

# ELEVER MED SVENSKA SOM ANDRASPRÅK: OM ÄMNESVAL, SAMUNDERVISNING, OCH STÖTTNING

Magisteruppsats 15hp Pedagogiskt arbete

Terese Kerstinsdotter

2019-PEDARB-M01



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Masterprogram i pedagogiskt arbete

**Svensk titel:** Elever med svenska som andraspråk: om ämnesval, samundervisning, och stöttning

**Engelsk titel:** Students with Swedish as a Second Language: On Subject Choice, Mainstreaming, and Scaffolding

**Utgivningsår:** 2019

**Författare:** Terese Kerstinsdotter

**Handledare:** Magnus Levinsson & Anita Norlund

**Examinator:** Petra Angervall

**Nyckelord:** andraspråkselever, svenska som andraspråk 1, 2, 3, samundervisning, intellektuell utmaning, planerad stöttning

---

## Sammanfattning

Svenska som andraspråk är ett kontroversiellt ämne. Vissa forskare anser ämnet vara särskiljande och exkluderande medan andra ser utvecklingsmöjligheter och pedagogiska behov av det. Empirisk forskning och forskning där elever kommer till tals är ännu knapphändig. Denna studie medverkar till att göra gymnasieelevers röster hörda.

Studien syftar till att undersöka elever i svenska som andraspråk och deras erfarenheter av att i stor utsträckning ha samundervisats med elever som läser svenska. Specifikt är fokus på hur eleverna ser på samundervisningen, sitt val av svenskämne och den utmaning samt utveckling de erbjuds relativt sammanhanget och graden av stöttning.

Sju elever deltar i semi-strukturerade intervjuer. Därefter genomförs en teoretisk tematisk innehållsanalys som genererar ett antal teman. Gibbons (2009) sociokulturellt baserade modell över de zoner andraspråkselever kan arbeta i, i relation till graden av utmaning och stöttning de erbjuds, används som verktyg i resultatanalysen. De av Cummins (2017) introducerade begreppen *kognitivt krävande uppgifter* och *kontextbundet stöd* används också.

Tre av de intervjuade eleverna motiverar sitt ämnesval utifrån sina förkunskaper och att svenska som andraspråk blir det ämne där de finner rätt utmaning i förhållande till det stöd de får. De kan sägas oftast arbeta i vad Gibbons kallar *utvecklingszonen*. För övriga fyra elever ligger motiveringen främst i att de lättare vill få högre betyg och Gibbons *bekvämlighetszon* ligger nära till hands.

Samundervisningen tycks möjliggöra för samtliga elever att arbeta i *utvecklingszonen* trots deras heterogena språkkunskaper. Eleverna påpekar också att det finns sociala fördelar med att samundervisats och att erbjudas samma uppgifter i båda svenskämnen.

Eleverna erbjuds *kontextbundet stöd* (Cummins 2017) genom stöttning i form av indelning i blandade basgrupper och genom ett två-lärarsystem som möjliggör att eleverna ibland separeras i sva- respektive sve-grupper. Sekvenseringen av uppgifter bidrar till att eleverna kan ta sig an ämnets utmanande uppgifter och till synes verka i *utvecklingszonen*. Dock riskerar parallellläggning av krävande uppgifter att göra utmaningen alltför betungande.

En slutsats är att kombinationen av att sva-eleverna som intervjuats har samundervisats och fått ha separata lektioner med en sva-lärare bidrar till att de kan arbeta i *utvecklingszonen*. Svenska som andraspråksämnet behöver därmed inte debatteras eller organiseras utifrån ett rumsligt antingen eller. Ett sammanhållet svenskämne kan vara tänkbart för alla elever som nått en viss nivå på sin svenska. Då kan en upplevd hierarki mellan svenska och svenska som andraspråk utmanas och fler elever lära av varandra. Detta är viktigt både ur ett individperspektiv och ur ett samhällspolitiskt perspektiv då det ökar möjligheterna för fler elever att lyckas i skolan och att bibehålla en positiv bild av sig själva och andra.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....</b>	<b>4</b>
Frågeställningar.....	4
<b>TIDIGARE FORSKNING .....</b>	<b>5</b>
Ett svenskämne eller två? .....	5
Elevers upplevelser av svenska som andraspråk och svensk skola .....	7
Intellektuell utmaning och stöttning i undervisning .....	8
<b>TEORI .....</b>	<b>12</b>
Utmaning .....	12
Marianis fyrfältsmodell.....	12
Utmaningszonen - den närmaste utvecklingszonen.....	13
Stöttning.....	14
Stöttning som metafor under utveckling .....	14
Planerad stöttning och andraspråkselever .....	15
<b>METOD OCH ANSATS.....</b>	<b>16</b>
Samundervisningsprojektet på Stadsgymnasiet .....	16
Val av ansats och metod för datainsamling och dataanalys .....	17
Urval av respondenter .....	18
Genomförande av intervjuer .....	20
Transkribering av intervjuer.....	23
Genomförande tematisk innehållsanalys.....	23
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	24
Reliabilitet .....	24
Validitet .....	25
Generaliserbarhet .....	25
Etik.....	26
<b>RESULTAT .....</b>	<b>28</b>
Ämnesval och utmaningar.....	28
Utmaning på rätt nivå.....	28
Lättare få betyg.....	29
Samundervisning och vikten av samma .....	31
Samma klassrum: Sociala fördelar .....	31
Samma klassrum: Lära sig från andra.....	32

Samma uppgifter: Höjer ribban.....	33
Samma uppgifter: Mer lika .....	34
<b>Planerad stöttning .....</b>	<b>35</b>
Två-lärarsystem med flera fördelar.....	35
Basgrupper för fler perspektiv och lärande.....	36
Sekvensering positiv - parallellläggning negativ.....	37
<b>Sammanfattning av huvudsakliga resultat .....</b>	<b>39</b>
<b>DISKUSSION.....</b>	<b>42</b>
Uppsatsens kunskapsbidrag .....	42
Slutsats .....	43
Styrkor och svagheter i genomförandet.....	45
Förslag till vidare forskning.....	46
Tack.....	47
<b>REFERENSER .....</b>	<b>48</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>53</b>
Bilaga 1: Intervjuguide 1 .....	53
Bilaga 2: Intervjuguide 2 .....	55
Bilaga 3: Informationsbrev .....	56
Bilaga 4: Samtyckesblankett.....	57

## INLEDNING

Läsåret 2010/2011 hade 18% av Sveriges gymnasieelever utländsk bakgrund: cirka 10% var födda utomlands och 8% födda i Sverige med föräldrar födda utomlands (Skolverket 2011, s. 173). Efter en ökad flyktingtillströmning vid decenniets mitt är siffran nu högre. Gruppen elever med utländsk bakgrund är mycket heterogen både vad gäller antal år i Sverige och socioekonomisk bakgrund. Av de elever som läser i gymnasieskolans yrkes- och högskoleförberedande program har vissa haft hela sin skolgång i Sverige medan andra har anlänt i gymnasieåldern. Elevernas tillgång till och kvalitet på tidigare skolgång utomlands skiftar kraftigt. Både ur ett personligt, samhällspolitiskt och samhällsekonomiskt perspektiv är det av vikt att alla elever får god möjlighet att utvecklas av och lyckas med sina studier i svensk skola. Om elever inte lyckas genomföra sina gymnasiestudier inom rimlig tid ökar belastningen på skolans ekonomi, det dröjer innan arbetsmarknaden nås av kvalificerad arbetskraft och på ett personligt plan drabbas eleverna ekonomiskt samtidigt som de riskerar att tappa i självförtroende eller motivation.

Ett ämne alla elever läser på skolans yrkes- och högskoleförberedande program är svenska men elever med ”annat språk än svenska som modersmål” (4 kap 11 § Gymnasieförordningen) kan läsa kurser antingen i svenska eller svenska som andraspråk. Det senare är ett skolämne med en brokig historia sedan tillkomsten på 1980/90-talet och ämnet har kontinuerligt ifrågasatts på olika grunder (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012). Från forskningsvärlden hörs delade meningar om huruvida ämnet inkluderar eller exkluderar elever och om det möter elevernas behov (Fridlund 2011; Hedman & Magnusson 2018; Lindberg 2009; Lindberg & Hyltenstam 2013). Dessutom har såväl Skolinspektionen (2010) som tidigare Myndigheten för Skolutveckling (2004) ifrågasatt ämnets implementering på grundskolenivå. Skolverket (2018) har också undersökt hur högstadieskolor arbetar med svenska som andraspråk och drar slutsatsen att ”utbildningen är inte likvärdig och utgår inte alltid från elevernas behov” (s. 6).

Såväl internationell som nationell forskning visar att skolväsendet måste ta hänsyn till att elever med utländsk bakgrund kan befinna sig i en särskild situation där de ska utveckla sina andraspråksfärdigheter samtidigt som de ska lära sig nya kunskaper i olika ämnen (eller att artikulera tidigare ämneskunskaper på ett nytt språk) (Cummins 2017; Gibbons 2013; Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012). Av vikt är då att man inte underskattar eleverna och inte låter dem ta sig an utmanande material eller förenklar språk och material till en sådan grad att eleverna inte får möjlighet att utvecklas språk- och kunskapsmässigt. Å andra sidan får man inte heller bortse från att det kan krävas särskilda former av stöttning för att eleverna ska kunna ta sig an och lyckas möta utmaningarna. Forskning visar att det är viktigt att andraspråks elever inte särskiljs i onödan och att de i undervisningen möter intellektuella utmaningar som de får en chans att ta sig an med ändamålsenlig stöttning (Gibbons 2016; Hammond & Gibbons 2005; Hammond 2006; Hammond 2012; Hyltenstam, Axelsson &

Lindberg 2012; Magnusson 2017; Thomas & Collier 2002)<sup>1</sup>. Hammond och Gibbons (2005) utgår likt Mariani (1997) från antagandet att för att elever ska kunna bli självständiga och känna motivation behöver de alltså erbjudas såväl utmaningar och stöttning från sina lärare.

Med *intellektuella utmaningar* menas att eleverna får ta sig an undervisning och problem som utmanar dem kognitivt och signalerar att eleverna ses som intelligenta och kapabla nog att hantera ämnesspecifika och komplexa uppgifter (Gibbons 2009). Vad gäller ändamålsenlig stöttning kan denna ges på olika nivåer. Gibbons och Hammond (2005) har tagit fram en modell över stöttning för andraspråkselever som inbegriper två nivåer. Den ena nivån handlar om stöttning i själva mötet med eleverna, så kallad *interaktiv stöttning* (Hammond & Gibbons 2005). Här blir stöttningen beroende på vad som sker mellan lärare-elev och elev-elev i klassrummet och uppstår alltså i stunden. Den andra nivån av stöttning benämns *planerad stöttning* (Hammond & Gibbons 2005)<sup>2</sup> och innebär att läraren medvetet utformar och planerar undervisningen för att på olika sätt stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling. Hur den planerade stöttningen realiserats kan man bland annat se utifrån hur målen för undervisningen identifieras, hur klassrummet organiseras och i valet av och sekvenseringen av uppgifter (ibid. s. 12).

Hyltenstam, Axelsson och Lindberg (2012) och Economou (2015) för fram behovet av ytterligare forskning om svenska som andraspråk i skolan. Det finns flera frågor att behandla, exempelvis om man ska fortsätta att erbjuda två ämnen: svenska som andraspråk respektive svenska och hur undervisningen bäst bör organiseras då brister i implementeringen har identifierats. Hedman och Magnusson (2018) som gjort en diskursanalys över de senare årens forskning om svenska som andraspråk ur ett inkluderingsperspektiv menar också att det behövs ”fler studier som bidrar med rika data genererade i dialog med dem som berörs” (s. 17). Elever berörs i högsta grad. Med tanke på att mycket av tidigare forskning fokuserat på grundskolan behöver gymnasieskolan särskilt uppmärksammas. Hur ser implementeringen av svenska som andraspråk ut där och möter den elevernas behov? Hur resonerar eleverna när de väljer mellan ämnena svenska och svenska som andraspråk? Ges elever goda möjligheter att utmanas och därmed utvecklas inom ramen för svenska som andraspråkskurserna och vilka organisatoriska och didaktiska val kan leda till detta?

I denna studie intervjuas sju andraspråkselever på en gymnasieskola vilken inom ramen för ett pilotprojekt valt att pröva ett nytt organisatoriskt upplägg för sin undervisning i svenska som andraspråk (sva) där eleverna i stor utsträckning samundervisas med elever som läser svenska (sve). Under de tre läsår som projektet pågått har de deltagande eleverna kunnat välja vilket svenskämne de vill läsa och de tre svensklärare och den svenska som andraspråkslärare som undervisat eleverna har bland annat låtit både sve- och svaelever genomföra samma intellektuellt utmanande uppgifter. Olika former av *planerad stöttning* har också präglat

---

<sup>1</sup>Jag har valt att ibland använda termen ”andraspråkselever” eller ”sva-elever” istället för ”elever som lär på sitt andraspråk” och ”elever som läser svenska som andraspråk” i uppsatsen för att undvika alltför långa fraser. Gruppen i sig är mycket heterogen vilket har signalerats tidigare i inledningen. Som Gibbons (2009) och Cummins (2017) betonar är det också så att i utvecklandet av ett akademiskt språk gynnas även elever som läser på sitt förstaspråk av att erbjudas intellektuella utmaningar och ändamålsenlig stöttning.

<sup>2</sup>”Planerad stöttning” används som svensk översättning av ”designed in-scaffolding” och ”interaktiv stöttning” är översättningen av ”interactional scaffolding” i Gibbons (2013) *Lyft språket, lyft tänkandet*.

undervisningen. Exempel på sådan stöttning är arbete i smågrupper där sva- och sveelever blandas, ett två-lärarsystem och noggrann sekvensering av uppgifter.

Läsåret 18/19 utgör projektets tredje och sista år då eleverna läser svenska 3 respektive svenska som andraspråk 3. När jag mötte lärarna i projektet för att höra vad de skulle vilja ha undersökt inom ramen för en magisteruppsats uttryckte de att de gärna ville ta del av elevernas perspektiv på olika aspekter av projektet när det närmade sig sitt slut (muntlig kommunikation 180618). Detta rimmar väl med behovet av ytterligare forskning om svenska som andraspråk på gymnasiet med elever och klassrum i fokus. Genom en kvalitativ intervjustudie med sva-elever i projektet ställs deras röster i centrum.

Undersökningen syftar därmed till att sätta elever som läser svenska som andraspråk på gymnasiet i fokus och att med sitt resultat inspirera lärare och rektorer till att reflektera över möjliga val vad gäller didaktik i svenska som andraspråk och hur ämnet organiseras. En ambition inom fältet pedagogiskt arbete är att yrkesverksamma ska få inflytande över forskningsfrågor utifrån sina behov (Carlgren 2011; Rönnerman & Langelotz 2015). Orlenius och Strömberg (2010) betonar att ”ny kunskapsbildning ska vara användbar i pedagogiskt yrkesutövande” (s. 179). Genom att utgå från önskemål från en grupp yrkesverksamma lärare och ett uttalat behov från forskningsvärlden om fler studier som fokuserar elever och svenska som andraspråk-praktiker kan denna studie bidra med relevant och användbar kunskapsbildning. Att elever med utländsk bakgrund inte ses som elever med bristande intellektuell förmåga eller lägre potential i jämförelse med andra elever är också socialt, samhällspolitiskt och samhällsekonomiskt viktigt. Uppsatsen kommer därmed också att bidra till diskussionen om svenska som andraspråksämnets existens och utformning i syfte att ge eleverna som läser svenska som andraspråk den utbildning som är mest gynnsam för deras lärande och för ett samhälle som önskar ta vara på alla elevers potential.

# SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Studien syftar till att undersöka elever i svenska som andraspråk och deras erfarenheter av samundervisning med elever som läser svenska. Specifikt är fokus på hur eleverna ser på samundervisningen, sitt val av svenskämne och den utmaning samt utveckling de erbjuds relativt sammanhanget och graden av stöttning.

## Frågeställningar

Hur motiverar eleverna sitt val att läsa svenska som andraspråk?

Vad framstår för eleverna som viktiga aspekter av att samundervisas med elever som läser svenska?

Vad anser eleverna som positivt och negativt med olika typer av *planerad stöttning*?



## TIDIGARE FORSKNING

Sökningar via Primo, DIVA, Google Scholar och ERIC gör gällande att forskningen om ämnet svenska som andraspråk på gymnasiets studie- och yrkesförberedande program är begränsad<sup>3</sup>. Vad gäller avhandlingar är Economou (2015) ett undantag. Andra avhandlingar har fokus på nyanlända elever och främst gymnasiets introduktionsprogram (Hagström 2018; Nilsson Folke 2017; Sharif 2017; Skowronski 2013) eller ett lingvistiskt tema som Magnusson (2011) om flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer. Det finns också avhandlingar med fokus på andraspråkselever och andra gymnasieämnen (biologi: Nygård Larsson 2011; fysik: Kouns 2014; historia: Olvegård 2014; kemi: Kouns 2010; medicin på omvårdnadsprogrammet: Rubin 2019).

På grund av det begränsade forskningsfältet är en del av den tidigare forskning som tas upp nedan inriktad på grundskolans andraspråksämne. Den får dock anses ha bäring även för en undersökning med fokus på gymnasieelever och ämnet svenska som andraspråk då omständigheter och problematik på grundskola och gymnasium inte verkar skilja sig åt i någon större utsträckning.

### Ett svenskämne eller två?

Den senast utkomna stora forskningsöversikten över området flerspråkighet publicerades av Vetenskapsrådet 2012 och berör bland annat den diskussion som har förts huruvida svenska som andraspråksämnet skall finnas. Man hänvisar exempelvis till att Myndigheten för Skolutveckling (2004) ifrågasatt dess existens och så även Fridlund (2011) i sin avhandling om grundskolans svenska som andraspråksämne. Med hänvisning till forskare som Lindberg (2009) och Bunar (2010) visas hur ämnet hos många har en låg status, i Lindbergs mening bland annat på grund av en ”svensk monokulturell hegemoni” (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 80) där en homogen svensk kultur förutsätts och enpråkighet framstår som norm och flerspråkighet inte lyfts som något att ta vara på. Översiktens författare är dock av åsikten att ett särskilt ämne är berättigat utifrån behov identifierade i lingvistisk och pedagogisk forskning (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012). Man hänvisar till Lindberg (2009) som menar att ”skolan behöver finna nya lösningar för att möjliggöra en utvecklande verksamhet omkring den språkliga mångfalden” (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012, s. 81) men som inte nödvändigtvis ser att ämnet svenska som andraspråk står i vägen för likvärdighet. Hyltenstam, Axelsson och Lindberg (2012) konstaterar också att man behöver ställa frågan ”vilka idéströmningar som påverkar oss att mena att undervisning för grupper av elever (klasser) måste ske i samma rum hela tiden för att ingen ska känna sig särbehandlad” (s. 82). Här positionerar de sig i förhållande till en diskurs där inkludering talas om i termer av rumslighet. Med tanke på att denna uppsats bland annat undersöker hur elever har erfärut att både samundervisat och att ibland undervisas i olika klassrum beroende på ämnestillhörighet kan den också belysa hur elever som läser svenska som andraspråk upplever rumslighetsaspekten.

---

<sup>3</sup> Sökord som användes var svenska som andraspråk, svenska som andraspråk + elev\*, svenska som andraspråk + inkludering, Swedish as a second language.

Att det råder delade meningar om ämnets berättigande blir också tydligt i den analys av akademiska diskurser om svenska som andraspråksämnet och inkludering som Hedman och Magnusson (2018) genomfört. I exempelvis licentiatavhandlingar, avhandlingar och refereegranskade artiklar från 1995 och framåt utkristalliserar sig två diskurser i förhållande till likvärdighet: anpassningsbarhet (*equality-as-equal-opportunity*) och likhet (*equality-as-uniformity*) (Hedman & Magnusson 2018, s. 2).

Skolämnet svenska som andraspråk ses som sprungen ur den första diskursen om anpassningsbarhet – flerspråkiga elever behöver särskilda anpassningar för att få samma möjligheter till god utbildning. Företrädare för den andra diskursen om likhet för å andra sidan fram kritik mot svenska som andraspråk som skolämne då de menar att det ur ett inkluderingsperspektiv är negativt att elever utsätts för särlösningar. Akademiska företrädare för båda diskurserna ser alltså problem med skolämnet men ena sidan (likhet) utifrån dess existens som särskiljande praktik och den andra sidan (anpassningsbarhet) främst i dess implementering och vad ämnet behöver kompletteras med eller utvecklas till (Hedman & Magnusson 2018).

Hedman och Magnussons (2018) studie är intressant för att den visar på de olika perspektiv och ståndpunkter som finns i den akademiska världen i förhållande till svenska som andraspråk. Artikelförfattarna avslutar med att konstatera att ”diskursiva analyser på institutionell nivå [...] behöver stå i dialog med dem de angår, i det här fallet sva-eleverna och lärarna” (2018, s. 17). Sva-eleverna är tydligt intressenter vad gäller sva-ämnet och bör därför få höras i forskning och debatt om ämnet.

I konferensbidraget ”Flerspråkiga elevers språkutbildning” redogör Lindberg och Hyltenstam (2013) för ett förslag på ett alternativt upplägg för ämnena svenska som andraspråk och svenska. De menar att det idag är problematiskt att för vissa elever prata om första- och andraspråk (ibid. s. 36) och pekar särskilt på flerspråkiga elever som fötts i Sverige som de menar endast i undantagsfall bör få läsa svenska som andraspråk (ibid. s. 44). Istället bör skolan erbjuda svenska som andraspråk på olika definierade nivåer för nyanlända elever och elever i behov av att utveckla språket på mer basala nivåer. När en flerspråkig elev klarat de olika nivåerna ska hen läsa svenska. Svenskämnet bör då ha omarbetats för att tillgodogöra behoven hos en mer heterogen elevgrupp (ibid. s. 48). Samtliga elever bör också erbjudas att delta i en slags studieverkstad Lindberg och Hyltenstam (2013) kallar ”språkgym” eller ”svenska för studieframgång” (s. 44) som till exempel kan hjälpa elever att tillgodogöra sig studieteknik och ämnesspecifikt språk i tal och skrift (s. 45).

På just gymnasienivå problematiserar även Economou (2015, 2018) indelningen i svenska och svenska som andraspråk. I en delstudie av sin avhandling når Economou (2015) slutsatsen att det finns ojämlikheter och en ”maktobalans” i de mål som ställs för eleverna i de två ämnena i GY11 (s. 86). I svenska som andraspråk hamnar inte samma fokus på den ”personliga identiteten” utan det blir ett färdighetsfokus för ”att få tillgodogöra sig goda kunskaper i svenska så att [eleverna] kan klara av utbildningen” (ibid. s. 86). Efter två litteraturläsningsinriktade delstudier ställer sig Economou (2015) avslutningsvis i avhandlingens kappa frågan: ”Ett eller två ämnen på gymnasiet?”. Apropå GY11 menar Economou att just vad gäller litteraturundervisning bör man se över möjligheten med ett enhetligt svenskämne

där elever från olika länder och socioekonomiska bakgrunder ges samma möjligheter till kritisk läsning och till att utifrån sina olika och gemensamma perspektiv diskutera litteraturen (2015, s. 97). Denna tes driver hon även efter en senare intervjustudie med svenska som andraspråkslärare om litteraturläsning (Economou 2018).

Att införa ett helt gemensamt svenskämne ställer sig Economou (2015) inledningsvis ambivalent till i sin avhandling och hon påtalar ett antal risker som kan leda till ”ökad ojämlikhet” (s. 98):

- elever som behöver stöttning i sin tidiga inläring av andraspråket kan gå miste om detta
- flerspråkiga elever riskerar att bli tysta eller tystade i det integrerade klassrummet
- det kan finnas ett bristtänkande hos läraren i förhållande till flerspråkiga elever om läraren inte har tillräckliga kunskaper i utvecklingen av ett andraspråk.

I framtiden ser dock Economou (2015) att ett inkluderande svenskämne bör skapas för de elever som inte är nyanlända och att man på så sätt kan gynna såväl flerspråkiga elever som de med en homogent svensk bakgrund. Ämnet blir inkluderande i att en monokulturell och mono-lingvistisk ansats motverkas och i att flerspråkigheten blir en resurs för ”både samhälle och individer” (ibid. s. 100).

## **Elevers upplevelser av svenska som andraspråk och svensk skola**

I den del av Economous avhandling (2015) som utgörs av hennes licentiatuppsats intervjuas sex gymnasieelever som har tagit möjligheten att läsa både kurser i svenska och i svenska som andraspråk. Gemensamt för majoriteten av eleverna är att de känner att de förstår mer och får mer hjälp i svenska som andraspråk. ”Vladis” berättar hur självförtroendet kan vara bättre i sva-klassrummet än när man blandas med sve-elever: ”Man känner sig lite bättre när man vet att alla de andra är på samma nivå som jag. Jag kan mycket med den hjälp jag får av svenska som andraspråk” (Economou 2015, s. 70 i bilaga 1). De vågar också prata mer och ställa fler frågor. Flera av eleverna tar upp att de riskerar att bli eller blir retade i klassrummet när de läser svenska (Economou 2015).

Att retas på grund av det språk man använder och eventuell brytning eller misstag är också ett tema i Skowronskis (2013) migrationsvetenskapliga avhandling där hon intervjuar flerspråkiga elever i både grundskole- och gymnasieålder om deras erfarenheter av svensk skola. Hon vill undersöka nyanlända elevers psykosociala situation såväl vad gäller sociala relationer som skolarbete (ibid. s. 18). Bland de intervjuade eleverna fanns flera som hade hunnit gå från förberedelseklass eller individuellt program till ordinarie gymnasieprogram. Skowronski (2013) konstaterar att:

Många av de intervjuade eleverna beskriver en rädsla för att andra elever ska skratta åt dem när de säger fel, och det räcker för att vissa av de nyanlända eleverna ska tystna, oavsett om de andra verkligen skrattar eller inte. Andra elever blir verkligen retade och skrattade åt när de försöker säga något på svenska. Rädslan för att andra elever ska skratta kan leda till att vissa elever inte svarar på frågor från läraren trots att de kan svaret. (s. 145)

Skowroniski (2013) menar att det är viktigt att lärare skapar ett tillåtande klimat där elever vågar göra fel och vågar ställa frågor (s. 142). Hon ser också att det kan vara bra att lärare ger elever möjlighet att arbeta i mindre grupper där de vågar tala mer (ibid. s. 145).

I Torpstens (2008) avhandling *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola* låter hon en läroplansteoretisk forskningstradition möta livsberättelser från tre personer vilka som barn flytt med sina familjer från Bosnien till Sverige under 1990-talet. Berättelserna är retrospektiva – när Torpsten möter sina informanter är de lärarstuderande och får i uppgift att först skriva om sina tidigare skolerfarenheter och därefter ingå i tre gruppsamtal om sina texter. Två av informanterna var sju år när de började årskurs 1 i svensk skola och den tredje var fjorton år när han började i årskurs sju.

Utifrån livsberättelserna kan Torpsten (2008) konstatera att eleverna och deras svenskfödda skolkamrater upplevde svenska som andraspråk-undervisningen som ”särskiljande och utanförskapande” (s. 118). En av eleverna citeras: ”Så jag har alltid kämpat, försökt att hänga kvar i den svenska klassen. Man kanske lyckas sämre i den riktiga svensk-undervisningen men man är ändå där och har den där närheten med svenska eleverna” (ibid. s. 119). Att vara tillsammans med de ”svenska eleverna” tolkar Torpsten som viktigt såväl för en gemenskapshänsyn som elevernas möjlighet att utvecklas språkligt (ibid. s. 133).

Torpsten (2008) redogör för hur eleverna upplevde en diskurs om svenska som andraspråk och modersmål som ”förknippad med negativa attityder och låga förväntningar” (ibid, s. 128). Det fanns också en uppfattning bland de svenskfödda klasskamraterna att svenska som andraspråk var en förenklad svensk kurs där eleverna hade lättare att få höga betyg (ibid. s. 118). Informanterna berättar även om hur de upplevde mycket av svenska som andraspråk-undervisningen som inriktad på elevernas brister och att skolan inte tog fasta på och lyfte deras flerspråkighet och deras tidigare erfarenheter som något positivt (ibid s. 134).

## **Intellektuell utmaning och stöttning i undervisning**

Thomas och Collier (1997, 2002) har genomfört studier i USA om vad som kännetecknar effektiva skolor för minoritetsspråkselever. Hyltenstam, Axelsson och Lindberg (2012) tar fasta på bland annat denna forskning och betonar betydelsen av att andraspråkselever ses som ”en tillgång” i en ”sociokulturellt stöttande miljö” (s. 288) och att de möter ”intellektuellt utmanande” undervisning (s. 309). Centralt är alltså att det inte råder ett bristperspektiv på andraspråkselever utan att deras flerspråkighet ses som en resurs och att de får ta sig an uppgifter som inte signalerar att de skulle vara kognitivt mindre kompetenta.

Även Cummins (2017) menar i sin bok om andraspråksforskning i relation till svensk skola att andraspråkselever behöver möta en hög *kognitiv utmaning* med *kontextbunden stöttning*<sup>4</sup>. Cummins (2017) motiverar bland annat detta utifrån sin forskning som visar att flerspråkiga elever snabbare utvecklar *grundläggande mellanmännliga kommunikativa färdigheter* (vardagsspråk) på andraspråket än *kognitiv kunskapsrelaterad språkkompetens* (skolspråk) (s. 47). Den senare kompetensen behöver stötta och utvecklas i samverkan med andra. Termen

---

<sup>4</sup> Cummins bok *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (2017) publiceras på svenska i översättning av Patricia Wadensjö och hennes översättning av termer används här.

*kontextbunden stöttning* innebär enligt Cummins (2017) att ”deltagarna [kan] förhandla om mening (t.ex. genom att be om förtydliganden) och språket stötts då av en rad meningsfulla tecken som ges i situationen och i det mellanmänniska utbytet” (s. 57). Med *kognitivt krävande* uppgifter menas sådana som kräver ”aktiv kognitiv bearbetning” (ibid. s. 58). Dessa uppgifter kommer att ge eleverna möjligheter att använda sig av och utveckla sitt skolspråk samtidigt som uppgifterna gör att eleverna kan utveckla och fördjupa sina ämneskunskaper.

Hammond och Gibbons bedriver också de forskning om andraspråkselevs lärande och menar att eleverna ska möta intellektuella utmaningar såväl som adekvat stöttning (Gibbons 2016; Hammond & Gibbons 2005; Hammond 2006; 2008; 2009; 2012). De hävdar att en pedagogik som fokuserar på ”lärardominerad ’överföring’” (Gibbons 2013, s. 41) inte gynnar eleverna som snarare får fokusera på att försöka upprepa än att själva processa kunskap i samverkan med andra. Då missar man samspelet som är viktigt för att språkfärdigheterna ska utvecklas (Gibbons 2013). Å andra sidan kan en progressiv pedagogik som betonar elevernas egna kunskapsskapande ge alltför lite explicit stöd med att utveckla elevernas ämnesspecifika språk (Gibbons 2013, s. 42). Istället kan sociokulturellt influerad pedagogik där samspel fokuseras och höga förväntningar på alla elever råder låta eleverna ta sig an krävande uppgifter som utgår från deras lärandepotential. Genom att erbjuda adekvata former av stöttning behöver lärare inte välja bort eller förenkla olika kursmål för flerspråkiga elever utan istället kan lärarna anpassa vägen fram till att nå dem (Hammond och Gibbons 2005, s. 13). När elever får rätt slags stöttning snarare än andra uppgifter menar Gibbons att skolan anammar ”a more equitable approach to differentiation” (2016, s. 219). I denna studie deltar elever som läser svenska som andraspråk som har fått undervisning där lärarna gett dem samma kognitivt krävande uppgifter som eleverna som läser svenska. Lärarna har också riktat in sig på att erbjuda stöttning och möjligheter till samspel runt uppgifterna. Hur elever erfar detta är ett viktigt perspektiv som förtjänar att belysas.

Hammond och Gibbons (2005) bygger på ett flerårigt australiensiskt forskningsprojekt (2001-2003) med sex grundskolor och ett team av forskare involverade. Lärare som möter andraspråkselever i ordinarie klasser (*mainstream classes*) får fortbildning utifrån sociokulturella teorier om andraspråkselevs behov och systemisk-funktionell lingvistik. Praktiken får sedan vidare informera teorier om stöttning. Forskarna beskriver alltså ett projekt i flera steg där man först ”sought to document and analyse pedagogical practices that were designed to support second phase ESL students in mainstream classes” (Hammond & Gibbons 2005, s. 7) och där man sökt förstå andraspråkselevens behov och den roll stöttning kan spela. Därefter tog Hammond och Gibbons vid med interventioner via aktionsforskning där teori fick informera planering och genomförande av undervisning och där man sedan i en cykel lät praktiken informera ytterligare teoriutveckling (ibid. s. 7). De kom fram till att elever behöver möta såväl *planerad stöttning* som *interaktiv stöttning*. Vad detta innebär diskuteras längre fram i uppsatsens teoriavsnitt.

Hammond (2008, 2009, 2012) och Gibbons (2016) fortsätter behandla de närliggande områdena intellektuella utmaningar och stöttning och här hänvisar de till amerikansk empirisk forskning (Newmann, Marks & Gamoran 1996). Nedan presenteras den amerikanska studien före redogörelsen för den fortsatta australienska forskningen.

I artikeln ”Authentic Pedagogy and Student Performance” rapporterar Newmann, Marks och Gamoran (1996) om empiriskt stöd för att en konstruktivistiskt inspirerad *authentic pedagogy* leder till högre resultat för elever över olika årskurser och ämnen. En kärna i den pedagogik artikelförfattarna förespråkar är att den håller *intellektuell kvalitet* (Newmann, Marks & Gamoran 1996, s. 282). Forskarna tog fram standarder för vad som kunde sägas känneteckna *authentic pedagogy* och *intellektuell kvalitet* vilket inkluderar undervisning som kräver komplext tänkande från eleverna, att eleverna tillsammans med lärare och/eller andra elever för samtal som leder till fördjupad och förbättrad förståelse, att undervisningen berör centrala idéer i olika discipliner som gör att eleverna kan se samband och förstå förhållandevis komplext material samt att eleverna kan göra kopplingar till världen utanför skolan (ibid. s. 289).

Newmann, Marks och Gamoran (1996) använde forskningsgruppens standard för att genomföra en empirisk studie i 24 skolor (grundskolor och gymnasier). De ville undersöka om det fanns ett samband mellan undervisning som kunde klassas som *authentic pedagogy* och goda resultat och koncentrerade sig på matematik och samhällsvetenskapliga ämnen. Forskarna menar att studiens resultat visar på att det kan vara svårt för skolor att implementera *authentic pedagogy* (ibid. s. 306) men att den undervisning som håller *intellektuell kvalitet* leder till att elever gör bättre i från sig (ibid. s. 307).

Hammond (2008) redogör för en större australiensisk studie av lärare som fortbildats för att erbjuda intellektuellt krävande undervisning för andraspråkselever. Exempelvis ledde initiativet till att lärare i en utvärdering rapporterade att de fått högre förväntningar på eleverna och att de hellre försökte stötta eleverna att möta de intellektuella kraven än att erbjuda mindre krävande kurser (ibid. s. 150). Resultaten visade också på komplexiteten i och vikten av att erbjuda eleverna adekvat stöttning (ibid. s. 152).

Hammond (2009) tar upp hur australiensiska lärare och annan skolpersonal insett att andraspråkselever ”once beyond the initial stages of learning English” (s. 56) gynnas av att arbeta med engelsktalande elever. Centralt menar Hammond är att andraspråkselever då behöver ”well-planned courses, characterised by intellectual challenge, which investigate key curriculum knowledge structures in ways that both challenge and engage students” (ibid. s. 57).

Hammond (2009) ger exempel på undervisning som involverar intellektuella utmaningar utifrån en tvåårig studie med lärare och elever på fem mellanstadieskolor som genomförts med inspiration från bland annat Newmann, Marks och Gamoran (1996). Tre intellektuellt utmanande aspekter möter eleverna i undervisningen i Hammond (2009). Den första kallas *rich tasks* och innebär att uppgifter ska leda till tydligt och intellektuellt värdefullt lärande. Eleverna ska också involveras i och engageras av *substantive conversations* som innebär samtal om viktigt innehåll och centrala begrepp i kurserna. Slutligen ska *essential questions* behandlas som identifierar viktiga idéer och sätt att skapa kunskap i relation till kursinnehåll (ibid. s. 59).

Dessa slags aspekter har också identifierats i en tidigare undersökning av pilotprojektet på Stadsgymnasiet<sup>5</sup> (Norlund 2019). Medel från en stipendiestiftelse innebar att projektet kunde få två följeforskare från Högskolan i Borås (Anita Norlund och Elisabeth Persson). Dessa följde projektets tillkomst samt första år och bistod med handledning enligt etablerad forskning samtidigt som de genom lektionsobservationer och fokusgruppsintervjuer med lärare respektive elever kunde analysera projektet från olika teoretiska perspektiv. I Norlund (2019) är det litteraturläsning inom de samundervisade svenskkurserna i årkurs 1 som står i fokus.

Norlund (2019) menar att lärarnas litteraturval, organiseringen av läsningen och lektionsupplägg i stort går i linje med etablerad forskning (s. 8). Till exempel erbjuder bestämda diskussionsgrupper där sva- och sve-elever blandas en möjlighet för språkligt stöd för sva-eleverna. Litteraturvalen anses också intellektuellt utmanande då de är åldersadekvata och inte av lättläst slag. Introducerandet av litteraturanalytiska termer kan också bland annat förbereda eleverna för framtida kurser så som svenska 3 respektive svenska som andraspråk 3 enligt Norlund (2019, s. 8).

\*

Sammanfattningsvis visar genomgången av den tidigare forskningen att svenska som andraspråk som ämne ligger till grund för olika ställningstaganden i forskningsvärlden. Det finns forskare som menar att svenska som andraspråk särskiljer elever på ett exkluderande vis och att ett monokulturellt perspektiv råder där flerspråkighet inte ses som en resurs och där andraspråkselever ska anpassa sig till en homogen enspråkigt svensk norm. Andra menar att ämnet har sitt berättigande men att det finns brister i implementeringen.

Forskare problematiserar också den heterogenitet som ryms inom gruppen andraspråkselever och huruvida ett ämne kan tillgodose dem alla. Lindberg och Hyltenstam (2013) och Economou (2015, 2018) föreslår att man utvecklar ett nytt ämne där andraspråkselever som nått en viss språklig kompetens läser samma kurser som elever med svenska som förstaspråk.

Samtidigt visar forskning med sva-elever som deltagare att man behöver vara uppmärksam på hur relationer sva-elever och sve-elever emellan fungerar, om sva-eleverna vågar komma till tals när de samundervisas, om de upplever ämnesval som stigmatiserande och om sva-eleverna upplever att lärare har ett bristfokus i förhållande till dem.

Avslutningsvis gör internationell forskning gällande att andraspråkselever behöver möta intellektuella utmaningar och adekvat stöttning när de ska utveckla såväl språk- som ämneskunskaper. Detta är inte specifikt för just andraspråkselever men något som forskning visar ibland förvägras vissa elever i denna grupp när de antingen hålls tillbaka med kognitivt mindre krävande uppgifter eller då de inte får adekvat stöttning att ta sig an mer intellektuellt utmanande undervisning på sitt andraspråk. Mer om den teori som utvecklats kring detta följer i nästa avsnitt.

---

<sup>5</sup> Fingerat namn.

# TEORI

Studien har sin bas i sociokulturell teoribildning då de begrepp och modeller som presenteras nedan bland annat har formats i förhållande till Vygotskijs (1896-1934) teorier. Under rubriken *Utmaningar* presenteras först en teoretisk modell av Mariani (1997) som redogör för hur lärare genom sin undervisning kan erbjuda eleven att arbeta inom fyra olika zoner beroende på de grader av utmaning respektive stöttning lärarna ger. Det är under förutsättning att eleverna får höga utmaningar och hög stöttning som de kan lära sig och bli självständiga. Marianis fyrfältsmodell har vidareutvecklats av Gibbons (2009) och den senares modell och tillhörande begrepp presenteras också då denna utvecklade modell kommer utgöra ett analysverktyg i uppsatsen.

Teoriavsnittets andra avsnitt, *Stöttning*, visar hur stöttning utvecklats som en metafor för hur till exempel elever kan få hjälp av lärare och andra att klara av de intellektuella utmaningar de möter i ett klassrum. Dessutom redovisas Hammond och Gibbons (2005) berikade modell av stöttning som de utvecklat med andraspråkselever i åtanke. Det är här som det för uppsatsen centrala begreppet *planerad stöttning* introduceras. Det blir också synligt att även om Vygotskijs zon för proximal utveckling diskuteras i relation till fyrfältsmodellen så är forskarna inom andraspråksfältet inte så fokuserade vid artefakter och ger mer utrymme för det kognitiva. Dock betonar de att lärande sker i samspel och har ett särskilt fokus på att flerspråkiga elever ska få möjlighet att utveckla sitt andraspråk i samband med intellektuellt utmanande aktiviteter där eleverna erbjuds rikliga möjligheter till språkligt utbyte med andra. Cummins (2017) begrepp *kontextbunden stöttning* och *kognitivt krävande uppgifter* blir också relevanta analysverktyg för denna undersökning. Även Cummins (2017) betonar interaktionens vikt för lärande men även vilka förväntningar och vilken stöttning som erbjuds eleverna.

## Utmaning

### Marianis fyrfältsmodell

Mariani (1997) utgår från antagandet att för att elever ska kunna bli självständiga behöver de erbjudas såväl utmaningar som stöttning från sina lärare. I ett klassrum där elever möts av låga utmaningar och låg stöttning blir de uttråkade och tappar i motivation. Om eleverna å andra sidan får låga utmaningar och mycket stöttning gynnas inte lärandet. Elever som möter höga utmaningar men låg stöttning utvecklas inte heller på ett bra sätt. Ett gynnsammare scenario är det där eleven möter höga utmaningar och hög stöttning (Mariani 1997).

Dessa fyra möjliga scenarion presenterar Mariani (1997) i ett ”teaching style framework” som här benämns fyrfältsmodellen där utmaning och stöttning är nyckelbegrepp:



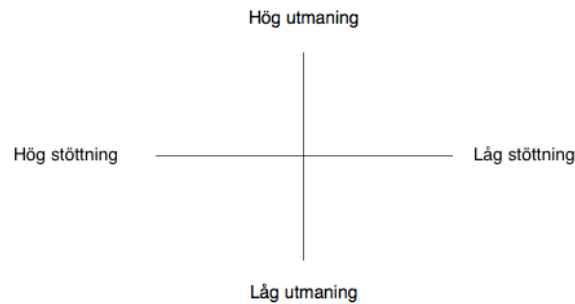


Fig. 1. Marianis fyrfältsmodell (1997) med skalor för utmaning och stöttning

Idealet är följaktligen att lärare bedriver undervisning som erbjuder hög utmaning och hög stöttning där eleven känner motivation och kan erövra självständighet (Mariani 1997). Sin modell kopplar Mariani (1997) till sociokulturell teori och Vygotskijs *närmaste utvecklingszon* där barn kan lära sig nytt om barnet har vissa förkunskaper och dessa möts upp på rätt nivå med rätt hjälp från en kunnigare person. Begreppet stöttning (*scaffolding*) lånar Mariani från Bruner vars teori presenteras i uppsatsens nästa avsnitt.

### Utmaningszonen - den närmaste utvecklingszonen

I Gibbons (2009)<sup>6</sup> presenteras en vidareutveckling av Marianis fyrfältsmodell. Här benämner Gibbons (2013) fältet för hög utmaning och hög stöttning som *utmaningszonen* (s. 43) så väl som ”den närmaste utvecklingszonen” – ett begrepp hon lånar från Vygotskij. Den utvecklade modellen illustreras i figuren nedan som enligt Gibbons visar ”Undervisningens och lärandets fyra zoner” (2013, s. 44):

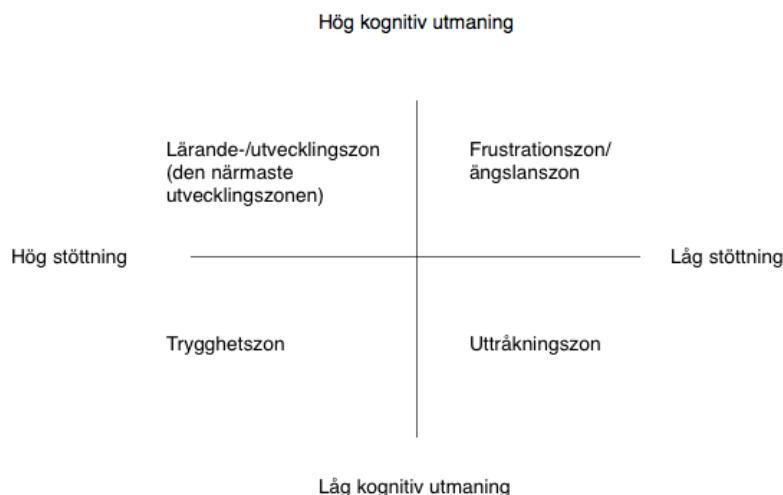


Fig 2. Gibbons bearbetning av Marianis fyrfältare lånad från Gibbons (2013, s. 44)

<sup>6</sup> Boken, *English learners, academic literacy, and thinking: learning in the challenge zone* är översatt till svenska som *Lyft språket, lyft tänkandet* 2010, reviderad 2013. Översättarens svenska termer används här.

Man kan notera att översättaren valt att översätta originalets ”comfort zone” (Gibbons 2009, s. 16) med *trygghetszon* (Gibbons 2013, s. 44). I trygghetszonen med låg kognitiv utmaning och hög stöttning menar Gibbons (2009) att inte mycket lärande kommer att ske och att eleverna inte kommer att bli självständiga. Men zonen behöver inte nödvändigtvis bara erbjuda ”trygghet” utan kan också tänkas erbjuda ”bekvämlighet”. Särskilt menar jag i en svensk kontext där elever med annat modersmål än svenska kan välja mellan att läsa ämnet svenska eller svenska som andraspråk och då kan välja att läsa det ena ämnet för att det slår dem som mindre ansträngande och därmed mer bekvämt. Därmed kan *trygghetszonen* också kallas *bekvämlighetszonen*.

Inom ramen för denna uppsats erbjuder Gibbons bearbetade fyrfältsmodell ett analysverktyg där elevernas utsagor om pilotprojektets upplägg och undervisning kan relateras till de fyra zonerna.

Cummins (2017) drar paralleller mellan Gibbons fyrfältsmodell och sin egen teori om att de kommunikationssituationer och de uppgifter flerspråkiga elever möter i skolan kan placeras på skalor från *kontextbundet* till *kontextreducerat* och från *kognitivt enkelt* till *kognitivt krävande*. Cummins (2017) ser en parallell mellan *utvecklingszonen* som erbjuder hög kognitiv utmaning och hög stöttning och undervisning som är *kognitivt krävande* och *kontextbunden* (s. 59). Även Cummins (2017) begrepp blir användbara i analysen av intervjuerna i denna undersökning då de både sätter fokus på vilka uppgifter eleverna får och vilken möjlighet till kontextbundet samspel de har med lärare och andra elever när uppgifterna ska genomföras.

Uppsatsens nästa avsnitt handlar om teoribildning om den stöttning som enligt Hammond, Gibbons och Cummins blir en förutsättning för att elever ska lyckas med de höga utmaningar de ställs inför. Återigen utifrån perspektivet att elever inte ska möta vare sig för låga förväntningar och för enkla uppgifter eller uppgifter som de flerspråkiga eleverna inte får adekvat stöttning att klara med hänsyn till att de lär på sitt andraspråk.

## Stöttning

### Stöttning som metafor under utveckling

Stöttning (*scaffolding*) introducerades som begrepp i en studie av Wood, Bruner och Ross (1976) och definierades som en process som ”enables a child or novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (s. 90). I studien stöttade en vuxen enskilt 3-5-åringar i att skapa särskilda pyramider av klossar. En typologi över sex olika stöttande ageranden togs fram vilken exempelvis inkluderar att den vuxna hjälper till att dela upp uppgiften i för barnet överkomliga steg, modellerar, hjälper barnet att hålla fokus och stävjar överväldigande frustration (ibid. s. 98).

Stone (1993) argumenterar för att metaforen ”scaffolding” är något bristfällig. Han visar på en koppling till Vygotskijs närmaste utvecklingszon (*zone of proximal development*, ZPD) och menar att man också måste ta i beräkning interpersonella aspekter:

the social relationship within a scaffolding situation can be seen involving both a subjective relation defined by the current activity ("the here-and-now") and symbolic qualities of social interchange crystallized out of past interactions. This complex interpersonal context acts as a filter through which an individual's learning opportunities via scaffolding must be viewed. (Stone 1993, s. 179)

Palinscar (1998) ansluter sig till Stones resonemang och menar att stöttning som metafor också behöver inbegripa ett perspektiv där man inte enbart ser på stöttning som något som sker asymmetriskt mellan två individer där den vuxna experten för över kunskap till barnet. Hon påpekar att vad gäller zoner för proximal utveckling så omfattar dessa "not only people but also artifacts, and [...] ZPDs are embedded in activities and contexts" (Palinscar 1998, s. 371). Genom hänvisningar till klassrumsforskning exemplifierar Palinscar hur kamrater stöttar varandra och hur "the activities themselves served as an important mechanism for scaffolding" (ibid. s. 372).

### **Planerad stöttning och andraspråkselever**

Hammond och Gibbons (2005) presenterar vad de kallar en berikad (*enriched*) modell av stöttning där former av stöttning delas in i två typer: *interaktiv stöttning* och *planerad stöttning*. *Interaktiv stöttning* som sker i själva mötet med eleverna blir beroende av vad som sker mellan lärare-elev och elev-elev i klassrummet och uppstår på plats. Detta för tanken till Wood, Bruner och Ross (1976), Stone (1993) och Palinscar (1998). Men, argumenterar Hammond och Gibbons (2005), utan *planerad stöttning* blir *interaktiv stöttning* inte lika träffsäker och effektiv (s. 20). Genom att läraren vid planeringen av kursen och olika moment tänkt igenom vad som kan vara gynnsamt för såväl språk- som kunskapsutveckling bäddar hen för att eleverna ska stötta i sitt lärande redan före själva interaktionerna lärare-elev och elev-elev tar vid. Ett exempel på planerad stöttning i relation till hur klassrummet organiseras är blandningen av helklassgenomgångar, grupparbete och enskilt arbete. Den *planerade stöttningen* föregår därmed den *interaktiva stöttningen* och bäddar för att den senare ska hjälpa eleverna.

Eleverna som intervjuas i denna uppsats har fått ta del av undervisning samplanerad av de fyra lärare som varit involverade i pilotprojektet där sva- och sveelever samundervisas. Lärarna har redan på planeringsnivå bestämt sig för att organisera undervisningen på särskilda sätt med målet att stötta eleverna. Under samundervisningen sker till exempel en mix av helklassgenomgångar, grupparbeten där sva- och sve-elever blandas och enskilt arbete. Ett system där man ibland är två lärare i klassrummet eller delar upp sva- och sve-elever för sig i olika klassrum ses också som en form av planerad stöttning. Även sekvenseringen av uppgifter är noggrant planerad (Hammond och Gibbons 2005).

I denna intervjustudie kommer såväl elevernas erfarenheter av de utmaningar de möter som deras perspektiv på tre former av planerad stöttning stå i fokus. Deras val av svenskämne går också att diskutera i termer av hur utmaningar på rätt nivå kan ge möjligheter till lärande. Därmed kommer de teoretiska begrepp som presenterats ovan till användning i den teoretiska tematiska innehållsanalys som genomförs och i presentationen av studiens resultat.

## METOD OCH ANSATS

Denna del inleds med att valet av en kvalitativ ansats motiveras. Även valet av intervju som datainsamlingsmetod och teoretisk tematisk innehållsanalys som analysmetod presenteras. Därefter behandlas aspekter i relation till intervjuerna vad det gäller intervjuguide, urval, genomförande och transkribering. Sedan redogörs även för genomförandet av den tematiska innehållsanalysen. Efter ett avsnitt om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet följer slutligen ett avsnitt om de etiska överväganden som gjorts. Men först ges en kort bakgrundsbeskrivning av det projekt som de intervjuade eleverna deltagit i.

### Samundervisningsprojektet på Stadsgymnasiet

Stadsgymnasiet ligger i en mellanstor västsvensk stad. Skolan har dryga 1000 elever fördelat på fyra studieförberedande och ett yrkesförberedande program. Historiskt sett har eleverna som valt svenska som andraspråk fått läsa det i separata undervisningsgrupper där andraspråkselever från olika klasser och program har blandats. Men läsåret 16/17 valde man att pröva att låta sva-eleverna i tre olika klasser på tre olika program samundervisas med eleverna som läser svenska i sina ordinarie klasser. Varje klass hade en svensklärare och därtill fanns en sva-lärare som ambulerade mellan de tre klasserna och ibland hade lektioner med enbart sva-eleverna. I det senare fallet blandades sva-eleverna från de tre olika programmen.

Skolan fick finansiellt stöd från en stipendiestiftelse då upplägget innebar extra kostnader i form av ökad personaltäthet och extra undervisningstimmar. De extra undervisningstimmarna behövdes eftersom de två svenskämnen inte helt består av samma moment utan ibland behövde eleverna separeras för att undervisas i olika moment (till exempel språkhistoria eller språkbruk). Lärarna behövde också tid för samplanering då de i samtliga klasser behövde göra samma sak för att sva-läraren lättare skulle kunna ambuleras mellan klasserna eller samla alla sva-elever separat.

I sin stipendieansökan skriver man fram målen för projektet så här:

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. (Stipendieansökan 2016<sup>7</sup>)

Man kan utläsa från målbeskrivningen att skolan såg utvecklingsmöjligheter vad gällde svenska som andraspråksämnet och i samtal med lärarna i projektet framgår att skolan tidigare upplevt problem med att elever inte velat välja sva-ämnet då det upplevts stigmatiserande eller som exkluderande från klassen (muntlig kommunikation 180618). Stipendiemedel tillät att två forskare följde projektets första läsår (Norlund 2019). Då

---

<sup>7</sup> För att möjliggöra konfidentialitet finns stipendieansökan ej med i referenslistan.

projektets första år redan undersökts (Norlund 2019) läggs fokus i denna undersökning på projektets tredje år med vissa tillbakablickar över projektet som helhet.

## Val av ansats och metod för datainsamling och dataanalys

En övergripande ambition med denna studie är att det är *elevers* perspektiv på ett pilotprojekt inom sva-undervisning som ska studeras. En kvalitativ ansats kan sätta elevernas erfarenhetsvärld i fokus och erbjuda hänsyn till den komplexitet som ryms i att vara del av ett visst sammanhang vid en speciell plats och tid då ansatsen innebär:

an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is both inductive and deductive and establishes patterns and themes. The final written report or presentation includes the voices of the participants, the reflexivity of the researcher, a complex description and interpretation of the problem, and its contribution to the literature or a call for change. (Cresswell 2013, s. 44)

Centralt är också att ansatsen kan besvara studiens frågor. Utifrån detta blir den kvalitativa semistrukturerade intervjun en lämplig datainsamlingsmetod för att närma sig elevernas erfarenheter i en explorativ studie (Justesen et al. 2011, s. 47). Som Kvale och Brinkmann (2014) konstaterar så kan en intervjuare nå en större förståelse av ämnet under själva intervjuerna och en semistrukturerad intervju ger utrymme för att följa upp detta redan inom ramen för pågående eller kommande intervjuer (Bryman 2018). Samtidigt kan en semistrukturerad intervju till skillnad från en ostrukturerad också styra upp att särskilda områden berörs som redan från början framstår som viktiga för att forskningsintresset ska tillgodoses.

Även enkäter eller fokusgruppsintervjuer skulle ha kunnat fånga elevernas upplevelser av undervisningen i pilotprojektet. Enkäter valdes bort då öppna enkätfrågor förutsätter att eleverna är villiga och kapabla att skriftligt ge uttryck för fylliga svar och då det kan ske bortfall i enskilda frågor (Jakobsson & Westergren 2005, s. 73). Även i intervjuer kan svar vara kortfattade men där tillåter intervjusituationen att intervjuaren ställer följdfrågor och även direkt kan stämma av sin förståelse av vad respondenterna säger (Bryman 2018). Dessutom kan respondenterna diskutera ”premisserna för intervjuarens frågor” (Kvale & Brinkmann 2014, s. 215).

Med intervju som metod tillåter inte uppsatsens omfattning att samtliga 19 sva-elever deltar på grund av tidsmässiga begränsningar. Ett annat metodval hade kunnat vara fokusgruppsintervju. Även om detta möjliggör fler deltagare (förutsatt att fler skulle ställa upp) är det en metod som kan lämpa sig bättre när interaktionen mellan deltagare är av större intresse (Justesen et al. 2011, s. 66). Att intervju eleverna individuellt istället ger mig möjlighet att fokusera på vad varje enskild elev säger och att följa upp detta i en direkt interaktion. Möjligtvis hade en fokusgrupp inneburit att det en deltagare säger får en annan deltagare att tänka på något intressant som jag kanske inte hade frågat i en individuell intervjusituation. Men som konstaterats finns det inom ramen för en semistrukturerad intervjustudie där även uppföljningsintervjuer ingår en möjlighet för mig att under undersökningens gång formulera frågor inspirerad av vad som uppkommit i andra intervjuer (Bryman 2018, s. 260).

Tematisk innehållsanalys innebär en grundlig och systematisk analys av (de transkriberade) intervjuerna för att identifiera, analysera och rapportera meningsbärande teman i det komplexa materialet (Braun & Clarke 2006). För en såväl deduktiv som induktiv analysmetod följs intervjuerna av en *teoretisk tematisk innehållsanalys* där ”analysis is guided by an existing theory and theoretical concepts” (Braun & Clarke 2013, s. 175). Under identifieringen av teman i transkriberingarna kan alltså teman identifieras i relation till teoretiska begrepp. Jag låter här *intellektuell utmaning* och *planerad stöttning* deduktivt agera områden utifrån vilka empirin analyseras och struktureras (Braun and Clarke 2013). Jag har med andra ord redan från början bestämt att det är delar av intervjuerna som särskilt behandlar dessa övergripande områden jag ska koda för att generera teman.

Men den teoretiska tematiska innehållsanalysen betyder inte att de teman som jag identifierar enbart måste vara *teorigenererade* utan de kan också vara *induktivt empirigenererade* (Braun & Clarke 2013). Det betyder att det finns teman i de näranalyserade delarna av intervjuerna som framträder som centrala utifrån det respondenterna säger snarare än utifrån min forsknings- och teoribaserade förförståelse. Detta rimmar väl med studiens föresats att förhålla sig till tidigare forskning tillsammans med en lyhörddhet för elevernas upplevelser och röster så att de som centrala intressenter får ett stort utrymme.

## Urval av respondenter

Då studien syftar till att undersöka elevers erfarenheter av att kunna välja svenskämne och av att samundervisas med elever som läser svenska tillfrågades elever som deltog i Stadsgymnasiets projekt om att ingå i intervjustudien. Hade samtliga sva-elever i projektet (sexton män, tre kvinnor) ställt upp hade detta kunnat leda till ett behov av ytterligare urval på grund av brist på tid men ett hanterbart antal accepterade varpå inga sådana gjordes. Att inte specifika elever tillfrågades innebar att urvalet inte blev ändamålmässigt utan ett bekvämlighetsurval (Bryman 2018): de elever som tackade ja intervjuades. Vid ett ändamålmässigt urval hade elever tillfrågats som ansetts ge en så fullödlig representation av olika perspektiv på projektet som möjligt (Creswell & Poth 2017). Denna urvalsmetod valdes bort av etiska skäl (se nedan).

Eleverna tillfrågades om att delta i intervjustudien muntligt och/eller skriftligt. Den muntliga förfrågan skedde lektionstid då jag presenterade intervjustudien och delade ut en blankett (se Bilaga 3) där eleverna fick ange om de var intresserade av att delta eller inte. De elever som inte närvarade under lektionen fick senare blanketten av undervisande lärare. Vid första förfrågan var det fem elever som var positiva till att delta, därefter tillkom ytterligare en elev som hade fått blanketten i efterhand och slutligen en elev som tog kontakt via en vän när denne hade deltagit i en första intervju.

Elever från tre av gymnasieskolans program ingår i undervisningsgruppen och samtliga program är representerade bland respondenterna om än i olika utsträckning:

Tabell 1: Fördelning av deltagare per program

<b>Program</b>	<b>Antal elever i pilotprojektet</b>	<b>Deltagare i studien</b>
Studieförberedande program 1	6	1
Studieförberedande program 2	6	2
Yrkesförberedande program	7	4

De intervjuade eleverna från de studieförberedande programmen har samtliga läst svenska som andraspråk under alla tre år med pilotprojektet. Bland eleverna från det yrkesförberedande programmet var det först i år tre där svenska som andraspråk 3 var valbar kurs som tre av de intervjuade eleverna hade haft möjlighet att delta som sva-elever. Detta eftersom de dittills gått i en parallellklass där endast elever som valt svenska från början placerats. Den fjärde eleven från det yrkesförberedande programmet hade gått i pilotklassen från år ett men valt över till kursen svenska som andraspråk först i år tre.

Därmed skiftar det hur lång erfarenhet eleverna har av pilotprojektet och av att delta i gruppen som läser svenska som andraspråk. Blandningen kan ses som positiv ur aspekten att det är precis så här pilotprojektet har fungerat och genom heterogeniteten hos respondenterna så ges möjlighet att utforska kvalitativt skilda upplevelser och erfarenheter. Dock kan det inte göras anspråk på att alla pilotelevs möjliga perspektiv kommer fram bland respondenterna bland annat på grund av att ett ändamålsenligt urval inte användes.

I Tabell 2 nedan presenteras deltagarna i intervjustudien med fingerade namn. Presentationen sker i den ordning de intervjuats första gången vilket råkade sammanfalla med vilket program de gick.

Tabell 2: Presentation av deltagare

<b>Elev (fingerade namn)</b>	<b>Program</b>	<b>Tid i pilotprojektet / tid med svenska som andraspråk 3</b>
<b>1. Monas</b>	Studieförberedande program 1	Tre år / tre år
<b>2. Adam</b>	Studieförberedande program 2	Tre år / tre år
<b>3. Ibrahim</b>	Studieförberedande program 2	Tre år / tre år
<b>4. Luka</b>	Yrkesförberedande program	Tre år / nästan ett år
<b>5. Ilir</b>	Yrkesförberedande program	Ett år / ett år
<b>6. Amir</b>	Yrkesförberedande program	Ett år / ett år
<b>7. Zaid</b>	Yrkesförberedande program	Ett år / tre månader

## Genomförande av intervjuer

Inför förfrågan om elever som ville delta i intervjuundersökningen observerade jag fem pilotprojektslektioner. En lektion vardera där sve- och sva-elever samundervisades i respektive programs klass och två lektioner där enbart sva-eleverna undervisades i en grupp där de blandades från de tre klasserna. Observationerna skedde under slutet av februari och början av mars 2019 och hade dubbla syften: dels att göra mig mer bekant med upplägget och dels att ge eleverna ett ansikte på den person som skulle be att få intervjua dem.

Under observationerna gjordes inga anteckningar som identifierade individer utan fokus låg på att få exempel på hur lektioner kunde se ut och hur elever samspelade med varandra och med lärarna. Detta gjorde det sen lättare för mig att följa med i respondenternas exempel och att göra mig en bild av den kontext eleverna befann sig i (Kvale & Brinkmann 2014, s. 150). De undervisande lärarna hade också delat med sig av det gemensamma planeringsdokument de har för läsåret där det framgår vilka moment och fokus varje lektion har. Sammantaget hjälpte detta mig att ställa relevanta följdfrågor (Kvale & Brinkmann 2014, s. 85).

Vid sista observationstillfället med sva-gruppen fick eleverna förfrågan om att delta (se *Urval av respondenter* ovan). En första intervjuomgång med samtliga sju elever som tackade ja genomfördes under mars och april 2019.

Intervjuerna kom samtliga att genomföras i grupprum på skolan efter att tid bestämts med eleverna via sms. En elev hade bett att få göra intervjuerna under lektionstid och då hittades lämpliga sådana tillfällen utan att projektets lärare fick kunskap om exakt vilka elever som deltog i intervjustudien.

Eleverna fick frågan om det gick bra att intervjuerna genomfördes på föreslagen plats men gavs inte explicit alternativet att intervjuas någon annanstans. Eleverna uttryckte inga åsikter om att intervjuerna skedde i skolans lokaler.

Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är viktigt att skapa en miljö där ”intervjupersonen känner sig fri och säker” (s. 33). Generellt framstod eleverna som frimodiga i intervjuerna även när de gav uttryck för kritiska åsikter eller berättade om inställningar till uppgifter som man kan tänka sig att en lärare inte skulle se som positiva. Vid ett tillfälle tycktes en elev hämmas och det var på en fråga om vad han tänkte om litteraturläsningen i kursen och då försökte jag att visa att eleven inte skulle dömas på grund av sitt eventuella svar:

*[Intervjuaren i kursiv] Mm. Och ehm, dom här; eh, böckerna du läser; hur tänker du kring dom?*

... Jag har inga kommentarer på dom. He.

*Hehe. Nu är ju inte jag här för att bedöma vad du tycker om dom här; det spelar ingen roll. Jag sätter inga betyg. Men jag är verkligen intresserad av att veta hur du tänker kring böckerna du läser.*

Även om elevernas roll betonades som central och det är tydligt att vad de har att säga är viktigt i undersökningen finns det inneboende maktasymmetrier som kvarstår. Som Kvale och Brinkmann (2014) konstaterar så är det intervjuaren som sätter agendan, styr upp samtalet, ställer frågorna och ämnar tolka samtalet för en vetenskaplig analys och framställa (s. 51).



En elev hade missförstått och trodde att intervjun skulle ske i grupp men gick med på att genomföra den enskilt. En elev som tog med sig en klasskamrat gick också med på att de skulle intervjuas enskilt. Det kan tänkas att några respondenter hade varit mer bekväma med att intervjuas i grupp.

Varje intervju inleddes med lite småprat om något som var aktuellt för eleverna just nu (till exempel gymnasiearbetet, sportaktiviteter eller resor). Därefter presenterades samtyckesblanketten (*Bilaga 4*) där det precis som vid den muntliga intervjufrågan och i informationsbrevet (*Bilaga 3*) betonades att deltagandet var frivilligt, kunde avbrytas när som helst och att medverkan inte kunde påverka elevernas betyg vare sig positivt eller negativt. Blanketten tog likt informationsbladet också upp det faktum att intervjuerna skulle spelas in och hur inspelningarna skulle hanteras. Eleverna fick skriva under samtycket.

Eleverna fick också se inspelningsverktygen. Dels en diktafon som spelade in i slow-play för att användas vid transkriberingen, dels en dator med programmet Garageband som spelade in i normal hastighet och användes vid genomlysning när transkriptionerna skulle kontrolleras.

Ingen elev uttryckte något obehag över att intervjuerna skulle spelas in. Ett par elever frågade under intervjuernas gång om det var okej att använda lärarnas riktiga namn och fick höra att jag skulle använda fingerade namn vid transkriberingen.

Valet att spela in intervjuerna gjorde att jag inte behövde känna mig stressad över att anteckna allt viktigt som sades. Istället kunde fokus läggas på att lyssna och ställa relevanta följdfrågor utan att antecknande störde samtalsflödet (Kvale & Brinkmann 2014, ss. 218, 219).

Inför intervjuerna tog jag fram en intervjuguide (*Bilaga 1*) utifrån studiens syfte att uppmärksamma elevernas erfarenheter av att samundervisas på det sätt som erbjudits under pilotprojektet. Guiden skulle möjliggöra insikter i relation till intellektuell utmaning och stöttning. Frågorna inspirerades av tidigare forskning, möten med de undervisande lärarna (muntlig kommunikation 180618 och 190128) och klassrumsobservationer. Ambitionen var inte att förutse alla relevanta frågor utan guidens öppna frågor inbjöd till icke-strukturerade följdfrågor utifrån elevernas svar (Kvale & Brinkmann 2014).

Intervjuguiden användes vid samtliga intervjuer och allt eftersom intervjuerna genomfördes kunde tidigare intervjuer påverka de följdfrågor som ställdes till andra elever men också hjälpa mig att bättre följa med i de saker eleverna beskrev. Exempel på ett område som inte direkt berördes i intervjuguiden men som kom att nämnas av flera elever var det att man gjorde ”samma sak” i båda ämnena (till exempel skrev litteraturuppsats på samma tema). Denna aspekt blev då till föremål för följdfrågor.

Min gradvis utökade förförståelse bidrog till att uppföljningsintervjuer framstod som ett viktigt moment. Det var vissa saker som inte följts upp under tidigare intervjuer som sedan framstod som viktigare efter att andra elever berört dem. Under idealiska förhållanden (Kvale & Brinkmann 2014) ska intervjuaren ha klargjort så mycket som möjligt under intervjun men i verkligheten kan det vara svårt att under en intervjusituation inse allt som bör följas upp eller vad som kan tolkas på ett annat sätt. Den andra intervjuguiden (*Bilaga 2*) blev delvis unik för

varje elev. Även ett antal gemensamma frågor togs upp för att ytterligare fånga upp områden relaterade till stöttning och inkludering.

Frågor ställdes ibland med hänvisning till observationer gjorda vid lektionsbesöken eller utifrån min kännedom om vad eleverna läst eller gjort. Detta dels för att det skulle hjälpa att besvara studiens frågeställningar, dels för att det hjälpte till att ”skapa en god intervju-interaktion” (Kvale & Brinkmann 2014, s. 173).

Bakgrundsfrågorna i intervjuguiden inledde samtliga intervjuer i den första intervjuomgången men sedan ställdes frågor efter hur det föll sig naturligt och inte efter vilken ordning de kom i. Dock stämde jag av intervjuguiden mot slutet av intervjun för att se att dess olika områden täckts in. Både vid den första intervjurundan och under uppföljningsrundan avslutades intervjuerna med att respondenterna tillfrågades om de hade något mer de ville säga eller om det var något de undrade.

Efter den första intervjun med varje elev fick de ett presentkort om 100kr som ett tack för sitt deltagande i studien. De informerades också om att jag kunde höra av mig om en uppföljningsintervju när jag transkriberat den första intervjun.

Samtliga elever utom Amir ställde även upp på en uppföljningsintervju när de tillfrågades om detta. Amir svarade aldrig på förfrågan som skedde via sms likt med de andra eleverna. Detta gjorde att intervjutiden för respektive elev blev enligt tabellen nedan. Total intervjutid för samtliga elever blev drygt sex timmar. Uppföljningsintervjuerna skedde i skolans lokaler under maj månad och spelades in och transkriberades på samma sätt som den första intervjuomgången.

Tabell 3: Intervjutid per elev

Elev	Första intervjun min:sek	Andra intervjun min:sek	Totalt
<b>1. Monas</b>	32:43 (14 mars)	33:25 (10 maj)	66min 8s
<b>2. Adam</b>	25:20 (15 mars)	16:20 (3 maj)	41min 50s
<b>3. Ibrahim</b>	25:01 (29 mars)	19:30 (28 maj)	39min 31s
<b>4. Luka</b>	39:37 (4 april)	16:53 (7 maj)	56min 30s
<b>5. Ilir</b>	29:23 (8 april)	11:27 (6 maj)	40min 50s
<b>6. Amir</b>	24:21 (12 april)	—	24min 21s
<b>7. Zaid</b>	24:13 (12 april)	15:38 (29 maj)	39min 51s

## Transkribering av intervjuer

Jag transkriberade intervjuerna själv vilket bidrog till en god kännedom om vad som sagts. Transkriberingen av intervjuerna skedde efterhand och samtliga intervjuer från första omgången var transkriberade innan intervjuguiden till uppföljningsintervjuerna skapades.

Att gå från tal till text innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014) att ”transformera” (s. 218). Det går inte att i text till fullo återge alla aspekter av talat språk. Till exempel spelades endast ljud in vilket gör att icke-verbal kommunikation går förlorad. Det är inte heller enkelt att i text nyanserat återge verbala markörer som tonfall. I denna uppsats är innehållet i vad eleverna säger i fokus och inte *hur* de säger det. Därmed gjordes valet att under transkriberingen inte ange exakta tider för pauser till exempel. I transkriberingen fick tre punkter (...) markera att en liten paus skedde. När eleverna eller jag fnissade eller skrattade till markerades detta med ”hehe”. En slående skillnad mellan tal och skrift är också interpunktionen (Kvale & Brinkmann 2014, s. 226). En del av vad som gör transkribering till en tolkning är att det inte är tydligt var talaren skulle sätta komma eller punkt.

Under transkriberingsfasen antecknades allt som sades under intervjuerna. Där det rörde oklarheter om vad som sades i inspelningen lyssnades avsnittet igenom flera gånger. Efter transkriberingen lyssnade jag igenom intervjun igen och eventuella ändringar gjordes i texten. Jag valde att i viss mån anpassa språket till flytande skriftspråklig form.

## Genomförande tematisk innehållsanalys

Braun och Clarke (2006) redogör för sex steg i en tematisk innehållsanalys:

1. Familiarizing yourself with your data
2. Generating initial codes
3. Searching for themes
4. Reviewing themes
5. Defining and naming themes
6. Producing the report

(s. 87)

Med de teoretiska begreppen intellektuell utmaning och planerad stöttning som deduktiva övergripande områden (Braun & Clarke 2013) lästes intervjuerna igenom upprepade gånger för att se vad i materialet som kunde anses beröra de två områdena och så kodades materialet. Därefter sorterades koderna för att potentiella teman skulle kunna definieras utifrån dem. Nedan exemplifieras processen när det gäller intellektuell utmaning.

Två teman identifierades som mönsterbildande efter kodningen av det material som ansågs behandla intellektuell utmaning: ”vikten av samma” och ”betyg vs utmaning”. Vid ytterligare analys framkom att det till dessa fanns underordnade teman (Braun & Clarke 2013). Till exempel ”samma uppgifter” och ”samma klassrum”. Alla delar av materialet genomlästes återigen och nya dokument skapades som samlade alla citat relevanta för ett visst underordnat tema. Därpå kunde ytterligare en hierarkisk nivå identifieras när till exempel koderna gick att sortera efter orsaker till att sva-eleverna ansåg det viktigt att befinna sig i samma klassrum.

Det gav två underteman ("Sociala fördelar" och "Lära av andra"). "Lära av andra" är ett tema som ligger nära de deduktiva analysverktygen med deras fokus på hur eleverna i samspel kan lära av varandra. Temat "Sociala fördelar" var ett empirigenererat induktivt tema med aspekter som framstod som viktiga för eleverna men som inte nödvändigtvis gick att förutse utifrån Gibbons (2009) fyrfältsmodell eller Cummins teori om (2017) *kontextbunden stöttning*. Koderna som relaterade till att göra "samma uppgifter" genererade i sin tur också två underteman.

Elevernas redogörelser i respektive tema analyserades med Gibbons (2009) bearbetade fyrfältare som analysverktyg. De fyra zonerna (*utvecklings/utmaningszonen*, *frustrationszonen*, *trygghets/bekvämlighetszonen* och *utträkningszonen*) hjälpte till att placera elevernas redogörelser i relation till den utmaning och stöttning de möter. Cummins (2017) termer *kontextbunden stöttning* och *kognitivt krävande uppgifter* blev också relevanta med sin koppling till utvecklingszonen.

## Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Nedan diskuteras de två metoder som använts, intervju och teoretisk tematisk innehållsanalys, i förhållande till reliabilitet och validitet. Huruvida den kvalitativa studiens slutsatser är generaliserbara diskuteras också.

### Reliabilitet

I förhållande till denna semi-strukturerade kvalitativa intervjustudie där jag visar följsamhet för respondenternas svar är det inte relevant att tala om studiens reliabilitet i termer av att intervjufrågor och intervjusvar skulle upprepas ord för ord om eleverna intervjuades igen (Bryman 2018). Däremot ska det framgå för läsaren att resultaten inte är slumpmässiga och för att detta ska kunna bedömas eftersträvar jag en tydlighet i rapporteringen av intervjuens genomförande och analysarbetet vilket därmed möjliggör en bedömning av undersökningens pålitlighet (Bryman 2018, s. 468).

En aspekt av reliabilitet i förhållande till intervjustudier som Kvale och Brinkmann (2014) adresserar är huruvida intervjuaren ställer ledande frågor. Sådana frågor kan ha en negativ inverkan på studiens kvalitet om intervjuarens förutfattade meningar eller förväntningar på ett visst svar får styra. Dock kan ledande frågor av en annan form istället bidra till studiens reliabilitet så länge de medvetet används för att "verifiera intervjuarens tolkningar" (2014, s. 214). Denna senare form av frågor förekommer i mina intervjuer.

Vad gäller kvalitativ innehållsanalys finns det de som menar att reliabilitet kommer från att flera forskare kodar materialet och att det finns en samstämmighet i kodningen (Schreier 2012). Braun och Clarke (2013) menar dock att det är "problemiskt" att tala om interbedömar-reliabilitet ifråga om tematisk innehållsanalys (s. 279). De hävdar att detta ligger för nära ett kvantitativt synsätt och att kvalitativ forskning innebär att man utgår från att full objektivitet inte är möjlig (2013, s. 279). Istället redogör Braun och Clarke (2006, 2013) för flera faktorer som kännetecknar tematisk innehållsanalys av god kvalitet: till exempel att kodningsprocessen har varit "thorough, inclusive and comprehensive" (2013 s. 187) och att

adekvat tid har lagts på alla faser av analysen (ibid. s. 187). Jag har eftersträvat dessa kvalitéer och återigen blir ett systematiskt tillvägagångssätt, den explicita redogörelsen för undersökningens process och en tydlig redovisning av hur slutsatser nås underlag utifrån vilket undersökningens reliabilitet kan bedömas (Steinke 2004 i Schreier 2012, s. 26).

## **Validitet**

En grund för validitet i intervjuundersökningar är att intervjumetoden passar undersökningens syfte (Kvale & Brinkmann 2014, s. 298) och som konstaterats tidigare så är en semi-strukturerad kvalitativ intervju ett ändamålsenligt sätt att undersöka pilotprojektelevernas erfarenheter och besvara studiens frågor utifrån. Vidare har jag som konstaterats ovan stämt av mina tolkningar under intervjuens gång och erbjuder en tydlig redogörelse för tillvägagångssätt och tolkningar (Kvale & Brinkmann 2014).

Det kritiska och grundliga förhållningssätt som Kvale och Brinkmann (2014) menar gynnar validiteten i intervjustudier gynnar även kvaliteten i tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke 2006). Transkriptionerna som ligger till grund för min innehållsanalys är noggrant kontrollerade och när teman fastställs är de välgrundade i empirin och inte "anekdotiska" där ett fåtal exempel görs viktigare än de är (ibid. s. 96). Tolkningar och empiri behöver överensstämma och rikliga exempel illustrera analysen (ibid. s. 96) vilket inte bara hjälper mig att besvara undersökningens frågeställningar på ett fullgott sätt men också ger läsaren möjlighet att bedöma undersökningens validitet.

## **Generaliserbarhet**

Vad gäller generaliserbarhet råder det delade meningar om i vilken utsträckning sådan är möjligt eller relevant för kvalitativ forskning (Bryman 2018, Eisenhart 2009). Eisenhart (2009, s. 52 med hänvisning till Ercikan & Roth 2006) menar att generaliserbarhet visst är möjlig och önskvärd och innebär att slutsatser når vidare än den specifika kontexten och deltagarna. Eisenhart (2009) tar upp överförbarhet (*transferability*) som en möjlig form av generaliserbarhet och menar då att forskaren och/eller läsaren med god kännedom om ett annat fall kan bedöma om slutsatser är överförbara till detta. Eisenhart (2009) konstaterar att:

Sites in which the context can be investigated and described in detail, in which the site can be shown to be typical of other sites, and in which the contexts of the sites for generalization can be known are good candidates for qualitative research that is transferable. (s. 57)

Stadsgymnasiet kan beskrivas som en typisk svensk gymnasieskola där varken lärare eller elever framstår som särskilt unika i någon bemärkelse. Man kan därmed tänka sig att slutsatser som dras utifrån elevernas utsagor kan vara överförbara till andra skolor.

Graneheim och Lundman (2004) menar att vid kvalitativ innehållsanalys kan forskaren föreslå överförbarhet men att det är upp till läsaren att ta ställning till om den är möjlig (s. 110). De understryker värdet av att forskaren då tydligt och systematiskt har redogjort för den process (utförande, genomförande, tolkning) som har lett fram till slutsatserna och att texten är rik på citat och beskrivningar (ibid. s. 110).

\*

Denna undersökning ger inte anspråk på att vara annat än en av flera tänkbara representationer av elevers perspektiv på Stadsgymnasiets pilotprojekt (Bryman 2018, s. 475). Med hjälp av transparens kring forskningsprocessen och de intervjuuttalanden som ligger till grund för resultat och slutsatser bör undersökningens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet ändå kunna bedömas.

## Etik

God forskningssed innebär inte bara etiska riktlinjer utan inbegriper också god forskningskvalitet (Vetenskapsrådet 2017). Detta innebär bland annat att en studie ska syfta till att göra gott och att lämna ett användbart bidrag till forskningen (Kvale & Brinkmann 2014) vilket denna studie gör. Etiska aspekter av särskilt intresse för deltagarna i intervjustudien är, förutom att de inte ska lida skada av sin medverkan, informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav (Bryman 2018). Redan när jag ställde frågan till sva-gruppen i pilotprojektet om några elever kunde tänka sig att delta i studien så informerades de både muntligt och skriftligt om syftet med studien och hur deras deltagande och bidrag skulle behandlas och nyttjas (Kvale & Brinkmann 2014).

Det framgick att konfidentialitet skulle råda (Vetenskapsrådet 2017) och att namn på skola och elever skulle fingeras vilket också skedde redan under transkriberingsfasen. Dock förtydligades muntligt vid informationstillfället och vid respektive intervju att anonymitet inte kunde garanteras (Kvale & Brinkmann 2014) då till exempel eleverna kanske skulle kunna känna igen varandra om de läste uppsatsen och att detsamma kunde ske om Stadsgymnasiets personal läste den.

Eftersom intervjuerna skulle ske medan svenska som andraspråkskursen pågick underströk jag att jag inte skulle dela något material med involverade lärare före uppsatsen stod färdig och lärarna kunde läsa den. (Uppsatsen skulle inte publiceras före kursens slut). Jag påpekade också att eventuell medverkan eller icke-medverkan inte skulle kunna påverka betyg. Denna information betonades för att eleverna skulle känna sig trygga och på det klara med vilka villkor som gäller. Med tanke på den beroendesituation elever befinner sig i i relation till sina lärare ansåg jag detta viktigt.

Det var också beroendesituationen som gjorde att ett ändamålsmässigt urval valdes bort. Om jag skulle betona att en viss elevs perspektiv var viktig skulle det kunna tolkas som att pilotprojektlärarna stått i dialog med mig om enskilda elever och detta kunde skapa en implicit press på eleven att ställa upp. Så valet att inte försöka att med upprepade individuella förfrågningar få med någon speciell elev gjordes baserat på att jag önskade frivillighet och att eleverna inte skulle uppleva påtryckningar från vare sig sina lärare eller mig. Konsekvenser av detta berörs i uppsatsens diskussionsdel i avsnittet *Styrkor och svagheter i genomförandet*.

I inledningen till det första intervjutillfället med respektive elev fick de läsa igenom och underteckna samtyckesblanketten som redogjorde för hur deras uppgifter skulle behandlas och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Samtliga intervjuade elever gav sitt informerade samtycke (Kvale & Brinkmann 2014).

## RESULTAT

De resultat som här presenteras är uppdelade enligt de tre forskningsfrågor som stått i fokus för undersökningen. Först behandlas elevernas ämnesval i förhållande till det övergripande området intellektuell utmaning. Därefter följer den del som behandlar vad som framstår för eleverna som viktiga aspekter av samundervisningen. Även dessa teman förhålls till det övergripande området intellektuell utmaning. Slutligen lyfts de teman som uppstått när olika former av planerad stöttning varit i fokus för analysen. Genomgående integreras direkta citat från intervjuerna i analysen. Resultatdelen avslutas med ett sammanfattande avsnitt.

### Ämnesval och utmaningar

I analysen av elevernas utsagor som berör deras val av ämne identifieras ett tema som benämns ”Utmaning vs Betyg”. Här berör eleverna hur de finner ämnet svenska som andraspråk som utmanande eller inte. I den teoretiska tematiska innehållsanalysen skapades två underteman när vissa av eleverna kopplar valet av ämne till att få en ”utmaning på rätt nivå” medan andra fokuserar mer på vilket ämne de ”lättast kan få högst betyg i”.

#### Utmaning på rätt nivå

De tre elever som valt svenska som andraspråk från början talar om det i termer av att få en utmaning på en passande nivå. De elever som fokuserar på att de vill lära sig så mycket som möjligt utifrån sina förutsättningar kan sägas vilja arbeta i *utmaningszonen*. De vill utmanas samtidigt som de önskar stöttning för att klara utmaningarna.

Monas hade inte varit i Sverige mer än ett par år när han började gymnasiet så för honom var det givet att läsa svenska som andraspråk. Att få lära sig så mycket som möjligt är viktigt för honom och han anser att pilotprojektet erbjuder honom detta. Han jämför sig med vänner som läst svenska som andraspråk på skolan i den grupp som inte ingår i pilotprojektet. Han menar att de fått göra färre slags uppgifter och att pilotprojektet erbjudit fler möjligheter att ge sig i kast med vad Cummins (2017) skulle klassificera som *kognitivt krävande uppgifter*. Samtidigt som Monas ofta arbetar i *utvecklingszonen* (Gibbons 2009) kan han också uppleva samundervisningen som väl svår ibland vilket gör att han även kan verka i *frustrationszonen* (Gibbons 2009) där utmaningen blir för hög:

Det är utmaning för mig att typ vara med andra [sve-eleverna] också och det känns typ för det känns lite för svårt när vi är med dom och det kan vara jättesvårt. Vi vågar och göra svåra uppgifter så vi kan utveckla till bättre när vi gör svåra uppgifter som dom andra gör. Och eh, när vi, alltså, så det är klart vi kommer att kunna mer saker om, än dom som läser bara svenska som andraspråk utan projektet. Utan, ah, så vi kommer att kunna mer saker och vi kommer kunna, vi kommer ha bättre läsförståelse och skriva och tala. Så kommer att få ut mer.

Sammantaget uttrycker Monas att han är mycket nöjd med sitt ämnesval och de möjligheter projektets arrangemang erbjuder honom.

Utifrån Adams beskrivning tycks han i sin tur ha arbetat i *frustrationszonen* i grundskolan då han upplevde svenskämnet där som för utmanande:



Jag ångrar faktiskt att jag inte gick svenska 2 i grundskolan. För i svenska 1 i grundskolan försökte jag väldigt mycket. Alltså jag la verkligen 100% på det där.

*Intervjuaren [i kursiv]: Mm.*

Så jag, ja, om jag inte kunde så försökte jag. Jag var hemma och pluggade jättemycket, försökte verkligen förstå allting helt själv.

*Mm.*

... Ja.

*Och nu känner du att du får rätt hjälp här?*

Ja. Exakt.

Känslan av att ha gjort rätt ämnesval kopplar Adam upprepade gånger under våra intervjuer just till att han får mer hjälp men också utmaningar i och med de *kognitivt krävande uppgifter* han erbjuds av lärarna på Stadsgymnasiet och samspelet med sve-eleverna han samundervisas med. Han kan sägas arbeta oftare i *utvecklingszonen*.

Ibrahim är också positiv till att utmanas. På frågan om skolan bör fortsätta med upplägget säger han ”det finns mycket möjligheter med det här pilotprojektet. Det kan utveckla eleverna enormt som det har gjort för mig.” Han anser också att svenska som andraspråk varit ett självklart val för honom eftersom hans språk inte var så utvecklat när han började gymnasiet. Han berättar om hur han upplever undervisningen i svenska som andraspråk som mer krävande under gymnasiet och att lärarnas förväntningar är högre vilket han är nöjd med eftersom han ser hur han har utvecklats. Ibrahim tycks arbeta i *utvecklingszonen* vilket gynnar hans lärande.

I de andra elevernas intervjuer talas det inte om valet av ämne som ett sätt att utveckla sig så mycket som möjligt. I stället är det tal om betyg som dominerar.

### **Lättare få betyg**

Ingen av de fyra intervjuade eleverna på det yrkesförberedande programmet valde att läsa svenska som andraspråk förrän i årskurs tre. För tre av dem var det först då de började läsa inom pilotprojektet efter att ha gått i en parallellklass där man endast erbjöds svenska. På det yrkesförberedande programmet är svenska 3/svenska som andraspråk 3 valbar kurs som eleverna kan välja att läsa för att den är högskoleförberedande.

Gemensamt för de fyra eleverna är att betygen är viktiga för deras val av ämne i årskurs 3. De kan uppskatta utmaningen som kommer av att samundervisas och att få samma uppgifter som sve-eleverna men tar även chansen att ta del svenska som andraspråksundervisningens stöttande delar vilka inte alltid matchar elevernas faktiska behov.

Ilir berättade i första intervjun att han tyckte att svenskkurserna blev allt svårare för varje år på frågan om varför han valt att byta över till svenska som andraspråk:

Nä, jag tänkte ju mer att eh, det började bli lite svårare och svårare nu i, först i ettan, sen tvåan och nu trean så jag tänkte att, jag pratar ju ändå inte svenska hemma och eh, jag borde inte kunna det så bra som jag kan. Så därför tänkte jag att det, det känns lättare för mig och bättre att jag tar som andraspråk för att jag pratar ju inte det hemma så att. Det blir lättare för mig.

Lite senare under intervjun visar det sig också handla om betygen:

*Intervjuaren; Och du berättade också att du, att du tyckte att, en av anledningarna till att du bytte var för att du kände att nu börjar det bli riktigt svårt.*

Ja, inte riktigt, men ja, det började bli lite svårt och eh ... eller jag kanske fick ett E he och jag kände att jag kanske får högre om jag har svenska som andraspråk, för att det kanske var, hur jag bildade mina språk i skrivandet. Och eh, jag tänkte att jag kan, jag kan mycket mer och om det ska förstöra så då tror jag att svenska som andraspråk hjälper mig med det att jag får fördel i det här med språkbildningar eftersom jag inte kan det så bra. Kanske vi kan säga. Så ja, det var nog det att eh jag kanske får lite högre [betyg].

Iir berättar också att han känner sig nöjd med sitt val även om det ibland under vissa moment kan kännas lite för enkelt i svenska som andraspråk. I takt med att kraven i svenskkurserna höjts har Iir upplevt en allt större utmaning och i och med valet att byta över till svenska som andraspråk kan han nu pendla mellan att arbeta i *utvecklingszonen* som bland annat kommer med ämnets och projektets *kognitivt krävande uppgifter* och att arbeta i *bekvämlighetszonen* när graden av stöttning blir väl hög i förhållande till hans behov.

Amir och Zaid ger också uttryck för att de valt över för att det blir lättare för att få bättre betyg i svenska som andraspråk. Zaid pratar om hur svenska som andraspråk 3 är en avancerad kurs vilket också ses i hans svar på om han befinner sig på rätt utmaningsnivå:

Jo men det tycker jag. [...] Det kanske inte hade vart det om det hade varit svenska 1, eller dom tidigare kurserna men nu när, jag känner ändå att nu när kravena har höjts och så vidare så blir det ändå som en utmaning känner jag.

Zaid menar också att han kan ”sticka ut mer” bland sva-eleverna eftersom han har såpass hög nivå på sina kunskaper. Samtidigt tänker han att han kanske kunde ha lärt sig ännu mer genom att vara med elever med högre nivå på sin svenska och ser positivt på att han genom samundervisningen kunnat få vara med både sva- och sve-elever. Återigen tycks samundervisningen kunna möjliggöra ett pendlande mellan att arbeta i *utmaningszonen* och *bekvämlighetszonen* när graden av stöttning blir för hög.

Det blir också tydligt i Lukas fall. Han är öppen med att han har valt över till svenska som andraspråk för att kunna anstränga sig mindre. Han säger att han egentligen inte borde ha fått byta ämne men att han tog chansen när den fanns. På frågan om vad det är han går miste om på grund av bytet säger han:

Mer kunskap bara. Alltså för dom ger mig en krycka liksom när jag går i svenska som andraspråk. Jag kan klara svenska 3, det vet jag för jag har till och med bättre svenska än vissa av svenskarna. Så det är typ, så varför ska jag inte behöva gå där. Men, sen om man får chansen så tar jag det liksom. Men det är bara liksom för svenska som andraspråk det är mer, det är lite lugnare tempo. Det är inte lika, typ, vad heter det, vi har inte lika många inlämningar som dom tvingar på oss i vanliga svenskan och såna grejer så det är mycket lugnare alltså. Man lyckas glida igenom enklare om man säger så.

Luka ser alltså inte att han är på rätt utmaningsnivå i svenska som andraspråk och tycker därmed det är positivt att han via projektets upplägg åtminstone delvis får fortsätta med eleverna som läser svenska. Det är med dem han känner att han kan utvecklas och utmanas mest.

Från elevernas utsagor blir det tydligt att Gibbons (2009) *comfort zone* inte nödvändigtvis behöver handla om att eleverna som kan välja svenskämne söker *trygghet* i en undervisnings-situation där de möter lägre utmaningar med hög stöttning utan att zonen också kan erbjuda *bekvämlighet* när elever vill ta chansen att få ett högre betyg mot mindre ansträngning.

## Samundervisning och vikten av samma

”Vikten av samma” är ett tema som är mönsterbildande i elevintervjuerna. Där berörs vikten av att få vara i samma klassrum och att få samma uppgifter som sve-eleverna och förutsättningar för vad sva-eleverna upplever som viktiga aspekter av pilotprojektets samundervisning. Dessa aspekter har dels bäring för hur eleverna upplever möjligheten till intellektuella utmaningar i undervisningen och dels för elevernas bild av sig själva.

Nedan redogörs först för två underteman i relation till vad eleverna har för erfarenheter av och åsikter om att vara i samma klassrum: ”Sociala fördelar” och ”Lära sig från andra”. Därefter följer två underteman om att göra samma uppgifter: ”Höjer ribban” och ”Mer lika”.

### Samma klassrum: Sociala fördelar

Inom ramen för projektet planerar lärarna lektioner där alla elever antingen undervisas tillsammans eller där sva- och sve-elever undervisas i separata klassrum. När de undervisas separat kan det vara för att de har olika ämnen i kursplanerna (sve-elever läser språkhistoria när sva-elever läser om språkbruk och språkanvändning till exempel) eller för att man ska kunna arbeta på olika sätt. Senare i uppsatsen under rubriken *Två-lärarsystem med flera fördelar* tar respondenterna upp olika positiva aspekter av att ibland kunna separeras från sve-eleverna. Men de ser också flera fördelar med att sva- och sve-elever inte alltid skiljs åt vilket blir tydligt nedan.

Ett par av eleverna ser exempelvis sociala fördelar med att man inte läser i helt separata grupper. Ilir återkommer flera gånger till att det är bra att inte behöva skiljas åt. Bland annat eftersom det kan skapa problem socialt: ”om man till exempel väljer svenska som andraspråk i ettan och skiljs från klassen redan då så kanske det bildas nånting där att, ’du är aldrig på svenskan’ eller ’var är du’”. Ilir menar att det kan skapa ett utanförskap och särskilt i årskurs ett där han upplever eleverna som mindre mogna att hantera det än i årskurs tre.

Adam känner sig tryggast med eleverna från sin egen klass även om han ser det som positivt att få lära känna ytterligare elever i den blandade sva-gruppen. På frågan om Adam hade valt att läsa svenska som andraspråk om det hade inneburit att alltid separeras från sin klass menar han att han nog ändå valt svenska som andraspråk med tanke på att det är där han känner att

han kan lära sig mest. Med projektets arrangemang kan han få både sam- och särundervisning vilket han är positiv till.

Det finns dock utsagor som också pekar på sociala nackdelar. Monas konstaterar att sve-eleverna inte alltid visar respekt och att de kan avfärda sva-elever som mindre kunniga. Men det är ett pris han är värd att betala för att få ta del av sve-elevernas perspektiv:

*Intervjuare: Hade det varit annorlunda tror du om du bara hade läst svenska som andraspråk i svenska som andraspråk-gruppen?*

Eh... Om det hade varit så... eh... Alltså det hade inte varit bättre. För vi kan vara med vanlig klass och vi kan prata med dom, hur dom tänker. Och när de kommer med bok kan vi höra deras perspektiv. Eh, så det är bättre att vi vara med vanliga klassen också.

Detta leder till nästa undertema: lära sig från andra.

### **Samma klassrum: Lära sig från andra**

Ett mycket tydligt mönster bland eleverna är just att man upplever att samundervisningen i samma klassrum ger sva-eleverna en chans att lära sig från de som är mer kunniga eller vana vid svenska samt att de kan få nya perspektiv. Detta är i linje med den sociokulturella teorin att lärande sker i gemenskap och att lärande i *den proximala zonen* sker både med hjälp av lärare och klasskamrater (Palincsar 1998). Luka konstaterar att ”desto bättre personer du hänger med, desto bättre blir du själv” och liknande konstateranden gör till exempel Ilir och Zaid.

Alla elever fick frågan om det var något moment de föredrog att göra i sve- och sva-gruppen eller i den renodlade sva-gruppen. Monas vill gärna skriva tillsammans med sve-elever: ”när man är med dom så kan man få hjälp, och man se hur dom skriver, så du kan kolla och kan få mer hjälp och du kan skriva, du kan försöka skriva som dom”. Här finns tillgång till *kontextbundet stöd* där man kan ”förhandla om mening” (Cummins 2017, s. 11) med sina klasskamrater.

Samtidigt tar Monas upp att man kan känna sig ”lite underlägsen” när det handlar om diskussioner och att tala och att det kan göra att man blir tystare: ”läsa och tala så vill jag ha med svenska som andraspråk för när man talar känner man sig bekväm med dom som är på samma nivå som dig typ”. Ibrahim säger också att han känner sig tryggare med att tala i sva-gruppen med hänvisning till att den är mindre men lägger till: ”man kan relatera till [sva-gruppen] eftersom vi alla är på samma nivå”. Det finns alltså moment där blandningen av elever kan verka hämmande men det kan även bero på gruppstorlek. Amir som till skillnad från Monas och Ibrahim är född i Sverige föredrar också att tala i den mindre sva-gruppen men enbart på grund av storleken då han egentligen tycker att hans svenska är på nivå med sve-gruppens.

För att utmana elevernas formuleringar som signalerar att sve-eleverna representerar en norm vars kunskapsnivå eller kompetens sva-eleverna ska sträva efter, får eleverna frågan om de tror att sve-eleverna kan lära sig från sva-eleverna också. Flera elever ställer sig tveksamma till att sve-eleverna kan lära sig språkliga aspekter av sva-eleverna men menar att det finns

andra saker de kan lära sig. Luka säger: ”Jag tänker mer [sve-eleverna] kanske lärt sig lite om bara, alltså, inte bara om skolan eller såhär, utan jag tänker mer kanske, också liksom att alla är på olika nivå och lite sånt.” Även Monas menar att sve-eleverna kan få en ökad förståelse för sina klasskamraters situation:

Jag hörde många som sa att, typ, jag bodde inte så jättelänge i Sverige. Dom sa också, det måste vara jättesvårt för er, dom sa att det är till och med svårt för oss. 'Hur kan du klara det här när du inte bott så länge här i Sverige'.

Monas berättar också utförligt om hur han kunnat hjälpa sve-eleverna förstå språkliga och kulturella aspekter när de läste en roman som bland annat utspelade sig i hans ursprungsland.

Att lära sig från andra och att få fler perspektiv blir på så sätt viktiga aspekter av att vara i samma klassrum och det underlättas av att alla elever i pilotprojektet även i stor utsträckning gör samma uppgifter. Just att man gör samma saker återkommer eleverna till och det blir här ett eget tema med underteman.

### **Samma uppgifter: Höjer ribban**

Inom ramen för undervisningen ryms ett antal gemensamma uppgifter för sva- och sve-eleverna. De läser, diskuterar och skriver litterära uppsatser om samma romaner, de håller tal och skriver vetenskapliga PM. En del av detta sker gemensamt när eleverna samundervisas och en del av arbetet sker när de är separerade. I analysen av elevintervjuerna blir det tydligt att eleverna ser flera för dem viktiga möjligheter med det faktum att de i såpass stor utsträckning gör samma uppgifter.

Att ha samma uppgifter som sve-eleverna höjer ribban för de intervjuade eleverna på olika sätt som de ser som positiva. Adam ser att han utvecklas av att få ta sig an ”svårigheten” med att göra samma saker som sve-eleverna men med den stöttning sva-eleverna får genom extra genomgångar när sva-eleverna träffas separat. Han kan därmed arbeta i *utvecklingszonen*.

Monas berättar hur det gör gott för självförtroendet att se att man kan göra samma som sve-eleverna. På frågan hur pilotprojektet har hjälpt honom att lära sig så mycket som möjligt säger han:

[D]et är en utmaning när det är med dom [sve-eleverna] och jag vågar läsa svåra böcker och eh, när jag läser så här svåra böcker så blir det lite lättare att jag vågar läsa andra böcker och inte känna mig att jag inte kan så bra svenska för jag kommer våga läsa andra böcker också. Och eh, det är att jag är på samma nivå, eller måste vara i samma nivå som dom och göra samma saker som dom. Och även om jag inte lyckas hela tiden men ändå, det är en bra positiv känsla jag har.

Samundervisningen tycks innebära att Monas tar sig an *kognitivt krävande uppgifter* och att han kan arbeta i *utvecklingszonen*.

En annan viktig aspekt av samundervisningen är att den kan bidra till elevernas motivation. För Ibrahims del är det viktigt att kunna göra sig en bild av vad det är som krävs av eleverna i såväl svenska som andraspråk som svenska:

Då kan man utveckla sig för att nå den nivån man behöver när man klättrar sig upp, hur långt du är ifrån typ svenskan [.]

*Intervjuaren: Ja. Är det en slags utmaning för dig att se hur nära du kan komma?*

Ja, faktiskt.

Med hjälp av samundervisningen kan Ibrahim visualisera målen för sin språkutveckling och sätta ribban högt.

Luka som berättar att han valt att gå över till sva-kursen för att kunna anstränga sig mindre menar att tillgången till sve-eleverna gör att han kan bibehålla en högre nivå när det gäller att tala till exempel och att det då inte blir lika lätt att tappa motivationen. Samundervisningen hjälper till att ge honom möjlighet att arbeta i *utvecklingszonen* istället för att han enbart ska verka i *bekvämlighetszonen*.

### **Samma uppgifter: Mer lika**

Att man gör samma uppgifter är något som eleverna tar upp när de vill betona att det inte är så stor skillnad mellan dem och sve-eleverna.

Amir som bytte över till svenska som andraspråk i årskurs 3 säger att han tycker det är bra att göra samma sak ”för då blir vi inte nedvärderade. Med tanke på att jag ändå är född här och kan riktigt bra svenska”. Monas berättar å sin sida om hur klasskamrater som läser svenska uttrycker sig nedvärderande när de säger att det är ”lättare att få betyg på svenska” och protesterar då han menar att sva-läraren är sträng i sina bedömningar och att klasskamraternas kommentarer inte ”känns [...] så bra för vi gör samma uppgifter som dom gör”.

Både Monas och Luka påpekar att även om det kan finnas skillnader i språklig kompetens mellan eleverna som läser svenska respektive svenska som andraspråk så innebär att göra samma sak att det också märks att det finns andra områden där man kan vara lika bra: som att analysera litteratur eller att argumentera. Luka säger:

Och det är bara att vi har lägre ribba på allt inom språket då. Så liksom men allt annat, typ innehåll, om du ska skriva en litteraturanalys då kan dom fråga en från andraspråk. Det spelar ingen jävla roll för det är innehåll liksom[.]

Just vad gäller litteraturläsningen är det flera av de intervjuade eleverna som menar att det inte spelar så stor roll om man är sva- eller sve-elev utan att det snarare handlar om intresse och om man faktiskt läser. De anger att det är många av eleverna i deras klasser (såväl sva- som sve-elever) som inte läser och de ser böckerna som utmanande för både sva- och sve-eleverna.

Monas berättar om hur han fattade tycke för *Allt jag inte minns* av Jonas Hassan Khemiri och läste ut den på en vecka. Romanen diskuterades under lektioner både i sva-gruppen och i den blandade gruppen där Monas fick gott om talutrymme:

Och jag var med och jag pratade jättemycket för jag läste boken. Och eh, det var typ inte första gången men det var mest jag som pratade och jag var med när dom sa och jag lyssnade på deras perspektiv hur dom tolkade och det var bra.

Här blir ett tillfälle när Monas inte känner sig underlägsen:

Jag var, jag läste boken, jag var typ, jag var inne, jag var med, jag kunde prata med dom. Vi var på typ samma nivå för jag läste boken.

Den framgångsrika läsningen av en avancerad roman och utrymmet Monas får i basgruppsdiskussionerna om boken stärker hans självförtroende.

Apropå att göra samma sak så tar både Amir och Luka också upp hur det kan hjälpa till att stävja avundsjuka från sve-eleverna när skillnaderna mellan eleverna upplevs som mindre. Luka säger:

Om man, vi, väl skulle dela på oss och så gör vi den uppgiften och så gör dom den, då kommer dom förmodligen förenkla för oss i andraspråk.[...] Om jag snackar med min kompis som sen går i vanlig och bara ”kolla vilken uppgift jag har” och så blir han arg för att han måste skriva 900 ord och jag skriva 400 ord. Liksom, jag tycker inte det skulle vart rätt heller.

Samundervisningen kan alltså bidra till att undvika sämre relationer mellan sva- och sve-elever. Samtidigt konstaterar eleverna som tagit chansen att byta över till sva-kursen under pilot-projektets sista år att det kan upplevas som orättvist av vissa klasskamrater när det finns sve-elever som kämpar med att klara de höga kognitiva kraven i kursen svenska 3 men som inte kan hänvisa till flerspråkiga föräldrar för att få byta kurs.

För att sammanfatta vad eleverna anser vara viktiga aspekter av att få samma uppgifter så är det inte enbart att de upplever det som att de får möjlighet att lära sig mer och arbeta i *utvecklingszonen*. Det spelar också roll för deras självbild och deras relationer till andra elever.

## Planerad stöttning

*Planerad stöttning* (Hammond & Gibbons 2005) kan ske i många former och här redogörs för vad eleverna anser vara positivt och negativt med tre former som varit typiska för hur lärarna organiserat undervisningen inom ramen för projektet. Ett *två-lärarsystem* har inneburit att eleverna ibland har haft tillgång till två lärare i klassrummet men också att eleverna har kunnat delas upp i sva- respektive sve-grupper när behov av det funnits. Kontinuerligt genom projektet har lärarna växlat mellan helklassaktiviteter och gruppaktiviteter där eleverna har ingått i av lärarna bestämda *basgrupper* där sva- och sve-elever blandats. Långsiktig planering har också skett ända sedan år 1 vad gäller urval av och *sekvensering av aktiviteter* för att eleverna ska klara av de krav som ställs i svenska och svenska som andraspråk 3. Nedan redogörs för elevernas tankar om dessa former av planerad stöttning.

### Två-lärarsystem med flera fördelar

Inom ramen för pilotprojektet fanns en sva-lärare som ambulerade mellan de tre klasser som ingår i projektet. I årskurs 1 hade hen också ett extra lektionspass i veckan med enbart sva-eleverna (se Norlund 2019 för diskussion om detta). Men i årskurs 3 har det ändrats till att alla

har samma antal lektionspass i veckan och så sker separat undervisning i sva-gruppen beroende på vilka moment man läser och när lärargruppen ser det som gynnsamt att dela sva- och sve-eleverna.

Att eleverna såg flera fördelar med samundervisning blev tydligt när de talade om ”vikten av samma”. Men att ibland undervisas enbart med sva-elever var också något de såg olika fördelar med.

En naturlig följd av att ha två lärare är att eleverna upplever att de snabbare får hjälp. Adam beskriver hur de två lärarna har skapat ett tryggt klimat i hans klass att eleverna ställer många frågor. Med två lärare känns det lätt att be om hjälp och Adam beskriver lärare som har tid att förklara: ”dom, är inte såhär typ, förklarar inte kortfattat, så man förstår”. Tillgången till *kontextbundet stöd* ökas därmed.

Iir, som går i en annan klass, nämner också att man kan våga ställa fler frågor när sva-gruppen undervisas på egen hand eftersom sva-gruppen är mindre. Där känner han att det finns mer tid till frågor och förklaringar.

Eleverna återkommer till att upplägget där de ibland får separat undervisning med sva-läraren underlättar, bland annat på grund av att hen erbjuder grundligare genomgångar. På frågan om hur projektets arrangemang har hjälpt honom att lära sig så mycket som möjligt säger Ibrahim: ”att få lära mig från två olika lärare och även typ gå igenom en sak i svenskan och sen gå lite djupare i svenska som andraspråk. Det hjälper mig till att utveckla min språkförmåga och svenskan i grundtanken”. Även de andra respondenterna konstaterar att sva-läraren kan gå igenom moment grundligare eller hjälpa eleverna att bättre följa med i den avancerade litteratur de läser. Eleverna kan därmed arbeta i *utvecklingszonen* och får tillgång till vad Cummins (2017) kallar *kontextbundet stöd* för att klara *kognitivt krävande uppgifter*.

För några av eleverna som levt i Sverige större delen av sina liv kan de grundliga genomgångarna dock ibland upplevas som för enkla. Där matchar inte den höga graden av stöttning deras behov och de kan komma att verka i *bekvämlighetszonen*.

Tre av eleverna tar också upp att en fördel med två-lärarsystemet är att man får fler perspektiv vid bedömningen av och responsen på olika uppgifter.

En annan del av den planerade stöttningen är att sva- och sve-eleverna ska blandas och det görs delvis genom att de får arbeta i av lärarna bestämda basgrupper när de samundervisas. Detta utgör nästa tema.

## **Basgrupper för fler perspektiv och lärande**

Flera elever menar att basgrupperna är bra för att de gör att man ”pratar med alla” och att man får fler perspektiv. Ett par av eleverna tar också upp att de tilldelade grupperna gör att de bättre kan fokusera på uppgifterna och få mer gjort. Zaid säger:

Dom brukar ju bestämma innan att, så det är inget valfritt att man får välja själv vilka andra. Och det tycker jag är bra ändå att dom gör, att man kanske väljer ibland att gå ihop med några polare som man, så



att man, som man kanske inte jobbar så bra med. Utan att det blir mer personligt, att man tar saker utifrån. Och personliga skäl, på det sättet. Så det är bättre i fall att man använder sig av folk som man inte har så bra kontakt med kanske. För att fokusera på lärandet och uppgifterna.

Att bibehållit fokus är positivt när man ska ta sig an kognitivt krävande uppgifter är inte unikt för projektet. Men basgruppernas blandning av sve- och sva-elever uttrycks vara positivt för elevernas utveckling.

Ibrahim nämner till exempel hur basgrupperna gör att han kan lära sig mer språk – de erbjuder *kontextbundet stöd*. Som elevernas positiva inställning till att vara i samma klassrum redan visat är samundervisningen viktig för sva-eleverna som vill utveckla sitt språk och lära sig från sve-elevens ibland mer avancerade språk.

I Ilirs beskrivning av arbetet basgrupperna syns hur upplägget och klasskamraterna blir en del av stöttningen som erbjuds eleverna:

[Lärarna] brukar matcha med kunskap och eh, dom gör ett bra jobb.

*Intervjuaren: Mm. Och vad menar du när du säger "matcha med kunskap"?*

Nej men, dom tar... Till exempel, om jag är lite sämre på det här så tar dom en som är, kanske, jag tänker att dom, den personen är kanske sämre på en annan sak och då lära vi oss av varandra.

Här blir det likt Palinczar (1998) påpekar inte bara lärare som asymmetriskt utövar stöttning utan också elever som hjälper varandra. Den *planerade stöttningen* genom basgrupper bidrar till att *kontextbundet stöd* kan ges också elever emellan.

### **Sekvensering positiv – parallellläggning negativ**

Att det bör finnas en genomtänkt progression i de uppgifter flerspråkiga elever möter betonas av andraspråksforskare. När uppföljningsintervjuerna med eleverna genomförs ska de precis ha eller har precis genomfört nationella prov i svenska som andraspråk 3. Provet innehåller två moment: att hålla tal och att skriva ett vetenskapligt PM. Det senare är en ny genre om man jämför med innehållet i svenska som andraspråk 1 och 2.

Samtliga sex elever som ställer upp på uppföljningsintervjuer får frågor om hur de har förberetts inför nationella provets skriv- respektive taluppgift. *Sekvenseringen av uppgifter* kan bidra till stöttning inför de *kognitivt krävande uppgifterna*. Samtliga elever tar upp att de har blivit hjälpta av att man har fått ta del av gamla prov och öva både på att hålla tal och att skriva PM. Adam konstaterar:

Jag har ju aldrig förstått [...] vad PM, eller hur det går ut på, eller vad man ska skriva till exempel. Så det hjälpte mig faktiskt väldigt mycket. Jag har fått en mer såhär, vad säger man, förståelse på hur, vad man ska börja med, vad man ska fokusera på och så.

Att skriva ett vetenskapligt PM är en intellektuellt utmanande uppgift och att ordentligt få bekanta sig med texttypen blir en form av stöttning. Adam konstaterar att även andra uppgifter som de gjort under tidigare kurser har hjälpt till, som att skriva väl strukturerade uppsatser till exempel. Samma reflektion gör andra respondenter och hänvisar till tidigare arbete med referatteknik och argumenterande texter. Ibrahim berättar hur han ända sedan

årskurs ett har haft dokument där han på lärarnas rekommendation skriver ner i punktform det viktigaste han har lärt sig:

Och jag har dokument från ettan till tvåan.[—] Så då när man går tillbaka, typ hur skriver man ett referattext, då går man tillbaka till svenska 1, svenska 2 och svenska 3 exakt samma sak. Det är bara att dom har lagt till lite mer saker på utform och sånt. Utvecklingen och att, typ att vi lär oss mer och mer och mer.

För Ibrahim blir progressionen tydlig och han ser hur utmaningen ökas år från år när kraven blir högre. Samtidigt får eleverna då ytterligare undervisning som bygger vidare på deras tidigare kunskaper och sekvenseringen blir en del av den stöttning eleverna erbjuds.

Vad gäller att hålla tal så är det något som ingår i samtliga svenska som andraspråk-kurser så här känner sig eleverna väl förberedda. Särskilt eftersom de också inför talet i årskurs tre har fått se exempel på tidigare elevers tal och genomföra tal enligt instruktioner från ett gammalt nationellt prov. Det senare menar Ilir kan ta bort en del av pressen med nationellt prov också:

Det är skönt. Man, jag vet inte varför, men varje gång man gör ett nationellt prov, det riktiga, så blir man så stressad och panik verkligen. Så när man, när dom säger att det är ett gammalt nationellt så kan man ta det lugnt. Och gör man fel så gör man fel men det slutar alltid bra.

Att eleverna erbjuds flera chanser att öva inför tal och PM innebär dock inte alltid att de tar den möjligheten. Monas avstod från att hålla ett övningstal eftersom han upplevde att han hade mycket annat att göra och Ibrahim avstod från en PM-övning med samma hänvisning.

En upplevd hög arbetsbelastning får också elever att ta upp vad de ser som en negativ aspekt av pilotprojektet: att olika sorters uppgifter parallellläggs. Luka säger med emfas att det har varit ”mycket läsning” i projektet där man i årskurs tre bland annat läst tre romaner. Han säger:

Vad som är stora problemet med [pilotprojektet] var att många arbeten blandades samtidigt nästan. Så typ om, vi håller på och läsa en roman, vi säger typ *Allt jag inte minns* som exempel. Men samtidigt håller vi på med att skriva ett referat eller ett PM eller vad som helst. Och då liksom då har du en tisdag där du jobbar på att skriva en text och sen kommer du på onsdagen när du ska ha läst dina 80 sidor per vecka. Och sen kommer du dan därefter igen och ska skriva text och du vet det blir jättemixat.

*Intervjuaren: Mm?*

Det är typ, det är egentligen mitt största klagomål med pilotprojektet alltså.

Även Ilir beskriver hur det kan kännas överväldigande:

Eh, nackdel kanske kan va att eh, jag vet inte om det är så överallt men för mig känns det som att vi har lite för många bollar uppe i luften samtidigt. Att vi ska göra det här och det här. Så att det blir lite för mycket ibland. Typ att vi ska göra, två helt olika saker samtidigt. En lektion gör vi det och en lektion gör vi det. Så det blir, man lär sig inte riktigt så där som man vill att man ska göra.

*Intervjuaren: Kan du ge ett konkret exempel?*

... Till exempel, lära oss att skriva PM samtidigt som vi läser en roman och det blir blandat för när man läser en roman så ska man skriva en uppsats och det är nåt helt annat än ett PM är så att det blir lite, lite svårt med att skilja dom sen när man väl har det. Och sen när provena väl är eller, man ska testa det här, så kanske det är några dagar emellan och det blir svårt att göra sitt bästa.

Monas tycker också att det kunde finnas fördelar med att inte parallelllägga uppgifter: ”det hade varit lite lättare och vi kunde fokusera bättre på den saken istället för två saker samtidigt. Det blir jobbigare.” Sett till vad eleverna säger beskrivs alltså *sekvenseringen av uppgifter* som god; eleverna upplever att de kan ta sig an allt mer krävande uppgifter. Samtidigt kan denna *planerade stöttning* motverkas av att *kognitivt krävande uppgifter* parallellläggs.

## Sammanfattning av huvudsakliga resultat

En av de frågor undersökningen syftar till att besvara är hur eleverna motiverar sitt val av svenskämne och det är intressant att se hur de relaterar sitt val till den intellektuella utmaning de möter eftersom forskningen visar att det är viktigt att elever som lär på sitt andraspråk inte ges förenklade uppgifter utan får motiveras och utvecklas av *kognitivt krävande uppgifter* (Cummins 2017; Hammond & Gibbons 2005). Tre av eleverna motiverar sitt ämnesval utifrån sina förkunskaper och att svenska som andraspråkskurserna blir de där de finner rätt utmaning i förhållande till det stöd de får. Möjligheterna till att lära sig så mycket som möjligt hamnar i fokus för dem och det framstår som att de ofta arbetar i vad Gibbons (2009) kallar *utvecklingszonen*. Övriga elever motiverar sitt ämnesval främst i att de lättare vill få högre betyg och Gibbons (2009) *bekvämlighetszon* ligger nära till hands när de framhåller i intervjuerna att en del av den stöttning de får som överflödigt.

Dock upplever alla elever kursen svenska som andraspråk 3 som intellektuellt utmanande med dess *kognitivt krävande uppgifter* som att skriva vetenskapligt PM och att analysera avancerad skönlitteratur. Att eleverna som ibland arbetar i *bevämlighetszonen* också menar att de får möjlighet att arbeta i *utvecklingszonen* blir ett resultat av vad samtliga elever lyfter som viktiga aspekter av samundervisningen: att vara i samma klassrum och att göra samma uppgifter.

Eleverna som anger att det kan bli för enkelt i svenska som andraspråk beskriver hur de drar nytta av att läsa tillsammans med sve-eleverna. Då motiveras de av att lära sig av dem och att lägga ribban efter dem. För Ibrahim och Monas som inte bott lika länge i Sverige som de andra respondenterna blir samundervisningen också motiverande och utvecklande. De ser positivt på utmaningen det innebär och möjligheterna att lära av sina klasskamrater. Olika sociala fördelar med samundervisningen och att ha samma uppgifter framkommer också. Några elever ser det som viktigt att man får vara mycket med sin klass och andra påtalar att det kan väcka mindre avundsjuka när man gör samma uppgifter. Gibbons (2009) fyrfältsmodell lägger fokus på vilka uppgifter och vilken stöttning främst lärare erbjuder. Men här blir det tydligt att även sociala och affektiva faktorer elevgrupper emellan är en del av den kontext där eleverna möter uppgifter och stöttning och att eleverna upplever dessa faktorer som viktiga.

Vidare så till uppsatsens tredje frågeställning: vad ser eleverna som positivt och negativt med olika former av planerad stöttning? Att ha två lärare ser eleverna som positivt eftersom två-lärarsystemet innebär att eleverna både kan samundervisas med sve-eleverna och ibland undervisas separat i en sva-grupp. När de samundervisas innebär två lärare att de snabbare

kan få hjälp och det ökar enligt utsago, tillsammans med tillgången till språkligt avancerade klasskamrater, den *kontextbundna stöttningen* (Cummins 2017). När sva-läraren undervisar enbart sva-eleverna erbjuds de en mindre grupp och stöttning i form av grundligare genomgångar och ytterligare möjligheter att ställa frågor.

Vid samundervisningen är en form av planerad stöttning av lärarna bestämda basgrupper där sva- och sve-elever blandas. Grupparbete bidrar till *kontextbunden stöttning* (Cummins 2017) och att sva- och sve-eleverna kan lära av varandra och ta del av olika perspektiv. När både sva- och sveelever lär av varandra utmanar de också en tanke om att utbytet enbart skulle ske till sva-elevernas förmån. Samtidigt ger Monas och Ibrahim uttryck för att det ibland kan kännas bättre att ha vissa moment i en separat sva-grupp med hänvisning till att eleverna då befinner sig på ”samma nivå” (jfr Economou 2015). Då kan det kännas tryggare för eleverna att ställa frågor eller att göra misstag vilket visar på att affektiva aspekter är viktiga för eleverna.

Sekvenseringen av uppgifter upplever eleverna som god. De känner sig väl förberedda inför de nationella proven i svenska som andraspråk 3. Dels ser de positivt på att få ha arbetat med gamla prov och dels hänvisar de till hur uppgifter i tidigare kurser hjälpt dem att stegvis ta sig an de moment ett vetenskapligt PM och tal i årskurs tre innebär. Dock tar flera av dem upp att de upplever parallellläggningen av uppgifter som negativ. Romanläsning med tillhörande analysuppgifter har skett parallellt med arbetet med andra *kognitivt krävande uppgifter* vilket har upplevts som betungande.

Här skulle det kunna vara önskvärt med ett diagram som visar vilka aspekter av pilotprojektet som leder till lärande i vilken zon i Gibbons (2013) bearbetade fyrfältare:



Fig 3. Gibbons bearbetning av Marianis fyrfältmodell lånad från Gibbons (2013, s. 44).

Detta låter sig inte göras så enkelt då till exempel möjligheten att välja ämne både kan göra att en elev arbetar i *utvecklingszonen* eller *bekvämlighetszonen* beroende på elevens förkunskaper. Eleverna som här intervjuats har heterogena bakgrunder och kunskaper (jfr Lindberg & Hyltenstam 2013). Det kan dock konstateras att både de intervjuade elever som

valt svenska som andraspråksämnet för att få hög stöttning och hög kognitiv utmaning och de elever som gjort ett bekvämlighetsval gynnas av samundervisningen. Samundervisningen möjliggör för samtliga elever att arbeta i *utvecklingszonen* även om uppgifterna ibland upplevs som väl svåra av vissa eller stöttningen väl överdriven av andra. Det senare kan i sin tur kopplas till den heterogenitet som finns bland eleverna i relation till deras tidigare kunskaper i svenska.

Cummins (2017) menar att för att eleverna ska kunna arbeta i *utvecklingszonen* så behöver de *kognitivt krävande uppgifter* och *kontextbundet stöd*. Det senare erbjuds eleverna både genom blandade basgrupper och ett två-lärarsystem. Sekvenseringen av uppgifter bidrar också med stöd som gör att eleverna kan ta sig an de *kognitivt krävande uppgifterna* och arbeta i *utvecklingszonen*. Dock riskerar parallellläggningen av uppgifter att göra utmaningen alltför betungande och eleverna kan då komma närmare att verka i *frustrationszonen*.

## DISKUSSION

I detta avsnitt behandlas först uppsatsens kunskapsbidrag. Efter att slutsatsen därefter behandlats följer en diskussion om styrkor och svagheter i genomförandet samt förslag till vidare forskning.

### Uppsatsens kunskapsbidrag

Svenska som andraspråk är ett ämne kring vilket det råder kontroverser och olika diskurser, särskilt i relation till huruvida det erbjuder elever lika möjligheter (Magnusson & Hedman 2018; Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012). Hyltenstam, Axelsson och Lindberg (2012) berör en inkluderingsaspekt vilket har med rumslighet att göra – är det nödvändigtvis negativt att elever med svenska som andraspråk och elever med svenska undervisas i olika klassrum? Med detta utmanas att se på inkludering utifrån en placeringsdefinition (Rubin 2019).

Denna uppsats syftar till att lyfta sva-elevers perspektiv och göra deras röster hörda då de är viktiga intressenter i relation till skolans svenskämnen. Så vad säger då eleverna själva om undervisningens rumsliga fördelning? Respondenterna är inte negativa till att kombinera undervisning i samma klassrum med att också undervisas i en separat sva-grupp. Ett av studiens kunskapsbidrag är att det snarare kan vara *kombinationen* som erbjuder dem möjligheten att arbeta i utvecklingszonen där de kan ta sig an kognitivt krävande uppgifter med hög stöttning. För många av eleverna innebar samundervisningen att de kunde få kontextbundet stöd när de beskriver hur de utvecklar sin svenska i samspel med de elever som har en mer avancerad nivå på sin svenska (jfr Torpsten 2008 och Norlund 2019). Samtidigt bidrar de med kontextbundet stöd till elever som läser svenska när de bidrar med fler perspektiv på och kunskaper om olika moment och uppgifter (till exempel vid romanläsning, jfr Economou 2015 & 2018). När eleverna som läser svenska som andraspråk undervisas i den mindre sva-gruppen kunde de också få ytterligare stöttning genom grundligare genomgångar.

Uppsatsen indikerar också likt Economou (2015), Skowronski (2013) och Torpsten (2008) att skolpersonal kan behöva vara varsamma på om de flerspråkiga eleverna vågar göra sina röster hörda och hur de bemöts när de samundervisas. Några av studiens respondenter var mer bekväma med att tala när de befann sig i en homogen grupp. Att några respondenter tog upp att det kan stävja avundsjuka från eleverna som läser svenska när alla får göra samma uppgifter säger också att relationen mellan elever med olika bakgrund eller ämnesval kan bli ansträngd. Det signalerar att vissa elever som läser svenska anser att elever som läser svenska som andraspråk har det lättare än dem och att kraven på dem inte är så höga (jfr Torpsten 2008).

Vilka elever som ska läsa svenska som andraspråk om ämnet kvarstår är en fråga som engagerat andraspråksforskare och pedagogiskt verksamma. En aspekt av gymnasieförordningen idag som kan upplevas som problematisk är att elever enbart behöver hänvisa till att de har ett annat modersmål för att kunna välja svenska som andraspråk. Fyra av sju respondenter i uppsatsen uppger att det är för att lättare få högre betyg som de väljer svenska som andraspråk och för några av dem innebär det att de arbetar i en bekvämlighetszon där

graden av stöttning blir för hög. Man kan därmed, som respondenten Luka själv gör, ifrågasätta om det ska räcka med att eleven hänvisar till föräldrarna inte har svenska som modersmål för att få byta ämne från svenska. En fördel med pilotprojektets upplägg var att de elever som upplevde att de inte nödvändigtvis hörde hemma i sva-gruppen fick en fortsatt utmaning av att samundervisas tillsammans med sve-elever.

Som andra forskare visat är dagens indelning i första- och andraspråkstalare problematisk i relation till många elever (Lindberg & Hyltenstam 2013; Economou 2015) och det kan vara på sin plats att utreda ett inkluderande svenskämne. Att så som Lindberg och Hyltenstam (2013) föreslår även erbjuda eleverna extra stöttning i form av ett ”språkgym” kan ses som en variant av den kombination av sam- och särundervisning som uppsatsens respondenter erbjudits. Om språkgymmet inte bara skulle vara öppet för flerspråkiga elever utan alla elever som kan behöva stöd för att utveckla sitt skolspråk till den nivå som krävs skulle det kunna motverka särskiljning på grund av flerspråkighet. Det skulle fortfarande kunna erbjuda det som uppsatsens respondenter sett som positivt med att ibland undervisas separat: att man får vara med dem som befinner sig på samma nivå och att det finns mer tid för frågor och hjälp.

Vad gäller planerad stöttning är det ingen banbrytande upptäckt att elever upplever att de kan få snabbare hjälp (och därmed mer stöttning) med ett två-lärarsystem. Men två-lärarsystemet har för de intervjuade eleverna varit viktigt för att eleverna både kunnat samundervisas och undervisas separat utifrån olika behov och de olika moment som skiljer de två svenskämnen. De av lärarna bestämda basgrupperna som har blandat sva- och sve-elever har också bidragit till kontextbunden stöttning och till att både sva- och sve-elever kunnat ta del av fler perspektiv.

Hur det fungerar att lägga kognitivt krävande uppgifter parallellt i ett ämne visar uppsatsen är något pedagoger bör vara vaksamma på. Det kan innebära att eleverna upplever undervisningen som för tuff att följa med i och att de då utmanas på ett sätt som kan upplevas som för krävande även när olika former av stöttning finns på plats.

Sammantaget har uppsatsen alltså bidragit med ett av forskningsfältet och verksamma pedagoger önskat elevperspektiv på svenska som andraspråk. Elevernas erfarenheter och åsikter har bäring både på ämnets existens och på didaktiska avväganden i relation till svenska som andraspråkkurserna.

## **Slutsats**

Komplexitet präglar den pedagogiska verksamheten i skolan och det är inte enkelt att vare sig på central nivå utforma ämnesplaner eller att på lokal nivå utforma kursupplägg och kursinnehåll. I frågan om ämnet svenska som andraspråk spelar heterogeniteten bland elever med deras skiftande språkbakgrunder och språkkompetenser en stor roll för komplexiteten.

Skolan ska göra skillnad för elever i positiv bemärkelse men i uppdelandet av elever i svenska- och svenska som andraspråkskurser kan särskiljandet bli på både gott och ont. Alla elever bör få arbeta i det Gibbons (2009) kallar *utvecklingszonen* där de får chansen att klara

intellektuella utmaningar med adekvat stöttning. Uppsatsens respondenter ger uttryck för att det är kombinationen av att sva- och sve-elever samundervisas *och* får separat undervisning som gör att de kan arbeta i *utvecklingszonen*. Detta gäller då både de elever som inte varit i Sverige mer än ett par år innan de började på gymnasiet och de som tillbringat hela sin skolgång i Sverige. En fråga om hur svenskämnen bör arrangeras på politisk och lokal nivå blir därmed inte en fråga om ett rumsligt antingen/eller.

Gibbons (2009) fyrfältsmodell och Cummins (2017) betoning på att elever ska få möte *kognitivt krävande uppgifter* och *kontextbunden stöttning* sker utifrån ett perspektiv på att elever som lär på sitt andraspråk ska ses som kompetenta elever med potential att lära sig. De ska inte erbjudas förenklade kursplaner eller lämnas alltför ensamma i den process det innebär att både lära sig nya kunskaper och att utveckla *kognitiv kunskapsrelaterad språkkompetens* (Cummins 2017). Samtidigt kan den modell och de begrepp som i denna undersökning använts som analysverktyg göra att sociala och affektiva aspekter kommer i skymundan. Lyhörddhet behöver visas inför sociala aspekter som att det kan upplevas att det råder en hierarki mellan elever som läser svenska och elever som läser svenska som andraspråk (jfr Lindberg & Hyltenstam 2013) och att de senare anses läsa ett lättare ämne. Detta betonas i denna studie i de induktivt empirigenerade teman som fokuserar på vad eleverna menar är sociala för- och nackdelar med att samundervisas och att elever gör samma uppgifter oavsett svenskämne.

Projektet på Stadsgymnasiet kunde genomföras tack vare engagerade pedagoger och stipendiemedel. Det kostar att ha ett två-lärarsystem och att utöka antalet undervisningstimmor för att tillgodose såväl svensk- och svenska som andraspråkskursernas olika kursmoment. Skolpolitiker och budgetansvariga bör dock också se vinsterna med att finna utrymme i skolans ordinarie budget för ett upplägg som, med Ibrahims ord, ”kan utveckla eleverna enormt”.

Alla elever har rätt att ses som kompetenta med stort potential att utvecklas. Utan att utmåla elever som lär på sitt andraspråk som en särskilt problematisk grupp måste vi som samhälle och som pedagoger visa hänsyn till de situationer en elev som lär på sitt andraspråk kan befinna sig i. Det handlar om att inte underskatta den kompetens och det potential elever som läser svenska som andraspråk har och heller inte undgå att se vilka former av stöttning, uppgifter och arrangemang som kan stötta och motivera eleverna i deras språk- och kunskapsutveckling.

När eleverna har nått en viss nivå på sitt andraspråk kan det mycket väl vara så att de inte längre är betjänta av att enbart undervisas i en svenska som andraspråksgrupp (Lindberg & Hyltenstam 2013). Ett sammanhållet svenskämne kan låta elever med olika bakgrund mötas och lära av varandra (jfr Economou 2015) och extra språkinriktad undervisning för alla elever som känner behov av utveckla sitt akademiska språk och inte enbart utifrån ett flerspråkighetsperspektiv har både ett kunskapsmässigt och ett signalmässigt värde. Det visar att det inte måste finnas en skiljelinje mellan elever som dras vid huruvida de läser svenska som andraspråk eller svenska. Det är när elever får arbeta i *utvecklingszonen* med höga utmaningar och hög stöttning som de kan nå självständighet i sitt lärande och känna sig mer motiverade. Detta är viktigt både ur ett individperspektiv och ur ett samhällspolitiskt



perspektiv då det ökar möjligheterna för fler elever att lyckas i skolan och bibehålla en positiv bild av sig själva och andra.

## **Styrkor och svagheter i genomförandet**

Uppsatsen syftar till att undersöka sva-elevers perspektiv och deras röster har också gjorts hörda genom valet av intervju som metod och genom resultatredovisningens citat. En styrka i genomförandet är att eleverna har gett intressanta och mestadels fylliga svar i intervjuerna och att det semi-strukturerade intervjuformatet gjort det möjligt att följa upp elevernas tankegångar. Den senare möjligheten förstärktes av uppföljningsintervjuerna. De tillät mig att återkomma till vissa svar för fördjupning eller förtydliganden.

Intervjuerna gav upphov till över 100 sidor i transkriberad form. Den teoretiska tematiska innehållsanalysen där man i analysen utgår från studiens syfte och därtill hörande frågeställningar skapade en avgränsning som har hjälpt mig att hantera det omfattande materialet (Braun & Clarke 2013).

Det kan ses som en svaghet att den tematiska innehållsanalysen endast genomförts av en person men enligt Braun och Clarke (2013) vore detta att bedöma metoden på felaktiga grunder. Jag har noggrant beskrivit processen och analyser och tolkningar har gjorts explicita genom tydliga citat. Analysen genomfördes grundligt. Den första transkriptionen följdes upp av ytterligare en genomlysning av materialet och därefter lästes allt material igenom i flera omgångar. I uppsatsens resultat- och diskussionsdelar har kopplingar också gjorts till tidigare forskning och analysen fördjupats och förtydligats med hjälp av begrepp från sociokulturell teori och andraspråksforskning. Detta är kvalitetsmarkörer enligt Braun och Clarke (2013).

En kritik som framförs mot tematisk innehållsanalys är att man genom att identifiera mönster som löper över flera intervjupersoners utsagor kan dölja individuella erfarenheter eller interna mönster och motsägelser i enskilda personers bidrag (Braun & Clarke 2013, s. 180). Metodvalet kan också vara problematiskt när man inte vill förminska heterogeniteten inom gruppen elever som läser svenska som andraspråk. Med tanke på att det endast är sju elever som intervjuats har jag gjort bedömningen att det gått att bibehålla ett starkare individfokus genom att till exempel individerna bakom olika citat lyfts fram och att eventuella intressanta motsägelser eller mönster inom deras intervjuer påpekats.

I förhållande till sociala aspekter i underteman som ”Sociala fördelar” och ”Mer lika” visade det sig inte så fruktbart att använda Gibbons fyrfältsmodell som analysverktyg. Så är modellen också inriktad på vilken undervisning lärare erbjuder och vilket lärande som kan ske. Elevernas sociala relationer sinsemellan eller hur ett visst undervisningsarrangemang kan påverka deras självbilder i relation till elever som läser svenska fångas inte in av modellen.

Uppsatsen kan via intervjuerna och den teoretiska tematiska innehållsanalysen ge ett kunskapsbidrag både genom att den deduktivt förhåller sig till tidigare teoribildning och forskning och genom att den induktivt tar fasta på teman som uppstått i elevernas resonemang. Uppsatsens resultat är intressant både för de som är intresserade av svenska som

andraspråkämnet som ämne, och för pedagogiskt verksamma som gör didaktiska överväganden.

Det finns svagheter i undersökningen som kan kopplas till bekvämlighetsurvalet. Trots att sju av nitton sva-elever intervjuas ger ingen av dem uttryck för att han hellre skulle velat undervisas enbart i en sva-grupp. I Norlund (2019) genomfördes tre fokusgruppsintervjuer med elever – en grupp per klass i projektet. Här hade lärarna ombetts tillfråga två sva-elever, två sve-elever och två elever som var osäkra på vilket ämne de skulle tillhöra (Norlund 2019, s. 5). I intervjuerna framkom såväl positiv som negativ kritik av projektet. Bland annat fanns det sva-elever som hade önskat tillhöra en renodlad sva-grupp, till exempel för att få mer undervisning i grammatik och med hänvisning till att eleven inte varit i Sverige så länge (ibid. s. 10). Samtal med pilotlärarna (muntlig kommunikation 180618 och 190128) visar också på att det finns flera perspektiv på samundervisningen bland sva-eleverna. Det hade varit mycket intressant att kontrastera dessa med den bild av fördelarna med samundervisningen som uppsatsens respondenter format.

Genusspecifika frågor var inte i fokus för studien men det går inte att utesluta att det finns genusrelaterade upplevelser av projektet som inte heller kommer fram på grund av snedfördelningen där inga av undervisningsgruppens tre kvinnor ingick bland respondenterna och då den teoretiska tematiska innehållsanalysen genomfördes på *semantisk nivå* (Braun & Clarke 2006) istället för *latent nivå* (Braun & Clarke 2006). Nu låg fokus på *vad* som sas snarare än *varför*. Det senare hade kunna tillåta analys av varför eleverna gjorde uttalanden, till exempel om en respondent som gav uttryck för att vilja slippa anstränga sig så mycket gör det inom ramen för en maskulin anti-plugg-kultur.

Ett ändamålmässigt urval kunde ha erbjudit en mer heterogen respondentgrupp med ytterligare perspektiv men denna urvalsform valde jag som tidigare diskuterats bort på grund av etiska överväganden. Undersökningen genomfördes under en period som kunde upplevas som känslig av eleverna då det inte var långt kvar till att betygssättning skulle ske. Att i det läget involvera lärarna i urvalsprocessen genom att be dem rekommendera elever eller be dem uppmuntra vissa elever att delta kunde göra att eleverna inte upplevde det som helt frivilligt att delta.

Kvalitativ forskning innebär tolkning. En utgångspunkt i studien är också att respondenterna berättar som de anser något vara. Om eleven säger att svenska som andraspråkskursen egentligen är för enkel eller svenskursen för svår är detta inte något som jag har försökt verifiera genom att granska elevernas arbeten och resultat. Har eleverna gett uttryck för motsägelsefulla beskrivningar har jag dock tagit möjligheten att be om förtydliganden och att uppmärksamma eleverna på de kontrasterande svaren.

## **Förslag till vidare forskning**

Den här uppsatsen avgränsades till att undersöka sva-elevens perspektiv på att samundervisas med sve-elever. I Norlund (2019) deltog både sva- och sve-elever och det hade varit intressant om min studie kunde kompletteras ytterligare för att effekter på sve-elevens lärande och

skolerfarenheter också skulle kunna belysas. Om svenska och svenska som andraspråks- ämnena ska omarbetas till ett gemensamt ämne för alla elever med mer än basala kunskaper i svenska bör de som formar det nya ämnet ha en god tillgång till empirisk forskning där elever kommer till tals med tanke på elevernas position som centrala intressenter.

Det finns flera former av *planerad stöttning* (Hammond & Gibbons 2005) och denna uppsats satte tre av dem i fokus utifrån elevers erfarenheter av dem. Forskning på fler former av planerad stöttning och hur de samverkar kan ge verksamma pedagoger ytterligare vetenskaplig grund att göra didaktiska överväganden utifrån.

Inom ramen för pilotprojektet på Stadsgymnasiet har de deltagande lärarna gjort viktiga erfarenheter och det ter sig värdefullt att beforska vad samplanering och samundervisning kan innebära för lärares arbetssituation och professionella utveckling.

## **Tack**

Jag vill uttrycka många tack till de elever som så välvilligt lät sig intervjuas – utan er ingen uppsats! Detsamma kan sägas om de lärare i pilotprojektet som generöst lät mig ta del av deras planering, lektioner och inte minst frågor värda att undersöka. Till sist också ett varmt tack till mina handledare Magnus Levinsson och Anita Norlund. Att intellektuellt utmanas och stöttas av två uppmuntrande och utomordentliga handledare har varit en stor förmån!

## REFERENSER

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 uppl. Stockholm: Liber.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie, 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men vilken slags och i vilket syfte? Om avsaknaden och behovet av en klinisk mellanrumsforskning. *Pedagogisk forskning*, 15(4), ss. 65-79.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2 uppl. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 24 uppl. Thousand Oaks: SAGE.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Economou, C. (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Economou, C. (2018). "På samma villkor?": Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), ss. 53-75.
- Eisenhart, M. (2009). Generalization from Qualitative Inquiry. I Ercikan, K. & Roth, W. (red.) *Generalizing from educational research: beyond qualitative and quantitative polarization*. New York: Routledge.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 2. uppdaterade uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016). What Counts as Scaffolding? I Kindenberg, B. (Red.) *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. Stockholm: Liber, ss. 207-221.

Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), ss. 105–112.

Hagström, M. (2018). *Raka spår; sidospår; stopp: Vägen genom gymnasieskolans språkintrödd som ung och ny i Sverige*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), ss. 6–30.

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), ss. 269-283. doi:10.1016/j.jeap.2006.08.006

Hammond, J. (2008). Intellectual challenge and ESL students: Implications of quality teaching initiatives. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(2), ss. 128-154.

Hammond, J. (2009). High Challenge, High Support Programmes with English as a Second Language Learners: A Teacher-Researcher Collaboration. I Miller J. et al (red.) *Culturally and Linguistically Diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers*, ss. 56-74.

Hammond, J. (2012). Hope and challenge in the Australian Curriculum : implications for EAL students and their teachers [online]. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(2), ss. 223-240.

Hedman, C. & Magnusson U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge* 12(1), Art. 7. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5569>

Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2012-06-01-flersprakighet---en-forskningsoversikt.html>

Jakobsson, U., & Westergren, A. (2005). Enkätmetodik — en svår konst. *Vård i Norden*, 25(3), ss. 72–73. doi:10.1177/010740830502500315

Justesen, L. et al. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Kouns, M. (2010). *Inga IG i Kemi A: en språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord: fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18, ss. 9-37.

Lindberg, I. & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I Olofsson M. (red) *Symposium 2012: lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholms universitets förlag, ss. 28-51.

Magnusson, U. (2017). Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråkselever. *Nordand*, 1, ss. 62–83. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-05>

Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling: en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, A Journal of TESOL-Italy*, vol. XXIII nr. 2. Tillgänglig på internet: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm> Hämtad: 190620.

Myndigheten för Skolutveckling. (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Newmann, F.M., Marks, H. & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education* 104 (4), ss. 280-312.

Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Diss. (sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet.

Norlund, A. (2019). Fiction reading in a practice where L1 and L2 learners are taught together. *Pedagogy, Culture & Society*. doi: 10.1080/14681366.2019.1631208

Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Olvegård, L. (2014). *Herravälde: är det bara killar eller?: andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014.

Orlenius, K. & Strömberg, M. (2014). Pedagogiskt arbete som vetenskap: förytligande eller fördjupning? I Vinterek, M. & Arnqvist, A. (red.). *Pedagogiskt arbete: enhet och mångfald*. Karlstad: Universitetstryckeriet Karlstad, ss. 169-187.

Palincsar, A. S. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding fresh—A response to C. Addison Stone's 'The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), ss. 370–373.

*Regler för målstyrning. Gymnasieskolan: skollagen, gymnasieförordning, läroplan, ämnesplaner. 10.* [uppdaterade] uppl. (2014). Upplands Väsby: Svensk facklitteratur.

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - Språklig beredskap: en praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. Diss. Malmö: Malmö universitet.

Rönnerman, K. & Langelotz, L. (2015). *Lärares frågor genererade ur utbildningspraktiker. Delrapport från SKOLFORSKprojektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på nätet: [https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR15-24Laerares-fr--gestaellningar-genererade-ur-utbildningspraktiker\\_web.pdf](https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR15-24Laerares-fr--gestaellningar-genererade-ur-utbildningspraktiker_web.pdf)

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.

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

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

Skolverket. (2011) *Skolverkets lägesbedömning 2011. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning D. 1 Beskrivande data*. Rapport 2011:363.

Skolverket. (2018) *Svenska som andraspråk i praktiken. En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i år 7-9*. Rapport 2018: 470.

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

Stone, C. A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? I Stone C.A., Norris M & Forman E.A. (red.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, ss. 169–183.

Thomas, W. P. & Collier V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington. Tillgänglig på internet: <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>

Thomas, W. P. & Collier V.P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. Tillgänglig på internet: [http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.html).

Torpsten, A-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Diss. Växjö: Växjö University Press.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Reviderad utgåva. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2) ss. 89–100.



# BILAGOR

## Bilaga 1: Intervjuguide 1

### Bakgrundsfrågor:

Har du levt i Sverige hela ditt liv? / Vilka länder har du bott i?

Hur många språk talar du?

Vilka språk talar ni hemma?

Läste du sva eller sve i grundskolan?

Undervisades sva och sve i samma klassrum i grundskolan? (I så fall med en eller två lärare?)

\*

Berätta om när du valde mellan att läsa svenska och svenska som andraspråk på gymnasiet.

Kan du beskriva pilotprojektet?

Minns du hur pilotprojektet presenterades för dig?

Hur upplever du samundervisningen?

Hur samarbetar ni i klassen?

Om du behöver hjälp - vem vänder du dig till?

Vem hjälper du?

Lärarna brukar dela in er i bestämda grupper...

Ni har två lärare...

ibland är de båda med i klassrummet...

Ibland undervisas ni inte ihop - kan du berätta om det?

Känns det annorlunda att undervisas enskilt i sva-gruppen än det gör att samundervisas med sve?

I svenskkurserna ska man läsa, tala och skriva. Är det något du känner att du föredrar att göra i blandad eller enskild grupp? (Är det något som känns mer eller mindre tryggt?)

Tas dina erfarenheter av olika språk och kulturer till vara i undervisningen? Kan du berätta...

Ni läser skönlitteratur...

Känner du att du respekteras i klassrummet?

Upplever du att det spelar någon roll om man läser svenska eller svenska som andraspråk i din klass?

Känner du någon på skolan som läser svenska som andraspråk utanför pilotprojektet och alltså undervisas med bara andra sva-elever? Upplever du att det är någon skillnad?

Jag har inga fler frågor [nu]. Har du något mer att ta upp eller fråga om innan vi avslutar intervjun? (Kvale Brinkmann 2014, s. 171)

## **Bilaga 2: Intervjuguide 2**

Inled med elevspecifika frågor som följer upp vad som sagts i första intervjun (förtydligande och fördjupande frågor).

### **Gemensamma frågor:**

Nu har ni haft NP i Sva 3 där ni fått skriva vetenskapligt PM och hålla tal. Hur har ni förberett er för skrivandet?

Hur upplevde du det? Vad var saker du hade nytta av?

Är det saker ni har gjort tidigare under kursen Sva3 eller saker i år 1 och 2 som också förberett er?

Hur har ni förberett er för talandet?

Hur upplevde du det? Vad var saker du hade nytta av?

Är det saker ni har gjort tidigare under kursen Sva3 eller saker i år 1 och 2 som också förberett er?

Om du gör fel i klassrummet eller i en uppgift - hur känns det?

Hur hanterar lärarna det?

Nu i slutfasen av kursen har ni jobbat med olika moment i sve- och sva-grupperna. Svenska tittar på språkhistoria och ni på språkbruk och språkanvändning. Hur tänker du kring det?

Hur har pilotprojektet hjälpt dig att lära dig så mycket som möjligt? Vad har inte varit till hjälp?

## Bilaga 3: Informationsbrev



Informationsbrev om deltagande i intervjustudie om samundervisning

Hej!

Som student vid Masterprogrammet i Pedagogiskt Arbete vid Högskolan i Borås vill jag undersöka och skriva ett vetenskapligt arbete om hur elever upplever det att samundervisas i svenska som andraspråk och svenska. Därför önskar jag intervjua elever som läser svenska som andraspråk inom ramen för [pilotprojektet] på [Stadsgymnasiet].

En första intervju tar runt en timma och sedan kan jag vilja följa upp dina svar under en andra kortare intervju. Intervjuerna kan ske på skolan eller en annan plats du väljer.

Intervjuerna kommer att spelas in och jag kommer sedan att transkribera dem vilket innebär att jag skriver ut vad som sägs i ett dokument.

I uppsatsen kommer jag inte att använda ditt riktiga namn och inspelningar och utskrifter kommer att förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Uppsatsen kommer att färdigställas under hösten 2019 och då får du gärna ta del av den.

Det är helt frivilligt att delta i undersökningen och du kan när du vill avbryta ditt deltagande.

Jag kommer inte att diskutera intervjuerna med dina lärare i vår men de kommer att kunna ta del av uppsatsen när den är färdig i höst. Det kommer inte att påverka dina betyg varken positivt eller negativt om du deltar i undersökningen.

Har du några frågor får du gärna höra av dig till mig och/eller min handledare Anita Norlund.

Borås 2019-03-04

**Studerande:**

Terese Kerstinsdotter

Mobil: XXX

E-post: XXX

Ja, jag kan tänka mig att delta.

Nej, Jag vill inte delta.

Namn:

Mobil:

E-post: (om du använder den)

**Handledare:**

Anita Norlund

Telefon: XXX

E-post: XXX

## Bilaga 4: Samtyckesblankett



### Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som student vid Masterprogrammet i Pedagogiskt Arbete vid Högskolan i Borås vill jag undersöka och skriva ett vetenskapligt arbete om hur elever upplever det att samundervisas i svenska som andraspråk och svenska. Därför önskar jag intervjua elever som läser svenska som andraspråk inom ramen för [pilotprojektet] på [Stadsgymnasiet].

En första intervju tar runt en timma och sedan kan jag vilja följa upp dina svar under en andra kortare intervju.

Intervjuerna kommer att spelas in och jag kommer sedan att transkribera dem vilket innebär att jag skriver ut vad som sägs i ett dokument.

I uppsatsen kommer jag inte att använda ditt eller skolans riktiga namn och inspelningar och utskrifter kommer att förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Uppsatsen kommer att färdigställas under hösten 2019 och då får du gärna ta del av den.

Det är helt frivilligt att delta i undersökningen och du kan när du vill avbryta ditt deltagande.

Jag kommer inte att diskutera intervjuerna med dina lärare i vår men de kommer att kunna ta del av uppsatsen när den är färdig i höst. Det kommer inte att påverka dina betyg varken positivt eller negativt om du deltar i undersökningen.

Har du några frågor får du gärna höra av dig till mig och/eller min handledare Anita Norlund.

Studerande: Terese Kerstinsdotter  
Mobil: XXX  
E-post: XXX

Handledare: Anita Norlund  
Telefon: XXX  
E-post: XXX

\*\*\*\*\*

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Namnförtydligande

\_\_\_\_\_  
Ort och datum



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)