplever skolan och dess inkludering. Där framkommer det att känslan att vara inkluderad har flera positiva effekter, både på skolresultatet samt på välmåendet (Cosmovici Idsoe, 2016). Vi ser vidare i annan forskning att utvecklandet av identiteten är en viktig del i känslan av att vara inkluderad (Giæver & Tkachenko, 2020; Jonsson, 2020; Smontara, 2016).

7.1. Slutsatser

I detta avsnitt presenteras slutsatser utifrån de frågeställningar som arbetet grundas på. Syftet med arbetet har varit att redogöra för hur flerspråkiga elever upplever inkluderingen i skolan.

Första frågeställningen lyder: *Vad upplever eleverna kring huruvida deras kultur inkluderas i klassrummet?* Utifrån de intervjuer som genomförts kan slutsatsen dras att elevernas kultur till viss del inkluderas i klassrummet. Eleverna upplever att de under vissa tillfällen, såsom under religionslektionerna, tar upp och diskuterar olika kulturers levnadssätt. De uttrycker dock att det inte är något som genomsyrar hela undervisningen, något som enligt tidigare forskning och teori är viktigt för att elever ska inkluderas i klassrummet.

Andra frågeställningen är: *Hur upplever eleverna att deras språkliga kompetenser inkluderas i svenskundervisningen?* Enligt eleverna är det främst det svenska språket som används och ska användas i skolan. Utifrån eleverna kan vi se att de ingår i en enspråkig norm, trots sin majoritet av flerspråkiga elever i klasserna. Samtidigt visar resultaten från vissa elever i det ena klassrummet att elevernas andra språk till viss del används, men sällan i en kontext där alla elever ska ta del av informationen som sägs. En övergripande slutsats kan dras i att eleverna ska använda svenska i klassrummet och på hela skolan, och deras språkliga kompetenser utöver svenskan inkluderas mycket sällan eller aldrig i svenskundervisningen.

Sista frågeställningen är följande: *Hur skulle eleverna vilja att deras kultur och språkliga kompetenser inkluderas?* Eleverna skulle vilja att deras språkliga kompetenser ibland inkluderas mer och att de får använda sig av flera språk i exempelvis läsning eller att fråga en klasskamrat. Däremot visar resultatet att eleverna inte verkar angelägna att inkludera deras kultur mer, utan är överens om att skolämnena som finns är det viktigaste att lära sig mer om.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att resultaten från studien inte alltid överensstämmer med resultat från tidigare forskning, samt att det är en skillnad i elevernas upplevelser och den tidigare forskningens förslag på en god undervisning. Elevernas upplevelser sker utifrån de erfarenheter de har och inte nödvändigtvis hur det bör vara, men är en viktig aspekt att undersöka då det är eleverna som ska undervisas. En slutsats är också att det krävs mer djupgående och bredare forskning för att kunna dra tydligare och mer generaliserade slutsatser kring elevers upplevelser av inkludering i klassrummet.

Vår förhoppning är att vår studie ska bidra med att lärare får en inblick i elevers tankar om den språkliga och kulturella inkluderingen. En större förståelse för eleverna kan i sin tur bidra till att skapa ett bättre klassrumsklimat och en bättre utbildning.

7.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras för- och nackdelar kring urvalet och dess påverkan på resultatet samt genomförandet av gruppdiskussionerna.

Undersökningen genomfördes på en mångkulturell skola med en majoritet av flerspråkiga elever i klasserna. Detta gjordes dels för att öka chansen att finna relevanta respondenter, dels för att finna elever med olika kulturella bakgrunder. Det bidrog dock även till att begreppet inkludering blev svårare att förklara för eleverna, eftersom det inte fanns en stor homogen grupp eleverna skulle inkluderas i, eftersom de flerspråkiga var en majoritet. Om studien hade genomförts i en annan kontext där flerspråkiga elever hade varit en minoritet, hade resultatet troligtvis påverkats på frågorna som rör inkluderingen av deras kultur och språk. Skolan i sig har även en kultur där lärare arbetar på liknande sätt, vilket påverkar hur undervisningen ser ut. Oavsett andelen flerspråkiga elever i klassen, kan lärarna arbeta aktivt med transspråkande och samarbeta med modersmålslärare, eller inte.

Urvalet av deltagarna i klasserna gjordes utifrån ett kriteriebaserat urval. Ett kriterium var att kunna behärska det svenska språket på något sätt, för att kunna få ut så mycket data som möjligt. En fördel med detta är att datainsamlingen i form av diskussionen blev enklare för både de andra gruppdeltagarna samt oss som ställde frågorna. Eftersom gruppdiskussionen spelades in och transkriberades via en ljudinspelning var det en fördel att den genomfördes på svenska. En nackdel med kriteriet var att en grupp av elever med större svårigheter i svenska språket valdes bort, och även de har erfarenheter och tankar som kunde tagits med i datainsamlingen. En lösning som valdes för att försöka få med elever som hade svårare att uttrycka sig på svenska var att be modersmåls lärare att delta och tolka. Eleverna som valdes ut gjordes genom en metod där elever med udda nummer på klasslistan skulle väljas ut, ifall det fanns fler än 10 som samtyckt och befann sig på plats på dagen. Denna metod behövde dock inte användas, eftersom det var under 10 elever per klass som fått samtycke att delta. Det gjorde att metoden för vilka respondenter som deltog endast valdes utifrån blanketterna samt de förutbestämda kriterierna och klasslistan behövdes inte användas.

Vi valde att inte informera så mycket om ämnet för studien innan vi startade enkäten och gruppdiskussionerna. Eleverna fick veta att en studie genomfördes och att deras svar skulle komma att användas i denna, men inte specifikt vad studien skulle undersöka. Detta val gjordes på grund av att vi inte ville påverka deras svar. Vi gjorde bedömningen att det fanns en risk att eleverna skulle komma att ge svar de trodde att vi ville ha snarare än vad de faktiskt tänkte och kände, ifall de visste vad det var som undersöktes. Av samma anledning adderade vi även några så kallade "kamouflagefrågor", det vill säga frågor som handlade om något helt annat än det vi undersökte, för att det inte skulle bli lika tydligt vad det var som undersöktes.

Vid jämförelse av resultatet i enkäten och resultatet i gruppdiskussionerna kan vi se att eleverna utvecklar sina svar något i gruppdiskussionerna, men utgår från vad de skrivit i enkäten. Några barn har lämnat blankt på några frågor i enkäten, men svarar sedan på frågorna vid gruppdiskussionen. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att enkäten uppfyllde det syfte den hade, nämligen att förbereda eleverna för kommande gruppdiskussion. Gruppdiskussionerna uppfyllde sedan sitt syfte genom att ge eleverna möjlighet att utveckla sina svar, alternativt komma fram till ett svar med hjälp av de andras tankar.

7.3 Vidare forskning

Studien har genomförts under en begränsad tid, vilket gör att inga generaliserande slutsatser kan dras. I studien hade klasserna en majoritet av flerspråkiga elever. Detta kan bidra till en exkludering av enspråkiga elever, istället för tvärtom. Det är något som inte funnits i den tidigare forskning vi tagit fram, och också ett resultat värt att studera vidare. Att forska vidare på hur elever i äldre åldrar samt elever i större omfång ser på begreppet inkludering och hur stor del ens flerspråkiga bakgrund bidrar till denna, hade varit givande för att få en bättre förståelse för hur vi kan arbeta mot en mer meningsfull skola. Sammanfattningsvis hade vidare forskning behövts för att undersöka hur elever upplever att de blir eller bör vara inkluderade i klassrummet.

8. Referenser

- Axelsson, M. (2019). Svenska som andraspråk och flerspråkighet. I: Liberg, C., & Smith, J. (Red). *Att bli lärare i svenska*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Buli-Holmberga, J., Høybråten Sigstad, H., Morken, I., & Hjørne, E. (2023). *From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review*. *European Journal of Special Needs Education*, 38:1, pp. 79-94, DOI: [10.1080/08856257.2022.2031095](https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095)
- Cosmovici Idsøe, E. (2015). *The importance of social learning environment factors for affective well-being among students*. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21, pp. 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2015.1053695>.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Duarte, J. (2011). *Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools*. *International Review of Education*, 57, pp. 631-649. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-011-9251-7>.
- Fredriksson Sjöberg, M., & Lindgren Eneflo, E. (2019). «Man blir lite osäker på om man gör rätt» – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3080>
- Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). *Mot en ny satsing på flerspråkighet – en analyse av språkpolitiska föringer i barnehagens styringsdokumenter*. *Nordic Studies in Education*, 40(3), pp 249–267. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2442>
- Jonsson, C. (2020). *Transspråkande i ett flerspråkigt och interkulturellt klassrum*. Skolverket. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1486569/FULLTEXT01.pdf>

Leatherman, J. M. (2007). "I Just See All Children as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), pp. 594-611.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1615>

Lundgren, B. (2017). *Enspråkig undervisning i flerspråkig kontext*. *Educare*, 2017(1), pp. 9–26. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.2>

Siekkinen, F. (2017). *Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm*. *Educare*, 2017(1), pp. 27–49. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.3>

SFS 2010:800. *Skollag*.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*.

Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Skolverket. (2023). *PIRLS: en studie om läsförmåga*. Hämtad från:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>

Smontara, P. (2016). *Intercultural sensitivity and toleration of adolescents in a changing world*. *Život i Škola*, LXII (2), pp. 157-164. Hämtad från: <https://hrcak.srce.hr/179034>

Statistiska Centralbyrån. (SCB). *Barn och unga med svensk och utländsk bakgrund, antal efter kön, ålder, utländsk/svensk bakgrund, år och region*.

https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START_LE_LE0102_LE0102A/LE0102T16N/table/tableViewLayout1/

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University press.

