

Följeforskning av projektet *Svenska 1 och svenska som andraspråk 1*, Sven Eriksonsgymnasiet, Borås.

Anita Norlund

Elisabeth Persson

2017: En slutrapport från Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, Högskolan i Borås



Denna slutrapport berör följeforskning av det av Sparbanksstiftelsen Sjuhärad delfinansierade *Pilotprojektet Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1*. Projektet har genomförts på Sven Eriksonsgymnasiet i Borås under läsåret 2016/2017 och omfattat tre klasser i årskurs ett.

Följeforskningens syfte har varit att undersöka vad som sker i en ny organisationsform där svensk- respektive svenska som andraspråksundervisningen står i fokus. Vidare har denna forskning syftat till att studera om man genom ett inkluderande perspektiv kan bibehålla en hög kvalitet på undervisningen i kursen *Svenska som andraspråk* och samtidigt komma ifrån de negativa, exkluderande konsekvenser som den tidigare organisationen av undervisningen upplevdes medföra. En utgångspunkt har varit de berörda elevernas rätt till en likvärdig utbildning i en inkluderande miljö.

Av ansökan till Sparbankstiftelsen Sjuhärad framgår hur arbetet inom projektet lagts upp:

Projektiden bygger på en samverkan mellan fyra lärare med ansvar för tre klasser, tre som undervisar i kursen Svenska 1 (SV 1) och en som undervisar i Svenska som andraspråk 1 (SVA 1). De tre klasserna bibehålls som undervisningsgrupp, oavsett om eleven läser kursen SV 1 eller kursen SVA 1. I dessa tre klasser ligger huvudansvaret för undervisningen i SV 1 på de tre lärarna som följer sin klass fullt ut. Läraren som undervisar i kursen SVA 1 har huvudansvaret för att de elever som läser denna kurs i respektive klass får den undervisning i SVA 1 som de är berättigade till.

Vidare beskrivs i ansökan hur man avser att säkerställa ovanstående:

Att läraren med huvudansvaret för SVA 1 finns med vid minst ett lektionstillfälle per vecka i respektive klass.

Ett fjärde lektionstillfälle läggs till för alla elever som läser SVA 1

Ett mycket nära samarbete mellan de fyra lärarna.

En kompetensutveckling i SVA 1 för de tre lärarna som undervisar i SV 1 för att på ett bra sätt kunna hjälpa/handleda de elever som läser SVA 1, speciellt eftersom läraren i SVA 1 inte finns med vid samtliga lektionstillfällen.

En målbeskrivning återfinns också i ansökan:

Med detta vill Sven Eriksonsgymnasiet uppnå:

En inkluderande undervisning som bidrar till en positiv syn för kursen SVA 1 hos alla de elever som är berättigade att läsa kursen.

En betydligt högre andel elever som läser kursen SVA 1 av de som är berättigade till det.

En högre kvalitet på undervisningen i SVA 1.

En högre måluppfyllelse för samtliga elever inom pilotprojektet.

Projektet har letts av Aline Sjögren, lärare i svenska och förstelärare vid Sven Eriksonsgymnasiet i Borås. Dessutom har Frida Danielsson, lärare i svenska som andraspråk, Laila Nordbakk, lärare i svenska, och Matilda Nybo, lärare i svenska, ingått i projektgruppen. Inom projektet har digitala lärplattformar i PingPong använts.

Slutrapporten är författad av docent Anita Norlund och universitetslektor Elisabeth Persson. Båda ingår i forskargruppen *Research and Capability in Inclusion and Welfare (RCIW)* vid Högskolan i Borås. Huvudfokus för RCIW är frågor som rör området inkludering i utbildning

och samhälle med sikte på en hållbar samhällsutveckling där särskilt utsatta grupper står i fokus.

Följeforskarna har under projektets gång genomfört ett flertal observationer av undervisning, en fokusgruppsintervju med lärarlaget, tre fokusgruppsintervjuer med blandade elevgrupper samt vid flera tillfällen deltagit i olika möten med lärarlaget och vid ett par tillfällen med hela ämneslärarlaget. Ett par gånger har enbart projektledaren och följeforskarna träffats. I inledningen av projektet bistod försteläraren med dokumentet *Inventering av praktikens traditioner*, inspirerat av Kemmis et al. (2014), där de båda svenskämnenas traditioner på skolan beskrevs. Forskarna har bidragit med förslag på kompetensutvecklingsinsatser liksom försett de involverade lärarna med litteratur i form av en vetenskaplig artikel, liksom sammanfattningar av ytterligare artiklar. Forskarna har också haft tillgång till de båda kursernas aktiviteter i lärplattformen PingPong. Studiens övergripande teoretiska ramverk har diskuterats med lärarlaget och tillsammans med följeforskarna har man provat hur detta ramverk kan utgöra verktyg för analyser av den egna undervisningen.

Rapporten har fyra avsnitt som vart och ett berör centrala aspekter av projektet. När ämnet svenska nämns i föreliggande rapport förkortas det 'sve' medan svenska som andraspråk förkortas 'sva'. När internationell forskning återges används istället benämningarna L1 (language 1) och L2 (language 2).

Del 1

Samundervisning ur ett inkluderingsperspektiv

Grundläggande för att en samundervisning när det gäller ämnena svenska (sve) och svenska som andraspråk (sva) ska gynna alla elevers kunskapsutveckling är att undervisningen genomsyras av ett inkluderande förhållningssätt. Detta innebär bland annat att den enskilde läraren måste ta ansvar för en större spridning i elevgruppen. Gymnasiet som skolform är frivilligt vilket skulle kunna innebära att lärare verksamma där har en mindre benägenhet att differentiera sin undervisning i förhållande till elevers olika behov. Till detta bidrar också gymnasieskolans organisation med uppdelning i program, till vilka eleverna söker och där deras meritvärde från grundskolan avgör om och på vilket program de kan börja studera.

Inkludering som begrepp

I denna text kommer vi inte att göra någon omfattande redogörelse för begreppet inkludering och dess framväxt, varken internationellt eller i den svenska utbildningskontexten. För den som är intresserad av en mer genomgripande genomgång av begreppet hänvisas till böckerna *Inkludering och måloppfyllelse* (Persson & Persson, 2012) och *Inkludering och socialt kapital* (Persson & Persson, 2016). Det är emellertid viktigt att tydliggöra de ståndpunkter våra analyser av det insamlade datamaterialet vilar på. En försvårande omständighet är att någon egentlig samsyn avseende vad begreppet står för är svår att finna i litteraturen (se till exempel, Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Farrell et al., 2007; Lindsay, 2007; Slee, 2011). Ett vanligt förekommande sätt att förstå inkluderingsbegreppet är i en kontext som begränsas till den lokala utbildningsmiljön där det handlar om att elever ska ”inkluderas” i skolan, klassen eller gruppen. En sådan definition av begreppet kan snarare sägas handla om integrering. En annan vanlig missuppfattning av begreppet är utgångspunkten att alla elever alltid måste befinna sig i samma fysiska rum. Sverige har ratificerat FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, Barnkonventionen och Salamancadeklarationen. Såväl vår skollag som gymnasieskolans styrdokument vilar på dessa grundprinciper. Målet för en inkluderande skolmiljö är att alla

elever upplever meningsfullt deltagande och en känsla av tillhörighet. Självklart ska elever som har svårigheter av olika slag ges det stöd de behöver samtidigt som det är skolans uppgift att se till att alla elever får möjlighet att utvecklas optimalt tillsammans med andra. Uttryckt med andra ord skulle vi kunna säga att eleverna ska ges möjlighet att bygga upp ett socialt kapital där elevernas förmåga att bemästra framtida utmaningar är central. Inkludering handlar om ”en tankestil där inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet men där det vidare syftet är ett mer inkluderande samhälle” (Persson & Persson, 2012, s. 63) och ”inkluderingens objekt är eleverna *och* deras interaktion och liv i en utbildnings- och samhällskontext” (kursivering i original, Persson & Persson, 2016, s. 40).

Att bjuda in alla elever

Redan under de första observationerna kunde konstateras att de undervisande sve-lärarna tydligt bjuder in eleverna, dels i lektionen, dess struktur och innehåll, dels i kursen *Svenska 1/Svenska som andraspråk 1* och dessutom kursens PingPong-area. Lärarna informerar och visar vad eleverna kan hitta på denna area samt hur de kan använda arean och dess innehåll såväl ämnesmässigt som tekniskt. Kursinnehåll, uppgifter, exempeltexter och betygskriterier är exempel på sådant som visas på och förklaras. Information ges också om vad eleverna ska göra om de upplever att exempelvis tekniken inte fungerar vid inlämningar.

Ett annat tydligt exempel på hur lärarna under de observerade lektionerna aktivt arbetar för att stödja alla elevers möjlighet till förståelse och kunskapsutveckling är det sätt på vilket lärarna involverar eleverna i de samtal som sker under lektionstid. Lektionens upplägg står på tavlan. Svåra ord noteras också på tavlan, de förklaras, härleds och dess användning exemplifieras gemensamt av läraren och eleverna. Under fokusintervjun beskriver lärarna den medvetenhet som vuxit fram hos dem under terminens gång om det som de skulle vilja beskriva att de, med anledning av att de samundervisar elever som läser svenska och svenska som andraspråk, förändrat i sin undervisning:

Det som vi ändå har pratat om att vi gör annorlunda, det kanske inte är de stora grejerna. Utan det är när man liksom är där i klassrummet så, man är ofta på sig själv. ”Oj, vilket svårt ord jag använder nu helt plötsligt.”

Man liksom försöker nysta mer i sitt eget språk. /.../ Att man säger saker på många olika sätt och att man skriver mer hela meningar på tavlan. Och det är ju små justeringar.

Lärarna beskriver vidare hur de på ett medvetet sätt utvecklat sitt sätt att visa och använda textexempel tillsammans med eleverna:

Vi är väldigt medvetna om de här exempeltexterna som jag brukar använda som jag bara slänger ut, som jag gjort med tidigare klasser. Jag ser på dem med andra ögon nu: ”Ja, just, vad är det som man förstår av det här. Hur tydligt blev det här?”

Förklarar många fler ord gör jag nog, på vägen. Och också att vi tittar mycket på språket så att, även jag hamnar i det här språkriktighets-, när vi tittar på exempeltexter så pratar jag mycket, mycket mer om språk och ordval och ”Vad betyder det ordet och vad betyder det ordet?”, än vad jag nog har gjort innan, tror jag.

Den ökade tydligheten gäller också för uppgiftsbeskrivningar vilket beskrivs vara av värde för alla elevers kunskapsutveckling:

Och att vi kanske har presenterat uppgifter på ett annat sätt nu. Att de får liksom en bit i taget. Det är ju alla hjälpta av.

I synnerhet på det här programmet så gynnas alla av det här tydliga sättet.

Men det är väl att det gynnar alla den här tydligheten. Det är väl det vi kan komma in på. Och att man fokuserar mer på språket kanske då. Och exempeltexter kanske inte jag har varit så jättebra på i tidigare ettor, där man visar goda exempel.

Ovanstående punkter finns samtliga upptagna i de observationsanteckningar som förts. Observationerna genomfördes under hösten 2016 och fokusgruppsintervjun genomfördes sista dagen på höstterminen. Lärarnas utsagor har alltså inte kunnat påverka observationsanteckningarna.

I de fokusintervjuer som genomförts med elever ur de tre klasserna som deltar i samläsningsprojektet berättar flera elever att de upplevt svenska 1 som ett stort steg från grundskolans svenskundervisning med flera nya moment som eleverna känner sig obekväma med. Det är alltså inte enbart elever som valt eller haft möjlighet att välja sva som uttrycker detta.

Jag tycker att det enda är undervisningen. Alltså hur de lär ut är mer skillnad. Och hur vi ska lära oss. (Elev)

Att läsa ihop är det bästa eftersom typ när vi läser, någon läser och sen den andra personen förklarar till klassen vad den här personen har läst, sammanfattar, då det är mycket bättre för alla hör vad den personen säger, hur den tänker och sånt. (Elev)

Ur ett inkluderingsperspektiv blir således de av lärarna beskrivna förändringarna av stor betydelse för betydligt fler elever.

Riktat stöd och liten grupp

Som nämnts tidigare handlar inte inkludering primärt om en fysisk placering. Inom ramen för pilotprojektet har tre lärare i svenska och en lärare i svenska som andraspråk samarbetat. Elever som valt eller har rätt att välja svenska som andraspråk har vid ett tillfälle i veckan haft möjlighet att träffas i denna lilla grupp tillsammans med sva-läraren. Då har arbetet koncentrerats dels till de delar i kursplanen för *Svenska som andraspråk 1* som inte ingår i *Svenska 1*, dels till de behov respektive elev uppvisat rent allmänt för sin kunskapsutveckling i svenska språket. Eleverna har också kunnat förberedas inför kommande kursmoment.

Det var bra eftersom det finns några grejer vi går utöver i vad heter det svenska som andraspråk och klassen gör det och sen jag tycker det är bra. Och så när vi är med i klassen och med i svenska som andraspråk. Vi får lite mer information och sånt. (Elev)

Vid en av de tre lektioner i veckan som sve-elever och sva-elever samläser finns två lärare närvarande. Det innebär att framförallt elever som läser eller har rätt att läsa svenska som andraspråk kan få ett riktat stöd av en utbildad sva-lärare under dessa lektioner.

Ytterligare en strategi, som samtliga lärare säger sig försöka få eleverna att använda sig av, är ”strategin att de försöker hjälpa varandra när de sitter och väntar”. Att uppleva att man kan ge och få hjälp av varandra är en viktig del i en inkluderande lärmiljö. Det ömsesidiga utbytet av att kunna bistå varandra och insikten i att genom att vi besitter olika kunskaper och kompetenser tillsammans kan utveckla både vårt eget men också vårt gemensamma kunnande

är en del av det sociala kapital som utgör en nyckelkomponent för en demokratisk, hållbar samhällsutveckling.

... att förklara för dina kompisar, dem jämte eller bara berätta vad du ska göra, snabbt och sådant. Fast om du inte vet det själv får du hitta någon som kan det. Eller vänta på läraren liksom. (Elev)

Eller nån som sitter jämte mig. (Elev)

Vikten av samarbete lärarna emellan, för att på bästa sätt kunna stödja samtliga elevers kunskapsutveckling, är framträdande i lärarnas utsagor. Samläsningen har lett till ett ökat samarbete mellan lärarna som beskrivs som:

Det har varit fantastiskt att få jobba tillsammans och planera tillsammans. Den bästa fortbildning jag har fått på länge, känner jag.

Samplaneringen beskrivs hjälpa sve-lärarna att differentiera sin undervisning så att den på ett framgångsrikt sätt ska kunna möta alla elevers behov, inklusive sva-elevernans behov. På sikt hoppas en av lärarna på en förändring:

Men alltså någon gång i framtiden tänker jag mig ändå att om man ska genomföra det här på hela skolan, då är ju tanken att vi ska fortbilda oss så mycket att vi kan möta de här eleverna själva. Och att vi kan vara både sve- och sva-lärare i samma klassrum själva. Men nu skulle jag ju inte kunna det. För jag har inte den fortbildningen. Jag kan inte det än.

En av lärarna lyfter också fram att det utvecklas ”olika kulturer” i undervisningen på de olika programmen. Detta resulterar i att det blir ”olika svenskkurser beroende på program” vilket framhålls som viktigt att som lärare vara observant på och medveten om.

Organisatoriska hinder

Såväl lärarna som eleverna beskriver organisatoriska misstag som de menar är av avgörande betydelse för elevernas möjlighet till kunskapsutveckling och i slutändan nå godkända betyg.

Det svåraste är, det är de här rumsliga frågorna. Tid på schemat, lokaler och sådant där.

Det finns praktiska saker som sätter käppar i hjulet. Både det här med logistik och schemaläggning men också vår tid att hinna planera.

Den ovan beskrivna lektionsposition där sva-eleverna träffar sva-läraren i liten grupp och där andra elever som har behov av särskilt stöd erbjuds extra hjälp är placerad på eftermiddagstid, mellan klockan 15:30 och 16:30. Elever som läser ett gymnasieprogram med idrottsprofil framhåller under intervjun att ”... vår linje, står det att vi får, att de får hålla kvar oss i skolan till halv fyra”. En lärare beskriver att det enligt uppgift från skolledningen snarare handlar om en ambition och inget löfte att inga lektioner ska sluta efter klockan 16. Enligt eleverna går denna schemaposition ut över såväl skolarbetet som deras idrottsutövande, ”Alltså det är jobbigt. För det blir så långa dagar, ofokuserad blir du på träningen också”. Eleverna säger vidare att de upplever en hierarkisk skillnad beroende på vilken klubb de tillhör. Företrädare för en av kommunens fotbollsklubbar och en ishockeyklubb har enligt eleverna varit i kontakt med berörd rektor vilket enligt eleverna resulterat i att de som hör till dessa klubbar har fått helt eller delvis ”ledigt” från den aktuella lektionen.

Det som också har varit så här jobbigt. För vi har ju en extra svensklektion allihopa. Det har faktiskt varit jobbigt. Just för våran klass. Alltså, vi tränar ju väldigt mycket. (Elev)

Det är alltså bara vissa som har fått tillåtelse av rektorn. Det är bara Elfsborgare och hockeyspelare som fick det. Deras tränare har ringt rektorn och bett om det. (Elever)

Ur ett inkluderingsperspektiv är det naturligtvis olyckligt att vissa elever upplever en frustration förorsakad av ett praktiskt arrangemang och därmed inte kan ta del av eller få fullt utbyte av det riktade stöd de kan erhålla.

Identifikation och gruppgemenskap

En problematik som återkommer i såväl lärar- som elevintervjuerna är vissa elevers tendens att identifiera sig som sva-elev; ”jag vill inte gå på den här svenska 1 liksom. Jag vill gå i min svenska som andraspråk” (ur elevintervju i december månad). Under ett samtal med lärarna ett halvår senare lyfter en av dem fram att hon nu, i slutet av läsåret, upplever att eleverna tydligt visar att de har sin utgångspunkt i klassen och inte som hon upplevt i tidigare årskurser i sva-gruppen. Det är också något som tidigare observerats av lärare i andra ämnen, att elever som läser sva söker sig till varandra och oftast väljer att arbeta tillsammans när det gäller skrivuppgifter i ämnen som exempelvis samhällskunskap, historia eller kemi. I forskarnas observationer har noterats att sve-lärarna aktivt arbetat för att eleverna ska sitta tillsammans och arbeta i sina basgrupper. Elever som valt sva bildar inte någon egen basgrupp.

Vi lär oss mer strategier. Då jobbar vi alltid gruppvis så vi behöver inte individuell hjälp så. Utan om det är något så räcker vi upp handen så är det inför hela gruppen. (Elev)

I en verksamhet som inte uppmärksammar och därmed inte uppmuntrar aktivt att eleverna samarbetar, stödjer och hjälper varandra oavsett om de läser svenska eller svenska som andraspråk är risken stor att sva-eleverna kommer att utgöra en grupp i gruppen, dvs. en *integrerad* grupp.

Del 2

Elevers val av kursvariant

I början av vårterminen 2017 fick eleverna anonymt besvara en enkät med följande frågor:

1. Vilket eller vilka språk använder du i din vardag, tillsammans med kamrater i skolan, på fritiden, hemma?
2. Har du valt att läsa svenska eller svenska som andraspråk?
3. Hur tänkte du när du skulle välja?
När valde du att läsa det ämne du gjorde?
När valde du bort det andra ämnet?
4. Finns det något annat du vill säga när det gäller att läsa det ena eller andra ämnet?

61 av 74 elever har svarat. Åtta elever anger att de valt svenska som andraspråk, 51 har valt svenska medan två svar är otydliga. I det ena av dessa svar uppges spanska och i det andra fallet skriver eleven ”sva, men jag fick inte ha mer svenska som andraspråk”.

Samtliga elever som anger att de valt svenska som andraspråk skriver att de hemma talar sitt modersmål. En elev tillägger att svenska ibland används syskonen emellan.

Eleverna motiverar sitt val med att de behöver extra hjälp med att utveckla sitt språk, läsförståelse och grammatik ges som exempel. Valet beskrivs som självklart, logiskt eller naturligt. En elev skriver att eleven bytt till svenska som andraspråk efter jullovet.

Nio elever som anger att de hemma talar sitt modersmål, fem av dem i kombination med svenska, har valt att läsa svenska. Motiveringarna till deras val varierar. För en av eleverna, som beskriver att eleven hemma talar såväl sitt modersmål som svenska, beskrivs valet att

läsa svenska med motiveringen ”jag är bättre på svenska än på något annat språk”. Fyra av de elever som anger att de har ett annat modersmål än svenska som de alltid eller delvis talar hemma har motiverat sitt val som självklart och skriver att de inte upplever något behov av att läsa svenska som andraspråk. De alternativa språk till modersmålet som nämns att de använder i hemmet och på fritiden är svenska och engelska.

Två elever skriver att de ”inte kunde välja” svenska som andraspråk. Anledningen till detta uppges från en av de svarande vara ”Projektet” medan den andra eleven svarar att svenska är obligatoriskt. Båda dessa elever uppger att de förutom svenska också talar andra språk hemma och på fritiden.

Flera av de 51 elever som uppger att de talar svenska hemma anger också att de på skoltid och fritid ibland använder engelska, icke-formell svenska dvs. någon form av ungdomsspråk eller norska (kan hänga samman med den norska TV-serien *Skam*).

Få elever har valt att skriva något under den fjärde punkten, *Finns det något annat du vill säga när det gäller att läsa det ena eller andra ämnet*. En elev som valt svenska som andraspråk kommenterar möjligheten att få läsa sva som ”våldigt bra” och att ”jag tycker att sva hjälper de flesta nykomna elever i Sverige” medan en elev som valt svenska skriver att eleven följt sitt hjärta i valet och att ”det är bra”.

Ett fenomen värt att beakta är att några elever halvvägs in i projektet inte har bestämt sig för vilken av de två kursplanerna de ska följa, och att projektet möjliggör en flexibilitet ifråga om detta. Vem som ska läsa vilken av de två kurserna är en av de frågor som i hög grad upptar lärarnas tankar. Frågan kan delvis antas ha ställts på sin spets på grund av den stora inströmningen av nyanlända elever och en elevpopulation i Sverige som är alltmer diversifierad. Det finns i projektet elever som har varit i Sverige så kort tid som två eller tre år, och därmed fortfarande formellt definieras som nyanlända. Det har varit svårt, menar Economou (2015), för skolan att anpassa sig till en ny heterogen sammansättning av elever, vilket de berörda lärarna tycks erfara men också konstruktivt bemöta.

Del 3

Litteraturläsningsspraktiken i det samundervisade klassrummet

Förutom vilka elever som bör läsa vilken kurs trädde redan i början av projektiden en fråga fram som upplevdes som särskilt central för de inblandade lärarna, nämligen hur man skulle hantera litteraturläsningen i den nya organisation som byggde på samundervisning. Under den här rubriken behandlas därför detta område mer utförligt. Analysen här är påtagligt teoretiskt förankrad, vilket delvis är en följd av att den bildar underlag för en presentation på en forskningskonferens (ARLE, Tallinn, 15-17 juni 2017), dels för att ett av följeforskarnas utlovade bidrag har varit att, genom att involvera lärarna i analysarbetet, möta 2010 års skollag (SFS 2010:800) och dess krav på att undervisning ska vila på forskning och beprövad erfarenhet. Analysen bygger på teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al. 2014) och möjliggör studier inte bara av den lokala nivån utan också av andra nivåer i utbildningssystemet, nivåer som påverkar den lokala nivån. Detta val säkerställer en dynamisk syn på praktiker och förbindelser dem emellan, parallellt som det möjliggör att identifiera såväl möjligheter som hinder (här för det avsedda projektet) i tre dimensioner. Den första dimensionen, *sayings*, behandlar uttryck, idéer och antaganden. Den andra, *doings*, knyter an till handlingar medan den tredje, *relatings*, berör hur involverade elever och lärare relaterar till varandra såväl som till artefakter och policydokument. Inkluderingsstanken är

bärande i projektet vilket innebär att förändrade *relatings* är ett överordnat mål men att denna förändring är beroende också av antaganden (*sayings*) och handlingar (*doings*).

Praktikteoretikern Nicolini (2012) ser en studie av dessa tre dimensioner som en *inzoomning* av praktiken, i det här fallet den undervisningspraktik som kännetecknas av samundervisning. En *utzoomning* involverar i sin tur ytterligare analytiska begrepp och inbegriper *kulturellt-diskursiva arrangemang* (som påverkar *sayings*), *materiellt-ekonomiska arrangemang* (som påverkar *doings*) och *social-politiska arrangemang* (som påverkar *relatings*). Teorin hjälper i det här fallet till med att dra slutsatser i termer av hur dessa arrangemang möjliggör eller hindrar projektets huvudfokus, det vill säga att säkerställa elevers rätt till en likvärdig utbildning i en inkluderande miljö.

Den organiserande principen för den kommande framställningen hämtas från läroplansteori och inbegriper tre aspekter av undervisning; *urval*, *organisation* och *bedömning*. En klassrumsobservation har avsiktligt valts som utgångspunkt för den kommande analysen. Så här lyder den komprimerade fältanteckningen från den inzoomade lektionen:

Det är onsdag morgon och förstaårseleverna har svensk-/svenska som andraspråkslektion. De flesta av de 28 eleverna är närvarande. I klassen ingår tre elever som läser enligt kursplanen för svenska som andraspråk. Övriga elever läser antingen enligt svenskämnets kursplan, eller har ännu inte bestämt sig för vilket ämne de vill följa. Både en sve- och en sva-lärare är med under lektionen. Dagens lektion innehåller en uppföljningsaktivitet på den tredje delen av romanen *Kejsarn av Portugallien*. Den börjar med ett kort individuellt läxförhör. Därefter arbetar eleverna i lärarbestämda basgrupper med frågor kring romanen. Frågorna som eleverna hittar på sin digitala lärplattform är varierade och handlar både om romanens form och innehåll. Specifik litterär terminologi berörs under lektionen. Båda lärarna hjälper eleverna. Lektionen avslutas med en helklassaktivitet där frågorna och svaren på dem går igenom under sve-lärares ledning. (Klassrumsobservation, 22 oktober 2016).

Lektionen syftar till att öka elevernas litterära förståelse så som kursplanerna för de båda ämnena föreskriver. I och med detta är lärarna lojala med *social-politiska arrangemang* konstituerade av de båda nationella kursplanerna.

Urval

Det framgår av observationsanteckningarna ovan att lärarna hade valt *Kejsarn av Portugallien* (*doings*) som den roman som skulle läsas i det här fallet. Detta var dock inte deras förstahandsval:

Lärare 1: Vi valde ju egentligen *Flyga drake* först. Den ska vi ha eftersom vi gör det här projektet. Så kom vi in på den diskussionen om ”varför, åh, vi ska läsa världskultur bara för att vi har sva-elever. Varför ska vi inte göra tvärtom? Vi ska ge dem tillgång till det svenska kulturarvet liksom ... ja.” Då valde vi väl *Kejsarn av Portugallien* som någon slags komplement till det. Eller hur? Och sedan var det av praktiska skäl som vi ändrade planeringen så att den kom först. Det var inte meningen egentligen. Då blev det en...

Lärare 2: Det är ju också en praktisk fråga. Det ska finnas till tre klasser så att vi kan ha till alla samtidigt. Det är ju inte så många av våra titlar som gör det. Och att det ska stämma med att man kan låna alla samtidigt och att ingen annan har lånat.

Lärare 3: Det är en bok som vi gärna läser i årskurs ett. Vi tycker att den fungerar bra.

Enligt dokumentet *Inventering av praktikens traditioner* hade de båda ämnena sedan länge karaktäriserats av två olika litteraturläsningstraditioner. Förstahandsvalet, *Flyga drake* av den afghansk-amerikanske författaren Khaled Hosseini, hörde till sva-ämnets tradition och den

första tanken, det vill säga att en roman ur den borde väljas, utgjorde därmed ett *kulturellt-diskursivt* arrangemang. Enligt den traditionen, ges normalt prioritet åt samtidsromaner som kan användas som igångsättare för identitetsbygge för elever med annat ursprung än majoriteten. Här var det delvis ett *materiellt-ekonomiskt* arrangemang i form av brist på böcker som gjorde att man fick revidera sitt val, vilket gav sve-ämnets traditioner prioritet.

Organisation

Den återgivna klassrumsobservationen ovan illustrerar också lärarnas beslut om *hur* romanen skulle läsas (*doings*). Läsningen av *Kejsarn av Portugallien* var liksom övrig gemensam romanläsning sekvenserad i fyra delar som följdes upp veckovis med individuella läxförhör och gruppdiskussioner. Denna starka inramning av undervisningens sekvensering är att betrakta som stödjande (se Bernstein 2000), vilket också bekräftas av intervjuade elever:

- Elev: Det här med att läsa, det är *kul* att läsa för nu har man ju läst ut en bok, det är ju bra men det har ändå varit så här, man har suttit sista kvällen och ba; ”nu har jag massa sidor att läsa”. Så det har ändå varit lite så där stress när det kommer till den där jäkla boken (skratt). Men det är tur att dom har delat upp det; ”till den dagen ska vi ...” /.../
- Elev: ... i den logiska ... ”läsa dit”, annars hade man ju ...
- Elev: ... inte hunnit ...
- Elev: ... inte gjort det alls.

Det finns goda skäl att anta att också lärarnas strategier att använda en variation av multimodala resurser har varit stödjande. Man har, delvis med sva-eleverna i åtanke, lyssnat på den värmländska dialekt som kännetecknar romanens språk, visat en karta över var Värmland ligger samt med bilder åskådliggjort hur naturen och landskapet ser ut.

En annan strategi har varit att involvera ordförrådsarbete i undervisningen. Tidigt under den observerade lektionen säger sve-läraren:

Nu ska vi rekapitulera [från föregående lektion om romanen]. ‘Re’ – ni vet det lilla prefixet. (Sve-lärare)

Detta sätt att uppmärksamma morfologiska aspekter är en strategi som förordas av ordförrådsforskare (se Coxhead, 2010; Oullette, 2006; Pikulski & Templeton, 2004). Ett *materiellt-ekonomiskt arrangemang* som har möjliggjort och möjliggör ett medvetet ordförrådsarbete inom pilotprojektet är den kompetensutveckling som ämneslärarlaget har deltagit i kring ordförrådsarbete via ett seminarium. Seminariet knyter an till punkt 4 i listan över hur man avser att säkerställa projektets mål om ökad likvärdighet i en inkluderande miljö.

Fältanteckningarna visar hur lärarna för in en viss vokabulär (‘*allvetare*’, ‘*intertextualitet*’ med mera) (*sayings*) i litteraturläsningsspraktiken. Detta kan ses som ett exempel på den ’intellectual push’ (’intellektuell knuff’) som Hammond (2006, s. 273) nämner som en fördel med samundervisningsprojekt. För övrigt kan den sekvensering av romanen som beskrivits ovan och som eleverna tycks uppleva som en hjälp, kunna ses som en ’pace push’ (’tempoknuff’).

Som fältanteckningarna ovan visar, adresserar litteraturrektionen både sve- och sva-elever. Med avsikt att stärka inkluderingsfenomenet än mer (*relatings*), har lärarna bestämt sig för att undvika elevinitierade konstellationer vid grupptaktiviteter och istället själva skapat blandade

basgrupper. Det stödjande draget just hos gemensamt arbete i blandade grupper har lyfts fram i tidigare forskning. För det första har elever visat sig gynnas av att arbeta tillsammans, det vill säga att vara medkonstruktörer/samkonstruktörer (Pass & Mantero, 2009). För det andra är det troligt att sva-elever kan utveckla språk- och ämneskunskaper om undervisningen inte bedrivs i separata grupper eftersom de i sådana enligt Bunch (2006) hamnar i ”hermetiskt tillslutna världar” vilket ”kan begränsa deras möjligheter att utveckla såväl språk som innehåll s. 285). Eleverna är själva inne på detta, vilket syns i elevcitat i delen *Samundervisning ur ett inkluderingsperspektiv* ovan.

Bedömning

Förutom de veckovisa läxförhören avslutades romanläsningen av *Kejsarn av Portugallien* av ett prov med olika uppsatsämnen (*doings*). Ett av dessa var *Skildringen av gott och ont i Selma Lagerlöfs Kejsarn av Portugallien*. Sva-elevernas uppsatser bedömdes och undertecknades av både sve- och sva-läraren, det vill säga nya *relatings* upprättades mellan lärarna och mellan lärarna och berörda elever.

Del 4

Projektets utmaningar

Sammanfattningsvis indikerar resultatet av följeforskningen att pilotprojektet i många avseenden har haft den förväntat stödjande effekten. Dels hålls tempot högt, vilket kan antas stödja eleverna i att täcka samtliga mål som läroplanen innehåller, dels hålls den akademiska, intellektuella nivån hög, vilket möjliggör samtliga elevers chanser att lära sig ett ämnesspecialiserat språk, inte bara i litteratur utan också ifråga om språk och färdigheter. Också lärarna känner sig övertygade om projektets fördelar. Ungefär halvvägs in i projektet uttrycker en av lärarna:

Och jag känner bara att jag blir stark, mer och mer övertygad om att det här är det sättet som sva-eleverna bäst kan bli mötta på. (Lärare).

Även mot slutet är de inblandade lärarna och deras ämneskollegor nöjda med hur projektet har tagit form och ser en mängd fördelar för eleverna. Trots att lärargruppen verkar långt ifrån ängslig i sina val framträdde också sådant som gav dem anledning att överväga och eventuellt revidera sina val, och trots den övervägande tillfredsställelsen också framträdde några svårigheter som bekymrade lärarna. Den här delen handlar om denna typ av utmaningar.

Mot slutet av projektet kände sig lärarna exempelvis nedslagna av resultatet på det nationella provet. Av 13 elever hade fyra stycken fått underkänt på provets läsförståelsedel. Detta föranledde uttryck för tvivel hos lärarna (*sayings*). Forskarna uppmuntrade denna självkritik men hävdade också att det inte var möjligt att dra slutsatsen att det var pilotprojektets innehåll som hade hindrat elevernas framgång, snarare tvärtom. När det gäller just läsning (*doings*), hade eleverna inte bara läst *Kejsarn av Portugallien* utan också ytterligare två romaner. Därtill hade höstterminen startat med närläsning av tre noveller följt av en särskild läskurs om tio veckor. Där hade eleverna arbetat med nyhetsartiklar och en variation av andra texter och prövat olika medvetna lässtrategier. Det nedslående resultatet kan i en alternativ tolkning bero på att ett par elever var nyanlända och att läsförståelse är en färdighet som det tar lång tid att erövra. Scheiki (2016) bekräftar via sin studie att ”andraspråks elever möter specifika svårigheter när det gäller läsförståelse i allmänhet och det nationella provet i synnerhet” (s. 178) (*relatings*).

En av de intervjuade eleverna var mindre tillfreds med pilotorganisationen och uttryckte en önskan om att ha mer svenska som andraspråk. Elevens motiv var att hon/han var ”ny, jag har inte varit här så länge” och i nuläget inte ”kan få hjälp med grammatik och så”. Eleven tycks alltså likställa svenska som andraspråk med svensk grammatik och språkriktighet (elevers *sayings*). Sharif (2016) återger den vanliga elevuppfattningen: ”Att kunna svenska är med andra ord detsamma som att kunna *skriva* svenska” (s. 107, citattecken och kursivering i original). En önskan om starkare fokus på att kunna skriva, och eventuellt tala, korrekt framstår som ett legitimt upplevt behov från eleverna samtidigt som de inblandade lärarna har krav på att beakta hela kursplanen och dess varierade innehåll. Detta betyder att eleverna i viss mån har förhoppningar som går utöver det som lärarna gör och ger utrymme för, trots att de inblandade lärarna, inte minst sva-läraren, har visat kursplanernas likheter (och skillnader) för sva-eleverna (*doings*).

Samma elev som ovan hänvisar till sin högstadietid där grammatikarbete var vanligt säger att ”nu, det är typ, jag visste ingenting om litteratur och sånt”. Det är dock inte bara sva-elever som delar upplevelsen att litteraturundervisningen är ny. Som svar på intervjufrågan vad som var den största skillnaden mellan svenskundervisning på högstadiet och på gymnasiet angav vissa sve-elever att de inte tidigare hade läst böcker alls, och definitivt inte tillsammans i helklass. En annan sve-elev kommenterade tidigare erfarenheter av romanläsning:

För mig är största skillnaden att läsa tillsammans så här för jag gick på X-skolan, så då läste jag ju svenska själv liksom i min egen takt, typ, så det är ganska stor förändring att jag läser ihop och gör samma saker hela tiden. (Sve-elev)

Skolan som eleven hänvisar till är en friskola som i sin pedagogiska profil lägger stor vikt vid att elever arbetar individuellt och i egen takt. Det visar att såväl sve- och sva-elever kan uppleva sitt möte med litteraturläsning på gymnasiet som ovan, något som inte minst sva-eleverna kan behöva göras extra uppmärksamma på (*relatings*).

En intervjuad sva-elev uppfattar att ”det är lite svårare att hänga med dom andra som är bra på svenska” och en annan att det är ”pressat”. En annan upplever att ämnet är svårt och ”när du inte klarar det, då du kanske får dåligt självförtroende, jag vet inte”. Även ifråga om att vara mindre bekant med delar av ämnets innehåll kan elevgrupperna dela gemensamma upplevelser (*relatings*). Vi vill exemplifiera det med en specifik iakttagelse. Under en av de gjorda observationerna inleddes lektionen med att eleverna gick till biblioteket för att låna *Tordyveln flyger i skymningen* (*doings*). En sve-elev kommenterade följande efter biblioteksbesöket:

Fan, vilken dålig bok. *Flyga drake* var sådär men den här ... Jag vet ju inte ens vad första ordet [tordyveln] betyder. (Sve-elev)

Läraren var beredd på elevernas okunskap om vad en tordyvel är och hade därför förberett ett foto på en tordyvel. Vad som är extra värt att notera är att det hos både sve- och sva-elever troligen fanns en gemensam kunskapslucka om vad en tordyvel är. En rekommendation är att vid sidan av att fortsatt identifiera denna typ av luckor, göra en stor poäng av dem i det gemensamma arbetet och explicit uttrycka dem för eleverna i syfte att minska sva-elevernas upplevelse av att vara kunskapsmässigt underlägsna (*relatings*).

Ett *social-politiskt arrangemang* som komplicerar vardagspraktiken är att eleverna inte med lätthet kan matchas med den i läroplanen stipulerade indelningen i två grupper (*relatings*). I tillägg till detta är också ett annat fenomen av betydelse; att likheterna mellan de som inte har

majoritetsspråket som första språk och de som visserligen har svenska som förstaspråk men för vilka skolspråket är obekant kan vara stora (Bunch, 2006). I diversiteten ingår inte bara etnisk och social bakgrund utan också, som nämnts, att elever kan vara påverkade av olika erfarenheter och rutiner från sin högstadietid. Också detta erfar de lärare som är inblandade i pilotprojektet som ett vardagsvillkor som de behöver, och söker, vägar för att hantera.

Under den ovan återgivna och observerade lektionen består en lärarbestämmd basgrupp av fyra flickor som sitter bredvid varandra och som förväntas arbeta tillsammans med de frågor som hör till romanen. Trots detta vänder sig två sve-flickor från raden framför och börjar arbeta med två i den lärarbestämmda gruppen. Därmed formar de en icke-blandad grupp. Man kan se denna illojalitet med de lärarbestämmda gruppkonstellationerna (*relatings*) som något som hindrar den avsedda inkluderingstanken i det större projektet. I fokusgruppsintervjun med lärarna tar forskarna upp den här situationen via begreppet ”underground-indelning” och en av lärarna kommenterar:

Och man får vara väldigt så där. Ibland får jag ställa mig som en mur mellan olika grupper. Själv stå där. Jag hade någon klänning på mig häromdagen, och då bara bredde jag ut den och de frågade: ”Vad gör du? - ”Jag vill inte att ni ska prata med varandra”. (Lärare)

Lärarna arbetar alltså medvetet och fortlöpande med att bibehålla blandade grupper. Det viktiga med att fortsatt eftersträva blandade grupper (*relatings*) handlar dels om det språkliga stöd elever kan dra nytta av genom att vara ’samkonstruktörer’ (Bunch, 2006; Pass & Mantero, 2009), dels om att andraspråkselever kan dra nytta av de nätverk som de bildar med förstaspråkselever, till exempel att via mer etablerade elevers föräldrar kunna få sommarjobb¹.

En fråga som upptog lärarnas tankar under projektet var deras känsla av otillräcklighet (*sayings*). Lärarna uttryckte en allmän önskan om att kunna hjälpa till mer och eleverna uttryckte en motsvarande önskan mer hjälp. Utebliven hjälp var delvis också motivet i resonemanget hos de elever som under intervjuerna berättade att de föredrog separerad undervisning. Även om forskarna hade full förståelse för denna önskan från såväl elever som lärare, valde de att utmana den. Deras observationer hade synliggjort att (utebliven) hjälp-problemet också skulle kunna vara uttryck för en *vana* hos eleverna om att efterfråga individuell hjälp, snarare än ett verkligt behov. Forskarnas intryck var att lärarnas undervisningsorganisation med tydliga instruktioner, tydlig sekvensering och tydliga exempel bäddade för att eleverna skulle kunna arbeta tillsammans utan återkommande, individuell hjälp från lärare. Forskarnas utmaning tycktes här ha en heuristisk funktion och lärarna gav uttryck för igenkänning och instämmande i forskarnas hypotes. Med utgångspunkt i detta kan en rekommendation vara att klargöra för eleverna att istället för att instinktivt fråga efter hjälp kan det vara lämpligt att lära sig göra rimliga bedömningar och leva med en viss osäkerhet. I Bunchs studie om L2-elever (2006) gavs ”struggling readers” (s. 290) speciella resurskort för att lärarna skulle kunna undvika förenklade texter och istället använda originaltexter. Dessa resurskort hade tilläggsanteckningar i marginalen med meningar som sammanfattade varje stycke i den text som skulle läsas. Denna didaktiska idé skulle kunna utvecklas och varieras och på så vis utgöra artefakter (*doings*) som i egenskap av sin fysiska materialitet representerar något av den hjälp som andraspråkseleverna efterfrågar i de genomförda intervjuerna, eller den starkare betoning på komparativ språkanalys som kursplanerna för svämnet har fått efter 2011. För att eventuellt undvika en signal om att bara andraspråkseleverna

¹ Under maj månad 2017 tas detta upp i ett av samhällsprogrammen i Sveriges radio, P1.

har brister och behöver kompletterande stöd, skulle också sve-elever (eller med bas i andra indelningar av elever) då och då kunna få motsvarande resurskort.

Mot slutet av området var det flera aspekter som blev föremål för lärarnas självrannsakan. De funderade över vad som är ett lagom undervisningstempo, vad som är lagom kognitiva utmaningar och vad som är ett lämpligt antal romaner att läsa under första året, inte minst för sva-eleverna. Ett område som särskilt blev föremål för lärarnas självrannsakan var det urval av skönlitteratur som de hade gjort (*doings*). De hade, i enlighet med projektets övergripande balanserade karaktär, valt att läsa två romaner av kulturarvskaraktär (Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien* och Maria Gripes *Tordyveln flyger i skymningen*) och två andra, en som är förlagd utanför västvärlden (Khaled Hosseinis *Flyga drake*) och en som ironiskt behandlar stereotyper av både svenskhet och invandrare (Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött*). Detta urval pekade på en medveten balans i den kulturarvsfråga som lätt, trots att kursplanen för sva-ämnet har formuleringar som att skönlitteraturen också ska ge ”inblick i ... svenska referensramar”, skulle kunna ha upplevts som känslig, och som lärarna också hade reflekterat över. Språksociologen Hasan (2005) uttrycker:

A culture that does not attend to its own maintenance – and such cultures are more the figments of our imagination than real historical facts – has no sense of history; where there is no sense of history there can be no sense of change. Cultural change and cultural maintenance are mutually defining phenomena: the one is unknowable without the other. So the reproduction of knowledge as the object of teaching has a definite value in the life of a community. Nonetheless, if it were to remain the sole object of teaching, this could give rise to some serious problems (s. 234)

Hasan poängterar alltså att det är fullt möjligt att ge utrymme för kulturarvsinnehåll även då målet är förändring för sociologiskt kategoriserade grupper, men att det inte får vara det *enda* innehållet. En rekommendation i samband med urvalet skulle för övrigt eventuellt kunna vara att använda dubbla uppsättningar av böcker för relativt nyanlända elever, så att eleverna läser aktuell roman delvis på sitt hemspråk. Exempelvis finns *Flyga drake* på arabiska (*doings*).

Skillnaderna mellan de båda ämnena har tidigare generellt sett varit liten i kursplaner (se Fridlund 2011; Lundgren 2012), ett faktum som dock förändrades i samband med läroplansreformen Gy11. Så här ser likheterna och skillnaderna ut just för litteraturläsning i den första av gymnasiets svenskkurser:

	Svenska 1	Svenska som andraspråk 1
Centralt innehåll	Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer. Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.	Läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmännsliga teman och svenska referensramar.
Kunskapskrav för betyget A	Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp. Dessutom kan eleven utförligt redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven	Eleven kan redogöra för innehållet i enkla texter av olika slag och modern skönlitteratur samt relatera innehållet till egna erfarenheter och allmänmännsliga och samhälleliga förhållanden.

	återger några iakttagelser, formulerar välgrundade och nyanserade egna tankar med utgångspunkt i berättandet samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden.	
--	--	--

Tabell 1: En jämförelse av innehåll och kunskapskrav relaterat till litteraturläsning i Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1.

Fördelarna med att använda skönlitteratur och litterär analys i undervisning av L2-elever har poängterats i internationell forskning (Barrete, Paesani & Vinall, 2010; Hammond, 2006). Med detta i åtanke kan det tyckas egendomligt att kursplanen i svenska som andraspråk ställer lägre intellektuella krav ifråga om skönlitterär förståelse. Samtidigt som kursplanerna i viss mån är olika anger Skolverket övergripande att nationella provet:

... är gemensamt i svenska 1 och svenska som andraspråk 1. Bedömningsunderlag och vissa uppgifter kan dock skilja sig åt mellan ämnena eftersom provet följer respektive ämnesplans centrala innehåll och kunskapskrav. (www.skolverket.se)

Denna formulering utgör ett *social-politiskt arrangemang* som delvis ger lärarna motstridiga villkor.

Det motiv (*sayings*) projektlärarna har för att hålla litterär analys och undervisning på hög nivå, uttrycks av en av de involverade lärarna; det handlar om att förbereda eleverna, inte minst sva-eleverna för kurserna *Svenska 3/Svenska som andraspråk 3*. Båda svenskämnen är uppdelade i tre kurser under gymnasietidens gång. Den kurs som har varit i fokus här är den första. Den andra är obligatorisk för alla elever, medan den tredje enbart är obligatorisk för högskoleförberedande program, inte de yrkesförberedande. Samma, tredje kurs är samtidigt obligatorisk för att nå behörighet för högre utbildning. Med detta i åtanke skulle pilotprojektets upplägg kunna stärka möjligheter till högre utbildning för elever som går det yrkesförberedande programmet (*relatings*). Värt att uppmärksamma är att skolledningen under projekttiden uttryckte önskan om att få ta del av forskarnas resultat, särskilt med avseende på elevers erfarenheter. Eftersom några elever i intervjuerna uttryckt missnöje, krävs en lyhörd skolledning som kan se att detta inte nödvändigtvis föranleder en återgång till en traditionell, separerad undervisning. Även om elevers negativa upplevelser naturligtvis bör erkännas och bemötas, är det fullt förståeligt att elever kan ha svårt att se hela den komplicerade kontext som de ingår i. Deras reaktioner ska ställas mot lärarnas ambition att underlätta för elever att gå vidare i utbildningsbanan. Problemet handlar då snarast hur man bäst förmedlar detta till elever utan att de känner att deras upplevelser ignoreras.

Att lärarna uttryckte svårigheter skulle kunna tala *mot* pilotprojektet. Det kan också ses som ett uttryck för lärare som erkänner de utmaningar de ställs inför och hanterar de motstridigheter som vardagen ofrånkomligen kännetecknas av, uttryck för lärare som genom att återkommande identifiera, erkänna och hantera de svårigheter de möter och denna medvetenhet visar en kvalité som talar *för* projektet.

I lärarnas vokabulär (*sayings*) under återfinns under projekttiden ord som 'avvägning' och 'balans', en hållning som också påverkar deras handlingar (*doings*). Detta är en viktig hållning särskilt mot bakgrund av att det inom forskningsfältet finns olika sätt att se på relationen mellan sve- och sva-ämnen (eller L1- och L2-ämnen). Det ena synsättet innebär

att ämnena bör hållas isär. I det andra betonas via exempelvis representanter som Hammond (2006) fördelarna med ett samundervisningsperspektiv (*mainstreaming*). Frågan har dock varit föremål för debatt i många länder (se Hammond, 2006). Att Fridlund (2011) i sin avhandling ifrågasatte uppdelningen i svenska och svenska som andraspråk och istället talade om ett sammanslaget ämne fick en grupp andraspråksforskare att protestera och istället snarare förorda en förstärkning av sva-ämnet (*Göteborgs-Posten*, 2012). Frågans infekterade karaktär och forskningens brist på entydiga rekommendationer lämnar lärare utan hjälp. Att det inte råder konsensus inom vetenskapen om vilket som är det bästa sättet, leder fram till att en undervisning som i enlighet med pilotprojektet bygger på 'balans', 'avvägning' och ett 'både och'-perspektiv därmed bör ses som en högst rimlig och välvald lösning. Hammond (2006) betonar att endast den samundervisning är att rekommendera som ger alla elever höga intellektuella utmaningar *parallellt med* stark och tydlig stöttning, förutsättningar som just kännetecknar det genomförda projektet.

Avslutande kommentarer

Avslutningsvis vill vi kommentera hur man redan i projektansökan avsåg att säkerställa projektets övergripande mål:

Att läraren med huvudansvaret för SVA 1 finns med vid minst ett lektionstillfälle per vecka i respektive klass.

Ett fjärde lektionstillfälle läggs till för alla elever som läser SVA 1

Ett mycket nära samarbete mellan de fyra lärarna.

En kompetensutveckling i SVA 1 för de tre lärarna som undervisar i SV 1 för att på ett bra sätt kunna hjälpa/handleda de elever som läser SVA 1, speciellt eftersom läraren i SVA 1 inte finns med vid samtliga lektionstillfällen.

De val som representeras av de två översta punkterna (och med all förmodan även den tredje) liknar organisationen i Hammonds australiska studie (2006) där minoritetsspråkslever framgångsrikt ingick i samundervisning med hjälp av L2-lärare. Behovet av den fjärde punkten, det vill säga kompetensutveckling för L1-lärare bekräftas av Bunch (2006) som betonar att "[m]ainstream teachers often receive little training in working with linguistically diverse students" (s. 285). I pilotprojektet har sedan tidigare avsatta extra medel utgjort ett *materiellt-ekonomiskt arrangemang* som möjliggjort för hela svenskklärarlaget att få kompetensutveckling; de har deltagit i ett seminarium kring ordförärsdidaktik och lyssnat till en föreläsning av en universitetslektor i svenska som andraspråk. Pilotlärarna har dessutom närvarat vid en tvådagars nationell konferens anordnad av nätverket *Svenska med Didaktisk Inriktning*.

På nästa sida sammanfattar vi olika uttryck och hur olika arrangemang har möjliggjort respektive hindrat omskapandet av undervisningspraktiken.

Typ av arrangemang och uttryck	Möjliggörande arrangemang	Möjliggörande uttryck	Försvårande arrangemang	Hindrande uttryck
Kulturellt-diskursiva arrangemang - sayings	Sammanmältning av de båda ämnas lokala traditioner och diskurser	Lärarnas idé om vikten av att balansera dessa båda traditioner (och annat)		Sva-elevers eventuella förhoppningar om ett ämnesinnehåll som är smalare än vad kursplanen anger
		Lärares och elevers intellektuella vokabulär		
		Flertalet elevers idé om att det bästa är att läsa tillsammans		
Materiellt-ekonomiska - doings	Extern finansiering	Möjlighet till en fjärde veckotimme		Lokaler, tid, logistik
	Extern finansiering	Möjlighet till ett blandat lärarlag		Bokbeståndet, i de fall det är för begränsat
	Följsam schemaläggning	Möjlighet för sva-läraren att följa samtliga klasser i samundervisningen		Den fjärde lektionens placering sent på onsdag eftermiddag
	Medel för kompetensutveckling	Nya kunskaper hos lärarna		
		Undervisningens starka inramning ifråga om sekvensering, uppföljning etc.		
		Det varierade urvalet av romaner och aktiviteter Den rikliga mängden texter och lässtrategier		
		Lärarnas ökade användning av multimodala resurser		
		Lärarnas ökade tydlighet via exempeltexter, ordförärbete, strukturer etc		
		PingPong som artefakt		
Social-politiska - relations		Elevers ökade tillhörighet i klassen - inte i respektive svenskurs		Elevers benägenhet att bryta blandade grupper
	Utvecklat socialt kapital	Elever hjälper varandra	Det nationella provets läsförståelsedel som vållar mer bekymmer för andraspråkelever.	Lågt resultat på läsförståelsedelen för vissa sva-elever
		Gemensamma villkor för samtliga elever: - gemensamma kunskapsluckor - gemensamma känslor av att innehållet eller arbetssätten är nytt eller obekant	Viss otydlighet från Skolverket om hur lika respektive olika ämnena är, bland annat ifråga om litteraturläsning.	
		Gemensam rättning av sve- och sva-lärare		
		Lärares ambition att möjliggöra för samtliga elever att klara hela utbildningsbanan och deras uppmärksamhet på andra sociologiska faktorer än etnicitet/kurstillhörighet	Att det på skolan har utvecklats olika kulturer på olika program.	
			Hierarkier mellan olika idrottsklubbar	Elever med idrottsprofil går tidigare från onsdagslektionen om de tillhör klubbar högt i hierarkin

Tabell 2: En översikt av arrangemang som påverkar det avsedda inkluderingsprojektet.

Med stöd i praktikteori har sådana arrangemang blivit synliga som både stödjer och hindrar skapandet och omskapandet av den studerade undervisningspraktiken och att dessa är

drivande och beroende av varandra. Det framgår också hur undervisningspraktiken är sammanflätad med andra praktiker i en *ecology of practices*. Exempelvis har kompetensutvecklingspraktiken påverkat undervisningspraktiken. Likaså har forsknings- och kvalitetssäkringspraktiken påverkat densamma; de båda följeforskarna har inte enbart följt projektet distanserat utan återkommande kommenterat det som sker i projektet.

Det ska slutligen nämnas att följeforskningen inte bara har genererat kunskap som förhoppningsvis kommer undervisningspraktiken tillgodo utan också berikat forskningsfältet i en omdebatterad och ytterst angelägen fråga.

Referenser

Ainscow, M., T. Booth, & A. Dyson. (2006). *Improving schools – developing inclusion*. London: Routledge.

Barrete, C. M., Paesani, K., & Vinall, K. (2010). Toward an integrated Curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals*, 43(2), 216-230.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.

Bunch, G. C. (2006). "Academic English" in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 284-301.

Coxhead, A. (2010). Grabbed early by vocabulary: Nation's ongoing contributions to vocabulary and reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 1–14.

Economou, C. (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*, Acta universitatis Gothoburgensis, Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallaannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 172–8.

Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Göteborgsposten (2012). Värna svenska som andraspråk. Göteborgsposten, 3 mars 2012. <http://www.gp.se/nyheter/debatt/varna-svenska-som-andrasprak-1.700168>

Hammond, J. (2006). High challenge, high support: Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 269-283.

Hasan, R. (2005). In J. J. Webster (Ed.). *Language, Society and Consciousness. The Collected Works of Ruqaiya Hasan Volume 1*. London and Oakville: Equinox.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer Verlag, Singapore.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.

Lundgren, B. (2012). Avgränsa utan att begränsa: Om kursplaner för svenska respektive svenska som andraspråk. I Daniel Andersson & Lars-Erik Edlund (red.). *Språkets gränser - och verklighetens: Perspektiv på begreppet gräns*, 129-142.

Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. 1. ed. Oxford: Oxford University Press

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.

Pass, C. & Mantero, M. (2009). (Un)covering the ideal: investigating exemplary language arts teachers. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(4), 269-291.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Pikulski, J.J. & Templeton, S. (2004). Teaching and developing vocabulary. Key to long-term reading success. *Current Research in Reading/Language Arts*, s 1-12.

Scheiki, K. (2016). Läsförståelse och läsförståelsestrategier: Förutsättningar för andraspråkselever. I P. Lahdenperä & E. Sundgren. *Skolans möte med nyanlända*. Första upplagan. Stockholm: Liber, 162-181.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sharif, H. (2016) Ungdomarnas beskrivningar av mötet med introduktionsutbildningen för nyanlända – ”Inte på riktigt men jätteviktigt för oss”. I P. Lahdenperä & E. Sundgren. *Skolans möte med nyanlända*. Första upplagan. Stockholm: Liber, 92-108.

www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/gymnasieskolan/sv-sva/svenska-1-och-svenska-som-ansdrasprak-1-1.193105

Slee, R. 2011. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.