



Språkintröduktion som mellanrum

Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram



Erika Bomström Aho

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2018:27

Språkintröduktion som mellanrum

Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram

Erika Bomström Aho



HÖGSKOLAN
DALARNA



Språkintröduktion som mellanrum - Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram

Erika Bomström Aho

LICENTIATUPPSATS

Karlstad University Studies | 2018:27

urn:nbn:se:kau:diva-67303

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7063-860-2 (tryck)

ISBN 978-91-7063-955-5 (pdf)

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
SE-651 88 Karlstad
+46 54 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2018

WWW.KAU.SE



Språkintröduktion som mellanrum

Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett
intröduktionsprogram

Erika Bomström Aho

Handledare: Åsa Wedin och Birgitta Ljung Egeland

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

LICENTIATUPPSATS

Abstract

This study investigates the experiences of being a student at Language introduction by newly arrived upper secondary school students in Sweden. The program is one of five introductory programs in Swedish upper secondary school and admits newly arrived students from the ages of 16 to 19 years old. Students are placed at Language introduction because they have recently arrived in Sweden and since they have not yet acquired sufficient knowledge of the Swedish language.

The study is based on a social constructivist perspective of narration and identity. Homi Bhabha's theory of the third space contributes to an understanding of how the experiences from Language introduction are socially and culturally situated. Using a narrative approach, the analysis focuses on 22 students' narrated experiences of being a student at Language introduction. The students' accounts form a way of understanding how their experiences of the program are intertwined with earlier experiences of school and work, as well as their thoughts about the future.

The results show that student groups at Language introduction are heterogenous as students carry with them different experiences of school and work. Some of the students have no or short school background but have work experiences, whereas other students have several years of schooling. Three major themes emerge in the results: the Swedish language as an obstacle and as goal, student identities in transformation and Language introduction as a third space. To each student, the acquisition of the Swedish language becomes an obstacle to overcome and a goal to reach. The Swedish language becomes important because the students depend on it in order to be successful in school as well as in life in the social community.

In relation to the aim and research questions of the study, there is a discussion of the importance of the mapping of newly arrived adolescents' previous knowledge and experiences in order to facilitate planning and operationalization of the teaching. Furthermore, there is a discussion of how the students' identities transform when the students begin their studies at the program. Finally, there is a discussion about how Language introduction can be seen as a third space regarding the physical space which constitutes the program, communication and the forming of identity.

Keywords: Language introduction, newly arrived upper secondary school students, third space, identity, narrated experiences

Innehållsförteckning

ABSTRACT	2
FÖRORD	5
1 INTRODUKTION	7
1.1 INLEDNING.....	7
1.2 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	11
1.3 TERMINOLOGI	11
1.4 INTRODUKTIONSPROGRAMMET SPRÅKINTRODUKTION.....	12
1.4.1 SPRÅKINTRODUKTION.....	13
1.4.2 ANDRASPRÅKUTVECKLING OCH LÄRANDE PÅ ETT ANDRASPRÅK	14
1.4.3 LITTERACITET	17
1.4.4 KARTLÄGGNING OCH BEDÖMNING	20
1.5 UTGÅNGSPUNKTER FÖR STUDIEN	22
1.6 STUDIENS DISPOSITION.....	24
2 TIDIGARE FORSKNING OM NYANLÄNDA GYMNASIEELEVERS MÖTE MED SKOLAN	25
2.1 BEMÖTANDE OCH MOTTAGANDE	25
2.2 SKOLGÅNG OCH IDENTITET.....	27
2.3 SVENSKA SPRÅKETS BETYDELSE	33
2.4 SAMMANFATTNING	35
3 TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	36
3.1 SOCIALKONSTRUKTIVISTISKT PERSPEKTIV PÅ BERÄTTANDE, BERÄTTELSE OCH IDENTITET	37
3.1.1 INSTITUTIONALISERING OCH SOCIALISERING	41
3.2 DEN NARRATIVA ANSATSEN.....	42
3.3 MELLANRUMSTEORIN	45
3.3.1 KULTURELL HYBRIDITET OCH AMBIVALENS	46
3.3.2 PERSPEKTIV PÅ IDENTITET OCH DEN ÄNDRÉ	48
4 METOD OCH MATERIAL	51
4.1 DE NARRATIVA INTERVJUERNA	51
4.2 DELTAGARE OCH GENOMFÖRANDE	53
4.3. ETISKA ÖVERVÄGANDEN	56
4.4 STUDIENS TROVÄRDIGHET OCH TILLFÖRLITLIGHET.....	57
4.5 BEARBETNING OCH ANALYS.....	58
5 "FÖRST MÅSTE JAG BLI BRA PÅ SVENSKA"	61
5.1 ELEVER MED VARIERANDE SKOLBAKGRUND	62

5.2 DRÖMMAR OM FRAMTIDEN	65
5.3 "NÄR JAG HAR BETYG SVENSKA JAG KAN VARA FRI"	68
5.5 SAMMANFATTNING	70
6 FÖRÄNDRADE ELEVIDENTITETER.....	71
6.1. FRÅN HÖGPRESTERANDE ELEV TILL NYBÖRJARE	71
6.2 ÄNTLIGEN SKOLELEV	79
7 SPRÅKINTRODUKTION SOM MELLANRUM.....	89
7.1 DET FYSISKA RUMMET	89
7.2 NYANLÄND GYMNASIEELEV	91
7.3 ANDRA KUNSKAPER OCH ERFARENHETER.....	93
7.4 SPRÅKET SOM MELLANRUM.....	94
7.5 SAMMANFATTNING	96
8 DISKUSSION.....	97
8.1 ATT SYNLI GGÖRA, VÄRDERA OCH BEDÖMA ELEVERS KUNSKAP	97
8.2 ELEVIDENTITETER SOM FRAMTRÄDER I BERÄTTELSENA OM MÖTET MED SPRÅKINTRODUKTION	100
8.3 MÖTET MED SPRÅKINTRODUKTION SOM EN DEL AV SOCIALT OCH KULTURELLT SITUERADE PROCESSER	102
9 AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	105
9.1 BEMÖTANDE, ERFARENHET OCH KUNSKAP SAMT IDENTITET OCH SPRÅK .	105
9.2 PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	106
9.3 KRITISK TILLBAKABLICK.....	107
9.4. STUDIENS BIDRAG OCH VIDARE FORSKNING	107
REFERENSER.....	109
BILAGA 2	122
BILAGA 3	123

Förord

Då är forskarutbildningsåren snart till ända. Dessa år har varit intressanta, spännande, roliga och innehållsrika. Framförallt har jag, tack vare allt jag har fått vara med om, fått lära mig så mycket.

Med blicken i backspegeln inser jag att jag har många att tacka. Tack Karlstads universitet, Högskolan Dalarna och PUD (Pedagogiskt utvecklingscentrum Dalarna) för möjligheterna att genomföra forskarutbildningen. Tack även Gagnefs kommun, skolchef Håkan Elfving och mina rektorer Änges Kristina Lundén, Monica Landin och Johan Rombin, för att ni lät mig ta chansen att vidareutbilda mig.

Eftersom det finns avtryck från många personer i min licentiatuppsats kan jag inte säga att jag ensam har skrivit fram den. Åsa Wedin och Birgitta Ljung Egeland - mina outtröttliga handledare - tack för handledning och vägledning. Tack för uppmuntran och alla tuffa men vänliga ord. Tack för att ni har funnits där – utan er hade jag inte tagit mig ända fram till målet. Tack också till dig, Gudrun Holmdahl, för enastående handledning under de år du var min handledare. Jag vill särskilt tacka Jenny Rosén, Birgitta Ljung Egeland, Marie Karlsson, Maria Olson och Susanne Duek som varit utsedda läsare vid särskilda tillfällen. Tack även till Christian Hecht, Juvas Marianne Liljas, Sofia Lindén, Boglarka Straszer för att ni ville engagera er i min text och läsa utvalda delar ur den. Tack även till Elsi, Eva, Martin och Johannes - tack för er för hjälp och stöttning och för ett ”utifrånperspektiv”. Sist, men inte minst, tack mamma för korrekturläsning och pepp under resans gång.

Jag har haft turen att inte behöva göra den här forskarutbildningsresan ensam. Att ingå i forskarskolan Skolnära har varit en ynnest och något som berikat mig med goda vänner. Ett särskilt tack till forskningsledarna Monika Vinterek och Sara Irisdotter Aldemyr för omsorgen och den pålitliga och trygga vägledningen. Tack till mina doktorandkompisar Anna Henrikson Persson, Steven Hunter Lindqvist, Maria Karp, Göran Morén, Maria Larsson och Karen Stormats - tack för att ni delat den här resan med mig! Tack för alla trevliga stunder och härliga samtal. Utan er hade resan inte varit lika givande och spännande. Tack även till Katarina Sundström Rask för uppmuntran, angelägna och entusiastiska samtal och trevliga ”lunchmöten”.

Jag vet att jag har upprepat ordet tack för många gånger redan – och än har jag tre personer kvar att tacka. Apo – tack för det stora stöd du givit mig under de senaste åren. Tack för att du, utan att anmärka på

det, hjälpt mig när jag flera gånger i sista minuten upptäckt att jag haft dålig koll på tider, datum, möten och kurstillfällen – eller glömt boka tåg- och bussbiljetter. Tack för att du följde med till Karlstad med Knut när han var nyfödd så att jag kunde göra klart några forskarutbildningskurser. Utan ditt stöd och din hjälp hade jag inte kunnat genomföra den här utbildningen – så tack!

Nils och Knut – min vårvind och min sommarblomma. Ni är de bästa personerna jag känner. Tack för att ni finns i mitt liv och för att ni visar mig vad som är viktigt.

Gagnef, i maj 2018

Erika Bomström Aho

1 Introduktion

1.1 Inledning

Introduktionsprogrammet Språkintröduktion (hädaneftor Språkintröduktion) är en specifik utbildningskontext som syftar till att förbereda nyanlända elever för vidare studier inom gymnasieskolan eller till ett arbete. I föreliggande studie analyseras 22 elevers berättade erfarenheter från Språkintröduktion och elevernas berättelser blir ett sätt att förstå hur deras erfarenheter av programmet vävs samman med tidigare skol- och arbetslivserfarenheter och med tankar om framtiden. En narrativ ansats, där berättelser och berättande ställs i centrum, är ett bra sätt att få veta något om människors erfarenheter och hur de skapar mening i sitt liv utifrån dessa (Mishler, 1995). Genom narrativen gör eleverna identitetsframträdanden och i den här studien är det identitetsframträdanden i form av elevidentiteter som är av intresse. De ses och tolkas utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, där bland annat identitet, nation, språk och berättelser förstås som något som konstrueras i socialt samspel (Berger & Luckmann, 1998; Stier, 2003). Språkintröduktion är ett av fem introduktionsprogram i den svenska gymnasieskolan och tar emot nyanlända ungdomar i åldrarna 16 till 19 år. Skolverket (2008; 2016a) ger allmänna råd för hur utbildning av nyanlända elever bör organiseras och där framgår att undervisningen ska planeras utifrån elevens kunskaper, förutsättningar och behov. I denna studie tas utgångspunkt i följande definition av nyanländ elev:

Med nyanländ elev avses den som 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 hon eller han fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. (Skolverket, 2016a, s.8).

Att organisera en verksamhet för de elever som går på Språkintröduktion är resurskrävande och kan vara utmanande eftersom det är ett program som, på många sätt, skiljer sig från övriga program. En aspekt som särskiljer Språkintröduktion från andra utbildningar är att programmet inte är sökbart. I stället placeras eleverna där mot bakgrund av att de kommer från ett annat land, att de ska börja studera i Sverige och att de inte kan svenska (Skolverket, 2013). De elever som studerar på programmet har varierad bakgrund. De kommer från olika socioekonomiska förhållanden och har olika språkliga förutsättningar och varierande kunskaper i svenska språket, och olika förutsättningar för lärande. Vidare har de skilda erfarenheter av skola, undervisning och skolkultur med sig när de börjar studera på programmet (Sharif, 2017). Likväl har alla elever rätt till skola och

utbildning, även nyanlända elever som nyligen kommit till Sverige från ett annat land och utan kunskaper i svenska språket (Skolverket, 2016a, b). Utbildningen på Språkintröduktion har en tyngdpunkt på undervisning i svenska språket, programmet ska erbjuda ämnen som eleverna har behov av att studera. Syftet är att eleverna efter avslutad utbildning på Språkintröduktion ska kunna gå vidare till gymnasieskolan eller någon annan utbildning. Den undervisning som Språkintröduktion erbjuder ska därför vara språk- och kunskapsutvecklande utifrån varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2016b). Dock tyder svaga skolresultat för de nyanlända eleverna på att det finns brister i utbildningen för denna grupp (Skolinspektionen 2010; 2014; 2017, Skolverkets statistik från 2010–2016). Situationen i skolan för elever som under sin grundskole- eller gymnasietid invandrat till Sverige är ofta komplex, och ju senare under skolåldern en elev anländer till Sverige, desto större svårigheter har eleven att uppnå behörighet till gymnasiet eller att slutföra sina gymnasiestudier (Modigh, 2004, Åhlund, 2007). Många av eleverna uppger bland annat att de känner sig otrygga i skolan, att de inte får den hjälp de behöver i undervisningen samt att de har olika psykosociala problem (Modigh, 2004, Folke Nilsson, 2017, Skolinspektionen, 2017).

Utbildningssystemet i Sverige grundar sig på att eleverna som studerar i gymnasieskolan även har gått i svensk grundskola. När nyanlända elever med kort skolbakgrund, eller ingen utbildning alls i bagaget alls, börjar på Språkintröduktion ställs logiken i utbildningssystemet inför utmaningar eftersom eleverna relativt snabbt ska läsa in språk- och ämneskompetens för att bli behöriga att få börja på ett nationellt program där även de jämnåriga svenska eleverna går (Statens kommuner och landsting, hädanefter SKL, 2016). Skolinspektionen (2017) har granskat språkintröduktionsutbildningen vid 42 slumpmässigt utvalda gymnasieskolor. Hösten 2016 var nästan 36 000 elever inskrivna på programmet. I gymnasieförordningen (2010:2039) påtalas betydelsen av att språkintröduktionseleverna på snabbast möjliga sätt ska komma vidare i sin utbildning. Språkintröduktion ska i det sammanhanget fungera som en intröduktion inom en begränsad tid, enligt SKL (2016) men i verkligheten går större delen av eleverna, omkring 60 %, kvar på programmet mer än ett studieår (Skolverket, 2016b). Skolverket har tidigare pekat på att den främsta anledningen till det är att eleverna på programmet inte har tillräckliga förmågor vad gäller läs- och skrivkompetens på svenska (Skolverket, 2014). Skolinspektionens rapport (2017) vittnar om flera utvecklingsbehov när det gäller hur gymnasieskolor organiserar programmet Språkintröduktion. De kollektiva lösningarna har gynnats framför undervisning genomförd utifrån elevers individuella behov och

förutsättningar, trots att de elever som studerar på programmet har mycket skiftande förkunskaper och utbildningsbehov. Där framgår att om inte elevernas behov och tidigare kunskaper blir synliggjorda, är risken stor att deras kunskapsutveckling försenas, vilket i sin tur kan ha inverkan på möjligheter till fortsatta utbildningsvägar eller i övergången till ett yrke. När förhållandet är det motsatta, det vill säga att elevernas kunskaper och behov är identifierade, ökar möjligheterna för eleverna att gå vidare till utbildning och yrkesliv. SKL (2016) betonar att det finns behov av regeländringar vad gäller studier för nyanlända elever på gymnasiet. Bland annat diskuterar de huruvida behörighetskriterierna för att komma in på ett nationellt gymnasieprogram bör ses över, och att en elev som kan engelska, till exempel, ska kunna gå ett engelskspråkigt gymnasieprogram för att snabbt kunna komma vidare i sin kunskapsutveckling.

I Skolinspektionens rapport (Skolinspektionen, 2017) klarläggs att flera av de granskade skolorna inte anpassar utbildningen efter elevernas behov i tillräcklig omfattning vad gäller studietakt, omfattning och innehåll. I stället erbjuder skolorna ofta eleverna kollektiva lösningar, med samma schema i några enstaka grundskoleämnen inklusive svenska som andraspråk. Som orsak till detta framhålls att skolorna inte i tillfredsställande omfattning har identifierat elevernas utbildningsbehov, att individualiseringen av undervisningen har brister och behöver utvecklas. Det finns några studier (Cederberg, 2006; Jepson Wigg, 2008; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017) som, precis som Skolinspektionen (2017), bekräftar att de nyanlända eleverna ses som en homogen grupp. Undersökningarna visar samfällt att ungdomar med utländsk bakgrund förs samman i en homogen kategori av elevgrupper. Även Skowronski (2013) visar i sin studie att skolan ser på nyanlända elever som en homogen grupp. I Skolinspektionens rapport bekräftas dessutom att skolpersonalen på många skolor har låga förväntningar på elevernas förmågor, vilket kan förklaras med att skolpersonalen har en benägenhet att fokusera på vad eleven inte kan i stället för på vad han eller hon kan. En bristande syn på elevers kompetens påverkar de resultat eleverna uppnår (Skolverket, 2017). Från och med 2015, när antalet nyanlända och asylsökande ökade starkt, har det varit utmanande att organisera en fungerande undervisningsverksamhet på Språkintröduktion. Mellan 1994 och 2016 har gruppen nyanlända elever i Sverige ökat kraftigt från omkring 12 till närapå 24 procent (SOU, 2017). Skolinspektionens rapport vittnar dock om att de brister de sett i utformningen av undervisningen på Språkintröduktion funnits och varit kända sedan tidigare granskningar (Skolinspektionen 2009; 2010; 2017).

För de nyanlända gymnasieeleverna blir tiden på Språkintröduktion betydelsefull för deras initiala tid i och intröduktion till utbildningssystemet och det svenska samhället. Tiden på programmet har även betydelse för känslan av gemenskap och tillhörighet och i förlängningen för att leva i Sverige som en fullvärdig medborgare. Utbildningen på Språkintröduktion kommer att spela en avgörande roll för de ungas liv och framtid (Andersson, Melchert & Hedberg, 2010). Det är inte bara så att organiserad skolverksamhet såsom lektioner, prov och studiebesök utanför skolans sfär är av betydelse, utan interaktionen med andra jämnåriga är också en viktig del av skolungdomars, även nyanlända elevers, vardag. För de nyanlända eleverna blir verksamheten på Språkintröduktion särskilt angelägen eftersom det är i skolan många av dem lär känna nya vänner och etablerar sig i olika sociala konstellationer och får en möjlighet att lära sig svenska. Den här socialisationsprocessen äger rum inte bara innanför skolbyggnadens och klassrummets väggar utan även på skolgården och utanför skolans sfär (Kästen-Ebeling & Otterup, 2014). Detta innebär att forskning om Språkintröduktion för att kunna utveckla utbildningen är angelägen. Undervisningsformen på Språkintröduktion liknar inte annan utbildning för ungdomar i Sverige, och lite kunskap finns om den utifrån ett elevperspektiv (Sharif, 2017).

I föreliggande studie blir även frågor som gäller språk och identitet centrala. Genom den narrativa ansatsen studeras elevers erfarenheter av Språkintröduktion. Den narrativa ansatsen innebär här en forskningsprocess som innefattar teoretiska och metodologiska antaganden, vilka beskrivs i kapitel 3. Utforskandet av berättande och berättelser är ett sätt att beforska mänskliga erfarenheter, och betydelsen som tillskrivs dessa erfarenheter beroende på hur individer relaterar till sig själva (Bruner, 1987/2004). Elevidentiteterna ses och tolkas utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, vilket innebär att företeelser såsom bland annat identitet, kultur, nationalitet, kunskap och moral uppfattas som konstruerade i social interaktion (Berger & Luckmann, 1998; Stier, 2003). Ambitionen med denna studie är att analysera elevers berättade erfarenheter av att vara elever på Språkintröduktion och hur de erfar mottagandet på programmet. Andra perspektiv, såsom lärarnas och styrdokumentens, eller varför inte mitt eget, min lärarpersons, skulle här kunna beskrivas och skildras för att ge en kompletterande bild men de uteblir eftersom syftet med studien är att analysera elevernas berättade erfarenheter av att vara elever på Språkintröduktion, och hur de erfar mottagandet på programmet.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om nyanlända elevers erfarenheter av att vara elev på introduktionsprogrammet Språkintröduktion. Mer specifikt syftar studien till att genom elevernas berättelser få kunskap om hur deras tidigare erfarenheter och tankar om framtiden får betydelse för hur de erfar programmet. Utifrån syftet ställs följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar eleverna att deras kunskaper synliggörs, värderas och bedöms på Språkintröduktion?
- Vilka elevidentiteter tar form i berättelserna om mötet med Språkintröduktion?
- Vilka villkor för andraspråksinläring och skolframgång framträder i elevernas berättelser?
- Hur kan dessa uttryck för elevidentiteter bidra till en förståelse av hur mötet med Språkintröduktion kan ses som en del av socialt och kulturellt situerade processer?

1.3 Terminologi

Här kommer ett förtydligande att göras när det gäller hur vissa begrepp kommer att användas i texten.

Ordinarie undervisningsverksamhet/ordinarie grupp används i texten som benämning på den del av verksamheten på gymnasieskolor där de nationella programmen ingår. I dem är eleverna uppdelade i klasser, i *ordinarie grupper*. Intröduktionsprogrammet är inte ett nationellt program men en elev kan efter avslutade studier på Språkintröduktion söka till ett nationellt gymnasieprogram.

I texten används *ordinarie elever* för att beskriva de elever som studerar på de nationella programmen. De ordinarie eleverna hör till

de ordinarie undervisningsgrupperna. I intervjuerna kallar de intervjuade eleverna dem för "de andra eleverna".

Svenska elever/svenskar står i den här texten för de elever och elevgrupper som ofta utgör normen i den svenska skolan. Intervjupersonerna i den här studien kallar de elever som inte går på Språkintröduktion för "de svenska eleverna", eller för de "andra eleverna".

Förberedelseklass är en specifik verksamhet där nyanlända elever ofta börjar sin utbildning i den svenska skolan. Undervisningen i *förberedelseklassen* avser att ge nyanlända eleverna de kunskaper de är i behov av för att så snart som möjligt kunna delta i den ordinarie undervisningen. Förberedelseklassen ska inte ses som en form av särskilt stöd (Skolverket, 2016)

Introduktionsgrupp/verksamhet är en form av förberedelseklass som syftar till att förbereda elever till vidare studier i ordinarie undervisningsverksamhet.

1.4 Introduktionsprogrammet Språkintröduktion

I detta avsnitt ämnar jag presentera kontexten för den här studien, det vill säga programmet Språkintröduktion och det som är viktigt att ta i beaktande i relation till nyanlända elevers skolgång på programmet. Litteracitet, kartläggning och bedömning av tidigare kunskaper och erfarenheter är viktiga för verksamheten på språkintröduktionsprogrammet, genom att de i allra högsta grad påverkar elevens skolgång och hur eleven blir mottagen. Litteracitet innebär i den här texten en breddad syn på läsning och skrivning. Dessa tre fält utgör viktiga villkor för elevernas förutsättningar till lärande och framgång på programmet. Forskning om andraspråksutveckling och lärande på ett andraspråk är viktiga grundstenar för planeringen av undervisningen på Språkintröduktion. Beaktandet av litteracitet och litteracitetsforskning ger förståelse för hur en elevs tidigare skolgång, kunskaper och erfarenheter påverkar dennas upplevelser av Språkintröduktion, vilket är av betydelse när elevers kunskaper ska bedömas.

1. 4.1 Språkintröduktion

När eleverna kommer till Språkintröduktion är de minst 16 år gamla, och har således cirka tre år på sig att lära sig svenska och skaffa sig de betyg som behövs för att kunna komma in på ett gymnasieprogram eftersom det inte går att söka till ett gymnasieprogram efter att den sökande har fyllt 19. För språkintröduktionseleverna blir det största problemet att de inte har så många år på sig och att det därför kan bli svårt att hinna med att få betyg i såväl svenska som andraspråk som andra ämnen. För att kunna använda skolspråket på ett framgångsrikt och gynnsamt sätt, måste man ha utvecklat ett användbart ordförråd i svenska bestående av ord och uttryck, likaväl som grammatisk kunskap. Sådana kunskaper är en grundförutsättning för att kunna formulera jämföranden och liknelser, orsaksförhållanden och villkor (Lindberg, 2006).

Lärare på Språkintröduktion möter således elever som är i stort behov av att lära sig svenska och av att utveckla kunskap i övriga ämnen för att nå kunskapskraven i dem. Lärarna är ålagda att göra omfattande kartläggningar av elevers tidigare kunskaper och erfarenheter (Skolverket, 2008, 2016). Detta ska göras för att underlätta planering av undervisning och för att eleverna ska kunna fortsätta där de tidigare slutat sina studier samt för att de fortare ska kunna ta del av ämnesundervisning och tillägna sig nya kunskaper i ämnena. Kartläggningen kräver resurser i form av språkkunniga modersmåls lärare, studiehandledare och/eller tolkar. Dessutom är det betydelsefullt att eleverna förstår varför kartläggningen utförs (Skolverket, 2008). Enligt Skolverkets kursplaner ska undervisningen på Språkintröduktion planeras och utföras utifrån elevernas individuella förutsättningar och behov. Undervisning som gynnar elevers lärande utifrån den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978), talar för att kartläggningen behöver göras och följas upp.

I de allmänna råden (Skolverket 2008; 2016) skrivs att många nyanlända elever under en initial period kan behöva studera i en grupp där språknivå och undervisning anpassas till deras behov. Vidare framgår där att det för andra elever kanske är bättre att ingå i en vanlig klass för att där få den individuella anpassning de behöver. Det viktiga är att eleverna inte rutinmässigt placeras i en grupp utan att en enskild bedömning om vad som är bäst för eleven genomförs. Detta gäller elever som går på såväl grundskola som gymnasium. Det som ska vara avgörande för hur länge en gymnasielev ska gå på Språkintröduktion måste ses utifrån elevens förutsättningar och individuella behov. Diskussionen om huruvida de nyanlända eleverna ska placeras i introduktionsgrupp eller direktintegreras i ordinarie

undervisningsgrupper är en viktig utgångspunkt i debatten om de nyanlända elevernas möte med den svenska skolan. Blob (2004) har i sina komparativa undersökningar intervjuat kommunala tjänstemän angående organisation av skolinledning för nyanlända elever och kommit fram till att det råder en stor variation i hur kommunerna organiserar skolinledningen för elevgruppen. Blob uppmärksammar den fas då nyanlända elever går i olika former av introduktionsklasser och förberedelsegrupper samt om de flyttas över till ordinarie undervisningsgrupper eller inte. Denna fas, menar Blob, är avgörande för elevens framtida skolkarriär. Om en elev för snabbt flyttas över till en ordinarie undervisningsgrupp kan eleven, enligt Blob (2004), hindras i att utveckla grundläggande språkkunskaper i svenska och därför hamna efter i skolarbetet. Samtidigt kan en alltför lång period i en introduktionsklass hindra eleverna på andra sätt, såsom till exempel genom isolering och stigmatisering av dem. Ju längre tid en elev vistas i en introduktionsklass, desto mer fokus lägger skolpersonalen på deras språkinläring (Blob, 2004; Bunar, 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson Folke, 2017). Dock finns inom aktuell forskning en medvetenhet om att det kan ta flera år att lära sig ett nytt språk så pass bra att det kan användas inom flera skolämnen (t.ex. Thomas & Collier 1997, 2002; Cummins, 2017). Särskilt lång tid tar språkinläringen för de elever som inte får chans att vidareutveckla sitt modersmål samt för de elever som när de anländer till Sverige antingen har kort eller ingen skolbakgrund från de länder de kommer ifrån (Cummins 2000; 2017). Dessa elever har behov av att utveckla sina förkunskaper på en mycket grundläggande nivå samtidigt som de har samma behov som andra jämnåriga att få hjälp att möta den utmaning som ungdoms- och vuxenlivet innebär samt att resonera kring existentiella och andra frågor på åldersadekvat nivå (Skolverket 2008; 2016).

1.4.2 Andraspråkutveckling och lärande på ett andraspråk

Språk kan ses som länken mellan människor. Språk är ett viktigt hjälpmedel som alla människor är i behov av för att kunna kommunicera med andra individer. Genom språket skapar människan förståelse, lär sig och inhämtar kunskaper, gör sig förstådd och tänker (Ladberg, 2000; Ladberg, 2003; Skutnabb-Kangas, 1981). I nästan alla förehavanden människan är delaktig i används språk på ett eller annat sätt och framförallt kan man säga att ett språkutbyte sker i ett kulturellt sammanhang, en kulturell kontext. Kulturella kontexter innefattar inbyggda modeller och förförståelse för hur till exempel åsikter och förväntningar kring olika frågor och företeelser ska vara (Ladberg,

2000; Skutnabb-Kangas, 1981) Språkets huvudfunktioner växlar utifrån situation och behov. En generell fördelning av språkets funktioner är att de används till att tänka, forma identitet och grupptillhörighet, kommunicera och även till att förmedla kultur (Ladberg, 2000). Språkfärdighet är socialt betingat och är inte något som inhämtas enbart genom inläring av grammatik, struktur och regler utan det är i interaktion med andra människor som språket "lyfter" och får en mening (Ladberg, 2000; Skutnabb-Kangas, 1981). Förutom att det svenska språket är i fokus, är även flerspråkighet väldigt central på Språkintröduktion. Skutnabb-Kangas (1981) presenterar fyra olika kriterier som nyttjas för att karakterisera flerspråkighet: ursprung, kompetens, funktion och attityder. Flerspråkighet och tvåspråkighet kan definieras som synonyma beroende på hur begreppen definieras. Flerspråkighet definieras ibland som att en individ talar mer än ett språk och i andra fall som att en individ talar mer än två språk (Baker, 2001; Martin-Jones & Jones, 2002).

Cummins (2000) har delat upp språkfärdighet i andraspråksutvecklingen i två typer, BICS (Basic interpersonal communicative skills) och CALP (Cognitive academic language proficiency). BICS avser situationsobundet språkbruk mellan människor som är bekanta och känner varandra (vardagsspråk), medan CALP avser ett situationsobundet och självbärande språkbruk som är typiskt för skrivna texter (skolspråk). Cummins formulerade skillnaderna mellan BICS och CALP i anslutning till en diskussion som rörde sig kring hur den bästa undervisningsmodellen för andraspråks elever ser ut. I den kontexten är det viktigt att skilja BICS från CALP på grund av att man inte bör bedöma andraspråks elevers språkliga nivå enbart utifrån deras BICS-relaterade kompetenser, eftersom dessa kan utvecklas snabbare och ge en bristande uppfattning om elevernas språkliga kompetenser och chanser att klara sig språkmässigt i skolan. Skillnaden mellan BICS och CALP är betydelsefull också i samtalet kring undervisning på modersmålet för andraspråks elever, eftersom ett starkt förstaspråk främjar progressionen och utvecklingen av andraspråket beträffande de kompetenser som kopplas ihop med CALP. Vidare har Cummins (2000) formulerat interdependenshypotesen, vilken fokuserar överförbarheten av CALP-förmågor mellan förstaspråket (L1) och andraspråket (L2). Förutsättningen för att transfer mellan L1 och L2 ska vara möjlig är, enligt Cummins, en gemensam underliggande förmåga som inbegriper kognitiva och språkliga förmågor som bland annat abstrakt tänkande och samtalande, minne och specifik begreppslig och språklig kunskap. Cummins exemplifierar det genom att illustrera med ett isberg som har två toppar och ett gemensamt

fundament under vattenytan. En yttring av den här hypotesen är att elever som har utvecklat litteracitet på L1 har tendens att utveckla densamma snabbare på L2. Enligt Cummins (1981) ursprungliga hypotes vad gäller CALP utvecklas äldre andraspråksanvändare snabbare på andraspråket än yngre andraspråksanvändare. Det menar han beror på större kunnsighet och erfarenhet av liknande språkbruk i förstaspråket. För BICS, vad gäller tal, språkligt flyt och uttal, har emellertid de yngre inlärarna fördelar (Cummins, 1981). I sin senare forskning har Cummins (2000) intresserat sig för tiden som det tar för andraspråksinlärare att nå en viss språklig kompetensnivå och för sambandet mellan skickligheter och kompetens på första och andraspråket. Med interdependenshypotesen vill Cummins få pedagoger att upptäcka att andraspråksutveckling har många dimensioner och att det förhållandet att en elev behärskar vardagspråket, inte behöver betyda att eleven klarar även skolspråket utan stöttning. Denna hypotes förmedlar även att elever som migrerar efter skolstart i hemlandet får en tidsvinst på grund av att den initiala läs- och skrivutvecklingen redan har klarats av (Cummins, 2000). Detta kan jämföras med Thomas och Collier (2002) som hävdar att skolutbildning på förstaspråket de fyra första åren är avgörande för elevens skolresultat.

Cummins (2001) påpekar att skolans bemötande av elever och de förväntningar som lärarna har på eleverna är sammanlänkade med elevernas framgång i skolan. I interaktionen, i undervisnings- och klassrumssituationer, mellan lärare och elev blir eleven antingen stärkt och bekräftad genom samarbetsinriktad undervisning eller osynliggjord och försvagad genom maktrelationer. Huruvida skolan låter eleverna använda sina förstaspråk eller inte är också av betydelse, eftersom förstaspråket är starkt identitetsbundet (Cummins, 2001). Även andra forskare vidhåller att skolans och lärares förväntningar på elever påverkar elevernas prestationer i skolan (Jenner, 2004). Det som kan vara avgörande för språkintröktionselevernas resultat i skolan är om och i vilken utsträckning eleverna får stöttning av studiehandledare på lektionerna. En studiehandledare arbetar på skolan för att stötta de nyanlända eleverna med skolarbetet på det språk som eleven behärskar bäst (Reath-Warren, 2016; Rosén, 2017). I många fall är det problematiskt för skolan att hitta studiehandledare som har tillräckliga språk- och ämneskunskaper. Flertalet forskare (bland andra Blackledge & Creese, 2010; Cummins, 2000, 2017; Garcia, 2009) förespråkar flerspråkig undervisning och det kan eleverna få med hjälp av studiehandledare som ger stöd på det språk eleverna behärskar bäst. Blackledge och Creese menar att det i forskningen finns en tydlig enighet om att elever som börjar skolan med ett annat språk än sitt förstaspråk får betydligt bättre

resultat på skoluppgifter när de får konsekvent stöd på förstaspråket. De hänvisar bland annat till Thomas och Colliers (2002) longitudinella studie, som utfördes i USA, och som visade att andraspråkselever som fick det mesta av sin utbildning på sitt förstaspråk i stället för på engelska var mer benägna att lyckas med skolarbetet. Studien visar också att de eleverna i mindre utsträckning hoppade av skolan. Även Gynne (2016) påvisar i sin studie vikten av att ta tillvara flerspråkighet i undervisningen. Hon har i sin undersökning studerat svensk-finska elever på en finskspråkig skola i Sverige och anser att resultaten även kan kopplas till nyanlända elever. Gynne menar att man genom att släppa in elevernas språk, intressen och resurser kan skapa mer stimulerande och utvecklande lärmiljöer. Wedin och Hedman (2013) framhåller också att man, för att göra undervisningen mer effektiv för eleverna, kan använda sig av undervisningsmodeller där ämnesundervisning med språkstöd av olika slag inleds tidigt. Att andraspråksutvecklingen gynnas av att undervisningsinnehållet är intellektuellt utmanande samt ämnesrelaterat, framhåller även Tomas och Colliers forskning (2002). I en sådan undervisningsmodell blir samarbetet mellan lärare i svenska som andraspråk, ämneslärare, modersmålslärare och studiehandledare viktigt (Skolverket, 2012; Svensson, Rosén, Straszer & Wedin, 2018).

1.4.3 Litteracitet

Litteracitet blir centralt när man talar om nyanlända elevers lärande samt i situationer som inbegriper kartläggning och bedömning av nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenhet. För att förstå vad det är som kartläggs och vad det är som ska kartläggas krävs att det finns en uppfattning om vad litteracitet innebär. Litteracitet är en tämligen ny svensk översättning av det engelska begreppet *literacy* och många väljer att använda det engelska ordet även på svenska. Den svenska översättningen används oftast inom andraspråksfältet och jag väljer att använda begreppen synonymt. Användningen av begreppet *literacy* har sedan begynnelsen av 1980-talet kommit att kopplas ihop med en breddad syn på läsning och skrivning. Gemensamt för båda varianterna av termen, den svenska och den engelska, är att det behandlar ett mycket större område än enbart bokstavsläsning och skrivande (Barton, 2007).

Det vidgade perspektivet på *literacy*, som i andraspråksforskning på svenska benämns litteracitet, understryker att människor har en mängd litteraciteter och att litteracitet är ett kontinuum som är livslångt samt involverat i kulturella traditioner och sociala praktiker

(Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005). Litteracitet är en social händelse, det är något som äger rum mellan människor. Litteracitet är inte ett fenomen som enbart består av särskilda förmågor och färdigheter i hjärnan, och inte heller ett fenomen som endast existerar i en text. Litteracitet är en kollektiv resurs som tas i anspråk på olika sätt, och finns i en diskurs, en tid och plats och är relaterad till makt (Barton, 2007). Många forskare innefattar även matematik, verbalt berättande, musik, och formella tal i litteracitet. Inom sociokulturellt inriktade studier är det en vanlig föreställning att litteracitet tar sin början i hemmet, egentligen i samma stund som ett barn föds. Föräldrar/vårdnadshavare, eventuella syskon och släktingar, bekanta och vänner och andra medverkar på olika sätt till och blir betydelsefullt i det som barnet med tiden utvecklar i form av språk och litteracitet (Barton, 2007). Detta innebär att man vid skolans kartläggningstillfällen måste ta i beaktande att även om en elev inte har gått i skolan tidigare så betyder inte det automatiskt att eleven inte har mött och använt skrift i olika former. Eleven kan ha utvecklat litteracitet via andra vägar och litteracitetspraktiker än skolans.

När man talar om ett vidgat perspektiv på läsning och skrivning, dvs. litteracitet, kan termerna litteracitetshändelser (literacy events) (Heath, 1982; Barton, 2007) och litteracitetspraktiker (literacy practices) (Street, 1984) brukas. Med hjälp av begreppen kan det visas att litteracitetshändelser inte automatiskt medför högre kognitiva färdigheter, som abstrakt och logiskt tänkande till exempel. I stället ger olika sorter av litteracitetspraktiker olika kognitiva effekter. Resultaten från Scribner och Coles (1981) studie påvisar att skolutbildning och litteracitet inte är synonyma med varandra och att de har olika effekter på den kognitiva utvecklingen. I sina jämförelser fann de att det finns bevis för standpunkten att litteracitet, samt utbildning, har identifierbara kognitiva konsekvenser men att det inte finns några djupa psykologiska skillnader mellan litterata och icke-litterata populationer. Litteracitet gynnar vissa kognitiva färdigheter men är inte ett nödvändigt och tillräckligt villkor för dessa färdigheter. Olika typer av läs- och skrivkunighet har olika effekter på människors sinnen. Den viktigaste faktorn som påverkar högt specialiserade kunskaper och logiskt tänkande som ofta är kopplat med litteracitet har visats vara mängden skolgång (Scribner & Cole 1981). Bernardo (1998) fann att graden av integration och litteracitet i samhället påverkar kognitionen och att de kognitiva konsekvenserna av läskunighet förmedlas, så att till och med personer som endast har basala kunskaper vad gäller läsning och skrivning och som deltar i olika litteracitetspraktiker, tycks gynnas. Litteracitet har också traditionellt setts som skiljelinjen mellan traditionella och moderna levnadssätt och mellan så kallade "primitiva" och "civiliserade" människor. Scribner

och Cole (1981) visar emellertid genom sina studier att sambandet mellan litteracitet och vad som uppfattas som en modernisering inte är självklar.

Begreppet litteracitetspraktik kontextualiseras på ett verksamt sätt i kopplingen mellan olika litteraciteter och den sociala struktur som de är omgivna av (Barton, 2007; Stroud, 1994). Litteracitetspraktik karakteriserar följaktligen såväl beteende som de sociala och kulturella förståelser som ger mening åt läsning och/eller skrivning. Litteracitetshändelser (Heath, 1982) är konkreta aktiviteter som går att observera och som inrymmer skrift, medan litteracitetspraktik inte direkt går att observera utan i stället kan ses som människors relation till skrift, deras uppfattning och förståelse av skrift och deras användningsmönster för skrift. Genom att observera litteracitetshändelser i relation till litteracitetspraktiker, kan det som är möjligt eller inte möjligt att göra med skrift i en viss kultur eller i ett visst sammanhang, framträda. Människors vardagliga handlingar kring skrift är kopplade till den privata sfären i hemmet, familjen och dagliga rutiner (Barton 2007; Street 2000). Eftersom kursplaner, läroböcker, prov och klassrumverksamheter specificerar vad som räknas som litteracitet, genom att visa på vad som är betydelsefullt att lära sig, och vilken sort av litteracitetspraktik som anses vara värdefull, kan man säga att litteracitet aldrig är något som är ideologiskt neutralt (Gee, 2000). Även Blackledge och Creese (2010) framhåller att läroplaner ofta anpassas till specifika traditionella arv och historiska och kulturella perspektiv. Den offentliga och intensiva debatten om litteracitet påvisar att en mycket emotionell och ideologisk värdering är ansluten till litteracitet (Pitkänen-Huhta & Holm, 2012). Varje text som används i exempelvis skolan är formad av och i sin sociala kontext. Det innebär att även de mest etablerade och institutionaliserade litteracitetskoncepten kan spåras tillbaka till sociala och kulturella konventioner, behov och värden (Gee, 2000). För lärare och forskare förefaller det vara viktigt att undersöka gränserna för olika litteraciteter och litteracitetspraktiker för att få en förståelse för elevers identitetsarbete och av maktrelationer i samband med den ökande mångfalden vad gäller litteracitet, inte minst tack vare utvecklingen av Internet och digitala medier (Blommaert, 2010). Det sätt som litteracitet i ett samhälle tar sig uttryck på är starkt förknippat med politiska och ideologiska argument om hur samhället helst bör se ut, och hur man som individ kan räknas som en fullvärdig medborgare i ett sådant samhälle (Blommaert et al., 2006) och påverkar därför exempelvis den nyanlända eleven.

Förståelsen av begreppet litteracitetspraktiker (Street, 1984) kan vara en hjälp att synliggöra de erfarenheter och kunskaper som är knutna

till litteracitet, som elever, även nyanlända anlända elever, i skolan bär med sig. Synliggörandet av dem är nödvändigt för att skolan ska kunna utveckla undervisningen på ett sätt som är betydelsefullt för alla elever. Genom att studera litteracitetspraktiker i skola, samhälle och hem kan olika mönster för litteracitetsanvändning visas. Litteracitetspraktiker är bundna till det kulturella sammanhanget där de tillämpas och har en stark förbindelse till sociala praktiker och institutionella platser (Janks, 2010). Studier av litteracitetspraktiker i samhället skulle kunna ge oss mer kunskap om vilken sort av kunskap eleverna behöver för sina framtida liv (Pitkänen-Huhta & Holm, 2012). Det är svårt att uppskatta i hur stor utsträckning människors liv är inriktade på texter. I dagens västerländska samhälle är det lätt att oproblematiskt sammankoppla olika företeelser med texter, såsom till exempel läs- och skrivkunskaper och kognitiva och sociokulturella resurser och material. I samhällen där kunskapen och förmågan av att läsa och skriva är något som definierar normalitet ses det som ett problem i sig, och för samhället, att inte kunna läsa och skriva. Litteracitet har blivit något som definierar oss som människor, det vill säga som normala medlemmar av våra kulturer och måste ses i termer av en social helhet, varhelst den förekommer. I samhällen där läskunnighet är en dyr semiotisk resurs, som är hårt kontrollerad och styrd, och mycket svår att förvärva utan att slussas genom olika institutioner (Blommaert et al., 2006).

1.4.4 Kartläggning och bedömning

Att bedöma elevers språkliga färdigheter är svårt och detta gäller i än högre grad för nyanlända elever. Vid provtillfällen är det enkelt att betygsätta svar på provfrågor men frågan är alltid vad eleverna egentligen har lärt sig. De ökande provtillfällena och mätningen av läskunnighet i de nordiska ländernas utbildningssystem kan i viss mån anses vara en intensifierad differentieringsprocess av flerspråkiga elever, menar Holm (se även Abedi, 2011; Shohamy, 2001, 2006). Denna utveckling kan vara viktig att uppmärksamma eftersom det är ett välkänt faktum att flerspråkiga elevers resultat i läsförståelseprov ofta skiljer sig negativt från övriga elevers prestationer (Holm, 2015). Detta förhållande har varit föremål för en omfattande diskussion och analys i många länder, som ur forsknings- och utbildningspolitisk synpunkt syftar till att utveckla utbildningsstrategier som förhoppningsvis ska hjälpa till att minska eller eliminera skillnaden på skolresultat eleverna emellan (Holm, 2015). Vidare menar Holm att det blir aktuellt och relevant att titta närmare på validiteten och tillförlitligheten i de prov och test som används. Dessutom framhåller

han att detta också kan relateras till det förhållandet att man kan skönja en klar tendens till att kategorin flerspråkiga elever i den utbildningspolitiska diskursen ofta blir benämnda på ett negativt och suggestivt sätt, såsom "children at risk" eller individer vars skriv- och läsförmågor ses som alltför otillräckliga för att de ska klara av vardagsuppgifter och att kunna få arbeten som ställer krav på grundläggande läs- och skrivkunskaper.

Ett viktigt mål för den svenska skolan är att göra elever redo för kommande studier och arbete (Skolverket, 2011a). Elevers tidigare kunskaper och erfarenheter blir då högst aktuella för vidare skolarbete och skolframgång och därav är det centralt att den litteracitet som är viktig för människor synliggörs och lyfts fram. Genom att skildra och framställa människors litteracitetspraktiker i varierande sammanhang, och mönster för hur de använder och förhåller sig till skrift, kan skolan bli bättre på att bereda eleverna för de behov de kommer att ha när det gäller läsning och skrivning. I skolverksamheter där det finns elever med migrationsbakgrund och skolerfarenheter från andra länder blir det viktigt att främja och stimulera utvecklandet av många olika sorters litteracitetspraktiker. Det innebär att skriftspråksundervisningen i skolan bör utgå från den kunskap och de färdigheter som elever har med sig, och skapa undervisning som bygger vidare utifrån dem (Pitkänen-Huhta & Holm, 2012). För att kunna göra det krävs att en kartläggning av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter görs. Skolverket menar att kartläggningen av nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter ska vara bred och att ämneslärare, för att förstå hur elever tänker och för att stötta lärandet, behöver få kännedom om vad och på vilket sätt eleven tidigare lärt (Skolverket, 2008, 2011a). Vidare betonas i styrdokumentet att kartläggningar bör ges rikligt med tid för att eleverna ska kunna visa vad de kan och för att dokumenteringen ska bli rättvis. Resultaten av kartläggningarna är viktiga eftersom de har en avgörande roll för elevernas skolresultat (Cummins, 2000). Den miljö som barn och ungdomar växer upp och lever i, i hemmen, förskolan, skolan och i samhället, har en avgörande betydelse för deras framtida utvecklingsmöjligheter (Axelsson, 2013; Lund & Lund, 2016). Förstaspråkets utveckling, och dess relation till andraspråket, är central när det handlar om språkutveckling på ett andraspråk, vilket även understryks av Cummins (2000). Detta betyder att man för att hjälpa eleverna att utvecklas på ett bra och heltäckande sätt bör kartlägga elevens tidigare kunskaper i såväl förstaspråk som i ämneskunskaper. Det är i det här sammanhanget som min studie kommer in för att, genom elevers egna berättelser, öka kunskaperna om nyanlända gymnasieelevers möte med och mottagande i det svenska skolsystemet.

1.5 Utgångspunkter för studien

Utifrån ovan behandlade frågor av betydelse för elever vid Språkintröduktion, är ambitionen med föreliggande studie att bidra med kunskap om nyanlända elevers erfarenheter av att vara elever på intröduktionsprogrammet Språkintröduktion, som är en specifik utbildningskontext. Därför är även processer, som till exempel mottagandet på programmet, och utbildningsgångar relaterade till denna specifika kontext av intresse. Studien anlägger sålunda ett elevperspektiv, det vill säga att elevers berättelser om programmet är i fokus och ses som ett viktigt bidrag för att förstå och skapa kunskap om nyanlända elevers erfarenheter av att vara elever på Språkintröduktion, det bemötande de erfarit och det lärande som de får möjligheter till där. Särskilt kommer intresse att riktas på frågor om identitet och språk.

Fortfarande är de nyanlända ungdomarnas perspektiv vad gäller Språkintröduktion och andra nationella gymnasieprogram relativt underbeforskat i Sverige (Bunar 2015; Sharif 2017). Trots att skolan i Sverige har tagit emot nyanlända elever under lång tid, är kunskapen om hur elevgruppen ska tas emot och inkluderas tämligen begränsad (Bunar, 2015). I antologier som givits ut under de senaste åren (Bunar, 2015; Lahdenperä & Sundgren, 2016; Lund & Lund, 2016), och som betraktas vara högst aktuella för föreliggande studie, presenteras studier om nyanlända elevers möte med svenska skolan. Dessa studier har utförts såväl på skolorna, där skolpersonal och elever har intervjuats och observerats, som på dokumentnivå genom att statliga och kommunala dokument som reglerar skolans arbete med nyanlända elever lästs igenom. Antologierna behandlar nyanlända elever som går i grundskolan och gymnasieskolan. Där uppmärksammas övergripande frågor som integration, skolornas förhållningssätt till elevers tidigare kunskaper, erfarenheter, förutsättningar och strukturer som infattar organisation och intröduktion av undervisning samt nyanlända elevers övergång från intröduktionsutbildning till ordinarie skolverksamhet. Sharif (2017) har i sin avhandling studerat mottagandet av elever på gymnasiet. Avhandlingen har ett sociologiskt perspektiv och är ett viktigt bidrag till diskussionen om de nyanlända gymnasieelevernas skolgång och om programmet de går på. Det visar att frågor som rör intröduktionsprogram och annan skolverksamhet som nyanlända elever tar del av är aktuella i dagens skoldiskurs.

I denna studie kommer Bhabhas (1994) begrepp mellanrum att användas. Med begreppet mellanrum syftar Bhabha på det mellanrum som skapas när två främlingar, eller kulturer möts. Eftersom eleverna har skol- och arbetslivserfarenhet från andra länder och studerar på Språkintröduktion med förväntningar om att efter slutförd utbildning på programmet kunna gå vidare till fortsatt utbildning eller yrkesliv, kan programmet ses som ett mellanrum. Språkintröduktion som mellanrum presenteras och diskuteras ytterligare i kapitel 3, 6 och 7.

Figur 1 *Språkintröduktion som mellanrum*



Figur 1 visar hur de tidigare erfarenheterna av skola och arbete knyts samman med erfarenheterna av att vara elever på Språkintröduktion samt med framtidsvisionerna. Figuren åskådliggör även att det som för språkintröduktionseleverna i studien föreställer nutiden, att vara elev på Språkintröduktion, hamnar i en "mitemellanposition".

Skolresultaten på Språkintröduktion ligger lägre än på andra utbildningar för elever i samma ålder (SKL, 2016). Likaså är grupperna på programmet mycket heterogena trots att verksamheten ofta är planerad för homogena grupper (Sharif, 2017). Mitt bidrag till detta fält, med föreliggande studie, är att medelst nyanlända elevers berättade erfarenheter skapa kunskap om hur det kan vara att vara elev på Språkintröduktion. Studiens socialkonstruktivistiska perspektiv innefattar förståelsen av att företeelser såsom bland annat identitet, kultur, nationalitet, kunskap och moral uppfattas som konstruerade i social interaktion (Berger & Luckmann, 1998; Hacking, 2000; Stier, 2003; Wenneberg, 2000). Bhabhas mellanrumsteori kommer därför att placeras som ett raster på elevernas berättade erfarenheter, och bidra till en förståelse av erfarenheterna av Språkintröduktion som socialt och kulturellt situerade.

1.6 Studiens disposition

I detta första kapitel ges en inledning där bakgrund, kontext och problemområde beskrivs samt en presentation av studiens syfte och frågeställningar. Kapitel två, *Tidigare forskning om nyanlända gymnasieelevers möte med skolan*, innehåller en forskningsgenomgång över studier som berör skolors mottagande av nyanlända elever. I det tredje kapitlet, *Teoretiska och metodologiska utgångspunkter* presenterar jag min syn på språk och identitet, begreppet mellanrum och hur jag menar att jag genom den narrativa ansatsen kan studera elevernas erfarenheter. Därefter följer kapitel fyra, *Metod och material*, som beskriver tillvägagångssätt vid konstruktion och analys av data, etiska överväganden samt metodologiska reflektioner. I de tre påföljande kapitlen fem, sex och sju presenteras studiens resultat där kapitel fem, *”Först måste jag bli bra på svenska”*, och sex, *Förändrade elevidentiteter*, syftar till att besvara studiens tre första forskningsfrågor. Kapitel sju, *Språkintröduktion som mellanrum* besvarar studiens fjärde forskningsfråga och analyserar hur Språkintröduktion kan förstås som ett mellanrum. De sista kapitlen, det åttönde och nionde, *Diskussion* och *Avslutande reflektion*, innehåller en sammanfattande analys och diskussion med slutsatser om studiens viktigaste resultat samt en blick både bakåt och framåt avseende studien och dess bidrag till forskningsfältet pedagogiskt arbete.

2 Tidigare forskning om nyanlända gymnasieelevers möte med skolan

De forskningsområden som är aktuella för min studie, och som jag i detta kapitel ämnar presentera, rör forskning som är inriktad mot bemötande och mottagande av nyanlända elever i skolan, skolgångens påverkan på eleverna samt hur elevers erfarenheter av att inte kunna målspråket i tillräcklig utsträckning. Avsikten har varit att placera studien i ett sammanhang och att ha ett praktisknära fokus.

Det finns en stor mängd forskning som rör nyanlända elever i den svenska skolan. Eftersom nyanlända elever finns på samtliga stadier i skolan är det långt ifrån alla studier som rör nyanlända gymnasieelevers erfarenheter. Eftersom den här studien behandlar och undersöker en svensk skolkontext så är det främst svensk forskning som fokuseras i det här kapitlet. Med utgångspunkt i syftet och de centrala forskningsfrågorna har jag fördjupat mig i studier som har relevans för mina forskningsfrågor.

2.1 Bemötande och mottagande

Lärare och övrig skolpersonal har stor betydelse för den enskilda eleven och dennas prestationer i skolan. Även organisatoriska lösningar, gällande såväl praktiska spörsmål i klassrumsmiljö som organisatoriska dimensioner i form av beslut och olika avgöranden, påverkar den enskilda eleven i allra högsta grad (Hattie, 2012; Nilholm, 2006). Läraren, och den övriga skolpersonalen, kan genom att bemöta eleven på ett bra sätt, och genom att känna till elevens behov och förutsättningar, lägga en grund för elevens kunskapsutveckling (Axelsson, 2004; Hattie, 2012; Hyltenstam & Lindberg, 2013; Torpsten, 2008.) Hyltenstam och Lindberg (2013) anser att mötet mellan lärare och elev är avgörande för att elevernas identiteter ska bli stärkta. Interaktionen mellan läraren och den enskilda eleven är väsentlig för en god lärmiljö. Torpsten (2008) menar att sådana klassrumsmiljöer och lärandemiljöer där eleverna erfar att de ingår i klassens lärandegemenskap skapar banar väg för goda skolresultat. Vidare skriver Torpsten att en elevs andraspråk på bästa sätt utvecklas med lärare och klasskamrater, i språkets naturliga miljö, eftersom ett språk är socialt konstruerat och skapas i social interaktion. Språket speglar människors verklighet och bygger på relationer där faktorer som relationer, identitet och värderingssystem ingår (Torpsten, 2008). Axelsson (2004) påtalar att undervisningen av nyanlända återger

samhällets värderingar. I sådana fall när lärare eller övrig skolpersonal har ett bristperspektiv på andraspråkselevers kunskande kommer det att avspeglats i undervisningssituationer. Axelsson betonar att lärarens inställning och kunskap avgör huruvida eleven ska bli stärkt eller inte i skolan. Detta innebär att det för elevernas sociala utveckling och för deras möjligheter att bli inkluderade fordras att skolan aktivt handlar genom att skapa en skolmiljö som ger en grogrund för goda sociala relationer mellan elever (Axelsson & Nilsson, 2013).

Forskningen visar att elevers identitet påverkas av om de känner sig inkluderade eller exkluderade i skolans sociala sfär. Flertalet nyanlända elever känner sig exkluderade och känner utanförskap i skolan, och det beror på att undervisningen inte är tillräckligt individanpassad, hävdar Folke Nilsson (2017) i sin avhandling. Folke Nilsson har undersökt nyanlända grundskoleelevers berättelser om mötet med den svenska skolan och villkoren för den inkludering och det lärande som de blir erbjudna. I avhandlingen presenteras resultat från intervjuer med nyanlända elever på tre olika orter. I resultaten framkommer elevernas upplevelser om att de har svårt att skapa relationer med elever som inte har svenska som andraspråk. Folke Nilsson menar att arbetet kring social inkludering bör vara något skolan arbetar medvetet med för att de nyanlända eleverna ska känna sig välkomna. Resultaten i hennes avhandling visar att övergången från en förberedelseklass eller en introduktionsklass till den ordinarie undervisningen ofta är svårare än vad eleverna väntar sig. Organisering i förberedelseklass eller introduktionsklass och därefter ordinarie skolgång kan även, enligt studien, underbygga känslan av ett parallellt skolliv, en skolgång som löper bredvid, inte gemensamt med, den ordinarie skolverksamhetens skolgång, vilket många nyanlända elever erfar under tiden de går i förberedelseklasser. Folke Nilsson har visserligen utfört sin studie i förberedelsegrupper i grundskolans senare år, men eftersom Språkinträdning också är en form av förberedelseklass kan kunskapen som studien ger överföras till Språkinträdning. En nyanländ elev som går i en ordinarie undervisningsklass kan känna sig utesluten möjligheter till lärande och inkludering. En nyanländ elev kan känna sig inkluderad i de sociala nätverken och erfar lärande och utveckling i en förberedelseklass, men parallellt känna sig exkluderad från skolan i stort till följd av att hon går i en förberedelseklass. För att undvika det sistnämnda måste skolor bli bättre på att snabbt låta eleverna komma in i undervisning i ordinarie klasser samt bli bättre på att nyttja elevernas förstaspråk, menar Folke Nilsson (2017; se även Cummins, 2017). Övergången från förberedelseklass till en ordinarie undervisningsklass är oftast svår på grund av brister i de sociala och pedagogiska resurser som skolorna har. En elev som snabbt får gå över från en förberedelseklass till

ordinarie undervisning kan med hjälp av studiehandledning på modersmålet nå goda resultat (Reath-Warren, 2016; Rosén, 2017).

Författarna till en antologi om skolframgång i det mångkulturella samhället (Lund & Lund, 2016), där de medverkande är sociologer och pedagoger, skriver i de olika kapitlen om nyanlända elevers tidigare erfarenheter av skola och den betydelse som de skolerfarenheterna har för synen på skolan i Sverige. De skriver de även om hur de tidigare skolerfarenheterna påverkar elevernas förhoppningar och möjligheter vad gäller framtida utbildningsmöjligheter. I inledningstexten till samlingsvolymen skriver Lund & Lund att den bakgrund, innefattande sociokulturella- och utbildningsmässiga erfarenheter, som en elev bär med sig in i mötet med gymnasieskolan kan i hög grad stämma överens med skolans förväntningar på elevernas ambitioner vad gäller studier och sociala beteende. I antologin bekräftas betydelsen av att den svenska skolan ordnar och verkställer undervisningen för de nyanlända eleverna utifrån elevernas erfarenheter och upplevelser av skola i hemlandet. Ett sådant förfarande, menar de, påverkar elevernas inställning till studierna på utbildningen i den svenska skolan.

En annan antologi, som även den behandlar nyanlända elevers möte med den svenska skolan (Lahdenperä & Sundgren, 2016) är skriven av forskare som är aktiva såväl inom pedagogisk verksamhet som inom sociologiämnet. Syftet med antologin är att ge röst åt skolpersonal och nyanlända elever, och frågor som dessa berörs av. Sammantaget kan det sägas att antologin ur olika perspektiv berör förhållandena på skolor i Sverige som trots en lång erfarenhet av migration och mottagande av elever med utländsk bakgrund, av nyanlända eleverna kan erfaras ansträngande och utmanande. Författarna i antologin behandlar bland annat mottagande av nyanlända elever, organisering av undervisning och kartläggning av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter samt övergången till ordinarie undervisningsgrupper.

2.2 Skolgång och identitet

I enlighet med forskning om flerspråkiga elevers angelägenheter i skolan (se till exempel Cummins, 2001; Jenner, 2004) är skolans bemötande av elever och de förväntningar som lärarna har på dem sammanbundet med elevernas framgång i skolan. Detta påtalades även i föregående avsnitt och är av betydelse för resultaten i min studie. I interaktionen, i undervisnings- och klassrumssituationer, mellan lärare och elev blir eleven antingen stärkt och bekräftad genom samarbetsinriktad undervisning eller osynliggjord och försvagad genom asymmetriska maktrelationer. Huruvida skolan, bland annat,

låter eleverna använda sina förstaspråk eller inte är också av betydelse, då förstaspråket är starkt identitetsbundet och påverkar såväl elevens skolgång som skolresultat (Cummins, 2001).

Identifikation och identitetskonstruktion utgör en viktig del av nyanlända elevers skolvardag, och blir därför viktiga för eleverna vars kunskaper ska bedömas och kartläggas (Cummins, 2017) och som ska studera i en för dem främmande skolkontext. Ivanič (1998) beskriver identitet som en önskan, strävan efter, att framträda som någon och att identitet är något som skapas i social interaktion. Enligt Gee (2000) handlar identitet och identitetsarbete om att bli erkänd och bekräftad som en viss typ av person i en speciell kontext. Vidare menar Gee att identiteter är multipla och kan utsättas för förhandling genom att individen på olika sätt exempelvis kan anta, utmana och ta tillbaka identiteter. Olika maktförhållanden kan påverka individens möjligheter att välja identiteter, (McLaughlin, Coleman-Fountain & Clavering, 2016). Ett exempel på ett dylikt maktförhållande kan vara en svenskspråkig lärare som undervisar i en språkintröktionsgrupp. I en undervisningssituation kan ett dialogiskt tillvägagångssätt för identitetsförhandling särskilt komma till uttryck i relationen mellan lärare och elev (Jølbo, 2014). Gee (2000) betonar att det är viktigt att vara medveten om identitetsförhandlingar i skolsammanhang. Gee menar också att lärarens förväntningar på elevers identitet är något som ger konsekvenser för elevers språkinläring eftersom de identiteter som elever tilldelas (av läraren) erbjuder olika spelrum.

I den identitetsteori som utvecklats av Ivanič (1998) ligger fokus på skilda sätt i de självbiografiska och diskursiva uttryckssätten i texter som skrivs. Ivanič menar att identitetsarbetet beskriver en vilja att vara någon och att identiteter konstrueras genom sättet andra skriver eller talar till och om oss samt genom det sätt människor talar eller skriver om andra. Vidare menar Ivanič att en individ bekräftas, skapas och modifieras genom de identiteter en text erbjuder henne varje gång hon deltar i en litteracitetshändelse. Det handlar visserligen om textproduktion och textbearbetning men blir aktuellt när det gäller nyanlända elever då en stor del av deras skolvardag på Språkintröktion, som är centralt i min studie, handlar om att tala och skriva om sig själv och andra. Genom skrivande förhandlas och omförhandlas, skapas och återskapas, identiteter i möten mellan skrivaren och läsaren (Ivanič, 1998). I utvecklingen av ett andraspråk kan detta vara särskilt tydligt eftersom språkinläraren inte bara är en del av en ny språkgrupp och en ny textkultur, men också för att eleven ofta genomgår andra livsomvälvande förändringar som exempelvis uppbrott från familj/anhöriga, hem och vänner, eller får ny bostad, flyttar till ett för individen nytt samhälle, går i en för individen ny skola

och så vidare. Det kan även vara så att skrivandet om erfarenheter som är hämtade från den privata sfären kan uppfattas som hotande, eller helt enkelt ointressant för vissa. Vilka erfarenheter som är säkra och/eller trygga och relevanta att skriva om, kan därför vara både kulturellt och personligt betingat. Skapandet av en relation mellan skrivande och läsande är viktigt både för identitetsutvecklingen och för hur texter beaktas.

I antologin (Lund & Lund, 2016) som presenterades tidigare finns ett par kapitel som bör presenteras närmare eftersom de har beröringspunkter med föreliggande studie. Ett av kapitlen (Bouakaz & Taha, 2016) syftar till att beskriva vad som gagnar och vad som hejdar skapandet av en elevs dynamiska identitet som en lärande elev. I kapitlet beskrivs kampen om att bli en elev, och hur det kan komma sig att elever som skiljer sig från majoritetssamhället vad gäller etnisk och kulturell bakgrund, exempelvis nyanlända elever exempelvis, i högre grad misslyckas i skolan. Författarna konstaterar att den elevgrupp som kallas nyanlända elever står inför ett dilemma eftersom de måste komma på hur de ska agera för att få sin kulturella identitet bekräftad och erkänd och samtidigt handskas med att vara elev i en skolkontext där den egna kulturella identiteten står utanför den som är normgivande för skola och utbildning. De nyanlända eleverna, ska samtidigt som de ska skapa sig en identitet som elever, där lärande och utbildning är centrala aspekter, även finna sin plats och göra sig förtrogna och bekanta med sin nya samhälleliga omgivning. Vidare menar författarna att elevens identitet av att vara en lärande elev kommer från förståelsen om att en individs tidigare upplevelser av att vara elever också påverkar dennas möjligheter till att nå framgång i skolarbetet. I strävandet efter att konstruera en positiv lärandeidentitet spelar skolpersonalen och skolan i sitt bemötande av eleven en viktig, och många gånger avgörande, roll. Detta bekräftas av Lahdenperä (2004), som konstaterar att en elevidentitet är en konstruktion som befinner sig i ständig förändring, och påverkas och präglas således av kontexten den befinner sig i. I Lund och Lunds antologi (2016) framhåller Bouakaz och Taha (2016) ett väsentligt forskningsresultat som handlar om att elevidentiteter går att förändra. En elev som har präglats av en stillastående, statisk, lärandeidentitet kan i en annan skolkontext formas av bekräftande och stöttande lärare, övrig skolpersonal och klassrumsgemenskap och därmed utveckla en aktiv, dynamisk, lärandeidentitet. Författarna menar att det även kan vara på omvänt sätt.

Ytterligare ett kapitel i samma antologi (Sarstrand Marekovic, 2016) som bör belysas handlar om upplevelsen av att vara nyanländ elev på gymnasiet. Syftet med kapitlet är att granska vad som medverkar till

skolframgång inom det svenska skolsystemet, för att öka kunskapen om vilka aspekter som banar väg för att nyanlända gymnasieelevers ska kunna utveckla en lyckad skolkarriär. Vidare handlar det om att skapa förståelse för hur elevernas tidigare erfarenheter och den skolkontext de möter tillsammans kan skapa förutsättningar för skolframgång. I kapitlet presenteras intervjuer där gymnasieelever berättar om sina erfarenheter. Berättelserna handlar om elever som kommer från skolkontexter där de har utvecklat elevidentiteter som formats av att vara ambitiös, arbeta hårt och ställa höga krav på sig själv. Studiens resultat visar att erfarenheterna och elevidentiteten kan aktiveras när den möter en ny skolkontext där hårt arbete och kunskapsfokus är framträdande och där eleven känner igen sig. Det handlar med andra ord om att elevens tidigare inställning till och erfarenhet av skolarbete och studier bekräftas och erkänns. Vidare visar resultaten att bekräftelse och uppmuntran från klasskamraterna också är av stor vikt och gynnar de nyanlända eleverna i fråga om en positiv skolkarriär. Även Cederberg (2006) finner i sin studie att kvinnorna som hon intervjuade har en skolidentitet som utformats och skapats i interaktionsprocesser i länder där de vuxit upp. Cederbergs poäng är att om kvinnornas möte med den svenska skolan inte stämmer med den identitet de hade när de började studierna i Sverige måste antingen den egna elevidentiteten eller tolkningen av vad de möter förändras.

Vidare har Skowronski (2013) i sin studie undersökt den sociala skolsituationen för nyanlända högstadie- och gymnasieelever. Hon menar att det finns hinder för de nyanlända eleverna vad gäller lärande och integration. Hon menar att det handlar om ett samband mellan kategorisering och stigmatisering av invandrare som grupp i samhället som återges i skolan, till exempel att nyanlända elever inte vågar prata högt på grund av att någon kan skratta åt dem om det säger fel. Ett annat hinder är att eleverna placeras i grupper som har låg status, förberedelsegrupper. Skowronski skriver i sin studie att inkludering för de elever som snabbt fått börja i ordinarie undervisningsgrupper har gått snabbare och bättre, och att det rent socialt finns en fördel med att låta de nyanlända eleverna få delta i ordinarie undervisning. Vidare menar Skowronski (2013) att de nyanlända elevernas låga självkänsla i den svenska skolan till viss del har att göra med att de saknar en umgängeskrets utanför språkintruktionsverksamheten, vilket kan orsaka att eleverna blir blyga och tillbakadragna. Avsaknaden av sociala nätverk där svensktalande elever ingår kan ofta bero på bristande språkkunskaper. Att få känna tillhörighet och att få ta del av en social miljö i skolan är, enligt Skowronski, en förutsättning för ett lyckat lärande och goda resultat i skolan. Därför, menar hon, är det viktigt att skolorna medvetet arbetar med en tydlig värdegrund. I studien understryks att lärarens roll är viktig för eleverna i undervisningen. När de nyanlända eleverna kommer till Sverige och

börjar skolan är de ofta ensamma och utanför gemenskapen. Där och då blir det för läraren viktigt att skapa en tillåtande känsla och en trivsamt miljö så att eleverna ska känna att de hör till gemenskap.

Flera av eleverna som ingår i Skowronskis (2013) studie har under den tid de varit elever i olika förberedelsegrupper skapat goda relationer med elever som de studerat tillsammans med, och varit glada över de relationerna. Samtidigt uttrycker eleverna en längtan om och förväntan på att få börja i den ordinarie undervisningen eftersom den sociala konstellationen i en sådan grupp inger en starkare känsla av att vara en del av den samhälleliga normen. Detta framgår även i Sharifs (2017) studie. I den framgår det att introduktionsutbildningen är viktig för elevernas självbild eftersom den banar väg för framtida studie- och yrkesliv samtidigt som den av eleverna upplevs onödig eftersom de under sina studier på programmet inte ser en egen kunskapsutveckling. Eleverna i Sharifs studie upplever att de inte får möjlighet att ombilda tidigare kunskaper till godkända och accepterade, erkända, kunskaper i den svenska skolan som en konsekvens av att utgångspunkten i utbildningen fokuserar det de inte kan, nämligen det svenska språket. Sharif synliggör även problematiken med att det från den svenska skolans sida, trots flera decenniers erfarenhet av migration och undervisning av nyanlända elever, fortfarande finns en stor osäkerhet kring hur man ska ta tillvara och synliggöra elevers tidigare kunskaper och erfarenheter och även drivkraften de har med sig när de börjar studera i den svenska skolan. Sharifs studie lyfter även det att eleverna placeras i Språkintruktionsklasser i korridorer eller i byggnader som ofta är belägna utanför den ordinarie skolbyggnaden. Eleverna placeras fysiskt utanför skolan och samtidigt befinner de sig utanför skolan mentalt eftersom de inte hör till den ordinarie undervisningsverksamheten.

Även Otterup (2005) bidrar till att synliggöra hur nyanlända ungdomar i ett invandrartätt område skapar olika identiteter utifrån sin flerspråkighet. Ungdomarna som Otterup intervjuade visar prov på ambivalens när frågorna behandlar frågor som framtidsplaner, etnisk, kulturell och språklig tillhörighet. Studien visar att ungdomarnas identitetskonstruktioner grundas på känslor av stolthet över sitt etniska ursprung och tillhörigheten i förorten, men också av frustration och en känsla av exkludering och utanförskap. Modersmålet visar sig vara en viktig variabel för identiteten, och även tankarna om modersmålet karakteriseras av känslor av ambivalens. Ungdomarna i Otterups studie berättar att de känner stolthet över modersmålet och flerspråkigheten samtidigt som språken kan föranleda en känsla av utanförskap. Vidare uppger de att olika identiteter skapas i olika

omgivningar, hemma upplever de sig vara på ett sätt och i skolan på ett annat. Otterup menar att språk och identitet hänger samman och har verkan på elevens förutsättningar och inre drivande kraft att utveckla sitt språk.

Rosén (2013) har i sin avhandling studerat aspekter gällande utbildningen svenska för invandrare (sfi) som riktar sig till vuxna elever. Resultaten i studien är intressanta för min studie. I avhandlingen beskrivs hur invandraren skildras som en individ med ett annat modersmål än svenska och att det visar på hur språkideologier och sociala kategoriseringar skapar ett underlag för ojämlikheter i samhället, där språk blir något centralt som inkluderar och exkluderar från den föreställda svenska, i det här fallet, kontexten och gemenskapen. Rosén framhåller att i en sådan diskurs blir en identitet som präglas av flerspråkighet en markör som skiljer den flerspråkiga från den enspråkiga svenska normen. Sfi-eleven beskrivs vara en elev med bristande kunskaper i det svenska språket, vilket förstärker enspråkiga föreställningar som binder samman språk, folk och land. En sfi-elev blir, enligt Rosén tillskriven olika kategorier såsom invandrare, flykting, andraspråkstalare, lågutbildad, högutbildad och så vidare. Innebörden av att studera på utbildningen betyder i ett sådant läge att eleven måste förhålla sig till dessa kategorier och positioner eftersom eleven utifrån dem formar sin(a) identitetspositioner. Att skapa en elevidentitet inbegriper att en elev riktar in sig mot en särskild sort av interaktionsordning och språk, användning av vissa artefakter såsom läroböcker och annat skolmaterial och kroppsspråk samtidigt som denna inte bara är en elev utan också man, kvinna, förälder, lågutbildad, akademiker och så vidare (Rosén, 2013). Allt detta växelverkar i skapandet av elevidentiteten. I resultaten åskådliggörs hur identitetspositioner korsar varandra i lärares och elevers identitetsarbete och meningsskapande inom ramen för utbildningskontexten. En elev som studerar på utbildningen deltar i praktikgemenskaper i form av bland annat klassrumssituerade lektioner, raster, föreläsningar som möjliggörs i olika former och genom de språkliga resurser som där finns disponibla förhandlar eleverna om vilka de har varit, vilka de är och kan bli. Rosén menar därför att lärandet på sfi också handlar om att lära sig om att bli invandrare.

Tidigare forskning (Nilsson & Bunar, 2015) hävdar sålunda att det behövs ett nytt perspektiv på, och en ny planering av, undervisningen av nyanlända elever i svensk skola, eftersom individanpassningen och förmågan att möta grupperna av nyanlända elevers heterogenitet behöver förbättras. Skowronski (2013) gör liknande reflektioner i sin avhandling, som grundar sig på resultatet från intervjuer av 29

nyanlända elever. Flertalet av eleverna i hennes material säger att de upplever maktlöshet över att tillhöra undervisningsgrupper på en förberedande nivå utan att komma vidare till ordinarie undervisningsverksamhet. Enligt Skowronski (2013) saknas det en individuell anpassning som grundar sig i elevens individuella förmåga.

Vad gäller homogenitet, har Shpaizman och Kogut (2010) granskat effekter av nyanlända elevers upplevelse av homogenitet beträffande inkludering i israeliska skolor. De menar i sin studie att organisationer inom skolväsendet ofta konstruerar riktlinjer för nyanlända elever utifrån att de är en grupp av individer med homogena behov. Ett sådant perspektiv kan väga tungt när avgörande beslut ska tas gällande nyanlända, och speciellt om de kommer i större grupperingar från samma ställe. Vidare menar forskarna att om heterogeniteten som finns i grupper i skolan ignoreras kan det få allvarliga konsekvenser, med tanke på att alla individer är unika, eftersom förståelsen för de olika behov och förutsättningar som finns hos elever kan förbises.

Den här problematiken belyses tydligt i en studie (Safford & Costley, 2008) som utfördes i Storbritannien presenteras nyanlända elever med skolbakgrund och med bristfälliga eller inga, språkkunskaper i engelska. De flesta av eleverna hade skolerfarenhet från skolor i de länder där de levde tidigare. Samtliga elever som ingick i studien anlände till Storbritannien när de var i övre tonåren och placerades i grundskolans senare del på olika skolor i London. Skoltiden för dem såg olika ut. Flertalet av eleverna fick klara sig på egen hand, medan en del av dem fick ta del av en introduktionsperiod som var flera veckor lång. Några av eleverna hamnade på skolor där de fick språkligt stöd och där de fick ta del av ordinarie undervisning. Sammantaget upplevde eleverna att deras tidigare kunskaper inte togs i beräkning utan att de i stället blev tvungna att börja om. Ingen av eleverna fick heller möjlighet att bli bedömd på sitt förstaspråk (Safford & Costley, 2008).

2.3 Svenska språkets betydelse

Det formella utbildningssystem som finns i Sverige kan bana väg för integrering i majoritetssamhället, men det kan likväl medverka till kulturell stigmatisering, utsortering och segregering (Cederberg, 2006; Sharif, 2017). När Cederberg i slutet av 1990-talet inledde sin studie om tolv kvinnor med migrationsbakgrund, om deras erfarenheter i mötet med den svenska skolan, var den diskursiva bilden, som genom medier och statliga rapporter förmedlades om elever med utländsk

bakgrund, en likformig bild av svaga skolprestationer. Då ansågs den bristande kunskapen i svenska språket vara en väsentlig anledning till svårigheterna i skolan (Cederberg, 2006; Runfors, 1996). Det var problematiskt för eleverna att nå betygsmålen, och så är det fortfarande. Även idag anses en av de viktiga orsakerna till att eleverna inte får betyg och tar sig vidare i utbildningsstegen vara de bristande kunskaperna i svenska språket (Sharif, 2017).

Språkets betydelse för nyanlända elever har påtalats i studier utförda av bland annat (Folke-Nilsson, 2017; Gruber, 2007; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). De nyanlända eleverna upplever att de måste lära sig svenska för att såväl kunna bredda sig utbildningsmässigt som för att bilda sig, och bli delaktiga i, sociala nätverk. Betyget i svenska som andraspråk blir för eleverna ett hinder i den individuella utvecklingen och ett mål som bör uppnås för att få erkännande i den samhälleliga gemenskapen. Redan år 1996 skrev Sjögren (1996) om att de nyanlända eleverna betraktades och behandlades som problematiska på grund av bristfälliga kunskaper i det svenska språket och på för lite erfarenheter av "svenskheter". Det finns en risk att strävan efter homogenisering i skolan leder till att eleverna behandlas utifrån vad de kan och inte kan visa språkligt, i stället för utifrån de kunskaper och erfarenheter de har med sig från sitt tidigare liv. Sjögren menar att om de nyanlända elevernas kunskaper i svenska ställs mot deras jämnåriga klasskamraters kunskaper i samma språk, men för vilka det är ett modersmål, så blir gruppen av nyanlända elever att betrakta som avvikande och språksvaga.

Även Sharif (2017) beskriver den starka betoningen på inläring av svenska som finns på Språkintröduktion. Att lära sig svenska, och få betyg i ämnet svenska som andraspråk, handlar inte bara om stressen att hinna innan eleverna fyller 19, eftersom det efter det inte längre går att söka till ett nationellt gymnasieprogram. Att eleverna lägger ner tid och ansträngning på att lära sig språket visar på den särskilda ställning det svenska språket har i samhället och i skolan. Vidare skriver Sharif att svenska språket står högt i kurs på den språkliga marknaden i landet, jämfört med de språk som ungdomarna själva pratar. När ungdomarna, som Sharif intervjuat, kämpade för att lära sig svenska gjorde de även det för att få erkännande och bekräftelse på sitt nya kulturella kapital.

Ytterligare en studie som behöver lyftas fram är Allen (2006), som skriver om språket som hinder för nyanlända elever. Med det syftar hon på skolor i fransktalande Quebec som anammat isolerad förberedelseverksamhet för nyanlända elever, där de studerade franska, matematik, bild och idrott tills de var så pass bra på franska

att de utan problem kunde delta i ordinarie undervisning. Fördelen med arbetssättet var enligt Allen att eleverna lärde sig franska tillräckligt bra och att de efter tiden i förberedelseverksamheten kunde tillägna sig ämneskunskaper. Nackdelarna var att eleverna hämmades vad gällde inkludering eftersom de inte kunde ta del av, och inte heller blev inbjudna till, det sociala nätverket på skolan. Elevernas andraspråk (franska) ansågs utgöra ett hinder för eleverna att få ta del av normal skolgång, och det medförde ett visst förakt mot andraspråket. Allen (2006) drar slutsatsen att eleverna inte enbart kan förberedas språkmässigt utan de bör även få förberedelse för deltagande i samhällsgemenskapen.

2.4 Sammanfattning

De tre faktorerna, bemötandet, identiteten och språket, som har lyfts fram i forskningsöversikten är betydelsefulla för de nyanlända elevernas skolgång. Skolans mottagande av eleverna, organisering av undervisningen och bemötande i undervisningen påverkar hur eleverna kan komma att se på sig själva. Språket får för den nyanlända eleven en särställning eftersom det utgör en viktig del av skolgången, kunskapsinhämtandet och det sociala nätverkandet. Att lära sig svenska är någonting som är centralt, och ett självklart fokus, såväl för eleverna som för organiserandet av programmet. Det som min föreliggande studie bidrar med är att genom elevers berättade erfarenheter öka kunskaperna om nyanlända gymnasieelevers möte med och mottagande i det svenska skolsystemet.

3 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I följande kapitel redogörs för den här studiens teoretiska perspektiv och metodologiska ansats. Socialkonstruktivistisk teori (Berger & Luckmann, 1998; Hacking, 2000; Wenneberg, 2000) står i studien för den teoretiska inramningen och bidrar i tolkningen av hur analysen av materialet ska förstås. Socialkonstruktivismen blir i studien aktuell eftersom eleverna som studerar på Språkintröduktion kommer från en social verklighet till en annan social verklighet här i Sverige. Vid analys av nyanlända elevers möte med Språkintröduktion erbjuder socialkonstruktivismen en teoretisk utgångspunkt som möjliggör synliggörandet av olika kontexter och möten mellan dem och individen. Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om nyanlända elevers erfarenheter av att vara elev på intröduktionsprogrammet Språkintröduktion. Mer specifikt syftar studien till att genom elevernas berättelser få kunskap om hur deras tidigare erfarenheter och tankar om framtiden får betydelse för hur de erfar programmet. En narrativ ansats, där berättelser och berättande ställs i centrum, är ett sätt att få kunskap om människors erfarenheter och hur de skapar mening i sitt liv utifrån sina erfarenheter (Mishler, 1995). Genom narrativen gör eleverna identitetsframtröduanden och i den här studien är det identitetsframtröduanden i form av elevidentiteter som är av intresse. De tolkas utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, där bland annat identitet, nation, kunskap, språk och berättelser förstås som något som konstrueras i socialt samspel (Berger & Luckmann, 1998; Hacking, 2000; Stier, 2003; Wenneberg, 2000). Bhabhas (1994) begrepp *mellanrum* är ett teoretiskt begrepp som i studien ska brukas till att skapa förståelse för hur utbildningen på Språkintröduktion kan erfaras. Att lyfta fram Språkintröduktion som ett mellanrum ter sig naturligt eftersom de nyanlända elevernas tid på programmet äger rum mellan livet i länder där de levtt tidigare, som för vissa innefattar skolgång och för andra arbete, och framtida utbildning och förväntningar på livet. Bhabhas (1994) mellanrumsteori belyser med andra ord föreställningen om att livet i de sammanhang där eleverna levde tidigare, nutiden och framtiden konstrueras i samspel. Mellanrumsteorin är även användbar för analys av relationen mellan de nyanlända eleverna och de övriga eleverna på skolorna, samt för analys av det fysiska rum som kan uppfattas som en villkorad plats och som är ett juridiskt och lagstadgat rum. Även språk kan betraktas som mellanrum eftersom mellanrumsperspektivet synliggör ett maktförhållande i relation till kommunikation och identitetsskapande. Eleverna som studerar på Språkintröduktion hamnar på programmet med anledning av att de inte uppfyller behörighetskraven i svenska. De befinner sig i ett tillstånd där de ska lära sig ett nytt språk, för att få tillträde till allt det

som det, för dem, nya landet erbjuder. Med utgångspunkt i elevernas berättelser skapas på så sätt förståelse av deras erfarenheter av skolan och om hur de skapar mening kring sina erfarenheter.

Detta kapitel inleds med en redogörelse för det socialkonstruktivistiska perspektivet på berättelse och berättande, vilket sedan efterföljs av en framställning av den narrativa ansatsen som utgör en lämplig metod för att analysera språkintröduktionselevs berättelser och studera Språkintröduktion som mellanrum inom ramen för en socialkonstruktivistisk ansats. Slutligen avslutas kapitlet med en beskrivning av mellanrumsteorin.

3.1 Socialkonstruktivistiskt perspektiv på berättande, berättelser och identitet

Det centrala inom socialkonstruktivism som jag vill återknyta till är antagandet att sociala institutioner inte ska bedömas som något som är av naturen utformat och som ständigt existerande utan som konstruerade av människan (Wenneberg, 2000). I förhållande till det kan Språkintröduktion som utbildningskontext även ses som en samhällelig institution där skolpersonalen, med hjälp av styrdokument konstruerar såväl innehållet som institutionen i sig för sig själva och för eleverna vilka i sin tur förändras, utvecklas och förhåller sig till den konstruerade kontexten. Lärare och elever konstruerar sålunda institutionen i samspel, men där lärarna har tolkningsföreträde.

Den socialkonstruktivistiska teori- och kunskapsuppfattningen har sina rötter inom samhällsvetenskapen, eftersom individer genom den teoribildningen ses som produkter av den kontext de befinner sig i, och av de kontexter som de befunnit sig i. Inom den socialkonstruktivistiska kunskapsociologin finns ambitionen att analysera de sociala konstruktionerna av verkligheten (Berger & Luckmann 1998; Hacking, 2000; Stier, 2003; Wenneberg, 2000). Vidare analyseras hur individen konstruerar sin vardagliga verklighet i socialt samspel med andra individer samt i samspel med samhället. Detta kan liknas vid mannen på gatan som lever i en för honom verklig värld och som med en skiftande grad av säkerhet vet att vissa saker är och ska vara på ett visst sätt. I min studie kan det socialkonstruktivistiska perspektivet i sin tur liknas med att eleverna konstruerar sin vardagliga verklighet i socialt samspel med andra. Det handlar inte om att undersöka verklighetens ontologiska status, utan det som är av vikt är individens subjektiva tolkning av verkligheten, vilket i den här studien är elevernas subjektiva tolkning av

verkligheten. Vidare betonas att det sätt som en individ uppfattar sin verklighet på måste stämma överens med andra individers uppfattning av verkligheten för att kunna beskrivas som "verkligheten". Termen konstruera ska inte ses som liktydande med att fabricera utan ska snarare förstås som att forma och gestalta (Hacking, 2002). Tyngdpunkten i en socialkonstruktivistisk ansats ligger följaktligen inte på objekten i sig utan på människors processer och konstruktioner som är meningsskapande och som äger rum i relation till det som kultur och samhälle redan konstruerat och ständigt konstruerar. Fokus riktas då mot att analysera och förstå hur objekt i den omgivning individen finns i tillskrivs mening (Berger & Luckmann, 1998; Hacking, 2000; Wenneberg, 2000). Med utgångspunkt i ett socialkonstruktivistiskt synsätt kan samhällsnormen framställas som en uppgörelse och en överenskommelse om hur saker och ting ska vara i ett system som består av kategorier och symboler (Berger & Luckmann, 1998; Wenneberg, 2000). Detta blir centralt i den här studien eftersom eleverna som går på Språkintröduktion är uppvuxna i olika delar av världen och hamnar på Språkintröduktion och bär på olika erfarenheter om och uppfattningar av hur exempelvis en skolverksamhet ska se ut. Betyg kan bland annat bedömas vara en symbol för ett skolsystem och ger olika tyngd beroende på hur den rådande samhällsnormen konstruerat dess betydelse.

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är lärande socialt situerat och blir verklighet genom aktivitet. Lärande införlivas genom att människan deltar i sociala praktiker (Barton, 2007; Berger & Luckmann, 1998; Wenneberg, 2000). Barton menar att de sociala praktikerna, inte de kognitiva lärandeprocesserna, är det primära, vilket innebär att lärandeprocessen är en integrerad del i de sociala praktikerna. Den lärande individen, den sociala praktiken och kontexten som den sociala praktiken är en del av, konstituerar varandra gemensamt. Det innebär att lärande äger rum vid alla de tillfällen en individ är delaktig i en praktik, oavsett om den är ny för henne eller om hon har varit med i den vid tidigare tillfällen (Barton, 2007; Berger & Luckmann, 1998; Wenneberg, 2000). Vuxnas, och unga vuxnas, lärande sker mer autonomt än barns, och de kan i större omfattning reflektera över sitt eget lärande. Vuxna, och unga vuxna, har även större livserfarenhet som de kan nyttja och använda sig av som resurser och tillgångar i sitt lärande (Barton, 2007). Dessa perspektiv är användbara i den här studien som fokuserar nyanlända gymnasieelevers berättande om det egna lärandet.

Utgångspunkten för denna studie är att de nyanlända elevernas berättelser och berättande fyller en menings- och identitetsskapande funktion parallellt med flera andra kognitiva funktioner som att

organisera, förstå, minnas och planera (Bruner, 1990; Gärdenfors, 2006, 2010; Langer, 2005). Alla deras berättelser organiseras, struktureras och uppförs anpassade till sin kontext, som delar av sociala processer. När elevernas erfarenheter av livet omskapas, förändras, så förändras även deras berättelser. På liknande vis kan elevernas berättelser förändra de erfarenheter de har av livet. För att vilja förstå deras berättelse behöver forskaren vara intresserad av mer än det som explicit sägs, det vill säga att vilja förstå vad berättaren vill säga och varför. En berättelse som handlar om något som hänt inbegriper ofta så mycket mer, som också berättar något om människan och samhället, och om gemenskap och relationer (Adelswärd, 1996; Hydén, 2008).

Inom det socialkonstruktivistiska perspektivet betraktas det mänskliga som något socialt och kulturellt föränderligt (Berger & Luckmann, 1998; Hacking, 2000; Wenneberg, 2000). En människa i utveckling deltar i ett samspel med naturlig miljö och även med en specifik kultur och en social ordning som förmedlas, överförs, till henne av de signifikant andra, de som står henne närmast, som finns runt henne. Det är ett betydelsefullt perspektiv i förståelsen av mina informanternas berättelser. Berger och Luckmann (1998) lägger tyngdpunkten på interaktionen som sker i utrymmet mellan individer, vilket innebär att de menar att kunskap skapas och att inläring sker genom deltagande i aktiviteter inom olika kommunikativa gemenskaper. Utrymmet mellan individer är som mötesplatser där människor genom kommunikation utbyter erfarenheter med varandra. Språket och samtalet ges en särställning i människans skapande av den sociala verkligheten, vilket ytterligare motiverar socialkonstruktivismen som plattform för förståelse av berättelserna. Kunskap som konstrueras är också bunden till det omkringliggande samhället, vilket i detta sammanhang överensstämmer med Bhabas (1994) teori om mellanrummet, där individer med erfarenheter från olika kulturer och kunskaper möts. I mellanrummet blir språket väsentligt och eftersträvansvärt och avgörande vad gäller tolkning och kommunikation.

Som ovan beskrivits, finns i socialkonstruktivistisk teoribildning inte någon objektiv psykologisk och social verklighet som existerar på förhand, utan verkligheten konstrueras aktivt av människor i interaktion med varandra (Stier, 2003). På samma sätt ses identiteter, som är centralt i föreliggande studie, som sociala konstruktioner. Människans – i min studie de nyanlända elevernas – identitet växer fram ur förhållandet mellan individ och samhälle. Det betyder att identiteter utformas och framställs i interaktionen mellan människor och samhälle. Berger och Luckmann (1998) menar att för att en

identitet ska bli förståelig och lättillgänglig bör den lokaliseras i en värld, i en verklighet. Begreppet identitet kan därför inte förstås som ett tillstånd, utan måste ses som något som är flexibelt, situationsbundet och utbytbart. Det i sig innebär att identiteten är under ständig konstruktion och förändring (Stier, 2003), vilket också framgår i mina resultat. Socialkonstruktivismens representanter talar också om språkets betydelse för identitetskonstruktionen. Med hjälp av språket konstrueras identiteter, i olika situationer och kontexter med olika människor. Identiteten skapas således av sociala strukturer (Hacking, 2004). Individer kategoriseras genom ett sådant perspektiv med hjälp av språkligt begreppsliggörande och då uppstår det en växelverkan mellan teori och verklighet. Till exempel kategoriseras skolelever, och nyanlända skolelever, på ett sätt och det sättet gör att de visar fram handlanden som bekräftar kategoriseringen. Hacking (2004) benämner detta *återkopplingseffekten*. Hur en person tilltalar påverkar sålunda hur personen konstruerar sin identitet, genom att leva upp till det. Sättet på vilket en lärare tilltalar en elev påverkar alltså hur eleven konstruerar sin identitet men befäster även lärarens roll. I min studie uppfattas sålunda identitet som något som skapas i mötet och i interaktion med andra, och inte något som individen bär med sig. Sarup (1996) hävdar att en identitet inte går att förstå och tolka på ett abstrakt plan, utan att den är bunden till, beroende av och bör förstås i förhållande till en bestämd kontext, plats och tid. I den här studien analyseras de nyanlända elevernas elevidentiteter som framträder i deras berättelser om mötet med en ny kultur och dess kontext.

Med ett intresse för elevernas berättelser utifrån socialkonstruktivistisk teorigrund, fokuseras deras erfarenheter och de innebörder som erfarenheterna tillskrivs i intervjusamtalen. En betydelsefull utgångspunkt är idén om att människan har många parallella berättelser om det som sker i hennes liv och om hennes relationer. En händelse som människan är med om kan därmed utgöra en källa till olika berättelser. De flesta berättelser är följaktligen mångtydiga och motsägelsefulla, och detta är något man som forskare, om man fokuserar berättelser, måste kunna förhålla sig till (Olsson, 2008). Genom att identiteten skapas i samtal och möten med andra människor och därför kan ses som föränderliga, situationsbundna och utbytbara, blir språket, både det egna och målspråket, något väsentligt. Norton (2000) ser inte språket som ett kommunikationsmedel som är neutralt. Eftersom det är språket som bjuder in till eller utestänger en människa från betydelsefulla sociala nätverk, måste målspråkets betydelse för identitetskonstruktionen betraktas i relation till språkets sociala auktoritet och maktförhållanden i samhället. Det här är ännu en betydelsefull aspekt i min studie, där nyanlända möter ett nytt språk och en ny kultur. Det socialkonstruktivistiska perspektivet har varit

grundläggande för att i denna studie skapa förståelse av de intervjuade elevernas utsagor och i mina analyser av materialet. En socialkonstruktivistisk förståelse av berättelser innebär att berättelser ses som någonting som konstrueras i ett berättandeflöde samt att berättelsens innebörd skiftar beroende på kontexten den berättas i och för vem den berättas för (Karlsson, 2006; Pérez Prieto, 2006a). Det sociala rummet, kulturen och det språkliga sammanhanget styr på så sätt den narrativa kunskapen. Att undersöka berättelser är sålunda ett av flera sätt att utforska mänskliga erfarenheter. Berättelser om erfarenheter kan inte ses som verkliga och korrekta vittnesmål om vad som verkligen skedde i det förflutna och inte heller om vad som händer nu. I och med den utgångspunkten fokuserar inte sökandet på det som skulle kunna vara de sanna och verkliga berättelserna. Människan förklarar och utforskar världen när hon, genom den kreativa skapelseprocessen som berättandet är, berättar om sina livserfarenheter (Denzin, 1989; Freeman, 2010; Pérez Prieto, 2006a). När mina informanter berättar placerar de sig själva och andra i världen och på så sätt blir deras erfarenheter förstaeliga genom berättandet.

3.1.1 Institutionaliserings och socialisering

Institutionalisering och *socialisering* är viktiga begrepp i min förståelse av människors erfarenheter. En väsentlig del av den gemensamma sociala verkligheten är formandet och skapandet av institutioner (Berger & Luckmann, 1998). Mänskliga institutioner kan förklaras som gemensamma typifieringar av handlingar. Exempel på detta kan vara att barn lär sig att uppföra sig på ett visst sätt, genom att ha socialiserats in i normer som skapats i samspel med andra, och när de väl har lärt sig det förväntas de fortsätta uppföra sig så, även när de är vuxna. Dessa normer förändras även i samspel med andra. Människor formar varje dag nya erfarenheter och rutiner genom de sociala relationerna och konstruerar därigenom ett kollektivt ramverk mellan och inom institutioner. På så sätt skapar människan en social ordning som blir till ett ramverk för hur hon agerar, vilket är betydelsefullt för förståelsen av de nyanlända elevernas berättelser. Det ramverket kommer till genom institutionalisering (Alvesson & Skoldberg, 2008). Institutionerna representeras av bland annat fysiska artefakter och språkliga symboler och typifierade roller som människor intar i socialt samspel. En individ kan tillhöra många institutioner samtidigt eftersom hon kan vara en student, en förälder, en kamrat och så vidare. Institutionerna kan inte finnas till utan dessa roller, utan de realiserar genom att individer intar rollerna. Rollerna belyser och

förmedlar samhällets elementära dialektik vidare mellan institutionell nivå och individnivå. När individen spelar, intar, roller deltar hon i en social värld och genom att införliva rollerna blir samma värld subjektivt reell och existerande för henne (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Människan föds inte, enligt det socialkonstruktivistiska perspektivet, som samhällsmedlem, utan hon föds mottaglig och förberedd för socialitet, social "verksamhet" (Berger & Luckmann, 1998). När den enskilda individen utvecklas till att bli medlem i samhället går hon igenom socialisationsprocesser. Den primära socialisationen är den som en individ går genom under de initiala levnadsåren, i barndomen. Den sekundära socialisationen innefattar de efterföljande skeenden som för individen, samhällsmedlemmen, in i nya delar av samhället. Den primära socialisationen är den allra viktigaste eftersom det är då barnet får sina första erfarenheter av den objektiva verkligheten och av världen. För att detta ska gå så bra som möjligt behöver barnet de signifikant andra, som till exempel kan vara föräldrar och syskon. Språket har en stor betydelse i den primära socialisationen samt för hur de signifikanta andra lyckas förmedla bilden av verkligheten. Dock finns det inom ramen för den sammanhållna verkligheten olika slags verkligheter som alla hänger ihop, vilket också gäller för de som är nyanlända eleverna.

I det moderna samhället ingår individen säkerligen i en mängd olika sekundära socialisationsprocesser som kan beskrivas som den individuella internaliseringen av institutionella världar. Individen studerar, får ett yrke, arbetar, flyttar, blir medlem i diverse sportklubbar och så vidare. Dessa socialisationsprocesser är inte lika starka och fasta som den primära processen och de kan alltså lättare ändras, skriver Berger och Luckmann (1998). Den primära socialisationen finns kvar i situationer när den sociala verkligheten drastiskt förändras. Ibland kan en individ genomgå en radikal sekundär socialisation. En sådan situation kan uppstå när någon konverterar till en ny religiös livsåskådning, eller något liknande. I min läsning av socialkonstruktivistisk teori kan det också uppstå när någon flyttar från en kultur till en annan eftersom de institutionella världarna blir nya. Det kan också ses som en nödvändighet i den process som Språkintröduktion är en del av, där eleverna kommer från ett sammanhang och ska förändras till något annat än vad de var tidigare. Såväl socialisering och institutionalisering är centrala teoretiska utgångspunkter när mitt datamaterial ska analyseras.

3.2 Den narrativa ansatsen

För att studera elevers erfarenheter av Språkintröduktion har jag valt en narrativ forskningsansats. Avsikten i den här studien är att elevernas erfarenheter ska dominera, vilket innebär att deras egna berättelser står i fokus. Inom den narrativa forskningen fokuseras berättandet likaväl som berättelserna. Utforskandet av berättande och berättelser är ett sätt att iaktta och studera mänskliga erfarenheter, som skapas i socialt samspel och i kulturella och sociala kontexter, samt meningen och innebörden som tillskrivs dessa företeelser, och i och med det hur individer relaterar till sig själva och sin omgivning (Bruner, 1987/2004). Därav kan den narrativa ansatsen sägas hänga samman med det socialkonstruktivistiska perspektivet.

Perez Priéto (2006b) diskuterar i sin text, utifrån Mishlers (1996) tankar, hur mänsklig kunskap och erfarenhet kan tolkas och ses som socialt konstruerade i särskilda sociala och kulturella sammanhang och betonar betydelsen av studier av deltagarnas handlande och erfarenheter. Med utgångspunkt i ett sådant perspektiv blir berättelserna som deltagarna i denna studie bidrar med ett viktigt bidrag till forskningen om de nyanländas situation i den svenska skolan och i det svenska samhället. Elevers handlande i skolan ses som både villkor för och en produkt av undervisning och skolverksamhet. Vardagen i skolan sker på särskilt avgränsade platser, som är avgränsade i såväl tid som rum, och är formade av kulturella och sociala levnadssätt och traditioner, och med olika klass-, köns- och etniskt återgivna förhållningssätt till studier och skolan. En elev som flyttar till ett annat land i samband med sin skolgång upplever sannolikt skolvardagen i det nya land på ett annorlunda sätt än en elev som är uppvuxen i det, för eleven nya, landet. Sålunda kan en nyanländ elevs upplevelser av den svenska skolan skilja sig från upplevelser som de elever som vuxit upp i Sverige har av den samma. De olika föreställningarna som elever utvecklar i samspel med dessa särskilda kulturella miljöer har väsentlig relevans för elevernas agerande och handlande i skolan. Föreställningarna påverkar hur eleverna rör sig i systemet och hur de handskas med utrymme och möjligheter som de blir erbjudna. De omständigheter, under vilka elevernas handlande äger rum, är ofta inte självvalda, men ändå något som de måste förhålla sig till. Även om berättelser från livet och vardagen i skolans värld är resultat av sociala konstruktioner, betyder det inte att de endast är enkla representationer av det upplevda och förflutna utan i nuet utformade tolkningar av det. I stället blir elevberättelserna som skapas med hjälp av intervjuer, ett resultat av något upplevt som de intervjuade i efterhand organiserar och tilldelar innebörder utifrån hur skolan fungerat för dem (Perez Priéto, 2006b).

Berättande möjliggör placering av oss själva och andra i världen. Med utgångspunkt i att berättande är en socialt konstruerad handling, och att den är skapad i en viss situation, blir det möjligt att genom berättelserna förstå hur sociala relationer, strukturer och identiteter skapas och hur individer uppfattar sig själv och andra (Langellier, 2001). Johansson (2005) menar att identiteten formas och skapas genom berättande. Själva berättandet är en grundläggande mänsklig företeelse som är såväl kunskapsskapande som något som är grundläggande för mänskligt tänkande (Johansson, 2005). Språket är en social aktivitet som ger form åt vår identitet och åt våra relationer:

”Språket är inte ett genomskeinligt medium som endast reflekterar eller direkt avbildar en redan existerande verklighet utan snarare är det språket som skapar den sociala verklighet vi erfar” (Johansson, 2005, s. 18).

Enligt Mishler (1996) skapas en text som har narrativa intervjuer som grund, genom interaktion och samarbete mellan den som intervjuar och den som intervjuas. Berättelser och människor är också, enligt Frank (2010), ömsesidigt beroende eftersom berättaren (i det här fallet den som blir intervjuad) intar rollen av specialist vad gäller den egna berättelsen. Forskaren (den som intervjuar) blir den som har en vilja att, även ur ett etiskt perspektiv, förstå och kunna relatera berättelsen till andra fenomen. Berättelser kan lyfta fram erfarenheter som hör samman med samhällsmedborgarnas olika positioner och lägen i samhället, och berättandet exponerar därmed hur samhället som helhet ser ut och fungerar utifrån berättarnas sociala position. Berättelser formas inte ur tomma intet, utan innehåller berättelsestrukturer och motiv som finns tillgängliga i berättarens kulturella sammanhang för att kunna framställa och kommunicera sina erfarenheter (Frank, 2010). Den narrativa kunskapen är sålunda socialt situerad, eftersom den är skapad i ett specifikt socialt, språkligt, kulturellt och rumsligt sammanhang (se Karlsson, 2006b).

Berättelser handlar ofta om ett tillbakablickande och speglar ett tillstånd som placerar människan i nuet där hon vistas, men med förbindelser till det som varit och försök att förstå vad som har hänt (Frank, 2013). Den viktigaste tillgången som krävs för att kunna bära fram en berättelse är, enligt Frank, att det finns en känsla av tidslighet (temporality). Det innebär att berättandet i grunden bygger på något förflutet som leder till en bild av en framtid som är förutsägbar. Berättandet kan alltså förstås som ett sätt att skapa mening av upplevelser och erfarenheter. Franks teorier exemplifieras ofta genom människor som är fysiskt sjuka och deras berättelser, men går att tillämpa även på psykiskt sårade människors berättande, eller på

människor som har varit med om något omvälvande i sina liv. Detta kan jämföras med de berättare som återfinns i denna studie. Sjukdom och det som har med sjukdom att göra, skulle då kunna översättas till den sårbarhet eller utsatthet en flytt till ett främmande land, eller en flykt till ett främmande land kan medföra. Med hjälp av den narrativa ansatsen kan intervjumaterialet förstås som något som skapats i intervjusituationen, mellan de intervjuade och mig som forskare, då eleverna söker skapa mening kring sina erfarenheter. Deras berättade erfarenheter ses här som en form av identitetsframträdanden och som kan bidra med viktig kunskap om deras erfarenheter av mötet mellan dem och programmet Språkintrödn.

3.3 Mellanrumsteorin

Det postkoloniala perspektivet ska inte ta allt för stor plats i den här studien, men behöver dock beskrivas kort eftersom det ingår i kontexten för Bhabhas mellanrumsperspektiv. Den bärande tanken för postkolonial teori är att kolonialismen som drevs av européer har banat väg för att det västerländska har blivit normerande i stora delar av världen (Landström, 2004; Padmini, 1996; Said, 2004; Wikström, 2007). I ett postkolonialt perspektiv undersöks koloniala diskurser och inte kolonialismen i sig (Loomba, 2008). Said påvisar att den västerländska självförståelsen grundar sig i dialektiken mellan Europa och Orient, väst och öst, civilisation och barbari, rationalitet och irrationalitet, samt maskulint och feminint (Said, 2004). Man kan dock fråga sig vad postkolonial teoribildning har med Sverige, och svensk skola att göra, eftersom Sverige inte i egentlig mening har varit en kolonialmakt. Ett perspektiv på det är att kolonialismen och kolonialistiska idéer inte bara påverkade och märkte de postkoloniala staterna utan att de fortfarande sätter sin prägel på världen, såväl socialt som kulturellt (se exempelvis Eriksson, Eriksson-Baaz & Thörn, 1999; Mc Eachrane & Faye, 2001, de los Reyes, Molina & Mulinari, 2002). Kolonialismen och dess tankar och idéer har förts vidare genom globaliseringsprocesser och migration och har i hög grad inflytande över hur kulturella identiteter formas världen över. Vidare hävdas också att Sverige var en del av det "Europa som fungerat/r som ett globalt centrum varifrån kunskap och makt utgår" (Wikström, 2007 s. 62).

Bhabha (1994) vill med det postkoloniala perspektivet se bortanför de sociala, kulturella och politiska begränsningarna på global nivå. Bhabhas mellanrumsteori måste därför förstås utifrån såväl den postkoloniala kontexten som den postkoloniala teorin som den föddes i. Den koloniala diskursen innefattar ett maktsystem som skapar en

plats där den gör sig själv till ett myndigt och auktoritärt subjekt medan människor med andra etniciteter och kulturella bakgrunder görs till svagare stereotyper. Det är här jag ser att min studie placerar sig. Bhabha använder begreppet "third space", det tredje rummet, för att beskriva det mellanrum där två främlingar, eller två världar, temporärt möts och tvingas översätta och tyda varandra. Bhabha använder begreppet *översätta* för att i och med det låta förstå att alla kulturformer står i samband med varandra på något sätt, eftersom kultur består av en meningsskapande eller symbolisk aktivitet (Eriksson, Baaz & Thörn, 1999). Bhabha menar att det tredje rummet kan ses som en sorts samhällslig struktur. Detta tredje rum är viktigt för skapandet av självkänsla eftersom det förser individen med terräng för att utveckla strategier för sin personlighet, såväl egen sådan eller en gemensam, där hon lär känna nya tecken på identitet och hittar innovativa platser för samarbete och strid, i sina försök att definiera själva samhället. Mening skapas, menar Bhabha, genom glappet mellan det för individen välkända och det nya. I föreliggande studie kommer Bhabhas (1994) begrepp mellanrum att användas för att betrakta Språkintröduktion som en socialt och kulturellt situerad kontext. Det är lämpligt att framhålla att Bhabha i första hand använder begreppet för att fokusera förhållanden i en postkolonial situation. Genom min läsning av Bhabhas texter uppfattar jag begreppet mellanrum som något som kan appliceras på situationer där utanförskap i någon form uppstår. Samtidigt kan Språkintröduktion genom sin utformning, som ett icke sökbart program där elever som tillhör en specifik elevgrupp placeras, te sig som ett mindre koloniserat rum. Eleverna är placerade på programmet av den anledning att de inte når behörighetskraven i svenska där deras kommunikativa förmåga på svenska språket har avgörande betydelse för placeringen.

3.3.1 Kulturell hybriditet och ambivalens

Att identifiera sig med en kultur är ett sätt att positionera sig, såväl i nuet som i det förflutna (Eriksson m. fl., 1999). När en individ hamnar i ett mellanrum, i marginalerna till olika kulturer till exempel, mister hon kontakten med den ursprungliga kulturen och kommer samtidigt inte in i den nya kulturella sfären. Där skapas då en kulturell hybrid där de kulturella identiteterna flätas in i varandra, i min läsning innebär det en slags blandad identitet. Hybridisering utgör exempel på det "tredje skapande rummet" där helt andra positioner kan utvecklas (Bhabha 1999, s. 286). Med kulturell hybriditet syftar Bhabha på följande:

[r]epresent a hybridity, a difference 'within', a subject that inhabits the rim of an 'in-between' reality. And the inscription of this borderline existence inhabits a stillness of time and a strangeness of framing that creates the discursive 'image' at the crossroads of history and literature, bridging the home and the world (Bhabha 1994:19).

Bhabha menar sålunda att individen hamnar mellan olika kulturer och kan känna sig otrygg och ha svårt att anamma känslan av tillhörighet. Därigenom kan mellanrumspositionen som konstruerar hybriditet inge individen som befinner sig där en känsla av olikhet. Detta kan också tolkas in i informanternas berättelser.

I stället för att tala om kulturell mångfald, talar Bhabha (1994, 1999), med idén om emballerade kulturer placerade sida vid sida, om kulturell skillnad eller olikhet. Bhabha (1999) argumenterar för att det inte är möjligt att tala om enhetliga kulturer eftersom det som benämns svenskt eller engelskt, till exempel, är översättningar utan original. Bhabha menar att hybriditet är ett sätt att rubba jämvikten hos kategorier som betraktas som fasta. Med utgångspunkt i postkolonial teori beskriver han att det koloniala subjektet, genom ansatserna att kopiera kolonistatören, visar det icke autentiska hos originalet. På så sätt avslöjar hybriditeten hur det förmodade originalet endast är en kopia som är öppen för upprepningar och förhandlingar. Känslan av kulturell olikhet leder, enligt Bhabha (1994), till en konflikt såväl inom individen som för samhället. Den här känslan av kulturell olikhet kan exempelvis erfaras av den nyanlända eleven i den svenska skolan. Om upprätthållandet av en given identitet brister, skapas förvirring eftersom det utmanar omgivningens normgivande förväntningar på hur en individ från en specifik kulturell grupp ska bete sig och vara. Vidare menar Bhabha att det finns två olika sätt att uppfatta det som är främmande. En individ pendlar ständigt mellan kulturell likhet och skillnad som baseras på egna kulturella erfarenheter och bakgrund. Detta kan skapa en känsla av tveksamhet, en ambivalens, som utgår från dessa skillnader och likheter. Denna ambivalens tar sig, enligt Bhabha, uttryck genom att individen antingen distanserar sig från det hon möter eller försöker likställa det med sig själv. Subjektet betar sig ambivalent gentemot det hon möter eftersom hon på samma gång påverkas av det. I min läsning innebär det att exempelvis den nyanlända eleven är ute på en osäker mark där hon inte vet hur hon ska förhålla sig till det nya som hon ändå måste försöka och förhålla sig till och efterlikna. Vidare menar Bhabha att den som är underordnad, exempelvis den koloniserade, kan dra nytta av ambivalensen hos den som har en maktställning, till exempel kolonistatören. Ett exempel på det kan utgöras av den nyanlända eleven på en svensk skola, som kan dra nytta av ambivalensen hos elever som hör till de ordinarie

undervisningsgrupperna och imitera dessa. Imiterande är inte enligt Bhabha en identitet. I stället ska det ses som ett ytfenomen som ger ett visst handlingsutrymme åt den som är koloniserad. Bortom imiterandet finns den underordnades längtan efter autenticitet, att bli som den överordnade. Ett exempel på imitation skulle kunna vara situationer där nyanlända elever har en djup önskan om att bli till äkta "svenska" elever (för att beskriva det som enligt Bhabha kan ses som det normgivande) och därför samtalar och för dialog med svenskheten och med svenskar genom att efterlikna dem. Hybriditet är alltså variationen, växlingen, mellan det eftersträvansvärda och det faktiska, pragmatiska och realistiska handlandet. Denna hybriditet står att finna mellan verkligheten och det önskvärda.

Enligt Bhabha (1994) finns en beständig utveckling där tidigare kultur och historia påverkar och blandar sig med nuet. Postkoloniala perspektiv handlar i stort sett om inkluderings- och uteslutningsfaktorer så som marginalisering och maktrelationer mellan grupper, individer, folk och nationer.

3.3.2 Perspektiv på identitet och den Andre

Bhabha (1994) aktualiserar också begreppet *the Other*, den Andre, vilket är ett äldre uttryck inom den västerländska filosofin och brukas till att beskriva skillnad, olikhet och annorlundahet. Identitetsutvecklingen, synen på identitet och på den Andre blir betydelsefull och aktuell i mellanrummet. Frågan om identitet, och om den Andre, synliggörs även på Språkintröduktion, inte minst i elevernas tal. Bhabha menar att det inte finns någon fast identitet, utan att identitet är ett fenomen som är diskursivt. Identiteten är flytande (Bhabha, 1994; Kalua, 2009, Mattson, 2008; Said, 2004). Identiteter som hör samman med kultur visar snarare på att det finns kulturella skillnader och stereotypisering av individer. Bhabha beskriver stereotypen i den koloniala diskursen som en ambivalent sammansättning eller konstruktion, vilken är belägen i gränslandet av olikheter mellan objekt och subjekt. Att använda stereotypisering kan anses vara ett sätt att konstruera skillnader mellan normer och avvikelser. Stereotypiseringarna bör emellertid inte betraktas som fasta eller eviga eftersom deras betydelser skiftar, förhandlas, ifrågasätts, och förändras (Hall, 2013). Stereotypisering skulle kunna liknas vid kategorisering. Genom att upprätthålla stereotyper kan man placera individer i kategorier som man själv skapat och förneka deras egna tankar och föreställningar om identitet och därigenom visa

att man tror sig förstå deras identitet genom att betrakta gruppen som helhet. I föreliggande studie kan det exemplifieras utifrån kategorisering och placering av de nyanlända utifrån homogenitet. Utifrån Bhabhas perspektiv kan en identitet inte delas upp och bestämmas efter etnisk tillhörighet, vilket innebär att en individ med ursprung i många kulturer därmed inte har flera identiteter. I stället blandas erfarenheterna från olika kulturer och ursprung samman i en identitet som ständigt utvecklas och förändras.

Att indela världen i "vi" och "de" är inget nytt fenomen, menar Said (2004) som hävdar att människan alltid har delat in världen i områden genom att se dem som åtskilda genom faktiska eller inbillade kännetecken och karaktärsdrag. Bhabha (1994) skriver att identitetsuppbyggnad och identifiering aldrig handlar om att en individ är försedd med en färdig identitet – den är aldrig en självuppfyllande profetia. Identifikation är snarare en framställning av en bild av en identitet och subjektets förvandling när hon antar den identiteten. Identifikation blir verklighet genom att individen identifierar sig med och genom ett annat objekt som präglas av annorlundahet. I min studie framgår att språkintrödningsselevernars elevidentitet förändras för att de ska passa in på programmet. Det kan jämföras med Bhabhas tankar om att ingen kultur är sig själv nog eftersom den alltid definieras i förhållande till något annat. Tankarna om den Andre har omvandlats och förändrats av ett stort antal historiska möten med andra människor (Said, 2004). Indelandet av människor och kulturer i vi och de gör användandet av begreppen legitimt eftersom det försvarar relationer av över- och underordning (Motturi, 2007; de los Reyes, Molina & Mulinari, 2005). Å andra sidan hävdar Pickering (2001) att den Andre inte existerar på riktigt, utan att hon är en fantasi, en språklig konstruktion. Placeringen av den Andre finns, enligt Pickering, främst i språket och dess representationer. Det kulturella ursprunget är grundläggande för uppfattningen av andra och oss själva, vilket blir synligt och medvetandegörs olika tydligt i olika kontexter. Med tanke på det blir det nödvändigt att förstå begreppet den Andre relationellt. Genom att den kulturella identiteten bestäms i förhållanden av skillnader till andra, konstruerar och upprätthåller den koloniala diskursen synen på det koloniala objektet, menar Bhabha (1994). Den Andre är inte en av kolonisatörerna samtidigt som de som inte är västerlänningar, kolonisatörer, i sig är annorlunda och främmande i relation till de koloniserade. Detta skulle i en svensk skolkontext kunna gestaltas av den svenska skolan som kolonisatör (normgivande), och den nyanlända gymnasieeleven som den som blir koloniserad (den som avviker) och blir placerad på Språkintrödnings. Det koloniala subjektet uppstår i strävandet efter att inte vara den Andre men blir ändå tillskriven den identiteten. Den kulturella

hybriditeten, vilken innefattar den mellanliggande positionen, som exempelvis den invandrade människan, eller den nyanlände eleven i den här studien, nödgas inta, kan föra med sig känslan av tillhörighet och av trygghet. I denna hybriditet försöker individen finna en väg som inte leder till fokusering på olikheter. I slutänden finns målet som innebär att det andra/den andra upphör att vara det andra och blir sig själv.

Att studera de berättade erfarenheterna i denna studie genom och med Bhabhas (1994) mellanrumsteori och utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv blir till hjälp i förståelsen av Språkintröduktion som ett mellanrum, och konstruktionerna av nya identiteter som på grund av hybridiseringsprocessen äger rum där.

4 Metod och material

I detta kapitel beskrivs studiens design, deltagare, genomförande samt de etiska avvägningar som gjorts. Vidare redovisas hur bearbetning och analys av materialet har genomförts.

4.1 De narrativa intervjuerna

Utifrån studiens narrativa ansats har jag genomfört narrativa intervjuer där samtalet är öppet och fokus läggs på intervjupersonernas åsikter, uppfattningar, minnen, erfarenheter och förhållningssätt (Bryman, 2011). Intervjuerna har varit halvstrukturerade eftersom jag följt en intervjuguide med frågor. Frågorna utformades med avsikten att stimulera och uppmuntra intervjupersonerna till att berätta om sina erfarenheter och upplevelser av skola och undervisning med fokus på den första tiden som elever på Språkintröduktion. Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor för att sedan övergå till en samtalsform som kan beskrivas som sonderande frågor, tystnad och tolkande frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Med bakgrundsfrågor avses frågor som utformades i syfte att få en bild av deltagarna. Sonderande frågor innebär att den som ställer frågor utforskar innehållet och söker svar. Med tystnad menas att intervjuaren i stället för att ställa fråga efter fråga utnyttjar tystnaden för att driva intervjun vidare. Jag har hela tiden uppmuntrat eleverna att berätta, genom frågor av typen "Kan du berätta om den skola som du gick på?"

Ahrne & Svensson (2011) anser att en intervjuare bör ha mellanmänskliga kompetenser för att dennas intervjuer ska bli framgångsrika. Därför är det, menar de, viktigt att genom hela intervjun, och särskilt i början av intervjun, ställa välvilliga och tillmötesgående frågor, och att förklara att man är angelägen om att ta del av informantens uppfattningar och upplevelser. Detta för att den som blir intervjuad ska känna sig trygg. Intervjuerna i föreliggande studie fokuserar elevers upplevelser och erfarenheter av sådant som de tidigare varit med om och kan därför ha gynnats av den beskrivna intervjumetoden. Deltagarna har getts möjlighet att berätta, framställa och belysa erfarenheter och upplevelser av att vara elever på Språkintröduktion. Ahrne och Svensson (2011) beskriver djupintervjun, som intervjuformen i denna studie påminner om, som ett längre samtal mellan två personer, den som intervjuar och den som intervjuas. I samtalet försöker de få till stånd en relation där de kan vara öppna, vilket innebär att intervjuaren kanske behöver berätta mer om sig själv än vid andra sorts intervjuer. Med den närhet som skapas kan intervjuerna jämföras med ett samtal som förs av nära vänner. Med hjälp av den här sortens intervju vill man fånga personliga perspektiv

av den som intervjuas och som ofta tas som givna. Dessa perspektiv kan vara identitet, upplevelser och erfarenheter, normer och värderingar, avgöranden, kulturell kunskap och kulturella perspektiv.

Billy Ehn fann, efter att han intervjuat ungdomar i flerspråkiga områden, att ungdomarna ofta använder sig av en "fragmentarisk berättarform" (Ehn 1994). Därför, skriver Ehn, är det en fördel för den som utför intervjuer med ungdomar som har flerspråkig bakgrund, att för sig själv, kunna måla upp en bild av den som berättar och kunna föreställa sig de sammanhang, situationer och händelser som beskrivs för att kunna tolka och analysera dem rätt. Detta har varit min intention under intervjuerna och genom mitt arbete med att undervisa nyanlända elever har jag dessutom fått stor erfarenhet av att samtala med och utan tolk med elever som håller på att lära sig svenska, även om sådana ting som inte har med skolarbetet att göra, och det har varit ett stöd när jag genomfört intervjuerna. Forskarens relation till deltagarna är av stor betydelse och påverkar det slutgiltiga resultatet (Narrowe, 1998). Narrowe förespråkar deltagande aktivism och menar att det är speciellt gynnsamt inom skolinriktad etnografi. Vill man komma eleverna nära och in på djupet är relationen mellan forskare och deltagare viktig, eftersom forskarens närvaro kan komma att påverka deltagarna under intervjutillfällena. Intervjuer kan, enligt Narrowe, ses som en form av deltagande observation då de kan variera från vardagligt samtal till styrda intervjuer. Eftersom jag träffade de elever som kom att bli informanter i den här studien flera gånger och hade möjlighet att tala med dem även utanför själva intervjusituationerna, skapades en relation mellan mig som forskare och dem som informanter. Detta kan ha varit till hjälp under intervjuerna.

Samtliga intervjuer har genomförts utan tolk eftersom det bedömdes att eleverna kunde göra sig förstådda själva. Utifrån min tidigare erfarenhet av att nyttja tolk i elevsamtal, valde jag att utföra intervjuerna utan tolk. På så sätt gavs eleverna möjlighet att själva uttrycka sina tankar utan den mellanhand som en tolk oundvikligen utgör. Fördelen med att inte ha tolkar närvarande är att eleven kanske upplever att hon kan tala öppet, eftersom en tolks närvaro kan störa. Att intervjuerna har genomförts via informanternas andraspråk har säkerligen påverkat de svar som gavs och utgör därför förutsättningarna för föreliggande studie. Intervjuerna har tagit ca 25–45 minuter vardera och de har genomförts under dagtid. Eftersom deltagarna är elever i gymnasieskolan har det fallit sig naturligt att skolornas lokaler nyttjades för intervjuerna. Att intervjua elever vid Språkintrödningsgången går nödvändigtvis inte att genomföra på samma sätt som intervjuer med elever i ordinära klasser. Eftersom många i elevgrupperna har olika ärenden att utföra och tider att passa under

dagtid, bokades inga intervjuer in med enskilda elever. Många av eleverna som studerar på Språkintröduktion är asylsökande och kan därför bli kallade till möten på olika myndighetskontor. En stor del av dem mår dåligt och dyker kanske inte upp i skolan alla dagar, eller så behöver de, av olika anledningar, åka till vårdcentraler eller tandvårdsinrättningar och kommer därför inte till skolan och därav bedömdes det finnas en risk att de inte skulle vara på plats under en bokad tid. I stället meddelades klasslärarna om tider när intervjuer skulle ske och de elever som var på plats, och hade gett ett skriftligt samtycke till deltagandet, intervjuades den dagen. Inför varje gång intervjuer skulle äga rum bokades en lokal på den aktuella skolan. Flera intervjuer, som flest fyra stycken, genomfördes under varje besök vid en skola. Många av de intervjuade eleverna uttryckte att deltagandet i studien skulle ge dem en chans att få träna på att tala svenska och att de såg det som en viktig uppgift. Detta kan även bero på att de fick chansen att träffa mig flera gånger.

Först presenterades studien inför hela elevgruppen och en vecka efter det samlades samtyckesblanketterna in. Inför varje gång intervjuer skulle ske fick jag möjlighet att möta hela elevgruppen igen. Intervjuerna har spelats in och transkriberats för att vara underlag för analys.

4.2 Deltagare och genomförande

Inledningsvis presenterade jag studien, via e-post, för elva slumpmässigt valda rektorer i Sverige. De tillfrågades om det fanns lärare som undervisar på Språkintröduktion på deras skolor, som kunde tänkas vara intresserade av att tillsammans med eleverna medverka i studien. Lärarnas roll i studien har varit att fungera som en länk mellan mig, som forskare, och eleverna, eftersom intervjuerna genomfördes under lektionstid. Fem av de rektorer som kontaktades förde informationen om studien vidare till lärare som undervisar på Språkintröduktion. Tre av de lärare som blev kontaktade av sina rektorer svarade att de, tillsammans med eleverna, gärna ställde upp för deltagande i studien. Vidare valde sedan lärarna ut klasser där de flesta elever studerat på Språkintröduktion i minst ett år. Jag tog själv kontakt med en lärare på ytterligare en skola, och fick möjligheten att genomföra intervjuer även där. Urvalet av informanter begränsades således till fyra gymnasieskolor i Sverige som har det nämnda programmet. Tre av skolorna finns i mellanstora städer, och den fjärde finns i en förort till en storstad. Valet av informanter gjordes utifrån ett bekvämlighetsurval (Kvale & Brinkmann, 2009) samt ur en praktisk

synvinkel då språkintruktionsprogram och informanter som finns tillgängliga relativt nära forskaren eftersöktes.

På många gymnasieskolor är Språkintruktionsprogrammet avskilt från de övriga programmen (Sharif, 2017), även rent fysiskt. Jag kunde notera att det verkade vara så även i de skolor som jag har besökt. Jag har intervjuat 22 elever och det är 11 unga män och 11 unga kvinnor. I detta urval fanns inget fokus på könsfördelningen utan det resulterade i hälften unga män och hälften unga kvinnor av en slump. För mig kändes det viktigt att få tag på elever som vill ställa upp och bli intervjuade, och därför fokuserade jag inte på genusaspekten. Könsfördelningen på Språkintruktionsprogram kan vara väldigt ojämn, vilket också är en orsak till att jag i förväg inte hade bestämt att jag ville ha en jämn könsfördelning bland informanterna. Nästan alla, 19 stycken, har studerat på Språkintruktionsprogram i minst ett år. Tre elever har studerat på Språkintruktionsprogram mindre än tolv månader. När studien planerades var tanken att informanterna skulle ha studerat på Språkintruktionsprogram i minst ett år för att möjligheten att det skulle gå att intervjua dem som ville delta utan tolk skulle vara större. I praktiken blev det så att elever som har studerat på Språkintruktionsprogram i endast nio månader, och som gick i en klass där jag presenterade min studie, ville vara med. Eftersom jag uppfattade att de kunde samtala på svenska utan större svårigheter, valde jag att inkludera även dem i studien. Samtliga elevers som intervjuades fick läsa ett informationsbrev där studien beskrevs, samt skriva under en samtyckesblankett. Efter det har, i enlighet med att studiens syfte i olika skeenden har förändrats, fokus för studien ändrats¹.

Tillvägagångssättet med att få tag på intervjupersoner har säkerligen påverkat utfallet. Resultatet hade sannolikt blivit ett annat med andra intervjupersoner. Bland intervjupersonerna fanns en elev som under intervjuerna började bete sig på ett avvikande sätt, och uttrycka sig på ett, för situationen, icke tillbörligt sätt, vilket medförde att den intervjun uteslöts ur det insamlade materialet. En huvudsaklig tanke som fanns initialt var att intervjuerna skulle utföras utan tolkning. Detta beslut har må hända också påverkat det slutgiltiga urvalet. Kanske valde några elever som hade velat ställa upp och delta att tacka nej när det uppdagades att tolk helst inte skulle användas. Med ett annat intervjuunderlag hade andra aspekter blivit synliga.

¹ Initialt var syftet med studien att bidra med kunskap om hur elevernas erfar ett deras tidigare kunskaper och erfarenheter tagits tillvara och synliggjorts. I ett senare skede ändrades syftet till att handla om att undersöka elevers berättade erfarenheter av att vara elever på Språkintruktionsprogram.

Tabell 1. Översikt över de intervjuade eleverna

Elev	Tid i Sverige	Tid på Språkintröduktion	Eventuell tidigare skolbakgrund
Ilyas	1 år 3 mån	10 mån	Gr 8 år
Laleh	1 år 6 mån	1 år 4 mån	Gr 6 år
Aiysha	1 år 6 mån	1 år 1 mån	Gr 8 år
Tesfay	2 år	1 år 6 mån	Gr 7 år
Emre	2 år	2 år	Gr 8 år
Adel	1 år 2 mån	1 år	Gr 8 år
Leila	3 år	1 år 9 mån	Koranskola Arbetat
Ayana	2 år 8 mån	2 år 8 mån	Koranskola Arbetat
Meher	1 år 3 mån	1 år 1 mån	Gr 3 år Koranskola
Ahmed	9 mån	9 mån	Arbetat
Nigar	4 år	1 år 4 mån	Gr 2 år
Javad	11 mån	10 mån	Hemskola Koranskola
Dahlina	3 år 6 mån	3 år 2 mån	Inte gått i skola
Abbas	9 mån	12 mån	Hemskola Koranskola
Amal	1 år 2 mån	1 år 2 mån	Gr, del av Gy
Babak	1 år 5 mån	1 år 3 mån	Gr, del av Gy
Roshanak	2 år 9 mån	1 år 5 mån	Gr, del av Gy
Fadoua	1 år 6 mån	1 år 3 mån	Gr och Gy
Alima	2 år	1 år 9 mån	Gr, del av Gy
Anastasia	9 mån	9 mån	Gr, Gy del av Uni
Ali	1 år 6 mån	1 år 6 mån	Gr, del av Gy
Jaffar	2 år	1 år 2 mån	Gr, del av Gy

Gr - grundskola

Gy - gymnasieskola

Uni - universitet

Hemskola - blivit undervisad hemma

4.3. Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2011). Studiens design är prövad och godkänd av den regionala etikprövningsnämnden i Uppsala. Två forskningsetiska frågor som är angelägna i samband med studiens utförande är framför allt rätten till att få vara anonym och frivillighet vad gäller deltagandet i undersökningen.

All medverkan i studien har varit frivillig. För att säkerställa att de som berörts av studien har kunnat ta ställning till eventuell delaktighet och ge ett informerat samtycke har det fordrats att de har fått god kännedom om vad studien konkret innebär. Samtliga informanter har delgivits information om den föreliggande studien vid flera olika tillfällen. Eleverna informerades om studien först genom att jag besökte dem i skolan. Vid besöket på skolorna gick jag igenom informationsbrevet samt samtyckesblanketten tillsammans med dem. Detta för att säkerställa att eleverna skulle känna att de förstått all information.

För att ytterligare säkerställa att de elever som valde att delta var medvetna om vad de tackade ja till, tillfrågades de om samtycke till deltagande i studien först efter en veckas betänketid. Under betänketiden hade eleverna möjlighet att samtala om och ställa frågor om informationsbrevet och dess innehåll med mig och lärarna. Vidare informerade jag informanterna vid varje enskild intervju om den föreliggande studien. Jag frågade dem även, vid varje enskild intervju, om tillstånd till att intervjuerna spelas in. Eleverna går på gymnasiet och är mellan 17–19 år. För elever som är under 18 år har vårdnadshavares godkännande om elevens deltagande i studien efterfrågats. Jag är medveten om elevgruppens utsatthet och tanken har varit att genom ovan nämnda förfarande få det styrkt att eleverna förstått innebörden av att vara informanter i en vetenskaplig studie.

Konfidentialitet har utlovats i samband med informationen om studien samt när intervjuerna utfördes, och materialet har hanterats konfidentiellt. Det innebär att ingen annan än den som utfört intervjuerna har tillgång till sådant som kan identifiera de informanter som deltar i studien. Detsamma gäller inspelningarna, som förvaras oåtkomliga för obehöriga. För att i möjligaste mån säkra informanternas anonymitet och integritet nämns inte sådant som till exempel modersmål, religion, namn eller etnicitet, eller annat som kan röja intervjupersonernas identitet, i transkriptionerna och kommer heller inte att synliggöras i det slutliga resultatet. Inspelningarna,

liksom transkriberingarna, är kodade och nyckeln till koderna förvaras åtskilda från transkriberingarna.

4.4 Studiens trovärdighet och tillförlitlighet

Olika forskningsmetoder ger olika data och leder i och med det till olika resultat. En huvudsaklig förutsättning för vetenskaplig kunskap rör studiens validitet, vad jag som forskare egentligen har fått veta något om. Ett annat utgångsläge rör studiens relevans, vad kunskapen studien utfaller i kan nyttjas till. En tredje förutsättning behandlar reflexivet, på vilket sätt forskningsprocessen har format fynd och konklusioner (Malterud, 2009).

Frågorna om reliabilitet och validitet, eller trovärdighet och tillförlitlighet, framkallar en diskussion om epistemologiska frågor om intervjuforskningens natur och kunskapens objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativa studier handlar reliabilitet och validitet om att så noggrant som möjligt beskriva forskningsprocessens alla faser och steg, vilket har varit intentionen här. Tolkningen av reliabilitet, menar Kvale och Brinkmann, är förenad med forskningsresultatens "tillförlitlighet och konsistens" (2009, s. 295). Begreppet dryftas ofta i samband med diskussionen om ett resultat kan återges av andra forskare och vid andra tillfällen. Det handlar därmed om ifall intervjupersonerna kommer att ändra sina svar och huruvida de kommer att ge olika svar till olika intervjuare. Validitet, i sin tur, mäter giltighet och sanning i ett påstående. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en slutsats är giltig om den är "korrekt härledd från sina premisser. Ett giltigt argument är hållbart, välgrundat, försvarbart, vägande och övertygande" (s. 296). Validitet har inom samhällsvetenskapen kommit att gälla huruvida en metod undersöker vad den påstås undersöka. Min uppfattning är att intervjupersonerna uppfattar mina frågor korrekt och att jag uppfattat deras svar korrekt. Vid behov har jag kunnat ställa följdfrågor och kontrollera om jag förstått rätt.

I den här studien består materialet av intervjuer som jag har genomfört. Med hjälp av detta material ämnar jag besvara studiens frågeställningar och infria syftet. Som intervjuare har jag varit ansvarig för intervjusamtalens kvalitet och jag har försökt hjälpa eleverna att driva samtalet framåt under intervjuerna genom att visa respekt, vara inlyssnande och bekräftande samt även genom att jag varit medveten om att jag, med mina erfarenheter och värderingar påverkar materialets tillblivelse. Denna studie är ensam i sitt slag i så måtto att

det är jag som har genomfört insamlandet av materialet. Hade någon annan utfört intervjuerna, hade det andra berättelser konstruerats.

Min roll som forskande lärare i en skolmiljö kan påverka studiens gång, vilket jag varit medveten om under forskningsprocessen. Det kan finnas såväl fördelar som nackdelar med att vara bekant med den kontext som undersöks. Min uppfattning är att det har varit en fördel att jag känt till den miljö där jag konstruerat mina data. Jag har därigenom haft inblick i och förstått det som sker, och kunnat undvika att felaktiga konklusioner dras, vilket diskuteras av Repstad (2007). För att inte lägga in egna fördomar eller värdera det som framkommer, har jag försökt ha distans till det jag sett och hört och undvikit att bli fångslad och engagerad av det som synliggörs (se Bryman, 2011; Repstad, 2007).

Jag har haft en ambition att vara tydlig och redogöra för alla delar av studien, för att säkerställa studiens trovärdighet. För att ytterligare säkra studiens kvalitet har studien lästs och granskats i omgångar av mina handledare, andra forskare och doktorander samt vid seminarier där jag har lagt fram text.

4.5 Bearbetning och analys

Materialet har analyserats genom tematisk narrativ analys med fokus på elevidentiteter som framträder. Narrativ analysmetod har varit användbar i studien, eftersom metoden handlar om att tolka individers tolkningar av sig själva och sin sociala värld (Johansson 2005). Tematisk analys har använts för att identifiera, analysera och presentera de teman som blivit synligt i materialet. Med en narrativ ansats är såväl själva intervjun som arbetet med att transkribera, en del av analysarbetet (Riessman, 1993). Elevernas berättade erfarenheter banar väg för att förstå hur det är att vara elev på Språkintröduktion. Intervjumaterialet visar också hur de intervjuade eleverna ger sina erfarenheter mening i en intervjusituation. Meningsskapandet sker när de verbaliserar sina erfarenheter.

De inspelade intervjuerna har omformats till text, och transkriptionerna gjordes så överskådliga som möjligt, genom att det som sades i intervjuerna skrevs ner bokstavligen med vissa skriftspråksmässiga anpassningar. Detta gjordes för att få materialet så läsbart som möjligt samt för att undvika att fastna i detaljer, till exempel grammatiska strukturer, som inte är relevanta för studien. I narrativ, tematisk, analysmetod fokuseras vad som sagts (Riessman,

2008). Under arbetets gång har ambitionen varit att göra det transkriberade materialet läsarvänligt och att beskriva deltagarna på ett opartiskt och rättvist sätt (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2011). För dessa gäller också nedanstående transkriptionskonvention (se tabell 2):

Tabell 2. *Transkriptionskonvention*

Transkriptionskod	Förklaring till kod
(.)	Kort paus
(...)	Längre paus
-	Rader i transkriptioner som är hoppats över
I	Intervjuaren
(XXX)	Markering där ett land, en stad eller ett språk som inte ska benämnas som det heter nämns

Den första fasen i analysarbetet var följaktligen att transkribera intervjumaterialet och sedan läsa det flera gånger för att få en förståelse för sammanhanget och en helhetskänsla över innehållet utifrån studiens syfte. Några delar av inspelningarna genomlyssnades många gånger. Transkriberingar och ljudupptagningar har därmed flertalet gånger lästs, lyssnats på och analyserats i enlighet med Kvale och Brinkmanns (2011) rekommendationer. Analysen av materialet, som resulterade i de olika teman som blev synliga, utfördes med hjälp av meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2011) och färgkodning. I analysen fokuserades det som framstår som berättelser och som ett nästa steg i analysarbetet ordnade jag sedan materialet utifrån frågeområdena i intervjuguiden (Bilaga 1). De sorterades genom att de med liknande utsagor i berättelserna placerades ihop i samma färgkodade kategorier. Under arbetet med analysen upptäcktes att intervjusvaren från enskilda elever liknade svar från andra elever och så skapades mönster som synliggjordes med färg. De olika berättelserna har jämförts med varandra och teman tog form där något upprepades och återkom (Riessman, 2008). Resultatet av analysen presenteras i form av tre teman och utdrag ur elevernas berättelser illustrerar dessa teman. Det centrala i narrativ analys är forskarens tolkning (Johannesson, 2005), vilket innebär att jag som forskare har tolkat berättelserna utifrån min förförståelse.

I resultatkapitlet presenteras således tre teman, enligt en översikt som visas i tabell 3. Det första tydliga temat presenteras i det första

narrativet, där alla elever ingår, och kan beskrivas som svenska språket som hinder och mål. Det narrativa kallar jag: *Först måste jag bli bra på svenska*. Det andra temat, där enbart vissa av eleverna ingår, behandlar förändrade elevidentiteter och presenteras i det andra narrative i vilket två elevidentiteter framträder: *Från högpresterande elev till nybörjare* respektive *Äntligen skolelev*. Narrativen ska inte ses och förstås som generella bilder av elever som går på Språkintröduktion, utan de ska läsas och förstås som ett resultat av en tematisk, narrativ analys av intervjuerna i just den här studien. I det tredje temat analyseras huruvida Språkintröduktion kan ses och förstås som ett mellanrum. Det narrative kallar jag: *Språkintröduktion som mellanrum*.

Tabell 3. Resultat av analysen i teman samt indelning i kapitel

	Kapitel 5	Kapitel 6	Kapitel 7
Tema	Svenska språket som hinder och mål	Två elevidentiteter som framträder	Mellanrummet
Narrativ	<i>Först måste jag bli bra på svenska</i>	<i>Från högpresterande elev till nybörjare och Äntligen skolelev</i>	<i>Språkintröduktion som mellanrum</i>

I kapitel 5 presenteras det första temat som handlar om det svenska språket som hinder och mål. I kapitel 6 presenteras det andra temat som handlar om två elevidentiteter som framträder. I det sista resultatkapitlet, kapitel 7, presenteras det tredje temat som handlar om mellanrummet. Den bild av skolan som målas upp utgår därmed från de intervjuade elevernas berättelser av vad de upplevt och varit med om på Språkintröduktion utifrån det som de väljer att lyfta fram som intressant och viktigt.

5 ”Först måste jag bli bra på svenska”

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om nyanlända elevers erfarenheter av att vara elev på introduktionsprogrammet Språkintröduktion. Mer specifikt syftar studien till att genom elevernas berättelser få kunskap om hur deras tidigare erfarenheter och tankar om framtiden får betydelse för hur de erfar programmet. Kapitel 5 ämnar svara på följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar eleverna att deras kunskaper synliggörs, värderas och bedöms på Introduktionsprogrammet språkintröduktion?
- Vilka elevidentiteter tar form i berättelserna om mötet med Språkintröduktion?
- Vilka villkor för andraspråksinläring och skolframgång framträder i elevernas berättelser?

Först presenteras berättelserna och de identitetsframträdanden i form av elevidentiteter som tar form och därefter beskrivs hur eleverna uppfattar att deras kunskaper och erfarenheter blivit synliggjorda, värderade och bedömda på Språkintröduktion. Slutligen presenteras vilka villkor för andraspråksinläring och skolframgång som framträder i elevernas berättelser.

I materialet framträder att det bland intervjupersonerna finns såväl elever med en gedigen skolbakgrund som elever med kort eller ingen skolbakgrund. Vissa av eleverna har i stället för att gå i skola arbetat. Dessa elever har, vid tidpunkten för intervjuernas genomförande, varit i Sverige i några år. De lämnade sina liv i de länder där de levde tidigare, kom till Sverige och blev elever på Språkintröduktion. I materialet kommer det fram att många av eleverna har liknande erfarenheter av att vara elever på programmet, men att enskilda elevers erfarenheter även skiljer sig ganska mycket från andras. En del elever ha en mer distanserad ståndpunkt när det gäller intresse och engagemang för innehållet i undervisningen, medan andra visar ett starkt intresse vad gäller kursinnehåll och organisatoriska spörsmål. Språkintröduktionsklasserna består av olika slags elever, och det är dem som den första presentationen av narrativen handlar om. Det som

utgör en gemensam nämnare för dem alla är att de framhåller att de bär på utmaningen och behovet av att av att lära sig svenska.

5.1 Elever med varierande skolbakgrund

Det blir tydligt i intervjumaterialet att intervjupersonerna har bott i Sverige mellan 9 månader och 3,5 år. Samtliga elever har talat om vad de gjorde i det land där de bodde tidigare, om huruvida de gick i skolan eller om de arbetade. Vissa av dem berättar att de har gått i skola från det att de var små, att de har bra betyg, medan andra berättar att de inte har gått i skola eller att de bara har gått i skola eller tagit del av skolverksamhet i andra former av undervisning i ett par år. Några elever berättar att de har arbetat och hjälpt sina föräldrar och släktingar med olika sysslor. Andra elever blev färdiga med grundskolan i det land där de levde förut, medan ytterligare några berättar att de har påbörjat gymnasiet eller till och med universitetsstudier. Samtliga av de intervjuade eleverna har tankar om skola och dess betydelse, vilket framgår tydligt i materialet. De som inte har gått i skolan tidigare anger att de erfar att det är viktigt att studera för framtidens skull, men att de på grund av rådande kriser i de länder de bodde i tidigare inte hade möjlighet att gå i skola. Att en del av eleverna inte har gått i skola kan, enligt dem, också bero på att det inte funnits tillgång till skolor där de levde eller att de på grund av att de tillhörde minoritetsgrupper eller vissa flyktinggrupper inte tilläts gå i skola. Även de som har gått i skola ganska många år, eller har en gedigen skolbakgrund berättar att det är viktigt med studier och erfarenheter av skola. I deras beskrivningar kommer det fram att de i några situationer talat om för skolpersonalen där de studerar att de har betyg i vissa ämnen och att de gärna vill visa att de kan och att de gärna skriver prov i till exempel matematik eller engelska för att få studera ämnet på en högre nivå. De får höra att de ska få studera fler ämnen när de har betyg i svenska som andraspråk. Adel berättar att han kan engelska och att han skulle vilja göra en prövning i ämnet engelska:

I: Kan du engelska? Har du betyg i engelska?

Adel: Ja jag kan men jag måste läsa från början (...) i mitt land jag gick skolan engelska

I: Menar du att du nu studerar nybörjarengelska?

Adel: Ja precis (...) från början

-
-

Adel: Jag sagt till läraren jag vill göra test men han säger sen när du har betyg i svenska (...)

Emre började i skolan när han var liten. Han säger att han har gått i skolan i ganska många år och att han har studerat många ämnen:

I: Hur länge gick du i skola i XXX?

Emre: Åtta år, åtta och half år

I: Hur gammal var du när du började?

Emre: Jag var sex år eller någonting så

Emre: Jag läser bara engelska, svenska, matte, idrott och musik

I: Kunde du engelska när du kom?

Emre: ja när jag kom jag kunde engelska men sen jag glömt (...) jag pluggar nu början (...) Jag har läst i mitt land från sexan till åttan engelska men nu har jag glömt allt

En del av eleverna påtalar att de inte tyckte att det var så roligt i skolan och att de bara gjorde det mest nödvändiga i den skola de var elever på tidigare. Andra säger att skolan var det bästa de visste. Några av dem berättar att de tyckte att det var ganska roligt i skolan men att de hellre ville umgås med kompisar än att göra läxor. Tesfay säger att han gick i skolan för att barn i det land där han levde tidigare gör det.

Tesfay: Jag gick skolan (...) för barn där går skola

I: Hur länge gick du i skolan?

Tesfay: Eeehm sju år jag gick

Ayisha berättar att hon har studerat i två olika länder.

I: Gick du i skola i XXX (landet där Ayisha bodde tidigare)

Aiysha: Ja

I: Hur länge

Aiysha: Fem år

I: Ok så fem år, var det när du var liten eller stor?

Aiysha: Liten (...) sedan jag flyttade till XXX (förtydligande: ett land i närheten av det land Aiysha växte upp i) (...) Jag bodde i XXX i två år och sedan jag kom hit till Sverige

I: Gick du i skola i det andra landet också?

Aiysha: Ja

I: Så sju år sammanlagt?

Aiysha: Ja precis

I: Hur gammal var du när du började skolan?

Aiysha: Jag var sju, sex

I: Tyckte du om att gå i skolan?

Aiysha: Nej inte så mycket

Alima berättar att hon tyckte att det var roligt att gå i skolan, det var där hon träffade sina kompisar:

Alima: Jätteviktigt att gå till skolan för där man träffar alla (...) alla kompisar och så

Även Adel beskriver att han har gått i skolan i ganska många år men att han inte blev färdig med grundskolan.

I: Har du gått i skola i XXX (förtydligande: landet där Adel bodde när han var liten)

Adel: Ja jag har

I: Hur länge?

Adel: Ungefär eehm (...) ungefär sju år åtta år

I: Var det när du var liten eller när du var stor?

Adel: Jag var ganska stor (...) det var grundskolan.

I: Så vad läste du för ämnen?

Adel: Jaaa (...) såhär (...) ungefär tio ämnen kanske (...) matte fysik kemi biologi historia modersmål engelska science geografi religion

(...)

(...)

Adel: Men jag inte färdig skolan i mitt land

Nigar berättar att hon gärna skulle ha studerat länge, men på grund av anledningar som hennes familj inte rårde över har hon bara gått i skola i två år:

Nigar: Jag ville gå skola länge men det (...) det gick inte eehm jag tycker om skolan när jag var liten

Det visar sig i intervjumaterialet att några av eleverna har gått i skolan i många år. Amal, till exempel, har gått i skola i många år då hon även blev färdig med gymnasiet där hon levde tidigare. Hon säger: "Jag gick elva år i skola". Fadoua, Alima och Anastasia berättar om sina skolbakgrunder:

I: Har du gått i skolan i ditt hemland?

Fadoua: Jo, jag klar med skolan

I: Har du gått i skola i ditt hemland?

Amal: Ja det jag har

I: Hur länge?

Amal: Jag gick elva år i skola

I: Hur länge gick du i skolan

Anastasia: Jag färdig med skolan (...) grundskolan och gymnasiet

Vissa av eleverna berättar att de kommer från länder där det inte fanns någon möjlighet för dem att gå i skola. Därför har de inte gått i skola, utan har i stället arbetat. Ahmed och Leila säger:

Ahmed: Nej skolan (...) jag inte skola jag bara jobbar

I: Har du gått i skolan i ditt hemland?

Leila: Nej nej, ingenting (...) Bara krig.

Javad talar om att han inte har gått i en skola som alla går till utan att han blev undervisad hemma:

Javad: Nej jag inte ha gått skola (...) till exempel (...) en lärare hemma

När eleverna kom till Sverige och påbörjade studierna på Språkintröduktion hade de skilda erfarenheter av tidigare skolgång och arbetslivserfarenhet. I språkintröduktionsgrupperna går det således elever med en lång skolbakgrund, elever som är färdiga med såväl grundskole- och gymnasiestudier, elever men några års skolbakgrund, elever med väldigt kort eller ingen skolbakgrund och elever som har arbetat. Det framgår i skildringarna om livet i de länder där de bodde tidigare att de identifierade sig på olika sätt, som elever, som högpresterande elever, som cafébiträde, som bilmekaniker, som koranskolelever och så vidare. När eleverna delar med sig av sina erfarenheter av att vara elever på Språkintröduktion framkommer tydligt att de flesta upplever att de har det roligt i skolan eftersom de får träffa sina vänner. Några uppfattas ihärdigt försöka bli färdiga med studierna på programmet så att de kan få börja på ett nationellt gymnasieprogram, medan andra tar "dagen som den kommer".

5.2 Drömmar om framtiden

I materialet framgår att några av eleverna har som mål att få ett jobb så fort som möjligt. Dessa elever berättar att de under den första perioden i Sverige kände sig mycket ensamma för att de inte hade några vänner. Nu kan de tala lite svenska och har därför lärt känna människor och fått kompisar. De anger också att de kände att de inte kunde någonting tidigare eftersom de inte kunde svenska och att de hade glömt bort allt de kunde tidigare. Nu när de studerar igen känns det bra att lära sig igen. Helst vill de börja arbeta så fort som möjligt, säger de, och de vill inte plugga vidare. Utan ett jobb klarar man sig inte i Sverige, menar de. För att kunna få jobb måste de snabbt lära sig svenska, berättar de vidare. Det bästa sättet att lära sig svenska på är att prata och därför vill den här gruppen av elever helst lära känna svensktalande vänner/svenskar. Adel berättar om hur han tränar svenska.

Adel: Jag pluggar svenska på biblioteket varje dag för jag måste lära mig snabbt för sedan jag vill få jobb

I: Vad vill du jobba med?

Adel: Jag vill bli bilmekanik

Att få ett arbete är en väg in i ett fungerande liv, och ett socialt liv, i det svenska samhället, menar eleverna.

Emre: Jag måste få jobb snabb (...) Min dröm är (...) ska sluta skolan, jobba med bilmekanikjobb

I: Okej så det vill du jobba med?

Emre: Jag vet inte (...) men utan jobb man inte klarar sig (...) pengar jätteviktig

Andra elever talar om att de vill studera vidare efter att de är färdiga på Språkintröduktion. Babak är en av dem och menar att han sedan kan slappna av när han blir färdig med studierna på Språkintröduktion och när han vet att han kan komma in på ett nationellt program:

Babak: Jag vet att jag måste plugga hård så att jag kommer in på natur (...) jag måste för det min dröm

En del av eleverna beskriver att de förstår att de måste läsa om vissa ämnen, och att det inte gör dem något, eftersom de ändå har glömt bort allting de lärde sig där de tidigare studerade. Andra är inte alls lika förstående, utan menar att skolpersonalen inte bryr sig om att de har studerat och att de har kunskaper och att de till och med har ett betyg (från skolan i landet där de levde tidigare) i ämnet. Roshanak berättar om sina tankar gällande det:

Roshanak: Jag vet jag kan engelska och andra ämne och jag vill visa (...) men jag får inte!

Eleverna säger att de aldrig har hört talas om att deras tidigare kunskaper och erfarenheter ska tas i beaktande och synliggöras i planering av undervisning men att skolpersonalen på den skola de går på har frågat dem om deras tidigare skolgång, och om vad de har studerat. Samtliga elever uppger att ett sådant samtal ägde rum på inskrivningssamtalet som de deltog i under den första skoldagen på Språkintröduktion. De anger att de upplever att de då berättade för den skolpersonal de talade med att de har gått i skolan och att de som har betyg med sig visade dem för skolpersonalen. Vidare berättar de att skolpersonalen inte har brett om att få se betygen men att de har frågat om vad de har för framtidsvisioner. Ilyas beskriver inskrivningssamtalet på följande sätt:

Ilyas: Första dagen på IM (förtydligande: IM är en förkortning av Introduktionsprogrammet, eleven syftar nog på Språkintröduktion) här jag fick vara med ett samtal. Mina föräldrar, lärare och en tolk var med också (...) Då frågade läraren mig vem jag är och hur jag har kommit till Sverige och vilka språk jag kan och om jag har studerat och hur länge jag har studerat och om vad jag vill bli och och (...) då jag berättade för läraren och visade mina betyg (...) det känns att jag inte kunde någonting när jag började här för jag inte kunde svenska (...) jag tycker om att prata svenska för då jag lär mig mest.

Adel och Laleh har liknande upplevelser.

I: Var det någon som frågade dig om du har arbetat eller gått i skolan?

Adel: Ja vår lärare frågade så

I: Frågade dom vad du har studerat?

Adel: Ja

I: Frågade dom om du har jobbat?

Adel: Inte så mycket (...)

I: Ahaa (...) men frågade dom?

Adel: Ja dom gjorde

I: Frågade dom vad du har jobbat med?

Adel: Ja precis

I: Frågade dom bara då eller frågar dom nu också?

Adel: Nej bara då och

I: Okej

Adel: Och så dom frågade vad jag vill arbeta

I: Det var du och din pappa och så lärare? Ingen tolk?

Laleh: Nej en läraren var tolk

I: Vad frågade lärarna?

Laleh: De frågade vad jag vill göra

I: Okej (...) Frågade dig om skolan i XXX?

Laleh: Ja då jag berätta jag gått skolan många år och jag vill bli politik

I: Du vill bli politiker?

Laleh: Ja och jag måste jobba göra mitt land bättre

I: Ville du bli politiker när du bodde där också?

Laleh: Nej då jag ville bli doktor och plugga mycket mycket (...) Nu jag vet det mycket problem mitt land

Nigar säger att hon talade om för skolpersonalen under det första samtalet att hon vill bli polis men att de talade om för henne att det skulle ta väldigt lång tid:

Nigar: Jag berätta jag vill bli polis (...) men de sa det inte går för det tar jätte jätte lång tid och svårt så nu jag vill bli barnskötare

Anastasia och Fadoua berättar att de har gått ut gymnasieskolan i de länder där de bodde tidigare. Fadoua har fått sina betyg översatta och läser nu enbart svenska som andraspråk för att kunna komma in på universitetet. Anastasia i sin tur har fått rådet att läsa om alla ämnen och försöka få betyg i dem på en skola här i Sverige.

Fadoua: Det här år jag bara studera svenska för att jag behöver betyg i svenska (...) sedan jag kan söka universitet

Anastasia: Jag läser svenska och andra ämnen på grundskolenivå fast jag har betyg från gymnasiet i mitt hemland (...) Men jag ska studera grundskoleämnena ett år till på IM så (...) jag får alla ämnen och sen jag kan gå till gymnasium

Anastasia uttrycker att det känns som att det kommer att ta lång tid för henne att nå sina drömmar och det yrke hon vill utbilda sig till:

Anastasia: Jag vill ha yrke i ekonomi men det kommer ta lång tid för mig därför jag måste studera allting igen (...) I mitt land jag studera redan på högskola.

I elevernas berättelser framträder skilda framtidsvisioner. Vissa av dem vill arbeta och andra studera. Det framgår i materialet att alla har tankar och funderingar inför framtiden och att första steget för att nå dem är att bli färdig med studierna på Språkintröduktion. Vidare framgår det tydligt att eleverna upplever att deras tidigare kunskaper och erfarenheter inte blir synliggjorda på Språkintröduktion. Några elever kämpar för att få sina kunskaper erkända men de känner att erfarenheterna och kunskaperna blir negligerade. Andra elever har arbetat och/eller gått i skolverksamheter som kanske avviker från det som i Sverige uppfattas som vanlig skolverksamhet, och dessa elevers tidigare kunskaper och erfarenheter blir heller inte synliggjorda.

5.3 "När jag har betyg svenska jag kan vara fri"

En röd tråd som framträder i samtliga berättelser är den som innefattar resonemang kring att inte kunna svenska och behovet av att lära sig svenska. Att lära sig svenska och bli så pass bra på språket att de kan få betyg är något som samtliga elever pratar om. Eftersom ett betyg i svenska som andraspråk öppnar för fler möjligheter i skolan blir det ett högt uppsatt mål som de alla strävar efter att nå. I den svenska skolan, som elever på Språkintröduktion, kan känslan av att inte kunna svenska och behovet av att behöva lära sig svenska ställa till med problem. Detta blir extra synligt i de fall när eleven har studerat och gärna vill visa att hon har kunskaper inom många ämnesfält. Det uttrycks även av elever med kort skolorgrund, men då i termer av att svenskan behövs för att kunna få ett arbete eller för framtida studier. Ilyass ger uttryck åt att han längtar efter att få betyg i svenska som andraspråk.

Ilyass: När jag betyg i svenska jag kan göra vad jag vill (...) sen jag kan studera allt om jag vill och få jobb

Ilyass: Asså jag måste få betyg i svenska fort för jag vill bara jobba (...)

Ilyass: När man ha jobb man klarar allt (...) jag vill jobba med handel sälja saker

Även Laleh uttrycker att det är väldigt viktigt att lära sig svenska.

Laleh: Svenska så svårt men jag måste lära mig (...) jag vill att lära mig om samhället (...) jag bli politik (...) och åka hemland jobba politik (...) men först lära min svenska bra

Anastasia och Jaffar likaså:

Anastasia: Egentligen jag tycker att jag är bra på svenska men (...) men det räcker inte för jag måste bli mer bättre (...) jag vet jag kan många ämnen men först måste jag lära svenska (...) nu vi vara elev på språkintrö för vi inte kan svenska språket

Jaffar: När jag har betyg svenska jag kan vara fri (...) nu jag inte kan bestämma någonting (...) först jag måste bli bra på svenska

Ett annat mönster som blir synligt är att eleverna inte har kontakt med elever med svensk bakgrund. De vill gärna lära känna svenska elever men de menar att de måste få betyg i svenska först för att kunna kommunicera med svenskspråkiga elever. Eleverna berättade att de håller sig till sina egna salar och uppehållsrum och att det inte finns några svenska elever där. Eftersom det heller inte finns några svensktalande elever i klassrummen som de vistas i äger aldrig några naturliga möten elever emellan rum. De trivs dock med sina klasskamrater, och får ändå ofta tillfällen att tala svenska på grund av att de inte talar varandras språk. Jaffar säger att han gärna vill lära känna svenska elever:

Jaffar: Jag vill lära känna svenska elever (...) kompisar det viktigt jätteviktigt (...) men först jag lära svenska och få betyg

I elevernas framställningar blir det synligt att de upplever att det i skolan finns villkor för att släppas fram och för att komma in i gemenskapen. Det första villkoret, och det viktigaste, är att lära sig svenska. Laleh menar att det är viktigt att man lär sig svenska snabbt: "Jag måste lära svenska snabb (...) det jätteviktigt eeehm inte bra om tar lång tid". Likaså blir det tydligt att eleverna, förutom att själva anse att de måste lära sig svenska för att till exempel kunna prata med de svenska eleverna, upplever att även lärare och annan skolpersonal säger att de måste lära sig svenska. I samtliga samtal framkommer uttalanden där eleven berättar att de enligt lärare eller annan

skolpersonal måste få betyg i svenska som andraspråk för att få läsa andra kurser än de redan läser. Alima berättar på följande sätt på:

Alima: Ja jag vill läsa kemi och fysik för jag kan jag har betyg men lärarna säger jag först måste få betyg i svenska

Amal, säger även hon att hon har försökt få börja studera matematikkurser på gymnasienivå eftersom att hon redan har läst de kurserna där hon levde tidigare, och har betyg i dem, men att hon får göra det först efter att hon har betyg i svenska som andraspråk:

Amal: Ja, precis. Jag har pratat med syon (...) men det är så det är så jag kan inte börja för att jag har inte betyg i svenska. Det är regel (...) det är tråkigt (...) jag känner igen allt den här

5.5 Sammanfattning

Jag har i det första resultatkapitlet visat hur det första temat som handlar om det svenska språket som hinder och mål. I materialet framträder erfarenheter av att vara elever och av att arbeta, likaså framträder drömmar och visioner om att arbeta och studera. Där synliggörs även många olika elevidentiteter på Språkintröduktion. Eleverna menar själva att de måste lära sig svenska och de säger även att lärarna påpekar det. Sammanfattningsvis kan det konstateras att det blir tydligt att elevernas uppfattning är att när de kan svenska och har betyg i svenska som andraspråk så blir det enklare för dem att bli insläppta i skolgemenskapen och till det, för dem, nya livet i Sverige. Att kunna tala svenska betraktas som en förutsättning för eleverna att få ta del av den ordinarie skolverksamheten och ett vanligt arbete. Utgångspunkten i undervisningen är att det är svenskksunkaper som värderas och att i ett sådant läge vara en elev som bedöms inte kunna något kan upplevas svårt och problematiskt.

6 Förändrade elevidentiteter

I det förra kapitlet presenterades heterogeniteten som finns i många språkintruktionsklassrum. Utifrån det temat utkristalliserade sig två elevidentiteter särskilt, och de ska beskrivas var för sig i det här kapitlet. Den första av de elevidentiteter som ska beskrivas inbegriper elever som har talat om att de har gått i skolan och har en gedigen skolbakgrund, i de länder där de bodde tidigare. De beskriver sig själva som duktiga elever, som presterar på hög nivå, och som elever som arbetar hårt och får bra betyg. I materialet framställs hur de beskriver känslan av att vara elever som blivit nybörjare – elever som gått från att vara högpresterande till nybörjare. Även det här kapitlet besvarar följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar eleverna att deras kunskaper synliggörs, värderas och bedöms på Introduktionsprogrammet språkintruktions?
- Vilka elevidentiteter tar form i berättelserna om mötet med Språkintruktionsprogrammet?
- Vilka villkor för andraspråksinlärning och skolframgång framträder i elevernas berättelser?

Berättelserna presenteras löpande med citat från intervjuerna som exempel på det som berättats infogade i texten. Först presenteras berättelserna och de identitetsframträdanden i form av elevidentiteter som tar form och därefter beskrivs hur eleverna uppfattar att deras kunskaper och erfarenheter blivit synliggjorda, värderade och bedömda på Språkintruktionsprogrammet. Slutligen presenteras vilka villkor för andraspråksinlärning och skolframgång som framträder i elevernas berättelser.

6.1. Från högpresterande elev till nybörjare

I materialet framkommer att de elever som hör till den första av de två elevidentiteter som ska presenteras är mycket frustrerade. Det visar de genom tonfallet, genom det de säger och genom sina gester och miner. Ett annat gemensamt mönster blir synligt i elevernas beskrivningar,

nämligen att de skildrar skoltiden i skolan där de var elever före skoltiden i Sverige som positivt samt att de var duktiga. När de talar om sig själva och om sina skolerfarenheter, såväl i Sverige som i de länder de har bott och gått i skola i tidigare, framträder de som elever som fokuserar på sina studier, som vill se goda resultat, och erhålla betyg som är bra. De kommer alltid till skolan och är med på lektionerna, de är sällan sjuka och vill helst bli färdiga med sina studier ganska snabbt.

Eleverna säger att de har gått i skolan så länge de kan minnas. De började skolan när de var små, redan i förskolan hade de matematik och fick börja lära sig bokstäver. De har studerat från när de var barn i tidig ålder till några år in på gymnasiet, några av dem har till och med avgångsbetyg från ett gymnasieprogram med sig. En av eleverna hann påbörja universitetsstudier i det land hon levde i tidigare. Intervjupersonerna säger sig alltid ha varit elever som utmärker sig som högpresterande med högsta betyg i alla ämnen och de känner sig som utbildade och kunskapsrika personer. De berättar att de på inskrivningssamtalet på Språkintröduktion talade om för den skolpersonal som deltog att de har gått i skola tidigare, i många år, och att de har läst de flesta ämnen som erbjuds i skolan samt att de har betyg i dem. De framhåller vidare att de har visat betygen för sina lärare och för studievägledaren på skolorna de studerar på i Sverige men de upplever att de inte får något gehör. Eleverna beskriver det som att de upplever att ingen hör vad de säger, eller ens tittar på betygen, när de berättar att de har betyg med sig. Detta gör dem mycket frustrerade. Amal berättar att hon avslutat sina gymnasiestudier i sitt hemland:

I: Har du gått i skola i ditt hemland?

Amal: Ja det jag har

I: Hur länge?

Amal: Jag gick elva år i skola

I: Elva år

I: Gick du på gymnasiet också?

Amal: Ja

I: Hela gymnasiet eller en del av det?

Amal: Det var två år i gymnasiet

I: Tog du studenten också?

Amal: Ja

När de börjar skolan i Sverige erfar de att de måste börja om från noll, de går från att vara högpresterande elever till inordning i gruppen nyanländ elev som är i behov av att lära sig svenska.

I: Har du gått i skolan i ditt hemland?

Fadoua: Jo, jag klar med skolan

I: Är du klar, menar du att du har tagit studenten? Hur många år har du studerat då?
Fadoua: Ja precis, jag har studerat i tolv år
I: Okej (...) har du läst alla ämnen? Alltså alla ämnen som man läser på gymnasiet här?
Fadoua: Ja, det har jag. No, so, språk matte, engelska (...) ja idrott ja allt
I: Okej! Tyckte du om att gå i skolan?
Fadoua: Ja, det var roligt
I: Fick du bra betyg?
Fadoua: Japp, bästa betyg (skrattar) jag tror
I: (skrattar)

Fadoua tycker alltså om att gå i skola och uppfattar att hon hade bra betyg, liksom även Anastasia:

I: Har du betyg i alla ämnen från gymnasiet där du studerade?
Anastasia: Joo, jag har bästa betyg o jag har visat mina lärare men alla säger det bättre jag får svenska betyg.

Samtliga av de här eleverna hade alltså avslutat studierna eller befann sig någonstans i skolsystemet i respektive land de bodde i när de tvingades avbryta studierna på grund av att de flydde eller flyttade. De hade dock kommit olika långt i skolan, men alla befann sig någonstans i spannet mellan grundskolans sista år och gymnasiet eller universitetet. Efter flytten, eller flykten, till Sverige, befann de sig utanför skolsystemet olika lång tid, en del fick vänta i några månader på att få börja skolan igen efter ankomsten till Sverige, medan andra fick börja på en gång. För att kunna börja på gymnasiet i Sverige måste eleverna gå via Språkintröduktion, och när jag träffade eleverna för att intervjua dem hade de varit inskrivna på programmet under varierande tid. Sålunda återupptog de inte sina studier på samma nivå som tidigare, vilket också kan ses som självklart eftersom de måste studera svenska först. När de nu fick börja skolan igen upplevde de sig, av skolpersonalen de mötte, betraktade som nybörjare. I materialet framgår det att elevernas försök att visa och styrka sina ämneskunskaper inte togs på allvar. Det goda självförtroende som de byggt upp under åren när de var högpressterande elever får dem ändå att tro på sig själva och driver dem till att få visa vad de kan trots att de gång på gång har informerat om sina betyg och skolerfarenheter, om ämnen som de gillar och har studerat. De har även bett om att få börja läsa ämnen som de inte har på schemat, ämnen som de redan upplever sig vara kompetenta i.

I intervjumaterialet framträder en bild av elever som är stolta över de betyg de har från skolan de gick på tidigare. De säger att lärarna har frågat dem om deras tidigare skolbakgrund under och efter inskrivningssamtalet men att de uppfattar att samtalet alltid stannat

vid frågorna. Eftersom lärarna ofta inte gett dem återkoppling på att de har gått i skolan, och att de även har visat dem betyg, har de bett om att få skriva prov i olika ämnen och att på så sätt visa att de kan och har kunskaper inom många olika ämnen. Vissa av eleverna menar att de i några ämnen har fått visa vad de kan, andra säger att de inte har fått skriva några prov alls för att få visa vad de kan. Alima säger att hon bad om att få göra ett prov i matematik, med hopp om att få börja läsa matematik på en lite mer avancerad nivå.

I: Frågade dom dig om du kan räkna matematik?

Alima: Ja

I: Fick du visa, fick du göra ett prov?

Alima: Ja och jag behövde inte börja från början (förtydligande: Alima behövde inte börja med matematik på nybörjarnivå)

I: Var det svårt?

Alima: Neeej (...) och nu jag har betyg i grundskolans matematik

Eleverna berättar att de aldrig har hört talas om att deras tidigare kunskaper och erfarenheter ska synliggöras och ingå i planeringen av undervisningen på Språkintröduktion. Den skolpersonal de mötte under det initiala inskrivningssamtalet under det första besöket på den skola de skulle börja på, frågade dem om deras tidigare skolgång. Därefter, uppger de, har lärarna inte frågat eller utrett saken så mycket. Jaffar och Ali, liksom många av de andra eleverna, säger att de aldrig har hört talas om kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter, men att skolpersonalen på de skolor de går på har frågat dem om den tidigare skolgången:

Jaffar: Kart (...) kartläggning jag aldrig hört om (...) jag vet inte vad det är

Ali: Ja dom frågade första dagen men aldrig efter (...) aldrig efter det

Alima och Roshanak berättar att de visat sina betyg för skolpersonalen men att de upplever att de inte får respons på det.

I: Den första gången som du kom till skolan här (...) då när du satt här med din pappa, rektor, lärare och studiehandedare (...) frågade dom dig om du har gått i skolan i ditt hemland?

Alima: Eeehm (...) ja dom har frågat mig har du läst det här ämnet och den här ämnet (...) och jag har berättat allt till dom att jag (...) jag har läst matematik och alla andra ämne

I: Fick du betyg från gymnasieskolan du gick på?

Alima: Ja

I: Hade du betygen med dig?

Alima: Ja jag har

I: Har du visat betygen för skolpersonalen?
Alima: Jag har visat dom papper med betyg för att dom gör (...) översätta
I: Ahaa, har dom ordnat med översättning av betygen?
Alima: Nej
I: Vad sa dom när dom såg dina betyg?
Alima: Jag sa här mina betyg och jag gav dom (...) men det finns ingen svar

Roshanak: Jag visade mina betygen för min lärare och jag berättade att jag vill söka till IB- gymnasium.
I: Så du visade dina betyg för henne?
Roshanak: Ja, men hon sa ingenting (...) Efter flera veckor hon sa att det är bättre jag läser svenska på ett vanligt gymnasium (...) Fast jag vet jag kan läsa svenska också om jag studerar på IB-gymnasium

Skolan i Sverige upplevs som mycket annorlunda i jämförelse med de skolerfarenheter de har. Eleverna berättar om interaktionen och de goda relationerna med de undervisande lärarna de möter på språkintröduktion. Ett mönster som blir synligt i berättelserna är att upplevelserna av den slags relationer med lärare inte är någonting som de varit med om innan de kom till Sverige. I den skolkultur de var vana vid, berättar de, var det läraren som bestämde allt och elevens uppgift var att respektera, lyssna och göra som läraren sa. De framgår i berättelserna att eleverna upplever att man ska respektera lärarna och lyssna på lärarna även här i Sverige men att det blir på ett annat sätt eftersom relationen till läraren upplevs annorlunda. Fadoua beskriver sin lärare:

Fadoua: Min lärare jättesnäll (skrattar) bäst lärare!

Anastasia berättar vidare om relationen mellan elev och lärare och jämför med hur det är i det land där hon studerade tidigare:

Anastasia: I mitt land man ska respekt lärarna eehm det jätteviktigt (...) här i Sverige också respekt lärarna men det blir på annat sätt (...) här man är mer som kompis till lärare och då man också måste visa respekt

I de berättelser som de elever som har gått från att vara högpresterande till nybörjare delar med sig av blir det tydligt att de är stolta över det de åstadkom i de skolor som de studerade på där de bodde tidigare. Denna stolthet och identifiering av att vara högpresterande elever bar de med sig när de kom till Sverige och började på Språkintröduktion. Eleverna har visioner för framtiden och de har redan bestämt sig för att studera vidare. De vill studera och bli verksamma inom yrken som ekonom, tandläkare, apotekare, jurist eller lärare. De vet precis vad det är de måste studera för att uppnå sina mål, och de är även medvetna om att

det kommer att ta lång tid och att de kommer att få arbeta hårt, och det är därför de känner sig så frustrerade när de inte får studera ämnen som de menar att de skulle klara av utan problem. Detta bidrar, enligt dem själva, till att de är rädda att de kommer att glömma allt de lärde sig i skolan i det land där de bodde förut. Denna rädsla gör dem stressade och frustrerade och handlar om att de känner att de inte kommer att kunna utbilda sig och få arbeta inom det yrkesområde de drömmer om. De ger med andra ord intryck av en upplevelse av att ha tappat kontrollen över sin framtid. Fadoua berättar om sina drömmar:

I: När du bodde i XXX, vad hade du för drömmar då?

Fadoua: Aaah (...) jag hade många drömmar (skrattar)

I: Drömmar är bra!

Fadoua: Jag drömde om att bli en minister (skrattar)

I: Jahaa, är du intresserad av politik?

Fadoua: Ja, men i XXX kunde jag inte bli det för jag får inte

I: Varför det?

Fadoua: För att jag är inte från landet (förtydligande: för att hon inte härstammade från landet hon bodde i)

(...)

(...)

I: Vad har du för drömmar nu?

Fadoua: Nu?

I: Ja nu, när du är i Sverige! Eller vad tänker du om framtiden?

Fadoua: Eeehm för att jag hade bra betyg och såhär jag tänker att bli en apotekare eller tandläkare

Även Babak och Anastasia vet vad de vill arbeta med i framtiden:

Babak: När jag bodde i XXX jag vill bli apotekar (...) nu jag vill samma sak (...) jobba vidare och bli apotekar (

Anastasia: Jag vill bli ekonom (...) jag gillar siffror (...) Det är spännande med siffror och pengar (skrattar)

Betyget i svenska som andraspråk blir till ett upphöjt mål som de strävar fram emot. Betyget i svenska som andraspråk blir också viktigt att få eftersom betyg i andra ämnen först blir tillgängliga, enligt elevernas berättelser, när de fått betyg i svenska som andraspråk.

När dessa elever talar om sig själva blir det tydligt att de upplever sig som högpresterande elever som arbetar hårt och har högt uppsatta mål och visioner. Det var det de ansåg sig vara när de gick i skolan där de bodde förut, och de anser sig fortfarande vara det. De är strakt präglade av en sådan elevidentitet. I berättelserna framgår att de mål och visioner som dessa elever har vill de få infriade och uppnådda fortast möjligt, det är en av anledningarna till att de arbetar hårt. När de kommer till Sverige, och ska gå i skolan i Sverige, krockar deras bild av dem själva med den bild som den skolpersonal som de möter har av

dem. De kämpar för att berätta om sina skolerfarenheter, de visar upp sina betyg för att bevisa att de har studerat och att de har kunskaper som krävs för att få betyg i ett ämne, men de upplever att ansträngningarna inte tas emot på det sätt de önskar. De försöker visa att de har ämneskunskaper, men möts av svaret att de inte har betyg i svenska, eller att de betyg de har inte är från skolor i Sverige. De berättar att de därför upplever en stor frustration eftersom de känner att de inte blir mottagna som de kompetenta (som innehavare av betyg och kunskap av många olika slag) personer de upplever att de är.

I materialet synliggörs att fokuseringen på Språkintröduktion framför allt tycks ligga på inläring av svenska och inte på undervisning och studier i andra ämnen. Enligt styrdokument är det så det ska vara men samtidigt ska undervisningen anpassas till elevernas individuella behov och förutsättningar. På programmet ska undervisning i svenska som andraspråk fokuseras men också undervisning i andra ämnen. Svenska som andraspråk och andra ämnen kan dessutom samordnas med varandra. I materialet blir det tydligt att betyg för eleverna är ett bevis på att man har utfört något, och har man fått ett bra betyg är det ett bevis på att man innehar god kunskap om ämnet som betyget rör. Detta hjälper till att stärka elevernas självförtroende, känslan av att man med egen kompetens gjort någonting bra. Det blir också tydligt i elevernas utsagor att de uttrycker att de har en bild av att det är lärarna och rektorerna som hindrar dem från att utvecklas och från att få läsa andra ämnen på grund av att de ännu inte har betyg i svenska. Några av eleverna berättar att de vid några tillfällen fått vara med på lektioner i ämnen som till exempel kemi, fysik, och lektioner i moderna språk som bedrivs på de nationella gymnasieprogrammen och att de då inte haft några som helst problem med att förstå. Eleverna vidhåller att det inte är lärarnas fel att det är så att de måste ha betyg i svenska för att få läsa andra ämnen, utan att det är rektorerna som har bestämt att det ska vara så. Amal beskriver det på följande sätt:

Amal: Jag är färdig med matte på grundnivå men dom säger att jag kan inte söka till matte 1c eller 2c (förtydligande: matematikkurser på gymnasienivå) för att har inget svenskabetyg. Läraren gav mig en mattebok i gymnasiematte men jag kan inte att göra prov och jag kan inte att få betyget (...) fast jag känner igen den här boken.

I: Du känner igen innehållet i boken?

Amal: Ja, precis. Jag har pratat med syon (...) men det är så det är så jag kan inte börja för att jag har inte betyg i svenska. Det är regel (...) det är tråkigt (...) jag känner igen allt den här

I: Tror du att du skulle klara kursen?

Amal: Ja, men jag kan inte visa dom (...) för det är bara regler. Det är så med kemi och fysik också (...) Dom flesta lärare vill att hjälpa, jag känner det (...) men inte alla hjälpa mig. Det finns några som vill att (...) stoppa mig.

Eleverna uppger att de känner sig stressade och frustrerade och att de inte tycks vilja eller kunna identifiera sig med att vara "eleven som det tar lång tid för". Det blir tydligt att de upplever att deras tid slösas bort och att de bara är i skolan för att sitta av tid. Fadoua säger att hon har fått sina gymnasiebetyg, som hon hade med sig när hon kom till Sverige, bedömda och översatta men att hon måste läsa in gymnasiekurserna i engelska och svenska som andraspråk. Enligt den översättningen av betygen hon fått måste hon studera engelska, för att få ett betyg i ämnet, trots att hon redan har studerat engelska under hela sin skolgångstid och har ett bra betyg i ämnet. Detta upplever hon som stressande, berättar hon. Hon får heller inte göra en prövning i ämnet på grund av att hon inte har betyg i svenska som andraspråk. Nu studerar hon bara svenska som andraspråk och bild och skulle gärna läsa fler ämnen för att bli färdig med studierna på Språkintröduktion. Fadoua och Anastasia berättar att de egentligen skulle kunna läsa gymnasiekurser:

Fadoua: Jag kan egentligen studera på gymnasiekurser (...) engelska och franska (...) men jag får inte för jag är inte färdig med svenskan på grundskolenivå än.

Anastasia: Jag läser svenska och andra ämnen på grundskolenivå fast jag har betyg från gymnasiet i mitt hemland (...) Men jag ska studera grundskoleämnena ett år till på IM så (...) jag får alla ämnen och sen jag kan gå till gymnasium (...) Jag har inte betyg i svenska och därför jag får inte läsa gymnasiekurser men på min andra skola jag fick läsa med gymnasieelever men här inte.

I intervjuerna framgår det att eleverna upplever att lärare och övrig skolpersonal ser dem som nybörjare som en konsekvens av att de inte kan svenska i tillräcklig omfattning, och att de även själva ser sig som nybörjare just i svenska. Det blir tydligt att eleverna erfar att skolpersonalen förmedlar till dem att de måste lära sig svenska för att kunna uppgradera till nivån där de får studera fler ämnen.

I den här delen av resultatkapitlet har den första av två elevidentiteter som i resultaten visade sig särskilt synliggjorts. Sammantaget kan det sägas att dessas elever i sina berättelser uttrycker att de i de skolor de studerade på tidigare var duktiga och högpresterande elever med bra betyg. När de börjar studera på Språkintröduktion försöker de visa och tala om för skolpersonalen att de har studerat, att de är kunniga inom olika skolämnena och att de gärna vill visa det genom prov och prövningar. Vidare upplever de att ingen ur skolpersonalen visar intresse för deras betyg när de visar upp dem. Detta får dem att känna frustration och stress, som exempelvis Amal: "Jag känner mig alltid att

(...) jag måste hela tiden (...) jobba och kämpa (...) dom hjälper inte mig komma framåt fast jag vet att jag kan". Eleverna har tydliga mål med studierna och de känner vanmakt när de inte får studera i den takt som de önskar, då de upplever att de, trots att de ännu inte har betyg i svenska som andraspråk, har ämneskunskaper inom många ämnen och att de därför skulle klara av studier på en högre nivå.

Eleverna uppfattar att de går på Språkintröduktion för att lära sig svenska men att de samtidigt hindras i sitt lärande och i sin utveckling på grund av att de inte får studera i den omfattning de önskar. Eleverna berättar även att de upplever det som att vägen till fortsatt utbildning känns lång på grund av att de inte får läsa de ämnen de önskar studera och enligt egen uppfattning har kompetens inom, på grund av att de inte har betyg i svenska som andraspråk.

6.2 Äntligen skolelev

Den andra elevidentiteten som utkristalliserade sig särskilt innefattar elever som berättar att de inte har gått i skola eller att de har en väldigt kort skolbakgrund, och de presenteras närmare i detta avsnitt. I intervjuerna med dem framkommer att de är nöjda och tacksamma över den situation de befinner sig i nu när de studerar på Språkintröduktion.

Under intervjusamtalen säger de elever som formar denna elevidentitet att de endast har gått lite i skolan, eller att de inte har gått i skola alls. Där de bodde tidigare fanns det, på grund av faktorer såsom till exempel krig eller andra omfattande kriser, fattigdom eller diskriminering, inga möjligheter för dem att gå i skolan. Därför har de endast gått i skola mycket sporadiskt, om ens det, under några få år. De berättar att de i stället har gått i koranskola, blivit undervisade i hemmet av släktingar eller vänner, eller arbetat. Vidare konstaterar de att koranskolan inte alltid betyder att man enbart läser ur Koranen utan att undervisningen beroende på lärare, kan te sig väldigt varierande. I vissa koranskolor studeras enbart Koranen, medan eleverna i andra koranskolor lär sig skriva, läsa och får möjlighet att, med lärarens vägledning, studera några olika skolämnen och andra språk. Leila berättar om sin skolbakgrund:

I: Har du gått i skolan i ditt hemland?

Leila: Nej nej, ingenting (...) Bara krig.

I: Bara krig, ok.

I: Kan du skriva på ditt modersmål?

Leila: Ja, lite (...).

I: Lite. Har du lärt dig här eller lärde du dig när du bodde i ditt hemland?
Leila: Lite här
I: Ok (...) Kan du läsa?
Leila: ja
I: Har du lärt dig det också här?
Leila: Ja.

Leila beskriver att hon inte har haft möjlighet att gå i skola och att hon bara har lärt sig att skriva lite. Detta säger hon att hon lärde sig i koranskolan.

Leila: Jo, koranskola ja har gått
I: Ok vad gjorde ni i koranskolan?
Leila: Ja, bara Koranen läsa (...) Ingenting annat inte modersmål, inte engelska (...)
I: Läste ni ur Koranen eller (...) lyssnade ni? Lyssnade när någon läste högt?
Leila: Läste, skriva eeh (...) och eeehm
I: Men på vilket språk var det?
Leila: XXX (förtydligande: XXX är ett språk som talas i landet där Leila bodde men det är ett annat språk än det som hon definierar som modersmål)
I: XXX (...) Så du kan läsa på XXX?
Leila: Lite grann, inte mycket
I: Aaa, och du kan läsa och skriva lite men du förstår mer?
Leila: Jag förstår eehm (...) eehm mycket
I: Allting?
Leila: Nej, inte allting. Bara Koranen jag förstår på XXX
I: Varför var koranskolan bara på XXX?
Leila: Jag (...) eehm vet inte varför (skrattar) (...) På grund av lärarna (...) jag tror.

Javad berättar att han tillsammans med några grannbarn gick i hemskola och blev undervisad hemma av en granne.

Javad: Nej jag inte ha gått skola (...) till exempel (...) en lärare hemma
I: Du menar hemskola?
Javad: Ja
I: Har du gått i skolan hemma?
Javad: Skola hemma ja precis
I: Hur många elever var ni eller var det bara du?
Javad: Nej inte bara jag kanske sju pojkar (...) mina kompisar och grannar
I: Så det var du och andra barn
Javad: Ja och vi fick lära oss språk (...) det XXX (namn på språket som talas i landet) och matematik också lite engelska

När Ahmed blir tillfrågad om han har gått i skola svarar han på följande sätt:

I: Gick du i skolan när du var liten?
Ahmed: Nej skolan (...) jag inte skola jag bara jobbar
I: Jahaa ok
Ahmed: Jag är sex år jobbar
I: Vad jobbade du med?
Ahmed: Jag jobbar här (förtydligande: gestikulerar med händerna)
tuggummi coca cola, godis
I: Jobbade du på en affär?
Ahmed: Nej affären (...) liten affären
I: Ahaa! en kiosk?
Ahmed: Kiosk ja
I: Som Pressbyrån?
Ahmed: Ja precis som pressbyrån (...) jag tog pengar människor betala
(...) jag fick hundra ge tillbaka pengar
I: Du tog betalt och gav växel tillbaka?
Ahmed: Ja jag räkna
(...)
(...)
I: frågade skolpersonalen dig om ditt jobb?
Ahmed: Nej aldrig de har

Nigar i sin tur berättar att hon har gått i skola i två år.

I: Gick du i skola där?
Nigar: Två år studera där
I: Var det när du var liten?
Nigar: Jag gick tills jag fyllde 10 år.

Dessa elever har aldrig hört talas om att deras tidigare kunskaper och erfarenheter ska synliggöras i undervisningen och vara till grund för planering av undervisning. Det framstår som om de varierade kunskaper och erfarenheter de hade med sig i mycket liten utsträckning synliggjorts och tillvaratagits i skolan. Dock verkar inte eleverna själva vara särskilt medvetna om det. De berättar att de personer som genomförde inskrivningssamtalet med dem frågade dem om de har gått i skola eller i koranskola men inte frågade någonting om koranskola. Skolpersonalen visade, enligt eleverna, inget intresse för att vidareutveckla samtalet kring koranskolorna. När eleverna själva talar om skola menar de inte koranskola, det blir tydligt att de anser att koranskola inte räknas som en skolform. När Abbas blir frågad om han har gått i skola svarar han på följande sätt:

Abbas: Jag gå bara skola koran
I: Frågade de vad ni fick göra på koranskolan?
Abbas: nej eeehm nej inte

Även Ayana berättar att hon inte har gått i skola tidigare. Hon framhåller dock att hon har gått i koranskola:

I: Har du gått i skola i XXX (förtydligande: landet där Ayana bodde tidigare)?

Ayana: Nej, jag har inte

Ayana: Jag går skola koranen

I: Koranskola?

Ayana: Ja

I: Hur länge? Många år?

Ayana: Från när jag född (...) till jag kom till Sverige.

I intervjumaterialet framgår en tydlig övergång mellan det liv de levde där de bodde förut och det liv de lever i Sverige nu. De har gått från att vara personer med mycket kort eller ingen skolbakgrund till att bli elever som nu studerar. Det är som att de upplever att de har börjat om på nytt när de börjat studera på Språkintröduktion. Eleverna säger att de är tacksamma över att få studera på programmet och att de nu läser svenska som andraspråk, matematik, modersmål, idrott, bild, geografi och musik. När de har fått betyg i svenska ska de få läsa no- och so-ämnen. Det framgår tydligt att eleverna tycker mycket om att gå i skolan och att de upplever att de lär sig mycket varje dag. Intervjupersonen uttrycker att de har snälla lärare som de dagligen träffar. Ayana, som blivit fäst vid sina lärare säger: "Lärarna mycket mycket snälla (...) lärarna min kompis".

Det blir synligt i elevernas utsagor att de är nöjda över att äntligen få vara skolelever och glada över att få gå i skolan i Sverige, de är tacksamma över att de varje dag får lära sig saker. Ahmad är tillfreds med sin skolsituation: "Jag lycklig jag få studera här (...) det bästa i livet (...) det bästa livet är att lära sig". De framgår även att de är medvetna om att de behöver lära sig, behöver inhämta kunskap, att de har mycket de behöver lära sig för att klara av studierna på Språkintröduktion. Vidare blir det tydligt i materialet att eleverna är medvetna om att de efter hårt arbete kommer att lära sig svenska och få betyg.

Även den här gruppen av elever förtäljer sina framtidsdrömmar. De vill alla ha ett bra arbete så att de kan tjäna sitt uppehälle. I framtiden vill de arbeta som polis, mekaniker eller lärare. De vill hjälpa människor och anser att det är mycket viktigt att få ett arbete, att ett arbete nästan är som ett bevis på att man klarar sig bra i samhället. Det framgår tydligt i materialet att de är väl medvetna om att de först måste bli väldigt bra på svenska och att de, för att bli det, först måste studera svenska länge. Ayana berättar om det:

Ayana: Jag måste få jobb, det viktigast
I: Vad skulle du vilja jobba med?
Ayana: Jag vill bli lärare (...) alltså jag tycker också om annan yrke men jag vill bli lärare (...) det roligt jag tror (...) först jag plugga länge och lära mig svenska bra

Nigar är också medveten om att hon måste studera svenska för att få det arbete hon vill ha.

Nigar: När jag var liten jag drömde att jag ska vara en polis
I: Polis! Ja det är ett bra yrke
Nigar: Men nu jag vill vara med barn, barnskötare
I: Okej
Nigar: Men jag vet jag först måste plugga svenska och andra saker

Även Leila och Meher uttrycker att de är medvetna om vikten av att få ett arbete.

Leila: det mycket viktigt få jobb (...) jag vill mycket jobba
I: Vad vill du göra för någonting?
Leila: Jag vill bli en polis
I: Vad kul!
Leila: Ja jag vill hjälpa alla

I: Vad vill du bli?
Meher: Jag ska bli (...) i framtiden du menar?
I: ja, precis, vad har du för drömmar?
Meher: Ja eeehm jag tycker mycket om att studera flygteknik
I: Flygteknik ok (...) Tycker du om småpill (förtydligande: visar gester med händerna)
Meher: Ja, just precis (...) jag tycker mycket om
I: Vad måste man studera då?
Meher: Jag vet inte riktigt
I: Vad tänker du för gymnasieprogram?
Meher: De (...) de flygteknik men jag vet inte om jag får betyg i svenska

Eleverna säger att de har varit i Sverige i enbart några år och i deras berättelse blir det tydligt att de är väldigt tacksamma över att få gå i skola och lära sig saker och ting. Vidare berättar de att skolpersonalen på deras skolor som var med under inskrivningssamtalet frågade dem om de hade gått i skola tidigare. Eleverna har sagt till dem att de inte har gått i skola, men att de har gått i koranskola och att de har arbetat. Vidare framgår det i materialet att de inte har fått några frågor om arbetslivserfarenhet och de arbeten de har haft. Skolpersonalen har dock noterat att de har arbetat. Leila säger att hon har jobbat på restaurang sedan hon var liten.

I: Men när du jobbade på den där restaurangen (...) vad fick du göra? du? Lagade du mat eller stod du i kassan?
Leila: Jag lagar mat bara och tog pengar
I: Så du stod också i kassan och tog emot pengar (...)

Leila: Ja, precis (...) Pengar tillbaks
I: Var det roligt?
Leila: Ja, det roligt (skrattar) mycket roligt
I: Hur gammal var du när du började jobba där?
Leila: Det här jobbet... 10 år
I: Du var 10 år?
Leila: Ja (...) Jag hjälpa min mamma
I: Var det varje dag? Jobbade du varje dag?
Leila: Varje dag
-
-
I: Men när (...) lärarna frågade dig om när du bodde i XXX
(förtydligande: landet där Leila bodde tidigare) (...) om vad du har
gjort där, berättade du att du har jobbat på restaurang?
Leila: Nej jag inte gjorde
I: Varför inte det?
Leila: Jag glömde (...) och de inte frågade

Meher talar om att skolpersonalen vid det första samtalet han var på frågade om han har gått i skola, men att de inte har frågat något efter det.

I: Har de frågat om din skola i XXX (förtydligande: landet där Meher bodde tidigare) efter det? Efter den där första gången?
Meher: Nej
I: Bara då?
Meher: Ja precis bara då

Nigar har liknande upplevelser:

I: Men frågade dom om din skola?
Nigar: Ehhh (...) neej
I: Ingenting? Vad frågade dom då? Vad pratade ni om?
Nigar: Asså (...) jaa dom frågade och jag sa jag var två år i skolan i XXX
(förtydligande: landet där Nigar bodde tidigare) men dom sade ingenting om det
I: Ingenting?
Nigar: Nej

I: Fick du göra något prov här när du började på Im?
Nigar: Nej
I: Blev du placerad i en grupp??
Nigar: Ja precis (...) ja dom bara placerade mig

Dessa elever som är så tacksamma över sin skolsituation säger att de fick vänta ganska länge, några av dem flertalet månader – i något fall över ett år, på att få börja på Språkintröduktion efter att de hade kommit till Sverige. Under tiden de väntade på att få börja skolan var de bara hemma, tränade på gym eller spelade fotboll. Leila berättar att hon förutom att vara hemma gick på en organiserad läxhjälp som finns

i det område där hon bor. Läxhjälpen organiseras av dem som bor i området.

I: Var det juni 2013?

Leila: 2013 och sedan den här (förtydligande: pekar på skolbyggnaden) skolan började augusti 2014

I: I augusti

Leila: ja, precis

I: Och vad gjorde du då?

Leila: Jag ska läser bara böcker och (...) hemma

I: Hemma? Du pluggade, studerade hemma?

Leila: Ja lite plugg eehm vad heter eehm en skola lite här (...) en lite läxhjälp

I: Jaha som en läxhjälpsskola?

Leila: Ja precis (...) det ligger där jag bor

Eleverna delar med sig av erfarenheter av modersmålsundervisningen de deltar i, och om hur viktig den för dem är. På modersmålslektionerna får de lära sig att skriva och läsa på sitt modersmål, vilket verkligen uppskattas enligt eleverna. Eftersom det även finns en chans att få betyg i ämnet modersmål är det viktigt att de kämpar hårt med ämnet, säger de. Abbas har, under den tid han har studerat på Språkintröduktion, fått lära sig att skriva på sitt modersmål:

Abbas: Jag läsa modersmål

I: Kan du läsa och skriva på ditt modersmål?

Abbas: Nu jag kan lite eehm (...) jag lära här

Abbas: Modersmål (...) mycket viktigt

I elevernas berättelse blir det tydligt att modersmålsundervisningen i skolan är en central del av deras skolgång. Förutom betyget ser de det som väldigt värdefullt att de får lära sig läsa och skriva på sitt modersmål.

I samtalen med eleverna som representerar denna elevidentitet framträder den sociala delen i skolan som viktig. De uppger att det är roligt i skolan och att de har fått många kompisar och att de trivs. Vidare har de stora förhoppningar om att lära känna elever som talar svenska, men att de först måste bli mycket bra på att tala svenska. De menar att bara de får ett betyg i svenska som andraspråk kommer flertalet vägar öppna sig för dem. Ett betyg i svenska som andraspråk framstår som värdefullt, då de med hjälp av det kommer att få sina drömjobb och fler vänner.

I: Tycker du om skolan här?

Meher: Ja (skrattar)

I: Är det roligt?

Meher: Ja, det jätteroligt.

I: Vad har du fått lära dig?
Meher: Jag har lärt mig mycket om allting
I: Tycker du om matematik?
Meher: Ja (...) alla lektion jag tycker om
I: Vill du studera många ämnen?
Meher: Ja jag behöver att lära mig mycket mycket (...) Därför det roligt i skolan (...) skolan mycket viktiga
I: Ja det är sant
Meher: Men mest viktig är lära svenska och få betyg

I det materialet blir det uppenbart att intervjupersonerna tycker att det är väldigt roligt i skolan eftersom de har fått många vänner och de skrattar och har det roligt på lektionerna. På lektionerna finns deras kompisar och lärarna som de har roligt med. I materialet framträder de lärare som eleverna har som viktiga stödpersoner. Eleverna känner att de kan kommunicera med lärarna på svenska. Ett mönster i berättelserna är att eleverna säger att de håller sig till sina uppehållsrum och att de inte rör sig så mycket i de delar av skolan där de svenska eleverna går. De umgås helst med de som går med dem på Språkintröduktion men självklart, säger de, är målet att de ska lära känna svensktalande kompisar. Eleverna drömmer dock om att lära känna svenska elever, att få vänner som inte går på Språkintröduktion. Ett återkommande mönster i främst flickornas beskrivningar är att de i endast liten utsträckning umgås med någon efter skoltid, medan pojkarna däremot berättar att de gärna tränar eller träffar vänner.

Det bästa med skolan är ämnena, tycker de. De är elever på Språkintröduktion av den anledningen att de alla ska lära sig svenska. Men, för att få svenska kompisar och för att få läsa fler ämnen måste de lära sig svenska, vidhåller de. Leila beskriver relationen till kamrater:

I: Det verkar som att ni har det bra här på skolan!
Leila: Ja det bra här! Mycket roligt
I: Brukar du prata med dom andra eleverna?
Leila: Ja
I: Svenska eleverna också?
Leila: Ja, jag ska (...) men jag måste först lära mig svenska
I: Har du kompisar som inte går på IM (förtydligande: IM är förkortning för Intröduktionsprogrammen) här? Andra kompisar?
Leila: Nej, bara kompisar som är XXX eller från XXX (förtydligande: Leila nämner kompisar som kommer från två specifika länder) (...) Inte svenska kompisar.
I: Varför inte det?
Leila: Jag vet inte
I: Är det svårt då (...) man måste (...)
Leila: Nej det inte så svårt (...) när dom lektion jag lektion
I: Ja just ja man har olika tider

Leila: Ja precis (...) alltid samtidigt när vi har rast dom lektion (...) bara hem (...) område där jag bor jag sett många svenskar och nästa gång jag ska säger hej

(...)

(...)

Leila: Men först jag måste plugga svenska och betyg (...) så att jag kan prata

Javad säger att han vill studera matematik på en högre nivå.

Javad: Nu matte jag har (...) det lätt med minus och plus och vi har inte så mycket mateGematik (...) jag vill mer

I: Du menar att den matematik du har är för enkel, vill du ha svårare matematik?

Javad: Ja precis (...) nu mer svenska (...) till exempel stor större (...) så

I: Har du sagt till din lärare att du vill ha svårare matematik?

Javad: Ja jag har (...) men de säger jag måste lära mig svenska först

Javad uppfattar alltså att han måste lära sig svenska för att få studera matematik.

Den andra elevidentiteten som framträder innefattar elever som har kort eller ingen skolbakgrund och som äntligen har blivit skolelever. En del av eleverna har gått i koranskola där de fått lära sig att läsa, skriva, lära sig språk och där de även studerat andra skolämnen. Eleverna berättar att skolpersonalen på inskrivningssamtalet inte ställer frågor om koranskolan. Eleverna är sammantaget nöjda med utbildningen som Språkintröduktion erbjuder, och de upplever att de lär sig och utvecklas mycket. På Språkintröduktion umgås de med andra elever på programmet, vilket bidrar till att de upplever att skolgången är trevlig och rolig. Elevernas framtidsvisioner handlar om studier och arbete. Det första målet att nå är att få betyg i svenska som andraspråk. Att få betyg i svenska som andraspråk innebär även att eleverna få läsa fler ämnen.

6.3 Sammanfattning

I detta resultatkapitel har jag presenterat det andra temat som handlar om de två elevidentiteterna som framträder. Sammanfattningsvis kan sägas att de elever som äntligen har blivit skolelever inte uttrycker att de har en stark elevidentitet med sig när de kommer till Sverige och börjar studera på Språkintröduktion. Det kan antas hänga samman med att de antingen har en kort skolbakgrund eller ingen skolbakgrund alls med sig i bagaget. Nu när de har bott i Sverige ett tag och studerar på Språkintröduktion och börjat lära sig svenska och några andra skolämnen beskriver de en elevidentitet i form av nöjda och tacksamma elever. Ett tydligt mönster i materialet blir att elevernas upplevelse av

att komma till Sverige och börja skolan här är att de känner sig nöjda och lyckligt lottade som får börja studera och bli skolade, utbildade. De uttrycker att de lär sig så otroligt mycket, och de känner att de har en framtid, bara de lär sig svenska först. I materialet framgår att de upplever modersmålsundervisningen som viktig eftersom de får möjlighet att lära sig läsa och skriva på modersmålet och att de även får en chans att få betyg i ämnet.

De elever som berättar att de har en gedigen skolbakgrund anger att de erfar att de har gått från att vara högpresterande elever med bra betyg till att vara nybörjare. Detta upplever de som väldigt frustrerade. De försöker få bekräftelse för den elevidentitet de identifierade sig med när de kom till Sverige och började studera på Språkintröduktion genom att visa sina betyg för skolpersonalen de mötte, och genom att berätta att de har ämneskunskaper inom flertalet ämnen. I materialet framgår att eleverna känner stress inför att de måste få betyg i svenska som andraspråk för att få läsa fler ämnen, trots att de, enligt egen utsago, skulle klara av att studera ämnena utan problem.

7 Språkintröduktion som mellanrum

Det tredje resultatkapitlet är kopplat till själva programmet Språkintröduktion, och hur det framstår som ett mellanrum. Genom mellanrumsteorin tar Språkintröduktion form som fysiskt rum och sättet på vilket relationen mellan de nyanlända eleverna och de övriga eleverna framträder kan också belysas utifrån samma teori. Detta synliggör samtidigt ett maktförhållande i relation till kommunikation och identitetskapande. Språket framträder här som ett uttryck för mellanrummet och blir därför en viktig aspekt att lyfta fram. Ett mellanrum skapar utrymme för identitet i förändring och det är det som kommer att synliggöras här. Detta avsnitt ämnar besvara den fjärde forskningsfrågan, som handlar om hur de framträdande uttrycken för elevidentiteter kan bidra till en förståelse av hur mötet med Språkintröduktion kan ses som en del av socialt och kulturellt situerade processer.

7.1 Det fysiska rummet

En sådan detalj som korridorernas belägenhet i förhållande till skolbyggnaderna som helhet kan skapa en känsla av att höra till, eller av att inte riktigt höra till gemenskapen. På tre av de fyra skolor som besöktes i samband med att intervjuerna till föreliggande studie utfördes var Språkintröduktionsprogrammet placerat utanför huvudbyggnadens lokaler, ett generellt förhållande som noterats av Sharif (2017). På den fjärde skolan var de klassrum som hörde till Språkintröduktion belägna i en korridor som låg i ett av skolbyggnadens hörn. Några av klassrummen som fanns i de korridorerna brukades även av elever från andra program, men det var främst språkintröduktionselever som höll till där. Exempelvis Leila beskriver att hon gärna skulle vilja knyta kontakter med andra elever än Språkintröduktionselever men att det inte alltid är helt enkelt eftersom de befinner sig i olika byggnader:

Leila: Jag vill lära bli kompis med svenskar men det jättesvårt (...) dom är i annat hus.

De nyanlända eleverna kan sålunda ses som separerade från övriga elever, vilket kan försvåra för dem att komma in i den nya kulturen samtidigt som de genom att befinna sig i en ny omgivning mister sin kontakt med den egna kulturen. Bhabha (1994) talar om att mellanrum skapar en kulturell hybrid. I detta mellanrum befinner sig elever från

många olika länder. Där ska de lära sig svenska och studera andra ämnen. De placeras där och ska därmed ta sig vidare från mellanrummet till vidare studier eller till ett yrke. En förutsättning för att bli färdig med studierna på Språkintröduktion, är att lära sig svenska. Jaffar och Anastasia upplever det på följande sätt:

Jaffar: När jag har betyg svenska jag kan vara fri (...) nu jag inte kan bestämma någonting (...) först jag måste bli bra på svenska

Anastasia: Egentligen jag tycker att jag är bra på svenska men (...) men det räcker inte för jag måste bli mer bättre (...) jag vet jag kan många ämnen men först måste jag lära svenska (...) nu vi vara elev på språkintrö för vi inte kan svenska språket

I detta mellanrum formas subjekten, individerna. Mellanrumspöositionen skapar osäkerhet och ambivalens som till slut kan, om den får utvecklats utifrån elevernas behov, leda till positiv förändring. Bhabha (1994) beskriver detta som en ambivalens som kan vara avgörande för såväl möjligheter som svårigheter vid formandet av självkänsla och identitet. Ambivalensen består av motsatta uppfattningar som ger utrymme till individer som identifierar sig med sin egen kulturella identitet och den nya kulturella identiteten. I den här studien handlar det om de nyanlända eleverna som hamnar på Språkintröduktion under sin initiala tid som bosatta i Sverige. Ambivalensen som skapas i mellanrummet kan med andra ord uttryckas genom att eleverna antingen distanserar sig från eller närmar sig det de möter, i det här fallet skolverksamheten och eleverna utanför det egna programmets sfär. Språkintröduktionseleverna beter sig ambivalent gentemot det de möter på grund av att de påverkas av det. En form av kulturell hybriditet blir utifrån Bhabha (1994) synlig genom att språkintröduktionseleven upplever att hon blir placerad mellan olika positioner och därmed upplever att det är svårt att anamma en känsla av gemenskap och tillhörighet med de ordinarie eleverna. På så sätt kan Språkintröduktion här förstås som en kontext där individer och kulturer möts och bildar nya kulturella identiteter och hybriditeter. Språkintröduktion som det tredje rummet bär då med Bhabha potential till förändring där fokus bör läggas på kulturella likheter snarare än kulturella skillnader. Det eleverna i berättelserna ger uttryck för kan vara att de känner likhet och olikhet med de ordinarie eleverna. Likheterna handlar om att vara elev och om att få bekräftelse på att man har kunskaper, och olikheterna om att ha skilda erfarenheter av livet och att kunna andra språk än det språk som är målspråket. Olikheterna leder till att eleverna befinner sig utanför det som är normgivande och att de strävar efter att närma sig det som är normgivande. Den upplevelse av olikhet som eleverna ger uttryck för kan leda till konflikt och slitningar inom individen. För att komma ifrån känslan av kulturell olikhet behöver individen närma sig och bli en del

av den, för individen, nya kulturella sfären. Det kan exemplifieras med eleverna i den här studien som upplever att de för att kunna bekanta sig med de elever som hör till de ordinarie grupperna måste få betyg i svenska som andraspråk. Att uppleva oförmåga till att kunna kommunicera på ett för eleverna nytt språk kan medföra en känsla av konflikt och slitning som skapas av kulturell olikhet. Det som individerna i mellanrummet möter utgör dock möjligheter till förändring.

Språkintröduktionseleverna har kommit till Sverige från skiftande sammanhang och med olika erfarenheter och studerar på Språkintröduktion tillsammans med andra språkintröduktionselever med varierad bakgrund. Skolans gemenskap, som de alla vill tillhöra, finns bortom språkintröduktionsprogrammets väggar. Där finns de nationella gymnasieprogrammen och där finns de elever som hör till ordinarie undervisningsgrupper. Eleverna talar i intervjuerna mycket om att de vill lära sig svenska, och när de väl har lärt sig svenska tänker de sig att allt kommer att bli mycket bättre eftersom de då kommer att kunna studera mer och lära känna svensktalande personer. Det som blir tydlig i berättelserna om det som eleverna själva ser som den största möjligheten till förändring är det som handlar om det svenska språket. I stället för att vara "vi" och "de", till exempel språkintröduktionseleverna och de ordinarie eleverna – eller vice versa – kan ett språk som de båda grupperna förstår, påverka och vara en hjälp på vägen till att kunna skapa och ett gemensamt konstruera "vi".

7.2 Nyanländ gymnasieelev

På Språkintröduktion placeras elever som initialt inte har erfarenheter av svenska skolor eller av det svenska språket. I stället har de erfarenheter av skolor, skolkulturer och arbetsliv i andra länder. De talar även andra språk än svenska, och många av dem behärskar flera språk. I intervjuerna med eleverna finns det en underliggande förståelse av att det är bra att ha gått i skola och att det är bra att vara utbildad. Det märks genom det sätt på vilket de talar om skola och utbildning. Vissa av eleverna har gått i skola i många år där de levde tidigare, och har även betyg med sig som de väldigt gärna vill visa för lärarna på Språkintröduktion, men när de börjar studierna på Språkintröduktion blir det inte alltid som de har tänkt sig. De elever som anser sig vara duktiga och högpresterande erfar att de måste börja om på nytt. Amal som har gått i skola i många år där hon levde tidigare upplever det som väldigt frustrerande att hon inte får läsa kurser som hon vet att hon skulle klara av:

Amal: Jag är färdig med matte på grundnivå men dom säger att jag kan inte söka till matte 1c eller 2c (förtydligande: matematikkurser på gymnasienivå) för att har inget svenskabetyg. Läraren gav mig en mattebok i gymnasimatte men jag kan inte att göra prov och jag kan inte att få betyget (...) fast jag känner igen den här boken.

I: Du känner igen innehållet i boken?

Amal: Ja, precis.

Amal känner med andra ord inte igen sig i den roll som språkintröduktionselev hon befinner sig i nu, eftersom hon, liksom många av de andra eleverna som ingår i den här studien, upplever att den potential till att utveckla den kunskap hon bär på stoppas i och med att hon inte får utveckla sina ämneskunskaper. Anastasia berättar att hon har tagit studentexamen i landet där hon bodde tidigare och att hon påbörjat universitetsstudier. När hon började studera på Språkintröduktion upplevde hon att hennes betyg inte räknades:

I: Har du betyg i alla ämnen från gymnasiet där du studerade?

Anastasia: Joo, jag har bästa betyg o jag har visat mina lärare men alla säger det bättre jag får svenska betyg.

Bland informanterna i denna studie finns det även några elever vars berättelse inte berättas specifikt i den här studien, förutom att de ingår i elevgruppen som erfar att de inte kan svenska i tillräcklig utsträckning och att de behöver lära sig svenska för att få ett betyg i svenska som andraspråk. Det är elever som inte ingick vare sig i de som var nöjda med att få gå i skola eller i de som var frustrerade över att inte få de tidigare kunskaperna erkända. De berättar att de har gått i skola ganska många år tidigare men att de inte är så studiemotiverade eftersom de helst vill arbeta. På Språkintröduktion fokuserar de helst på att så fort som möjligt få betyg i svenska som andraspråk.

I det rum som Språkintröduktion utgör kan den nyanlända eleven betraktas som den som avviker från det normgivande, och då karaktäriseras som den Andre. Den Andre kan på ett enkelt sätt stereotypiseras som "invandraren", eller "den nyanlända eleven" med utmärkande egenskaper som appliceras på dem. I den svenska skolan skulle detta kunna gestaltas av att de svenska eleverna betraktas som normgivande, och de nyanlända eleverna som de som är annorlunda, olika och skiljer sig från mängden. Samtidigt som eleverna på Språkintröduktion kan betraktas som de andra kan även den språkintröduktionseleven bli normgivande inom programmet, och de svenska eleverna därifrån betraktas som de andra. När de studerar på Språkintröduktion behandlas de emellertid som den elevgrupp de kategoriseras som, de nyanlända eleverna. Det är känslan av kulturell olikhet, där den ena parten är normgivande, som skapar

uppfattningarna av den andre och det leder vidare till att individen antingen tar avstånd från olikheten, eller försöker efterlikna, imitera, den.

Studiehandledarna i modersmål, som talar elevernas språk och som arbetar på Språkintröduktion, kan för de nyanlända eleverna te sig som individer som har erfarenhet av kulturell hybriditet eller som individer som gått vidare från känslan av kulturell hybriditet och blivit en del av det normgivande. Studiehandledarna kan svenska, och har ofta levt i Sverige ganska länge, samtidigt som de talar samma språk och eventuellt har liknande kulturella erfarenheter som de elever de handleder. De kan också betraktas som att ha gått från att vara den Andre till att bli en representant för den normgivande kulturen. Studiehandledarna blir för eleverna viktiga eftersom de kan handleda eleverna såväl språkmässigt som i hur man ska te sig och vara, och hur man ska tolka det man möter.

7.3 Andra kunskaper och erfarenheter

På Språkintröduktion ska undervisningen planeras utifrån elevernas förutsättningar och behov, varför det rekommenderas i styrdokumentet att skolpersonal kartlägger deras tidigare kunskaper och erfarenheter. Eleverna här berättar att de aldrig har hört talas om att deras tidigare kunskaper och erfarenheter bör kartläggas samt att de upplever att deras tidigare kunskaper och erfarenheter inte har blivit kartlagda, förutom under det tillfälle när eleverna blev inskrivna på programmet. Då hade skolpersonalen frågat om deras tidigare erfarenheter av skola och skolgång. Några av eleverna uppger att de har försökt visa sina betyg för lärare och övrig skolpersonal, men berättar att skolpersonalen inte något större intresse för dem. En av eleverna hade med sig kompletta avgångsbetyg från en gymnasieskola och har därför fått sina betyg formellt översatta. Det framkommer i materialet att några lärare talat om för eleverna att det är bättre att de börjar studera mot svenska betyg, och att eleverna erfar det som någonting som inte känns bra. Amal, som vill studera matematik på högre nivå än hon tillåts säger:

Amal: Ja, precis. Jag har pratat med syon (...) men det är så det är så jag kan inte börja för att jag har inte betyg i svenska. Det är regel (...) det är tråkigt (...) jag känner igen allt den här

Eftersom att hon är färdig med grundskolematematiken men ännu inte har betyg i svenska som andraspråk, och därför inte kan börja studera ämnet på en högre nivå, uppfattar hon det som att reglerna är sådana

att hon får börja studera matematik på gymnasienivå först när hon har betyg i svenska som andraspråk, trots att hon har gymnasiebetyg i flertalet matematikkurser från skolan i landet där hon bodde tidigare.

I intervjuerna framkommer att de elever som inte har gått i skola, eller har kort skolbakgrund, upplever det som enbart positivt att få studera. De uttrycker inte krav och har heller inga funderingar på kursupplägg och liknande. De säger sig inte heller ha hört talas om kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter, medan de elever som hade lång tidigare skolbakgrund och betyg med sig uttrycker att de upplever det på ett motsatt sätt. De gör allt för att försöka visa skolpersonalen att de har kunskaper, betyg och att de har studerat och gått i skola. Anastasia berättar om sin skolbakgrund:

Anastasia: Jag läser svenska och andra ämnen på grundskolenivå fast jag har betyg från gymnasiet i mitt hemland (...) Men jag ska studera grundskoleämnena ett år till på IM så (...) jag får alla ämnen och sen jag kan gå till gymnasium (...) Jag har inte betyg i svenska och därför jag får inte läsa gymnasiekurser

Det som händer med elevernas elevidentiteter på Språkintröduktion är att de formas, utvecklas, utifrån det de möter. De påverkas av det och dem de möter. Eleverna placeras på programmet, i mellanrummet, och i grupper med andra elever som också är nyanlända i Sverige. Enligt elevernas utsagor utförs inga kartläggningar av deras tidigare erfarenheter och kunskaper utan de studerar det de övriga i grupperna också studerar. Det skulle kunna förklaras som att undervisningen ofta planeras för homogena grupper trots att grupperna är väldigt heterogena. Främst fokuseras det svenska språket, vilket eleverna tycker är väldigt viktigt. Dock kan gruppkonstellationen på Språkintröduktion bestå av elever som aldrig har gått i skola, elever som har arbetat, elever som har gått i skolan i ganska många år, elever som enbart har gått i koranskola och elever som har gått ur grundskolan och tagit studentexamen - med andra ord av elever med väldigt skilda förutsättningar och behov. Här kan man anta att planeringen av skolverksamhet och undervisning för en sådan grupp hade, om elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter hade blivit utförligt kartlagda, hade sett annorlunda ut.

7.4 Språket som mellanrum

Något som tydligt framgår i samtliga elevers berättelser är att de är medvetna om att de måste lära sig svenska. Detta känner de till för att skolpersonalen har talat om det för dem och för att de erfar att de inte

kan prata med eleverna som hör till den ordinarie skolverksamheten förrän de kan tala svenska bättre.

Att få ett betyg i svenska som andraspråk blir därför ett viktigt mål att nå eftersom språkintrouktionseleverna vill lära känna svenska elever och för att de behöver de betyget för att få läsa fler ämnen. Att lära sig svenska blir därmed någonting stort som de måste klara av, en barriär de måste kliva över för att lämna mellanrummet.

Språket som barriär kan visa sig genom att det kan vara krävande att lära sig ett nytt språk och samtidigt leva i det samhälle där detta språk dominerar. Eleverna placeras på Språkintrouktion till följd av att de inte kan svenska, och tanken är att de på programmet ska tillägna sig kunskaper i såväl svenska som andra ämnen. Sålunda är det förståeligt att lärandet av det svenska språket blir en stor och viktig fråga, rent ämnesmässigt, för eleverna. Samtidigt blir lärandet av svenska en viktig nyckel till livet i Sverige för språkintrouktionseleverna, eftersom dörrar öppnas till vidareutbildning, yrke och socialt nätverkande i det nya samhället när de väl har lärt sig språket i tillräckligt hög grad. Det är som att eleverna anser att de, när de väl kan svenska, och har betyg i ämnet, kommer att godkännas som jämbördiga medborgare i Sverige.

Trots avsaknad av möten med de övriga eleverna framhålls i berättelserna framhåller eleverna att de har det trevligt tillsammans med andra språkintrouktionselever, och att de har många kompisar i de klasser de går i. Samtidigt framgår det att eleverna sällan träffar elever som hör till den ordinarie skolverksamheten. Det kan vara så att eleverna distanserar sig från de svenska eleverna genom att inte våga ta kontakt med dem, trots att de egentligen vill, för att de i många fall avskiljs rent fysiskt genom separata undervisningslokaler från de övriga eleverna och även av olika skolprogram. Bhabha (1994) menar att en individ som befinner sig i mellanrummet antingen distanserar sig från den nya kulturen och dess representanter, eller närmar sig den och dem och att ett sätt att närma sig är imitation. Att inte närma sig de övriga eleverna på skolan utan att först ha ett betyg i svenska som andraspråk kan vara ett sätt att distansera sig. Samtidigt kan individen imitera den nya kulturen och dess representanter, i en strävan efter att närma sig den samma genom att försöka likställa sig med dem. Att imitera ett språk kan upplevas vara svårt – om inte omöjligt – och att då invänta ett första intyg, i form av ett betyg, på att språkkunskaperna är tillräckliga ter sig logiskt. Detta imiterande kan även ske genom andra sätt, till exempel genom att anamma rådande modetrender. Att börja klä sig och föra sig som de normgivande eleverna kan för en språkintrouktionselev vara ett sätt att skaffa sig makt genom att

imitera, vilket i sin tur skulle innebära igenkänning för språkintröduktionseleven och eventuellt hot för den som är normgivande och har en maktställning, den svenska eleven i det här fallet. Det framgår i berättelserna att eleverna upplever att så länge de inte kan svenska är deras aktörsskap försvagat. Språket blir därför något som är väldigt eftertraktat att lära sig, och helst ska inlärandet ske väldigt snabbt. Det uttrycks exempelvis av Ilyass:

Ilyass: När jag betyg i svenska jag kan göra vad jag vill (...) sen jag kan studera allt om jag vill och få jobb

Språkintröduktionen kan här beskrivas som ett mellanrum fyllt av längtan efter att nå framgång, såväl vad gäller skolframgång som i livet i allmänhet. Detta försvåras av att elevernas tillträde till arenor med svensk språkanvändning motverkas av dem själva och av omgivningen. Eleverna förklarar det med att de först måste ha betyg i svenska som andraspråk.

7.5 Sammanfattning

I det här resultatkapitlet har jag visat hur Språkintröduktion kan ses som ett mellanrum. Det fysiska rummet kan ses som ett mellanrum, eftersom verksamheten ofta placeras utanför de nationella programmens sfär. Detta gör att det också skapas ett både fysiskt och socialt mellanrum mellan elever – de nyanlända och de svenska. I mellanrummet finns också språket, svenska språket och andra språk, som ges olika betydelse och därför blir en viktig dimension som eleverna lyfter fram. Eleverna i studien uttrycker att färdigheter i svenska är ett krav och att de måste lära sig svenska för att kunna kommunicera och närma sig sociala gemenskaper utanför språkintröduktionsprogrammet.

8 Diskussion

I den här licentiatuppsatsen har jag undersökt nyanlända elevers erfarenheter av Språkintröduktion. För att skapa förståelse för elevernas vardag i skolan har jag intervjuat dem och efter analysen av intervjuerna konstruerat tre narrativ, generella berättelser som beskriver elevernas upplevelser och erfarenheter av verkligheten i skolan. Det övergripande syftet med studien har varit att bidra med kunskap om nyanlända elevers berättade erfarenheter av att vara elever på Språkintröduktion. För detta syfte har nyanlända elevers erfarenheter av att vara elev på programmet undersökts.

Utifrån de resultat som har presenterats och med koppling till den teoretiska ansats som har beskrivits, följer i det här kapitlet en diskussion utifrån studiens syfte och frågeställningar.

8.1 Att synliggöra, värdera och bedöma elevers kunskap

Skolan är en institution som konstruerats i ett samhälle under lång tid. I den svenska skolans möte med människor från andra sammanhang och kulturer än det som betraktas som svenskt, uppfattas kunskap och bildning utifrån den subjektiva konstruktion av verkligheten som den aktuella skolan som institution kan sägas vara en del av. För en elev på Språkintröduktion blir kartläggningen av tidigare kunskaper och erfarenheter viktig eftersom hennes nya kunskaper ska utvecklas i relation till hennes tidigare kunskaper och erfarenheter. För att kunna bemöta nyanlända elever i skolan och för att kunna höja de nyanlända elevernas skolresultat behöver undervisningen av dem således grunda sig på det som eleverna kan. I resultaten i den här studien är det tydligt framträdande att främst de elever som har en lång och gedigen skolbakgrund, och betyg som styrker detta, starkt strävar efter att få sin kompetens inom olika skolämnen bekräftad. Det visar att kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter är någonting som är betydelsefullt för dem och relevant för all skolverksamhet som utbildar nyanlända elever. Behovet av kartläggning är inte betydelsefullt endast för elevernas kunskapsutveckling utan också för den sociala utvecklingen.

Innebörden av ordet kunskap (Berger & Luckmann, 1998; Hacking, 2000; elever Wennerberg, 2000) blir aktuell vad gäller utbildning av nyanlända elever. En elev som endast har en kort, eller ingen, skolbakgrund kan heller inte avfärdas eller nekas kartläggning av

tidigare kunskaper och erfarenheter med orden, "eleven kan inte svenska", eller, "eleven måste först lära sig svenska" eftersom kartläggningen då, utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, kan anses vara misslyckad. I stället bör man på något sätt betrakta den kunskap och erfarenhet som elever har, som kunskap som kan föras med in i klassrumsverksamheten. Exempelvis kan sannolikt en person som har arbetat i butik räkna utan att ha studerat matematik. För att kunna ta emot pengar och ge tillbaka växel till kunder krävs ett matematiskt kunnande. En person som livnär sig på att ta hand om djur ute på stäppen lär sig med stor sannolikhet att räkna ut när solen ska gå upp och när solen kommer att gå ner, samt att hålla reda på djurflocken. En person som endast har en kort eller ingen skolbakgrund, men som har arbetat som svetsare eller bilmekaniker, kanske inte är medveten om att hon har kunskap i teknik, fysik och kemi från sina tidigare arbeten. Sålunda är detta kunskap och sekundär socialisation som bör synliggöras i skolan. I ett marknadsstyrt samhälle, som vårt samhälle kan sägas vara (Blake 2002), kan det vara svårt att förstå och få överblick över hur man ska kunna utbilda alla nyanlända elever, även de som har kort eller ingen skolbakgrund, samt ge dem en plats på marknaden. Dock kan vi genom Berger & Luckmann (1998), Hacking (2000) Wenneberg (2000), Vygotskij (2001) och andra socialkonstruktivister förstå att alla kan lära, utvecklas och skapa kunskap som för dem vidare. För en lärare blir utmaningen att föra in den erfarenhetsbaserade kunskapen i klassrummet och att teoretisera den.

När eleverna som ingår i den här studien blev elever på Språkintröduktion var det obligatoriskt för skola och skolpersonal, att kartlägga elevers tidigare kunskaper och erfarenheter. Kravet togs kort därefter bort och i stället är det sedan 2016 en rekommendation om något som bör göras (Skolverket, 2016) samtidigt som obligatoriet infördes inom grundskolan (Skolverket, 2016). En ordentligt utförd kartläggning av elevers tidigare kunskaper och erfarenheter gynnar den enskilda eleven, men i förlängningen också hela undervisningsverksamheten. Med utgångspunkt i kartläggningarna ska det vara enklare att planera undervisning för eleverna (Axelsson, 2013; Cummins, 2000; Pitkänen-Huhta & Holm, 2012). När jag i intervjuerna frågade eleverna om de har kännedom om vad kartläggning innebär svarade samtliga att de aldrig har hört talas om det, vare sig i ord eller i praktiken. I intervjuerna fortsatte en del av eleverna, särskilt de elever som har en gedigen skolbakgrund, att tala om de egna kunskaperna och att de inte hade blivit synliggjorda eller uppmärksammade trots att de visat lärare och skolpersonal sina betyg. Eleverna upplevde, med andra ord, själva att de kunskaper och erfarenheter som de sedan tidigare har är viktiga och betydelsefulla för

den fortsatta skolgången, men att lärarna inte uppfattade det på samma sätt. Eleverna kände i stället att de varit tvungna att börja om från början, vad gäller studier i ett fåtal ämnen, och att de när de har betyg i svenska som andraspråk ska få studera ytterligare fler ämnen. Vad gäller de elever i den här studien som endast har en kort eller ingen skolbakgrund kan det antas vara på så sätt att de inte har kännedom om eller erfarenhet av hur skola och undervisning ska gå till, eller hur det kan se ut och vara. Därav har de heller ingen kännedom om vad de kan kräva, eller vad de, enligt skollag och andra styrdokument, har rätt till.

Ett enkelt sätt att kartlägga är att gå igenom elevers betygsdokument och sedan utifrån dem påbörja en kartläggning. Elever kan till exempel få göra provningar utifrån betygen. Betyg är något som ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan ses som en del av en institution, skolan i det här fallet. När eleverna i den här studien upplever att skolpersonalen inte tar deras betyg på allvar påverkar det dem på så sätt att de blir frustrerade och uppgivna. Det visar att eleverna och lärarna inte har samma uppfattning om de betyg som eleverna visar upp, då lärarna, i många fall, uttrycker att det är bättre med svenska betyg. Det kan liknas vid att lärarna och eleverna har skilda uppfattningar av verkligheten, kunskap i det här fallet, som ett resultat av att de har socialiserats in i olika samhällen och institutioner. Det visar också att eleverna är angelägna om att synliggöra sin egen kunskap och att man uppnått betygsmässiga resultat i skolan. Resultaten i Sharifs (2017) studie vittnar om att eleverna upplever studierna på Språkintröduktion som onödiga på grund av att de inte erfar en egen kunskapsutveckling eller att få tidigare kunskaper och erfarenheter kartlagda, och inte heller omvandlade och rekonstruerade till godkända och accepterade kunskaper i den svenska skolan. Utgångspunkten för det är enligt Sharif att det som fokuseras på utbildningen är det som eleverna inte har tillräckliga kunskaper i, nämligen svenska. Det är synligt även i min studie.

Liksom i tidigare studier (se exempelvis Gruber, 2007; Folke-Nilsson, 2017; Skowronski, 2013; Sharif, 2017) upplever de nyanlända eleverna i min studie att de måste lära sig svenska för att kunna utbilda sig och för att kunna bli delaktiga i sociala nätverk. Det svenska språket är ett viktigt mål för eleverna att nå, och något som de ständigt blir bedömda på. Betyget svenska som andraspråk blir på så sätt ett hinder för eleverna i den individuella växten och mognandet, och ett mål som bör uppnås för att få bekräftelse i den nya samhälleliga gemenskapen. Att erfar delaktighet i en gemenskap påverkar känslan av igenkännande och är identitetsskapande. Att känna att man är en del av den sociala gemenskapen på skolan är sålunda grundläggande för att eleverna ska

få en gynnsam skolgång med goda studieresultat (se exempelvis Skowronski, 2013 och Allen, 2006). Eleverna i min studie vittnar om utanförskap och längtan efter att kunna lära känna elever som hör till den ordinarie undervisningen. Ytterligare ett stressmoment för dem är att snabbt lära sig svenska så att de sedan kan fortsätta att studera och inte glömma alla kunskaper de har, vilket en del av eleverna berättar om.

8.2 Elevidentiteter som framträder i berättelserna om mötet med språkintröduktion

I resultaten presenteras heterogena språkintröduktionsgrupper där alla elever erfar att de inte har svenskkunskaper som är tillräckligt bra och att de sålunda är elever som måste lära sig svenska. Det blir starkt framträdande att alla elever även upplever att lärarna tycker att de måste lära sig svenska och få betyg i svenska som andraspråk för att kunna läsa fler ämnen. Betydelsen av att få sin verklighetsuppfattning bekräftad av andra individer betonas inom socialkonstruktivistisk forskning. I resultatet framträder också att elevernas elevidentiteter förändras när de började studera på Språkintröduktion. En elevs upplevelse av att känna sig inkluderad eller exkluderad i skolans sociala nätverk påverkar identitetskänslan (se Bhabha, 1994) Den elevidentitet som särskilt framträder i resultaten och som gäller samtliga elever: *Först måste jag bli bra på svenska*, består av elever som uttrycker att de måste och vill lära sig svenska, och kan förstås som naturlig eftersom eleverna på programmet ska lära sig svenska. För eleverna i studien handlar språkfrågan dock om någonting större, eftersom den inverkar såväl på deras skolverklighet som deras sociala tillvaro. Språket, eller snarare den upplevda bristen på språkkunskaper i svenska, styr även den möjlighet eleverna får till kunskapsinhämtning och påverkar således deras existens i skolan. Att lära sig svenska blir för eleverna ett stort hinder, eftersom det kan vara väldigt svårt och utmanande att lära sig ett nytt språk och samtidigt leva i det samhälle där språket talas (jfr Cederberg, 2006; Runfors, 1996; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). Samtidigt blir inlärandet av svenska en viktig nyckel till livet i Sverige. Eleverna och lärarna konstruerar således gruppen av elever som behöver lära sig svenska.

Ur resultatet utkristalliseras ytterligare två elevidentiteter specifikt, de som i resultatet kallas *Från högpresterande elev till nybörjare* och *Äntligen skolelev*. När en individ kommer till en, för denna, ny kontext, saknar hon erfarenheter och kunskap om hur man ska vara och te sig just där. För en individ, exempelvis en nyanländ elev, är det svårt att

då få bekräftelse för den hon identifierade sig som där hon levde tidigare (Hacking, 2004; Sarup, 1996; Bhabha, 1994). Hacking menar att det sätt på vilken en individ blir tilltalad påverkar hennes konstruktion av identitet, eftersom hon försöker leva upp till tilltalandet. Sarup (1996) menar att identiteten är starkt bunden till, och beroende av och bör tolkas och förstås i förhållande till en bestämd kontext, plats och tid. I den här studien, kan det förstås som att det inte är säkert att de elever som identifierade sig som högpresterande elever där de levde tidigare blir bemötta på samma sätt när de studerar på Språkintröduktion. Att eleven erfar att hon är högpresterande, och positionerar sig som det, betyder inte att hon blir bemött på så sätt. Här blir identitetsförhandlingar särskilt tydliga. Eftersom identitetsarbetet är socialt och sker i samspel med andra styr den nya kontexten utfallet. I resultaten i den här studien presenteras en elevidentitet där elever uppfattar det som att de har en gedigen skolbakgrund, som erfar att de har gått från att vara högpresterande till att vara nybörjare. De får med andra ord inte bekräftelse för den elevidentiteten de identifierade sig med i sin tidigare skolkontext (jfr Cederberg, 2006). När det gäller den andra elevidentiteten, består den av elever med kort, eller ingen, skolbakgrund och som i stället kanske har arbetat. De upplever å sin sida att de har gått från att vara elever som inte har gått i skola till att äntligen vara skolelever. En individs identitet skapas med andra ord i den kontext hon befinner sig i vilket innebär att identiteten ständigt är under konstruktion och förändring (Hacking, 2004, Sarup, 1996). För de elever som i föreliggande studie har gått från att vara högpresterande till nybörjare har elevidentiteten förändrats på grund av att de möttes av en annan skolkontext än den de var vana vid när de började på Språkintröduktion. På liknande sätt förändrades de elever som gått från att vara personer med kort eller ingen skolbakgrund till att äntligen vara elever genom det sätt de bemöttes på som elever på Språkintröduktion (se även Cederberg, 2006).

Enligt den socialkonstruktivistiska teoribildningen föds människan mottaglig och förberedd för social verksamhet (Berger & Luckmann, 1998). Den primära socialisationen är viktig eftersom det är där individen får sin första bild av den objektiva verkligheten. I den här socialisationen har språket en stor betydelse eftersom språket hänger samman med hur de signifikant andra, som kan utgöras av föräldrar, syskon, släktingar och andra som finns nära individen, lyckas förmedla bilden av verkligheten. Mina intervjupersoner hade redan genomgått en primär socialisering när de kom till Sverige. Man kan fråga sig hur det påverkar deras identitet att återigen hamna i en liknande situation, där allt är nytt för dem och de endast har en begränsad tillgång till det språk som talas i det nya landet. Den tillgång de har till signifikanta andra som talar det nya språket kanske också är begränsad. I ett sådant

läge kan det vara svårt att göra tolkningar av verkligheten och spegla erfarenheterna av dem med andra på ett språk man håller på att lära sig. I enlighet med socialkonstruktivismen är även språket starkt bundet till identiteten eftersom det är med hjälp av språket identiteter konstrueras i olika kontexter (Sarup, 1996). Språket konstruerar även elevernas identiteter. Språk och kommunikation skapar länken mellan de nyanlända eleverna och omgivande skola och deras lärande knyts till kontexten och deltagandet i skolpraktiker (se även Folke Nilsson, 2017; Skowronski, 2013; Sharif, 2017). Eftersom människan ständigt vill hitta nya sätt att tänka på samt nya sätt och vägar till att förstå världen och verkligheten, krävs det att skolan och läraren organiserar en miljö som möjliggör de nyanländas möten med elever i ordinarie undervisning, men också att eleven själv är driftig och har en vilja att socialisera sig (Vygotskij, 2001, Stensmo 2007).

Att utbilda sig och skaffa sig ett yrke i Sverige är ett exempel på det som Berger och Luckmann (1998) menar med sekundär socialisationsprocess. Den primära socialisationsprocessen skapar hos individen en identitet och en uppfattning genom vilken hon förstår sig själv. När de nyanlända eleverna vistas i det nya landet och skolan, utvecklas identiteten och bygger vidare på den identitet som skapats genom den primära socialisationen. Bhabha (1994) menar att identitet är något flytande, att en individ påverkas av det och dem hon möter. När exempelvis en elev kommer från ett annat land till Sverige och börjar studera bör det därför betraktas som viktigt och betydelsefullt för såväl för eleven som för skolan, att skolan bekantar sig med elevens primära socialisering. Därifrån är det möjligt för skolan att hjälpa eleven att lära och utvecklas och möjliggöra en identitetsutveckling och ett identitetsarbete som gynnar eleven (se exempelvis Bouakaz & Taha (2016; Sarstrand Marekovic, 2016).

8.3 Mötet med språkintröduktion som en del av socialt och kulturellt situerade processer

Identitetsutvecklingen, synen på identitet och på den Andre blir betydelsefullt och aktuellt utifrån mellanrumsteorin. Frågan om identitet, och om den Andre, synliggörs även på Språkintröduktion, främst i det eleverna säger.

Språkintröduktion, som är ett institutionellt rum där socialisering sker, kan ses som ett mellanrum utifrån flera perspektiv (Bhabha, 1994; se även Berger & Luckmann, 1998; Hacking, 2000; Wenneberg, 2000). Placeringen av elever på programmet kan man säga sker genom

stereotypisering (Bhabha 1994), eftersom de placeras där på grund av att de inte når behörighetskraven i svenska och att de inte har erfarenhet av svensk skola. Eleverna placeras i specifika grupper i mellanrummet och deras egen uppfattning om den egna elevidentiteten kan där hamna i skymundan. För eleverna i den här studien utgörs mellanrummet av Språkintröduktion och den grupp de placeras i. Utifrån Bhabhas tanke om stereotypisering kan undervisningen på Språkintröduktion även ses som att undervisningen planeras för en homogen grupp, fastän gruppen ofta i hög grad är heterogen, dvs. består av nyanlända från olika länder. Språket blir i mellanrummet betydelsefullt eftersom det är med hjälp av språket som kommunikation, identitetsutveckling och identitetsarbete kan ske (Bhabha, 1994).

Mellanrummet som ett fysiskt rum, syftar här på att de klassrum och byggnader som hör till Språkintröduktionens verksamhet ofta är placerade utanför de ordinarie programmens vistelseområden (jfr Sharif, 2017). Förutom att detta medverkar till att språkintröduktionseleverna oftast vistas för sig själva utan att umgås med elever som hör till de ordinarie undervisningsklasserna, bidrar det till att eleverna upplever att de befinner sig utanför den ordinarie undervisningen. Detta kan orsaka att eleverna identitetsmässigt befinner sig långt ifrån den kulturella kontext de lämnat i samband med flytten till Sverige, samtidigt som de inte heller kommer in i den nya. För eleverna i min studie handlar det om att deras elevidentiteter förändras i en svensk skolmiljö. Detta synliggörs även i andra studier även om inte begreppet mellanrum används (se exempelvis Folke Nilsson, 2017). I Folke Nilssons avhandlingsstudie framkommer att många nyanlända elever känner att de hör till en parallell verksamhet som löper bredvid den ordinarie verksamheten. Detta beror, enligt Folke Nilsson på att undervisningen inte är tillräckligt individanpassad. Även Rosén (2013), Cummins (2001) och Jenner (2004) påpekar risker med bristande individanpassning.

Mellanrummet kan också förstås på relationell och språklig nivå, vilket kan illustreras med att språkintröduktionseleverna gärna vill lära känna "svenska" elever eftersom de utgör normen i deras nya samhälleliga omgivning. På Språkintröduktion skulle detta kunna visa sig genom att eleverna erfar att de måste lära sig svenska för att kunna ta del av svenskspråkig gemenskap. Genom Bhabha (1994) kan man se att den nyanlända eleven flyttat till en ny plats som hon inte känner igen sig i. Eleven känner därför ambivalens och väljer att antingen närma sig det nya eller distansera sig från det. Eftersom eleverna har olika kulturella bakgrunder uppfattar de det som för dem ter sig främmande på olika sätt.

För eleverna i mellanrummet blir skolpersonalen som befinner sig i skolmiljön viktig, vilket även synliggörs i Cederbergs (2006) och Sharifs (2017) studier. Många beskriver att lärarna nästintill känns som kompisar. De kompisrelationer som flera av eleverna beskriver att de har på Språkintröduktion, är viktiga för dem, men de uttrycker också en längtan efter kompisrelationer utanför programmets ramar. Kan det vara så att lärare och övrig skolpersonal för många blir den enda kontakten med majoritetssamhället och att de därför blir speciellt viktiga för språkintröduktionseleverna? Skolpersonalen, lärarna bland annat, kan därmed fungera som de signifikant andra som hjälper eleverna att socialiseras in i det för dem nya samhället.

Internationell forskning om flerspråkiga elevers förhållanden i skolan (se till exempel Cummins, 2001; Jenner, 2004) vittnar om att elevernas prestationer kan relateras till skolans bemötande och lärarnas förväntningar på eleverna. I interaktionen mellan lärare och elev blir eleven antingen stärkt och bekräftad genom samarbetsinriktad undervisning eller försvagad genom ojämna maktrelationer (Cummins, 2001). Exempel på ojämna maktrelationer kan vara det som i den här studiens resultat visar sig genom att eleverna placeras på detta specifika program samt att eleverna upplever att skolpersonalen inte synliggör elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. I stället får de enskilda eleverna ta del undervisning som planeras åt dem för att de är placerade i grupper för nyanlända elever. För att ge rum till heterogeniteten i språkintröduktionsgrupperna finns behov av nya synsätt på undervisningen av nyanlända elever och deras kunskaper (se även Nilsson och Bunar, 2015 och Skowronski, 2013). Såväl planering av undervisning som verkställande av undervisning behöver i hög grad ske utifrån elevers individuella erfarenheter och behov, vilket resultaten även i den här studien pekar mot. Med Cummins (2001), Tomas & Collier (2002) med flera konstaterar jag att tidigare utbildning och språkliga färdigheter är betydelsefulla för den nyanlände eleven vad gäller att avancera i såväl andraspråket som inom övriga skolämnen. Därför är det viktigt att möta elever där de befinner sig och planera deras utbildning och studier utifrån deras förutsättningar och behov. Kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter är med andra ord en betydelsefull komponent för den nyanlända elevens situation i skolan och för gruppen nyanlända elevers skolresultat.

9 Avslutande reflektioner

I detta kapitel reflekterar jag över studiens resultat utifrån några centrala dimensioner som blivit synliga i analys och resultat: bemötande, erfarenhet och kunskap, identitet och språk. Därefter följer några ord om pedagogiska implikationer som den här studien för med sig, en kritisk tillbakablick samt mina tankar om studiens bidrag och vidare forskning

9.1 Bemötande, erfarenhet och kunskap samt identitet och språk

I elevernas berättelser framkommer att de trivs och att de har trevligt i skolan. De umgås med de andra språkintröskseleverna och de studerar tillsammans. De talar även om lärarna som betyder mycket för dem. Trots detta blir det även tydligt att eleverna längtar efter att kunna börja umgås med elever som inte går på Språkintrösk.

Det finns gott om stöd i forskning som intygar att lärare och annan skolpersonal är betydelsefulla för den enskilda elevens insats och resultat i skolan. Även organisatoriska lösningar, gällande såväl praktiska ting i klassrumsmiljö (Hattie, 2012; Nilholm, 2006). Skolpersonalen, inte bara den undervisande personalen, kan genom det sätt som eleven bemöts på skolan, och genom att känna till elevens behov och förutsättningar, skapa en gynnsam grogrund för elevens kunskapsutveckling och identitetsutveckling (Axelsson, 2004; Hattie, 2012; Fridlund, 2011; Hyltenstam & Lindberg, 2013; Torpsten, 2008). Utifrån dessa studier kan slutsatsen dras att organiserandet av utbildning och planering av undervisning även handlar om bemötande av elever. Att anordna utbildning som ombesörjer att eleverna får utvecklas så långt som möjligt handlar till stor del om att vara medveten om den enskilda elevens behov. Det i sin tur är resurskrävande men utifrån diskussionen i den här texten är det sannolikt att det lönar sig i längden. På Språkintrösk, där grupperna ofta är väldigt heterogena utmanas organiseringen av undervisningsverksamheten på programmet i hög grad.

Kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter handlar om att synliggöra den enskilda elevens aktuella och proximala utvecklingszoner (Vygotskij, 1978), vilket bör vara angeläget även när det gäller undervisning av nyanlända elever. I den här studien har frågan om kartläggning av elevernas tidigare kunskaper och

erfarenheter tydliggjorts och diskuterats utifrån elevernas egna berättelser.

Att utbildningen på Språkintröduktionen har en tyngdpunkt på undervisning i svenska språket, är ingenting som ifrågasätts i den här studien. Det är högst förståeligt att en grundläggande del av undervisningen på programmet handlar om det svenska språket. Det som framkommer tydligt i den här studien är att eleverna arbetar hårt för att lära sig svenska såväl för den utbildningsmässiga delens skull som för den sociala gemenskapens skull. När de väl har betyg i svenska som andraspråk ser de en framtid tillsammans med svensktalande elever. Det förefaller märkligt att betyg i svenska ska uppfattas som en nödvändighet för att nyanlända elever ska ges möjlighet att komma i kontakt med svensktalande elever. Utifrån ett språkutvecklingsperspektiv skulle det vara gynnsamt för de nyanlända eleverna att möta och kommunicera med jämnåriga svenskspråkiga elever i skolan. Det som, för eleverna, blir svårt är att de bedöms utifrån sina kunskaper i svenska språket, även när det inte handlar om svenska. Det blir problematiskt för eleverna om de alltid kommer att betraktas som avvikande och språksvaga för att deras kunskaper i svenska ställs mot de jämnåriga klasskamraternas, vars förstaspråk ofta är svenska, vilket Sjögren påpekade redan 1996. Utifrån diskussionen här är det nödvändigt att skolan börjar betrakta de kunskaper som nyanlända har med sig som kunskap som är viktig så att det inte endast är kunskaper i svenska språket som ses som kunskap.

9.2 Pedagogiska implikationer

De upplevelser och erfarenheter eleverna i den här studien berättar om belyser viktiga aspekter av hur det kan vara att vara elev på Språkintröduktion. Det tidiga mottagandet och bemötandet är viktiga på programmet eftersom de påverkar elevers skolresultat, vilket diskuterades ovan.

I förlängningen handlar det att belysa diskussionen om vad skolan, i detta fall Språkintröduktion, syftar till. I den här studien framträder skolan som en viktig arena för samtliga elever. De upplever att det är roligt att gå i skolan men det är också en arena där de upplever utanförskap. Att lära sig svenska och få betyg i ämnet svenska som andraspråk utgör en betydelsefull del av undervisningen på Språkintröduktion, inte bara för att språkkunskaper i svenska ska hjälpa eleverna att studera och färdigställa studierna på programmet utan även för att de ska få tillgång till ett tillfredställande socialt liv. I

förlängningen handlar det också om att de ska ges möjlighet att se sig själv som delaktiga i det svenska samhället, vilket är en viktig demokratisk fråga. Undervisning i enbart svenska som andraspråk är dock inte tillräckligt för skolframgång. Det krävs även undervisning i olika ämnen för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla de kunskaper som krävs för att de ska kunna nå skolframgång.

9.3 Kritisk tillbakablick

Den här studien har utförts genom att jag har gjort en narrativt inriktad intervjustudie med elever. Jag antog i början av studiens tillblivelse att eleverna i berättelserna skulle ha mer erfarenheter om kartläggning att berätta om, men eftersom de inte hade kunskap eller erfarenhet om kartläggning pratade de inte så mycket om det. Studien hade kunde även ha genomförts på många andra sätt, antalet intervjuer (22) som jag genomförde hade till exempel kunnat ha varit färre och längre, eller fler. Dessutom skulle möjligen resultatet ha blivit något annorlunda om jag hade haft en tolk som hjälp vid samtliga intervjutillfällen. Det skulle ha kunnat vara ett stöd i samtalen så att eleverna hade fått säga det som de ville utan att begränsas av språket. Det hade å andra sidan också ha kunnat hämma eleverna eftersom ytterligare en person medverkade. Ett videoinspelat material från till exempel kartläggningssituationer hade också gett helt andra perspektiv, medan klassrumsinspelningar hade kunnat synliggöra kartläggningssituationer på ett annat sätt än vad eleverna har kunnat berätta om. Det hade funnits många andra möjligheter men nu är det den här studien som genomförts och rapporterats.

9.4. Studiens bidrag och vidare forskning

Den här licentiatstudien bidrar med ett elevperspektiv på erfarenheten av att vara elev på Språkintröduktion. Förhoppningen är att den ska fungera som ett bidrag till såväl föreställningen av Språkintröduktion som till diskussionen om programmets varande och uppgift. Studien ger *en* bild av hur det kan vara och upplevas att vara elev på Språkintröduktion.

En intressant och viktig diskussion som i och med den här studien väcks är den som handlar om hur vi på skolor i Sverige tar emot och bemöter nyanlända elever. Här blir det särskilt intressant och

betydelsefullt att belysa frågor som har med kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter att göra. Hur en elev blir bemött och emottagen påverkar i längden hur denna elev presterar i skolan och kanske även i framtida studie- och yrkesliv. Även frågor relaterade till hur mottagandet och organiserandet av undervisning på Språkintröduktion aktualiseras i det sammanhanget.

För att ytterligare bredda förståelsen av och kunskapen om Språkintröduktion skulle en intressant fråga för framtida forskning kunna vara mer mer explicit och praktisknära undersöka undervisningen på programmet. Ett annat intressant område skulle kunna vara att fokusera lärarna på programmet, och hur de upplever till exempel kartläggningsfrågan och de elevidentiteter de möter och som programmet bidrar till att forma. Med tanke på att Språkintröduktion under de senare åren utgjort ett av Sveriges största gymnasieprogram, är behovet av vidare forskning stort.

Referenser

Abedi, J. (2011). Assessing English language learners. I: Basterra, Maria d. R., Trumbull, E. & Solano-Flores, G. (Red), *Cultural Validity In Assessment: Addressing Linguistic and Cultural Diversity* (s. 49–71). New York: Routledge.

Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. I *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), s. 251-263. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110500256103>

Adelswärd, V. (1996). *Att förstå en berättelse – eller historien om älgen*. Stockholm: Brombergs.

Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber, 2011.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B., Melchert, R., & Hedberg, C. (2010). *Nyanlända elevers utbildning: goda exempel från tio kommuner*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Axelsson, M., Rosander., & Sellgren, M. (2005). *stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Axelsson, M. (2013). Flerspråkiga barn utvecklar litteracitet. I: Laursen, H.-P. (Red.). *Literacy og sproglig diversitet*. (s. 249-274). Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.

- Barton, D., (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1998). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. (2. uppl.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bernardo, A. (1998). *Literacy and the Mind. The Contexts and Cognitive Consequences of Literacy Practice*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge
- Bhabha, H. (1999). Det tredje rummet. Eriksson, C. Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (Red.). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blob, M. (2004). *Skolintroduktion för nyanlända flykting – och invandrarbarn: en översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.
- Blommaert, J., Creve, L., & Willaert, E. (2003). On being declared illiterate: Language – ideological disqualifications in Dutch classes for immigrants in Belgium. *Language and Communication* 26(1), 34-54.
- Blommaert, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. (Cambridge Approaches to Language Contact). Cambridge, UK: New York: Cambridge University Press.
- Bouakaz, L. & Taha, R. (2016). Kampen om att bli en elev. I Lund, A. & Lund, S. (Red.). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur, s. 85–102.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapport 6:2010.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1987/2004). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11–32.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapiga metoder* (2 uppl.). Stockholm: Liber.

Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö studies in educational sciences. Doktorsavhandling, Malmö: Malmö högskola.

Clandinin, J., Pushor, D., & Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132–14.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, Sage.

de los Reyes, P., Molina, I. & Mulinari, D. (Red). (2002). *Maktens (o)lika förklädnader. Kön klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.

Ehn, B. 1994. Att tolka intervjuer med ungdomar i multi-etniska förorter. I Öhlund, T & Bolin, G. *Ungdomsforskning – kritik, reflektioner och framtida möjligheter*. Stockholm: Stockholms universitet.

Eriksson, C. Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (Red). (1999). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 34-53). Stockholm: Liber.

- Frank, W. (2003). *The wounded storyteller: body, illness, and ethics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Frank, W. (2010). *Letting stories breathe: a socio-narratology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. New York: Oxford University Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gee, J. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. Kamil, M., P., Mosenthal, P., Pearson & P., Barr, R. (Red.). *Handbook of Reading Research*, Volume 3 (s. 195-207).
- Gee, J. (2012). *Social linguistics and literacies – ideology in discourses*. London: Routledge.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Gynne, A. (2016). *Languaging and social positioning in multilingual school practices: studies of Sweden Finnish middle school years*. Doktorsavhandling, Västerås: Mälardalens högskola.
- Gärdenfors, P. (2006). *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hacking, I. (2000). *The social construction of what?* Cambridge, Mass.: Harvard University. Press.
- Hacking, I. (2004). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Haglund, C. (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: A study of institutional order and sociocultural change*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hall, S. (2013). The work of representation. I: Hall S., Evans, J. & Nixon, S. (Red.). *Representation*. London: SAGE.

- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heath, S. (1982). Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. I Tannen D. (Red.) *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. Norwood: ALEX Publishing Corporation.
- Holm, L. (2015). Læsetest og flerspogede elever. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 10(2), 53-73
- Holm, L., & Laursen, H-P. (2010). Migrants and literacy crises. *Applied Language Studies – Apples* 5 (2).
- Hydén, L-C. (2008). Berättelseforskning. Meeuwisse, A., Swärd, H., Eliasson Lappalainen, R. & Jacobsson, K (Red.). *Forskningsmetodik för socialvetare* (s. 89–104). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M., Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Janks, H. (2005). Deconstruction and reconstruction. Diversity as a productive resource. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(1), 31-43.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York and Oxon: Routledge.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jepson Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om: berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Jølbo, I. (2014). Identitetskonstruksjoner i andrespråkstekster til elever med somalisk språkbakgrunn. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 9(2), 73–97.

Kalua, F. (2009). Homi Bhabha's Third Space and African identity. I *Journal of African Cultural Studies*, 21(1), 23-32.

Karlsson, M. (2006). Livsberättelser som socialt situerade och strukturerade handlingar: Intervjuaren som medberättare. I Pérez Prieto, H. (Red.). *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier* (s. 71–88). Karlstad: Karlstads universitet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Stockholm: Studentlitteratur.

Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Kästen Ebeling, G & Otterup, T. (2014). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets: att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.

Langellier, K. (2001). Personal narrative. I Jolly, M. (Red.). *Encyclopedia of life writing: Autobiographical and biographical forms* (s. 699-701). London: Fitzroy Dearborn.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag.

Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I P. Lahdenperä (Red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (s. 11-33). Lund: Studentlitteratur

Lahdenperä, P., Gustavsson, H-O., & Lundgren, M, (2016). Du är inte ensam! Interkulturell kompetensutveckling genom kollegialt lärande. I Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (Red.). *Skolans möte med nyanlända*. (s. 207–225). Stockholm: Liber.

Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (2016). *Skolans möte med nyanlända*. Stockholm: Liber.

Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L. (Red.). *Det hänger på språket*. (s. 57-85). Lund: Studentlitteratur.

- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati* 18(2), 9–37.
- Loomba, A. (2008). *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: Tankekraft.
- Lund, A. & Lund, S. (Red.). (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Malterud, K. (2009). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Philadelphia: J. Benjamins.
- Mattsson, T. (2010). *Intersektionalitet i socialt arbete. Teori, reflektion och praxis*. Malmö: Gleerups.
- Mc Eachrane, M. & Faye, L. (Red.). (2001) *Sverige och de andra – postkoloniala perspektiv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Menken, K. (2008). *English learners left behind. Standardized testing as language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mishler, E. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87-123.
- Modigh, F. (2004). *Vid sidan av eller mitt i: om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Motturi, A. (2007). *Etnotism: en essä om mångkultur, tystnad och begäret efter mening*. Göteborg: Glänta produktion.
- Narrowe, J. (1998). *Under one roof: on becoming a Turk in Sweden*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms Universitet.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av alla elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus* 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.

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

Nilsson, J. & Bunar, N. (2015). "Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post – Migration Ecology". I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education.

Olsson, G. (2008). *Berättelsen som utgångspunkt: Psykoterapi i praktik och forskning*. Stockholm: Natur och Kultur.

Otterup, T. (2005). "Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.

Padmini, M. (1996). Introduction. I Padimi, M. (Red). *Contemporary Postcolonial Theory – a reader*. (s. 407-550). New York: Arnold.

Pérez Prieto, H. (2006a). *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. Karlstad: Karlstads universitet.

Pérez Prieto, H. (2006b). *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol och livsberättelseperspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.

Pickering, M. (2001). *Stereotyping: the Politics of Representation*. Hampshire/New York: Palgrave.

Pietikäinen, S., & Pietikäinen-Huhta, A. (2013). Multimodal Literacy Practices in the Indigenous Sámi Classroom: Children Navigating in a Complex Multilingual Setting. *Journal of Language, Identity & Education*, 12(4), 230–247.

Pitkänen-Huhta, A. & Holm, L. (Red.). (2012). *Literacy practices in transition. Perspectives from the Nordic Countries*. Bristol: Multilingual Matters.

Reath Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies,

Nordand – Nordisk tidskrift för andraspråksforskning, 11(2), 115–142.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: SAGE.

Rosén, J. (2013). *Svenska för invandrarskap?: språk, kategorisering och identitet inom utbildningsformen Svenska för invandrare*. Doktorsavhandling, Örebro: Örebro universitet.

Runfors, A. (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten: en diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I *En "bra" svenska?* Sjögren, A., Runfors, A., & Ramberg, I. (Red.). Tumba: Mångkulturellt centrum.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.

Safford, K. & Costley, T. (2008). 'I didn't speak for the first year': Silence, Self-Study and Student Stories of English Language Learning in Mainstream Education. *Innovation In Language Learning & Teaching*, 2(2), 136-151

Said, E. (2004). *Orientalism*. Ordfront: Stockholm.

Sarstrand Marekovic, A-M. (2016). Mot alla odds. I Lund, A. & Lund, S. (Red.). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*, 143–160. Lund: Studentlitteratur.

Sarup, M. & Raja, T. (1996). *Identity, culture, and the postmodern world*. Athens: University of Georgia Press.

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Sharif, H. (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning". Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala universitet.

Shpaizman, I. & Kogut, T. (2010). Can perceptions of similarity reduce the ability to see the other's needs? The case of immigrant students' integration policy. *Social Psychology of Education*, 13 (3), 425-44.

Sjögren, A. (1996). Språket, nykomlingens nyckel till samhället men också en svensk försvarsmekanism. I. I En "bra" svenska? Sjögren, A., Runfors, A., & Ramberg, I. (Red.). Tumba: Mångkulturellt centrum.

Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever: rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Rapport 2009:3. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2014). *Utbildningen för nyanlända elever. Kvalitetsgranskning*. Rapport 2014:03. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektion (2017). *Språkintröduktion i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket

Skolverkets statistik från 2010–2016 [http://skolverket.se/statistik-och-utvardering/ statistik-i-databaser](http://skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-databaser) nedladdat 2018-05-22

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). Skolverkets lägesbedömning 2011. D. 1, *Beskrivande data: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket, (2012). *Greppa språket - ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet. Forskning för skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *Introduktionsprogrammet språkintröduktion*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Introduktionsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016a). *Allmänna råd: Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016b). *Språkintröduktion*. Stockholm: Skolverket.

Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla"*. Doktorsavhandling, Lund: Lunds universitet.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). Tvåspråkighet och svensk språkpolitik på lång sikt. I Hamberg, E. & Hammar T. *Invandringen och framtiden*, (s. 146-169). Stockholm: Liber

SOU 2017:54 SOU 2017:54 SOU 2017:54 SOU 2017:54 SOU 2017:54.
Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet.
Stockholm: Fritzes

Sveriges kommun och landsting. (2016) *Utbildning för nyanlända i gymnasieålder – diskussionsunderlag från SKL:s kansli*.

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en intröduktion*. (2 uppl.)
Lund: Studentlitteratur.

Stier, J. (2003). *Identitet: människans gåtfulla porträtt*. Lund:
Studentlitteratur.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge:
Cambridge Universitet. Press.

Street, B. (2000). Literacy events and literacy practicies. I Martin-Jones, M. & Jones, K. (Red.). *Multilingual Literacies. Studies in written Language and literacy 10*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Svensson, G., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2018)
Greppaflersspråkigheten: En resurs i lärande och undervisning. Forskning för skolan. Stockholm: Skolverket

Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, NO. 9. George Washington University.

Thomas, W. & Collier, V. (2002) *A national study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic*

Achievment. Centre for Research on Education, Diversity & Excellence. CA: University of California.

van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. I L. Harré & R. van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (s. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Wenneberg, S. (2000). *Socialkonstruktivism–positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

Wedin, Å. & Hedman, C. (Red.) (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wikström, H. (2007). *(O)möjliga positioner: familjer från Iran & postkoloniala reflektioner*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet.

Utbildningsdepartementet. (2013). Uppdrag att genomföra integrationsinsatser inom skolväsendet, Regeringsbeslut 1:5

Utbildningsdepartementet. (2014). *Grundskoleutredningen. Utredningsdirektiv 2014:41*.

Åhlund, A. (2007). Migration och socialt medborgarskap. *Nordisk socialt arbeid*, 27,(4), 280–294.

BILAGA 1

Språkin introduktion som mellanrum

Nyanlända elevers erfarenhet av undervisning på ett introduktionsprogram

Intervjuguide

- Inled med bakgrundsfrågor
- Gå sedan vidare i antingen **skolspåret, arbetsspåret**, eller **båda parallellt**.
- Har du gått i skolan?
- Har du arbetat?
- Kan du berätta om din tidigare skolgång?
- Kan du berätta om ditt/dina arbete/arbeten?
- Kan du berätta hur en skoldag såg ut och vad du fick göra?
- Kan du berätta om vad du lärde dig?
- Hur länge har du studerat på Introduktionsprogrammet språkin introduktion?
- Hur tycker du att det har gått i skolan?
- Kan du berätta om vad du har lärt dig?
- Kan du berätta om vad du vill lära dig?
- Vet du vad kartläggningar av tidigare kunskaper och erfarenheter är, kan du berätta?
- Kan du berätta om kartläggningssituationer som du varit med om?
- Tycker du att dina tidigare kunskaper och erfarenheter tagits tillvara på Språkin introduktion? Om inte, hur tycker du att det borde ha sett ut?
- Hur tycker du att kartläggningar av tidigare kunskaper och erfarenheter ska gå till?



BILAGA 2

Information om forskningsprojektet ”Språkintröduktion som mellanrum - Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram”

Utbildningen på Intröduktionsprogrammet Språkintröduktion har en tyngdpunkt i det svenska språket och syftet är att eleven efter avslutad utbildning på programmet ska ha uppnått betyg i såväl svenska som andraspråk som andra ämnen och kunna gå vidare i gymnasieskolan eller till någon annan utbildning. Undervisningen som Språkintröduktion erbjuder ska, enligt styrdokumentet, vara språk- och kunskapsutvecklande och planeras samt genomföras utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Lärare som undervisar på Språkintröduktion är därför ålagda att kartlägga elevers tidigare kunskaper och erfarenheter.

Eftersom du studerar på Intröduktionsprogrammet Språkintröduktion tillfrågas du härmed om att delta i forskningsprojektet ”Språkintröduktion som mellanrum - Nyanlända elevers erfarenhet av undervisning på ett intröduktionsprogram”. Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om nyanlända elevers erfarenheter av att vara elev på intröduktionsprogrammet Språkintröduktion.

Du kommer att få träffa doktoranden Erika Aho som genomför en intervju med dig på din skola. Intervjuerna kommer att spelas in. Allt material kommer att avidentifieras och dina svar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Studiens resultat presenteras i en monografi tidigast under vårterminen 2018. Din identitet och dina svar kommer inte att kunna spåras i det färdiga materialet. Deltagandet i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta ditt medverkande utan att ange orsak och utan att det får några negativa följder för dig.

Karlstads universitet är huvudman för forskningsprojektet samt personuppgiftsansvarig. Enligt personuppgiftslagen, PUL (1998:204), har du rätt att gratis en gång per år få ta del av samtliga uppgifter om dig som hanteras i forskningsprojektet och vid behov få eventuella fel rättade.

Ansvariga i forskningsprojektet:
Erika Aho, Doktorand i pedagogiskt arbete

Handledare:
Åsa Wedin, Professor i pedagogiskt arbete

Gudrun Holmdahl, Universitetslektor i pedagogik

BILAGA 3

Samtyckesblankett

Jag har fått information om studien som doktoranden Erika Aho kommer att genomföra och är medveten om att det är frivilligt att delta samt att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande. Jag samtycker härmed till att delta i studien där intervjuer kommer att göras.

Underskrift.....

Namnförtydligande.....

.....
Förälders/vårdnadshavares namnteckning

.....
Namnförtydligande

Ort och datum.....



Språkintröduktion som mellanrum

Den här licentiatuppsatsen behandlar berättade erfarenheter av att vara elev på Språkintröduktion. Programmet är ett av fem intröduktionsprogram i den svenska gymnasieskolan och tar emot nyanlända ungdomar i åldrarna 16 till 19 år. Utbildningen på Språkintröduktion har en tyngdpunkt på svenska språket samt andra ämnen som eleverna har behov av att studera. Sålunda ska undervisningen organiseras utifrån varje elevs förutsättningar och behov.

Studien bygger på intervjuer med språkintröduktionselever. Analysen fokuserar följaktligen 22 elevers berättade erfarenheter av att vara elev på Språkintröduktion. Elevernas berättelser blir ett sätt att förstå hur deras erfarenheter av programmet flätas samman med tidigare skol- och arbetslivserfarenheter liksom med tankar om framtiden.

I resultaten presenteras tre teman som framträder i berättelserna. Det första temat gäller samtliga elever och behandlar erfarenheten av att inte kunna svenska. Det andra temat innefattar vissa elever och synliggör två elevidentiteter som särskilt framträder. Den första av dem handlar om att gå från att vara en högpresterande elev till att vara nybörjare och den andra om att gå från att vara en elev med kort eller ingen skolbakgrund till att äntligen vara elev. Slutligen handlar det tredje temat om hur Språkintröduktion tar form som ett mellanrum.

ISBN 978-91-7063-860-2 (tryck)

ISBN 978-91-7063-955-5 (pdf)

ISSN 1403-8099

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2018:27
