

# Klasslärares upplevelser av språklig inkludering i grundskolan

En enkätundersökning bland grundskolelärare i Svenskfinland

Jonathan Eric Mård

Avhandling för magisterexamen  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2020

## Abstrakt

Författare	Årtal
Jonathan Eric Mård	2020
Arbetets Titel	
Inkludering av elever med annat modersmål - Klasslärares upplevelser av språklig inkludering-	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal:
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	81 (92)
<p>Avhandlingens syfte är att undersöka hur klasslärare i grundskolor i Svenskfinland upplever arbetet med språklig inkludering i sina klasser. Därtill undersöks lärarnas upplevda kompetens i att arbeta med språklig inklusion, samt ifall olika bakgrundsfaktorer påverkar deras syn på fenomenet. Utgående från syftet utformades tre forskningsfrågor för avhandlingen.</p> <p>Undersökningens forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hur påverkar inkludering av elever med annat modersmål lärarnas egna arbete samt klassen som helhet?</li><li>2. Hur inverkar olika bakgrundsfaktorer på hur klassläraren ser på inklusion?</li><li>3. Hur upplever lärarna sin egen kompetens i att inkludera elever med ett annat modersmål?</li></ol> <p>Utgående från dessa forskningsfrågor utformades en webbenkät som sändes ut till skolor där rektorn hade gett sitt tillstånd. Dessa skolor låg alla geografiskt i Svenskfinland med tyngdpunkt i Österbotten. Webbenkäten genererade totalt 50 enkätsvar, som har behandlats konfidentiellt och som är helt anonyma. Resultaten från webbenkäten presenteras i regel kategoriserat efter enkätfrågorna och forskningsfrågorna. I undersökningen så har en fenomenografisk forskningsansats kombinerats med den kvalitativa metoden i och med att det finns en blandning av rent statistiska svar och utsagor som inkommit som svar på öppna frågor.</p>	

I teorikapitlen ligger fokus på inklusion och tolkningar av fenomenet ur olika synvinklar samt andraspråksinlärning. Tidigare forskning har berört temat inklusion samt dess effekt bland annat på elevernas språkliga och sociala utveckling samt även i viss mån påvisat hur arbete med inkluderande undervisning påverkar lärarens arbete. I kapitlet som berör andraspråksinlärning ligger fokus på vilka faktorer som påverkar andraspråksinlärningen samt hur läraren kan gynna språkutvecklingen genom pedagogiska metoder och lösningar.

Respondenterna i studien förhåller sig i allmänhet positiva till språklig inkludering och anser att det har en positiv effekt på såväl den elev som blir inkluderad som på klassen som helhet. Av resultatet framkommer bland annat att lärarna upplever en positiv effekt på den inkluderade elevens språkliga utveckling samt dennes inklusion i klassen som gemenskap. Angående klassen som helhet så anser lärarna att det är positivt för deras utveckling att bekanta sig med andra kulturer och att de utvecklar goda etiska färdigheter samt öppenhet och tolerans för andra kulturer samt olikheter. Majoriteten av lärarna upplever att arbete med inkluderande undervisning har en positivt effekt även på deras eget arbete, men många uppger att den ökade arbetsmängden som tillkommer upplevs som betungande. I undersökningen framkom även att respondenterna har en hög upplevd kompetens att arbeta med språklig inkludering, men att majoriteten ändå upplever ett behov av ytterligare fortbildning som skulle beröra inklusion. I undersökningen fanns ett fåtal statistiskt hållbara samband. Som avslutning på avhandlingen diskuteras valet av metod samt datainsamlingsmetod och resultaten från enkätundersökningen diskuteras i ljuset av tidigare forskning, litteratur samt egna reflektioner och tankar.

Sökord

Inklusion, Integration, Flerspråkighet, Andraspråksinlärning, Pedagogik

# Innehåll

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Val av ämne och ämnets aktualitet	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Disposition	4
<b>2. Metod</b>	<b>6</b>
2.1 Bakgrund till val av ansats	6
2.2 Kvantitativ metod	7
2.3 Enkät som datainsamlingsmetod	9
2.4 Urval och genomförande	10
2.5 Bakgrundsinformation om respondenterna	11
2.6 Validitet, etik och reliabilitet	14
<b>3. Inklusion i samhället och skolan</b>	<b>17</b>
3.1 Inklusion och exklusion som begrepp ur ett socialpedagogiskt perspektiv	17
3.2 Pedagogisk inklusion	23
3.3 Nyanlända elever i skolan	28
3.4 Hur sker den praktiska inkluderingen i skolan?	30
<b>4. Andraspråksinlärning och språklig inkludering</b>	<b>34</b>
4.1 Utveckling av andraspråk	34
4.2 Språkutvecklande undervisning	38
4.3 Lärarens roll för språkutvecklingen	40
<b>5. Resultatredovisning</b>	<b>43</b>
5.1 Lärarnas erfarenheter av inkluderande undervisning	43
5.2 Inkluderingens effekter på de inkluderade eleverna och klassen	55

5.3 Lärarnas upplevda kompetens i språklig inkludering	62
5.4 Statistiska samband och sammanfattning	64
<b>6. Diskussion</b>	<b>67</b>
6.1 Metoddiskussion	67
6.2 Resultatdiskussion	68
6.2.1 Lärarnas upplevelser av hur arbetet med språklig inkludering påverkar deras arbete	69
6.2.2 Lärarnas upplevelser av hur arbetet med språklig inkludering påverkar eleverna	72
6.2.4 Lärarnas upplevda kompetens i arbete med språklig inkludering	74
6.2.3 Statistiska samband	75
6.3 Förslag till fortsatt forskning	76
<b>7. Litteraturlista:</b>	<b>78</b>

## **Bilagor**

**Bilaga 1:** Enkätfrågorna

**Bilaga 2:** Introduktionsmejl

## **Tabeller**

<b>Tabell 1.</b> Respondenternas åldersfördelning .....	12
<b>Tabell 2.</b> Respondenternas arbetserfarenhet som lärare .....	13
<b>Tabell 3.</b> Respondenternas grundutbildning.....	13
<b>Tabell 4.</b> Respondenternas biämnesstudier .....	14
<b>Tabell 5.</b> Respondenternas erfarenhet av att undervisa i en klass med språkligt inkluderade elever .....	38
<b>Tabell 6.</b> Modersmål som förekommit i respondenternas klasser.....	39
<b>Tabell 7.</b> Respondenternas upplevelse av behovet av att differentiera läromedel och val av undervisningsstoff vid undervisning i klasser med språkligt inkluderade elever .....	43
<b>Tabell 8.</b> Har inkluderingen av elever med annat modersmål fört med sig nya synvinklar som lärarna har kunnat använda i undervisningen? .....	47
<b>Tabell 9.</b> Inkluderingens effekt på klassen som helhet och på den inkluderade eleven själv. ....	49
<b>Tabell 10.</b> Inverkan på undervisningen av eventuell åldersskillnad hos de inkluderade eleverna samt kulturskillnader gentemot de övriga eleverna .....	55
<b>Tabell 11.</b> Erfarenhet och upplevt behov av fortbildning gällande inklusion oeg arbete i flerspråkiga klassrum .....	57
<b>Tabell 12.</b> Korrelationer .....	57
<b>Tabell 13.</b> Finns det skillnader mellan manliga och kvinnliga lärares syn på inklusion? .....	59

# 1. Inledning

I detta kapitel kommer jag redogöra för valet av ämne för avhandlingen samt motivera mitt val baserat på aktuell forskning. I det andra avsnittet presenteras avhandlingens syfte samt de tre forskningsfrågor som har formulerats utgående från syftet, på vilka avhandlingen baseras. Slutligen i det tredje avsnittet presenteras avhandlingens uppbyggnad i form av en disposition.

## 1.1 Val av ämne och ämnets aktualitet

Bakgrunden till mitt val av ämne för magisteravhandling baserar sig på att jag via biämnestudier i specialpedagogik samt genom vikariat i klasser med inkluderade elever fått upp ögonen för inklusion som tema. Innan jag inledde skrivandet av min avhandling, låg mitt intresse på det specialpedagogiska planet, men i samråd med min handledare samt efter att ha satt mig in i fenomenet med flerspråkiga klassrum och språkligt inkluderade elever byttes mitt fokus till det slutliga temat. Jag valde att hålla lärarna i fokus i min avhandling i och med att jag antog att detta skulle underlätta insamlande av material. Dessutom var jag intresserad av att undersöka vilka utmaningar som lärarna ute på fältet har upplevt med att undervisa i multikulturella klassrum, samt hur de upplever sin egen kompetens i att undervisa i nämnda klassrum.

Förutom ett personligt intresse för inklusion som fenomen, så är det ett tema som under 2000-talet blivit allt mera aktuellt i det finska samhället och följaktligen även i de finska skolorna. Jan Hellgren, Chris Silverström, Laura Lepola, Liselott Forsman och Anna Slotte (2019) gjorde en undersökning för Nationella centret för utbildningsvärdering (NCU) där de undersökte hur tvåspråkighet och flerspråkighet tar sig uttryck i skolor i Finland som har svenska som undervisningsspråk. I denna rapport nämns att bland eleverna som befann sig i lågstadiet under läsåret 2017–2018 i svenskspråkiga skolor i Finland så hade närapå 50 % ett annat hemspråk än skolspråket svenska. I rapporten konstateras att i och med att antalet flerspråkiga elever följaktligen är såpass stort, och att multikulturalitet och olika språk blivit en del av vardagen i det finska samhället så är det viktigt att undersöka hur mottagandet av dessa elever fungerar i skolorna på ett rent praktiskt plan samt hur personalen i skolorna

klarat av den förändring i språkklimatet som redan skett. (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte, 2019, s.14) Utifrån detta kan man konstatera att ämnet i högsta grad är aktuellt, och något som troligen ännu kommer att vara föremål för undersökningar och utvärderingar även i framtiden. Jag valde att i min undersökning även kategorisera elever med finska som modersmål som elever som inkluderas i den svenskspråkiga undervisningen. Problematiken med dessa elever kan sannolikt kan ta sig andra uttryck än elever från främmande kulturer, då man ändå inte kan påstå att kulturskillnaden mellan finlandssvenskar och finskspråkiga inte är av samma kaliber. Hellgren m.fl. (2019) påpekar att jämfört med tidigare rapporter så var det nu ett större antal elever som tar del av undervisning på svenska som kommer från hem där det talas såväl finska som svenska medan elever med helt finskspråkiga föräldrar ligger på en ungefär motsvarande nivå som tidigare. (Hellgren m.fl., 2019, s.29)

Jag valde även att fokusera min undersökning till främst Österbotten, men geografiskt utvidgades den senare i viss mån till även andra delar av Svenskfinland för att få ett större antal respondenter. Valet att fokusera på Svenskfinland och svenska skolor beror främst på behovet av att få ett någorlunda avgränsat och överskådligt material som lämpar sig för undersökningen. Angående antalet elever med annan språklig bakgrund än svenska eller finska konstaterar Hellgren m.fl. (2019) i sin rapport att även om antalet elever med invandrarbakgrund inte är särskilt stort i jämförelse med skolorna i Sverige och de finskspråkiga skolorna så har antalet ändå ökat som en följd av de stora migrationsrörelserna som skett inom Europa under de senaste åren. I rapporten lyfts även fram att dessa elever ofta är koncentrerade till ett antal orter, och ofta till sådana orter där svenskan har en stark ställning i lokalsamhället, vilket leder till att integrationen sker på svenska. (Hellgren m.fl., 2019, s.29–30)

Trots att min studie till största delen är utförd som en kvantitativ studie, så har jag även utgått en fenomenografisk forskningsansats för att ta reda på hur respondenterna upplever fenomenet med flerspråkiga klassrum samt fenomenet att inkludera elever med ett annat modersmål i sin undervisning. Runa Patel och Bo Davidson (2019) beskriver fenomenografi som en grundtanke inom forskningsmetodiken som fokuserar på att studera hur människor upplever eller förhåller sig till ett visst fenomen, dock vanligtvis genom intervju som datainsamlingsmetod. Det viktiga med fenomenografin är dock att då man samlat in data så analyserar man den och försöker finna likheter eller samband som man kan ta fasta på och därefter fördela respondenternas utsagor i



olika kategorier som på ett lämpligt sätt delar respondenternas svar i mindre grupper. (Patel & Davidson, 2019, s. 37–38)

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att undersöka hur lärare inom årskurserna F-6 i Svenskfinland upplever att arbeta med språkligt inkluderande undervisning i sina klasser. Därtill undersöks hur lärarna upplever att det påverkar deras eget arbete att undervisa i klasser där det finns andra modersmål än svenska, samt hur de upplever sin kompetens i att arbeta med språklig inkludering.

Undersökningens forskningsfrågor:

1. Hur påverkar inkludering av elever med annat modersmål lärarens egna arbete samt klassen som helhet?
2. Hur inverkar olika bakgrundsfaktorer på hur klassläraren ser på inklusion?
3. Hur upplever lärarna sin egen kompetens i att inkludera elever med ett annat modersmål?

Med språklig inkludering avses i detta sammanhang att elever som har ett annat modersmål än svenska inkluderas i en klass där undervisningsspråket är svenska, detta innefattar även fall där elevens modersmål är finska. Målet med denna undersökning är att kartlägga hurdana erfarenheter de finlandssvenska lärarna har av att undervisa i flerspråkiga klassrum, och för sätt få en bild av vad som upplevs som positivt och vad som känns utmanande.

Min hypotes inför undersökningen är att arbete med språklig inklusion helt klart påverkar alla inblandade parter, men hur det upplevs att det påverkar tror jag att utlämnas till individuella skillnader och åsikter. Om jag skall lyfta fram någon bakgrundsfaktor som jag tror att påverkar till exempel lärarnas attityd till arbete med inkluderande undervisning rent konkret, skulle jag gissa på arbetserfarenhet samt ifall man har en specialpedagogisk bakgrund som faktorer som kan spela in.

## 1.3 Disposition

I avhandlingens första kapitel presenteras bakgrunden till ämnesvalet samt motiveras med hjälp av en aktuell studie. Avhandlingens syfte samt de tre forskningsfrågorna som den utgår ifrån presenteras i det andra avsnittet som ingår i kapitlet. I det andra kapitlet redogör jag för metoden som använts för att genomföra undersökningen som avhandlingen bygger på. I det första avsnittet motiveras metodvalet och forskningsansatsen för avhandlingen motiveras. Undersökningen har gjorts med kvantitativ metod som grund och med enkät som datainsamlingsmetod. I det tredje avsnittet presenteras enkät som datainsamlingsmetod mera ingående och för och nackdelar med metoden presenteras. I det fjärde och femte avsnittet redogör jag för urvalet av respondenter samt för undersökningens genomförande i praktiken samt en presentation av den bakgrundsinformation om de 50 respondenterna som samlades in via enkäten. I det sjätte och sista avsnittet behandlas forskningsetik, reliabilitet samt validitet.

I det tredje kapitlet presenteras tidigare forskning som berör inklusion som begrepp samt hur det har påverkat undervisningen och hur det tar sig uttryck i skolan i praktiken. Därtill presenteras även hur nyanlända barn blir integrerade i undervisningen. Det fjärde kapitlet i avhandlingen fokuserar däremot på språklig inkludering samt vilka faktorer som är avgörande för en god andraspråksinläring. I det andra avsnittet diskuteras hur man bygger upp en undervisning som har fokus på en god språkutveckling. I det tredje och sista avsnittet i det fjärde kapitlet presenteras tidigare forskning angående vilken roll läraren kan ha för språkutveckling. I avhandlingens femte kapitel presenteras resultatet från enkätundersökningen. Resultatet har fördelats i fyra avsnitt, där det första fokuserar på hurdana erfarenheter respondenterna har av att arbeta med inkluderande undervisning och i flerspråkiga klassrum. Därefter i det andra avsnittet förflyttas fokus till hur det påverkar eleverna att vara en del av ett multikulturellt klassrum och att vara en del av inkluderande undervisning. I det tredje avsnittet presenteras respondenternas egen upplevda kompetens i att arbeta med inkluderande undervisning samt ifall det finns ett upplevt behov av att få ytterligare fortbildning inom ämnet. Slutligen i det sista avsnittet som ingår i resultatdelen presenteras resultatet av olika statistiska test som genomförts baserat på enkätsvaren.

I avhandlingens sjätte och sista kapitel som utgörs av diskussionsdelen diskuteras valet av metod samt resultaten av undersökningen. Till sist presenteras mina förslag på vad som kunde utgöra fortsatt forskning inom ämnet.

## 2. Metod

I metodkapitlets första del redogör jag för och motiverar mitt val av metod för undersökningens genomförande samt datainsamling. Detta styrks med tidigare teorier och forskning inom forskningsmetodik och datainsamling, här presenteras även grundligare enkät som datainsamlingsmetod. Slutligen diskuteras etiska aspekter med undersökningen och hur dessa har beaktats under datainsamlingen och nedskrivandet av resultatet.

### 2.1 Bakgrund till val av ansats

Henny Olsson och Stefan Sörensen (2011) skriver att valet av forskningsmetod man använder sig av till stor del styrs av vad det är man undersöker, men påpekar även att det inte alls är någon omöjlighet att kombinera såväl kvalitativ som kvantitativ metod i en och samma undersökning. (Olsson & Sörensen, 2011, s.55) Mitt metodval för denna undersökning styrdes således också delvis av valet av tema. För att få ett bredare perspektiv av det undersökta fenomenet föll det sig naturligare att göra en kvantitativ undersökning. Motiveringen till varför ett bredare perspektiv behövs, eller kan anses som önskvärt, är att det ger en bättre helhetsbild av fenomenet som inte enbart baserar sig på enskilda individers personliga åsikter och värderingar. Då jag bestämde mig för att göra undersökningen genom att använda mig av enkät som datainsamlingsmetod, och därefter började utforma en webbenkät i samråd med min handledare, blev en majoritet av frågorna slutna där respondenterna kunde kryssa för det alternativ som de upplevde att bäst beskrev deras upplevelse. Men i enkäten fanns ändå en hel del öppna frågor som måste räknas som kvalitativa i och med att svaren på dessa är fritt formulerade och resulterar i mera berättande utsagor istället för statistik. Slutresultatet av enkäten blev därmed en kombination av såväl kvantitativ metod som kvalitativ metod.

Jan Trost och Oscar Hultåker (2016) påpekar att då man ska göra en undersökning och har kommit fram till sitt metodval samt tema, är det därefter viktigt att bestämma sig för ett hurudant urval av respondenter man gör, speciellt ifall det är frågan om en grupp människor som skulle vara mycket svår att omfatta i sin helhet inom en och samma undersökning. För att uppnå bästa möjliga resultat är det dock bäst att man av den stora

gruppen gör ett representativ urval, det vill säga att man väljer en sådan grupp respondenter som följer till exempel könsfördelningen inom en yrkesgrupp eller befolkningsgrupp. Detta gör man för att skapa största möjliga likhet gentemot den totala gruppen som möjligt (Trost & Hultåker, 2016, s. 29) Mitt urval gjordes med fokus på lärare i Svenskfinland, i årskurserna F-6 samt därtill endast i skolor som har svenska som undervisningsspråk. Ifall undersökningen skulle ha innefattat även skolor som har finska som undervisningsspråk skulle det varit fråga om en relativt stor undersökning. I min undersökning är det fråga om det som Trost och Hultåker (2016) kallar för ett ”slumpmässigt urval”, i och med att jag inte valde ut mina respondenter desto mera, och att det dessutom var frivilligt att delta i enkäten. Närmare specificerat definierar Trost och Hultåker (2016) just den metod som jag använt mig av som ett klusterurval, vilket betyder att jag har skickat ut min enkät till en viss grupp i samhället geografiskt placerade inom ett visst område. (Trost & Hultåker, 2016, s. 35–36) I mitt fall var gruppen alltså lärare, och regionen som undersökningen baserades på, Svenskfinland.

## 2.2 Kvantitativ metod

Annika Eliasson (2013) beskriver den kvantitativa metoden som att den ofta används inom forskning som fokuserar på statistik och insamling av svar som oftast utgörs av slutna frågor med numrerade svarsalternativ på en skala som väljs ut av forskaren, och är en metod som på ett relativt enkelt sätt kan samla in statistiska svar av en stor grupp människor utan att forskaren behöver ha speciellt stora ekonomiska resurser för att kunna genomföra undersökningen. Den kvantitativa metoden använder sig vanligen av endera intervju med hjälp av ett frågeformulär eller enkät för att samla in data. (Eliasson, 2013, s. 28–29) Enligt Annika Eliasson (2013) ifall man som forskare är intresserad av att undersöka något som kräver svar av en större mängd människor för att man ska få ett resultat är den kvantitativa metoden att föredra. Detta för att man lättare får en större bredd på undersökningen och dessutom kan man få med en stor mängd frågor som kan ge värdefull information i ett och samma frågeformulär. Eliasson (2013) nämner dock att en svaghet med den kvantitativa metoden, då den

oftast inte tillåter forskaren att undersöka ett ämne särskilt djupt utan mera ytligt men med ett större antal utsagor. (Eliasson, 2013, s. 29–30)

Henny Olsson och Staffan Sörensen (2011) skriver att man kan spjälka upp den kvantitativa metoden i två huvudgrenar, den ”deskriptiva” och den ”explanativa”. Den deskriptiva grenen fokuserar i regel på att beskriva en viss grupp av människor i förhållande till någon annan faktor, till exempel förekomsten av en viss sjukdom eller ett visst intresse bland personer inom en av undersökningen specificerad åldersgrupp. Den explanativa grenen av kvantitativ metod däremot lägger fokus på att undersöka ett påstående eller ett antagande. Dessa undersökningar kan vara betydligt mera slumpartade och ofta är urvalet av respondenter likaså slumpartat. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 109–110) I min undersökning håller jag mig inom den deskriptiva grenen av den kvantitativa metoden, då jag berör attityden till och upplevelser av ett visst fenomen inom en viss yrkesgrupp.

Som tidigare nämndes är min undersökning baserad på den kvantitativa metoden men den har även inslag av kvalitativ forskning i form av öppna frågor där jag låtit respondenterna formulera sig fritt. Eliasson (2013) påpekar att det är vanligt att man inom forskning endera kompletterar en studie genomförd med kvalitativ metod med en kvantitativ undersökning inom samma ämnesram, eller vice versa. Därtill lyfter hon även fram att det inte är någon omöjlighet att använda sig av de två metoderna i en och samma undersökning för att få mera heltäckande resultat, även om tyngdpunkten oftast ligger på endera metoden. (Eliasson, 2013, s. 30–31)

Patel och Davidson (2019) beskriver hur man bör gå till väga när man genom en kvantitativ undersökning har samlat in sitt material och därefter ska analysera det. Ofta då man genomför en kvantitativ undersökning är det fråga om ett stickprov. När man genomför ett stickprov genomför man sin undersökning på en mindre grupp människor som utgör en del av en större population och granskar därefter ifall de resultat man får även går att applicera på ett mera allmänt plan på invånarna i samhället som har samma bakgrund som respondenterna gällande till exempel yrke. När man väl har samlat in sin data från den grupp av respondenter som man valt, bör man föra in denna data i ett statistikprogram för att kunna göra en analys av de svar man fått. Genom denna analys av svaren kan man därefter skapa en tabell för att åskådliggöra resultaten av frågorna var och en för sig. (Patel & Davidson, 2019, s. 139–144) Även min undersökning omfattas av beskrivningen stickprov då jag använt mig av ett relativt litet sampel och

därefter sökt efter statistiska samband för att möjligtvis få resultat som skulle kunna generaliseras.

## 2.3 Enkät som datainsamlingsmetod

Göran Ejlertsson (2019) skriver att metoden för insamlande av data styrs i hög grad av valet av tema samt ifall man väljer att genomföra sin undersökning med en kvalitativ eller kvantitativ metod. Ifall man ansträvar efter att göra en mera övergripande undersökning och väljer den kvantitativa metoden kan enkäten vara ett bra verktyg för att samla in data för sin undersökning. Det som framförallt är positivt med att använda sig av enkät som datainsamlingsmetod är hur smidigt det är att samla in ett relativt stort antal svar, och att man dessutom kan samla in dessa svar från ett större område utan att ens ha desto större ekonomiska resurser eller mycket tid för resande. Framförallt webbenkäten är smidig för datainsamling då det går relativt snabbt att utforma en enkät via nätet och då den sedan är utskickad till undersökningsgruppen är det bara att vänta. Ejlertsson (2019) lyfter därtill fram ett antal andra positiva aspekter med enkät, såsom att det är ett bra sätt att samla in material då respondenterna kan svara på frågorna då de själva upplever att de har tid och ork, vilket kan leda till mera genomtänkta och utförliga svar. Framförallt med enkäter som distribueras via nätet eller som skickas ut som brev har denna styrka. Slutligen bör man även nämna att enkät som datainsamlingsmetod är att föredra vid undersökningar som berör ämnen som kan anses som jobbiga eller personliga då man genom anonymitet kan ge respondenterna en annan trygghet än vad till exempel intervju skulle göra i samma situation. (Ejlertsson, 2019, s.14–15)

Som negativa aspekter med enkät som datainsamlingsmetod lyfter Ejlertsson (2019) bland annat fram det bortfall som mer eller mindre alltid förekommer i en enkätundersökning, det vill säga att alla som får tillgång till enkäten inte väljer att svara på den. Därtill kan även enkätens utformning ha en inverkan på hur bra insamlingen av data lyckas, såväl negativt som positivt. Detta baseras på hur länge det tar att fylla i enkäten samt hur många frågor den består av. Här påpekar Ejlertsson (2019) att den lämpliga tidsåtgången för en enkät är mindre än en halvtimme. En annan negativ faktor med enkäter är att de som svarar oftast inte kan ställa någon form av följdfrågor för att förtydliga frågor som kan missförstås. Detta leder i sin tur till att man ofta i enkäter får ett antal svar som baserar sig på att respondenten har förstått någon eller flera frågor

fel. Det att man inte har möjlighet att ställa följdfrågor är givetvis ömsesidigt då den som skickar ut enkäten inte heller har möjlighet att ställa följdfrågor baserat på något svar från en respondent, och kan inte heller be någon att förtydliga sitt svar. För att minska dessa risker och svagheter är det viktigt att man noga formulerar frågorna på förhand. (Ejlertsson, 2019, s. 15–16)

## 2.4 Urval och genomförande

Undersökningen genomfördes genom en webbenkät med frågor som jag formulerade själv som bestod av såväl slutna frågor där respondenterna ombads att ta ställning till olika påståenden på olika skalor som utgjordes av skalan ett till fem, men även en del öppna frågor som ofta fungerade som komplement eller möjlighet att motivera sitt svar på en föregående sluten fråga. Trost och Hultåker (2016) nämner att sådana frågor där respondenterna ombeds att ta ställning till ett påstående eller placera sig på en skala mellan två alternativ som utgör varandras motsatser såsom till exempel mycket kontra inte alls, allmänt brukar klassificeras som attityd- eller åsiktsfrågor. (Trost & Hultåker, 2016, s. 70) Detta är även den typ av frågor som jag i allmänhet har använt mig av i min undersökning vad gäller de slutna frågorna. Givetvis förekommer det olika typer av skalor, men den modell som jag använt mig av på de slutna frågorna kallas för likertskala. Enligt Olsson och Sörensen (2011) är denna skala bra för att mäta uppfattningar om ett fenomen. Den utformas oftast med fyra eller fem svarsalternativ som placerar sig mellan två ytterligheter. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 201) Trost och Hultåker (2016) påpekar dock också att då man utformar sin enkät är det av största vikt att man noggrant överväger hur många av dylika frågor man har och ifall de presenteras på ett sådant vis att de följer efter varandra, i och med att ett stort antal slutna frågor leder till att respondenten tappar intresset och endera inte slutför enkäten eller bara fyller i slumpmässiga svar. (Trost & Hultåker, 2016, s. 70) Detta är även en orsak till att jag har en blandning av slutna och öppna frågor i min enkät, dels för att ge en möjlighet att kommentera eller motivera sitt svar men även för att få en blandning av frågor för att undvika monotonitet.

Enkäten (se bilaga 1) utformades i samråd med min handledare och jag pilottestade enkäten på ett antal medstudenter för att försäkra mig om att frågorna var förståeliga och att webbenkäten fungerade i praktiken och var tillgänglig via den delade länken. Därefter formulerade jag ett introducerande följebrev som förklarade vad jag



undersökte, vem jag är och vem jag hoppades att skulle besvara enkäten. (se bilaga 2) Första kontakten till skolorna togs via telefonsamtal till rektorerna. Detta gjorde jag för att kartlägga vilka skolor som alls hade erfarenheter av elever med annat modersmål. Under samtalet förklarades mitt ämne och att undersökningen görs för magisteravhandling i pedagogik, samt det faktum att deltagandet i enkäten var frivilligt och fullkomligt anonymt, vilket även respondenterna informerades om. De rektorer som gav sitt medgivande i det här skedet informerades om att ett introduktionsmail med länk till undersökningen som de kunde vidarebefordra till sitt kollegium skulle sändas ut inom samma vecka. Datainsamlingen gjordes under våren 2019 och det totala antalet svar uppgick till 50 (N=50) då enkäten stängdes. Resultaten av enkäten bearbetades därefter i statistikprogrammet SPSS och svaren på de öppna frågorna kategoriserades enligt de mest förekommande typsvaren (se resultatkapitlet). All insamlad data har behandlats konfidentiellt och med fullständig anonymitet, endast jag som har genomfört undersökningen har tagit del av respondenternas svar men de förblir anonyma även för mig. Resultaten av undersökningen kommer att presenteras vid Åbo Akademi i samband med att jag presenterar min avhandling.

## 2.5 Bakgrundsinformation om respondenterna

I detta avsnitt presenterar jag den bakgrundsinformation om respondenterna som samlades in via enkäten. I enkäten deltog 50 klasslärare (N=50) i grundskolans F-6 som har svenska som skolspråk. De lärare som har svarat på enkäten är de som själva har upplevt att de har erfarenhet av att undervisa elever med annat modersmål än svenska och av att inkludera dem i sin undervisning. Här har även elever med finska som hemspråk räknats med. Urvalet av respondenter var slumpmässigt i och med att enkäten skickades till skolornas rektorer, som ifall de gav sitt medgivande förmedlade den vidare till sitt kollegium, men i och med att det var svårt att avgöra hur många av lärarna som hade erfarenheter av att arbeta med språkligt inkluderande undervisning var det helt och hållet upp till lärarna själva ifall de sedan tog sig tid att svara på enkäten.

Eftersom det har gjorts tidigare undersökningar under de senaste tio åren har jag valt att jämföra könsfördelningen bland mina respondenter med de respondenter som funnits i två tidigare undersökningar. Av respondenterna i min undersökning är 38 (76

%) kvinnor och 12 (24 %) män, vilket är snarlikt den könsfördelning som fanns i Westerholms ”Lärarsituationen inom den svenskspråkiga utbildningen våren 2010”. I denna undersökning fanns ett sampel på N=2720 med en könsfördelning med 73,9 % kvinnor och 26,1 % män. (Westerholm, 2011) Även i Sanna Wests undersökning ”Förståelse genom språklig medvetenhet – Lärarperspektiv på elever med invandrarbakgrund i den finlandssvenska grundskolan” var samplet liknande. I denna undersökning hade hon N=107 med en könsfördelning på 75 % kvinnor och 25 % män. (West, 2016, s.18)

Tabell 1. Respondenternas åldersfördelning

Ålder	Antal respondenter
20–29	5 (10 %)
30–39	11 (22 %)
40–49	18 (36 %)
50–59	13 (26 %)
60-	3 (6 %)

(N=50)

Av tabell 1 kan man utläsa att åldersfördelningen har varit relativt jämn i undersökningen med flest respondenter i åldern 40–49 med 36 %. Minst respondenter befann sig i kategorierna 60- och 20–29.

Tabell 2. Respondenternas arbetserfarenhet som lärare

År av arbetserfarenhet	Antal respondenter
<5	4 (8 %)
5–10	10 (20 %)
10<	36 (72 %)

(N=50)

Angående respondenternas arbetserfarenhet som visualiseras i tabell 2, kan man konstatera att en stor majoritet har lång erfarenhet, då 36 respondenter (72 %) har uppgett att de har 10 år eller mera arbetserfarenhet som klasslärare. Den med minst respondenter å andra sidan var de som hade under 5 år av arbetserfarenhet som klasslärare, denna kategori utgjordes av 4 respondenter vilket motsvarar 8 %.

Tabell 3. Respondenternas grundutbildning

Grundutbildning	Antal respondenter
Klasslärare	39 (78 %)
Speciallärare	7 (14 %)
Övrig utbildning	4 (8 %)

(N=50)

Av tabell 3 kan vi utläsa att en övervägande majoritet av respondenterna har klasslärarutbildning, denna respondentgrupp utgör 78 % vilket motsvarar 39 respondenter. Bland de som tog del av enkätundersökningen fanns även en grupp på 8 respondenter som har speciallärarutbildning som sin grundutbildning, vilket utgör 14 % av svaren. Till slut fanns en grupp på 4 respondenter som har kategoriserats som övrig utbildning, dessa respondenter har inom grundutbildningen utexaminerats som till exempel ämneslärare eller småbarnspedagoger.

Tabell 4. Respondenternas biämnesstudier

Biämneskategori	Antal svar
Teoretiskt biämne	23
Språk	16
Praktiskt biämne	24
Specialpedagogik	5
Nybörjarundervisning	11
Övriga	10

På frågan angående vilka biämnena respondenterna har studerat fanns det en relativt stor spridning. I och med att ett stort antal av respondenterna har studerat flera biämnena överstiger mängden av svar antalet respondenter (N=50). I tabell 4 ovan har biämnena har fördelats i sex olika kategorier för att bäst tydliggöra respondenternas olika biämnesstudier. Den största kategorin var den grupp som har studerat ett praktiskt biämne, 24 respondenter vilket motsvarar 48 %. Som praktiskt biämne kategoriserades i denna undersökning musik, bildkonst, gymnastik och textil samt träslöjd. Detta kan man jämföra med NCU:s (Hellgren m.fl., 2019) rapport som gjordes på alla klasslärare i åk 1–6 i svenskspråkiga skolor i Finland. I deras undersökning var på motsvarande

sätt de praktiska ämnena de som var klart mest förekommande som biämne bland klasslärarna. (Hellgren m.fl., 2019, s.23) Den näst största kategorin utgjordes av de som studerat ett teoretiskt biämne, vilket i denna undersökning innebar bland annat matematik, hälsokunskap, omgivningslära och psykologi. Den grupp som studerat dessa teoretiska biämnena utgör 46 % av respondenterna vilket motsvarar 23 personer. Ett relativt stort antal av respondenterna har även studerat språk som såväl kort som långt biämne, och de språk som fanns representerade i undersökningen var främst finska, engelska, modersmål (svenska), samt ett fåtal övriga europeiska språk. Denna kategori som studerat språk som biämne utgör 32% av respondenterna vilket motsvarar 16 personer.

De tre minsta kategorierna utgjordes av de som studerat nybörjarundervisning (22 %), specialpedagogik (10 %) samt övriga biämnena (20 %). De övriga biämnena i denna undersökning utgjordes bland annat av etnografi, ungdomsvetenskap och språkbadsstudier.

## 2.6 Validitet, etik och reliabilitet

Rolf Ejvegård (2009) beskriver reliabilitet och validitet som viktiga faktorer inom forskningsmetodiken. Han påpekar att de tillvägagångssätt samt de hjälpmedel såsom enkäter eller intervjuprotokoll som används eller följs då man gör när man genomför en undersökning måste uppnå vissa kriterier för att undersökningen ska kunna ses som pålitlig och sanningsenlig. Ejvegård (2009) beskriver reliabiliteten i en undersökning som den grad av pålitlighet och trovärdighet hos använda hjälpmedel samt metoder som man använt sig av vid den genomförda undersökningen håller. (Ejvegård, 2009, s. 77–78) Vidare om reliabilitet påpekar Ejvegård (2009) att en undersökning som kan anses vara av reliabel natur får sådana resultat som är snarlika tidigare resultat. Ifall undersökningen skulle genomföras ytterligare en gång skulle resultaten vara de samma. Detta kan man försäkra sig om eller i alla fall öka reliabiliteten genom att man granskar sin undersökningsmetod före man genomför sin undersökning, då det speciellt inom vissa ämnesområden gör att man själv har egna åsikter då man utformar frågor eller påståenden, vilket gör att reliabiliteten minskar avsevärt. Man kan göra detta genom att testa respondenterna två gånger för att undersöka reliabiliteten. (Ejvegård, 2009, s. 78) Även Per-Gunnar Svensson (1996) påpekar att ifall man skulle

genomföra en sådan kontrollundersökning på samma respondenter är det mycket önskvärt att man får ett snarlikt resultat vid båda tillfällena. Däremot ifall resultaten skiljer sig på ett sätt som man inte kan härleda till tidsskillnaden mellan undersökningarna och således en utveckling hos respondenterna, är resultaten inte reliabla. (Svensson, 1996, s. 210)

Med validitet avses inom forskningsmetodiken enligt Ejvegård (2009) att den undersökning som man utför även i verkligheten undersöker det som man har som tema för sin undersökning och inget annat. Detta handlar främst om att ha konsekventa och korrekta skalor eller metoder som man utför undersökningen enligt. (Ejvegård, 2009 s.80) Svensson (1996) påpekar att validiteten är ett begrepp som inom den kvantitativa metoden först och främst anger hur väl undersökningen har genomförts och hur lämpliga den använda undersökningsmetoden samt datainsamlingsformen, till exempel enkät, har varit. Detta mått utgörs i sin tur ofta att man jämför resultaten av sin undersökning med tidigare forskning samt att man försöker finna statistiskt hållbara samband, kallade korrelationer, i sina analyser. (Svensson, 1996, s.210) Jag har stärkt validiteten och reliabiliteten i min undersökning genom att noggrant utforma enkäten med tydliga frågor samt med följdfrågor för att få ut så mycket information som möjligt om vissa specifika ämnen. Därtill pilottestades enkäten före den skickades ut för att jag skulle kunna försäkra mig om att frågorna var förståeliga och för att ha möjlighet att omformulera frågor som kunde misstolkas. Slutligen kan jag trygga reliabiliteten och validiteten genom att jämföra mina resultat med tidigare forskning, detta återkommer vi till senare i avhandlingen.

Då man genomför en undersökning ställs man alltid inför ett antal etiska frågor och man förväntas följa ett antal normer som anses som kutym för alla som bedriver någon form av forskning. Peter Sohlberg och Britt-Marie Sohlberg (2019) skriver om vad som anses som korrekt förfarande bland forskare och vilka faktorer som bör uppfyllas. De påpekar därtill att det är viktigt att dessa normer finns och dessutom uppfylls för att man ska kunna uppehålla forskningens status som trovärdig och sanningsenlig. Ifall man inte skulle ha några etiska normer eller ifall man inte skulle upprätthålla de som existerar, skulle det i praktiken vara omöjligt att producera ny, vetenskapsbaserad forskning. Då man genomför sin undersökning är det viktigt att man håller sig till de resultat som man verkligen har fått och är ärlig gällande såväl forskningens förfaranden och angående de resultat eller avsaknaden av dessa som man fick fram.

Det är därtill inte heller tillåtet att plagiera andra forskares slutsatser eller delar av undersökningar för att presentera dessa som dina egna. Ifall du som forskare utför din undersökning på uppdrag av en annan arbetsgivare eller som ett betalningsarbete, bör detta framgå i undersökningen på ett tydligt sätt. Slutligen kan man dessutom konstatera att man som forskare bör vara noggrann med att man beaktar allmänt goda etiska förfaranden gentemot alla levande varelser och ens omgivning som kan ta skada av undersökningen eller dess genomförande. (Sohlberg, P & Sohlberg, B-M, 2019, s. 273) Jag har i min undersökning tagit etiska frågor i beaktande genom att återge resultaten som samlats in via enkäten sanningsenligt och utan korrigeringar. Därtill har jag återgett tidigare forskning enligt god etisk sed genom referat med noggranna källhänvisningar för att hänvisa till ursprungskällan.

### 3. Inklusion i samhället och skolan

I detta kapitel diskuteras innebörden av ordet inklusion samt olika definitioner av begreppet. Inledningsvis redogörs för begreppets betydelse samt hur det skiljer sig från det närliggande begreppet integration. Därefter behandlas även hur lärare har upplevt att arbeta med inkluderande undervisning.

#### 3.1 Inklusion och exklusion som begrepp ur ett socialpedagogiskt perspektiv

Något som jag ofta under mina studier inom pedagogik och specialpedagogik har hört talas om är begreppet ”en skola för alla”. Silvia Edling redogör för detta begrepp och konstaterar att det fenomen som i dagens samhälle ofta benämns ”*En skola för alla*” (Edling, 2014, s. 58) fanns i Sverige till och med för flera hundra år sedan då man arbetade med att försöka skapa en bättre och mera jämlik värdegrund för dåtidens skola. Det var dock först i mitten av 1900-talet som det hela förverkligades genom att alla elever, utan att beakta olika bakgrundsfaktorer, fick gå i skola tillsammans för att dessutom kunna få ta del av samma undervisning. Detta skedde inte helt smärtfritt utan som följd uppstod begreppet integrering, vilket innebar att elever som på något betydande sätt skiljde sig från det som under den tiden ansågs som normalt, blev anpassade till skolan för att uppfylla de normer som fanns. I modern tid har termen integrering fått utstå en viss kritik just för att man inte accepterar olikheter och mångfald samt att man inte nämnvärt uppskattar människors individuella skillnader, och som följd uppstod det modernare begreppet inkludering. (Edling, 2014, s.58)

Margareta Sandström (2014) berättar att man historiskt sett började använda begreppet inkludering i Nordamerika redan under det förra århundradet då man inledde kampen mot de dåvarande samhällsliga ojämlikheter som berörde den epokens stora samhällsliga frågor. Dessa fokuserade framförallt på den orättvisor och kränkningar som förekom på grund av etnicitet samt kampen för lika rättigheter för olika etniska tillhörigheter och minoriteter. Begreppet har senare tagit sig in i skolvärlden då man har diskuterat elever som är i behov av olika nivåer av stöd eller elever som har någon form av funktionsvariation. Begreppet inklusion har i alla tider varit föremål och orsak för misstolkningar och diskussion då det ofta har blandats samman med det till och

med språkligt snarlika begreppet integration, och dessa två har felaktigt använts jämsides. Den officiella skillnaden mellan begreppen i dagens läge är att integration innebär att alla får delta i någonting men det anpassas ej efter deltagarna utan det är deltagarna som skall anpassa sig. Inkludering däremot innebär att alla får delta och att man dessutom anpassar det man gör på ett sådant sätt att alla kan delta på sin egen nivå på ett sådant sätt att det blir givande för alla deltagare. (Sandström, 2014, s. 11–12) I Finland finns numera även begreppet inkludering ordagrant med i läroplanen för den grundläggande utbildningen, om än endast en gång. ”Den grundläggande utbildningen ska utvecklas enligt principen om inkludering. Man ska se till att utbildningen är tillgänglig och fri från hinder” (OPH, 2014, s.18)

Bent Madsen (2006) skriver att strax före millennieskiftet har man ofta inom socialpedagogiken använt sig av ordet rymlighet för att beskriva det samhälle som man har velat uppnå som ideal, nämligen ett samhälle där alla är lika välkomna. I det inklusiva och rymliga samhället är tanken att samhället på alla nivåer skall vara uppbyggt på ett sätt för att alla dess människor har en likvärdig plats i samhället utan att man tar i beaktande olika bakgrundsfaktorer såsom kultur, ekonomi, status i samhället, funktionsvariationer eller intellektuella skillnader. Denna tanke har sedan börjat benämnas med uttrycket social inklusion, eller i korthet inklusion. Som de flesta begrepp har även inklusionen en motsats, som är exklusion, vilket i sin tur innebär att någon lämnas utanför till exempel på grund av någon bakgrundsfaktor. Inklusion och integration är två väldigt snarlika begrepp och dessa begrepp kan till viss mån ersätta varandra, och används även ofta, om än felaktigt, jämsides i litteratur. Inklusion bildar begreppspar tillsammans med exklusion medan integration hör ihop med utstötning, även om än begreppen har en snarlik betydelse finns det en viss skillnad som nämndes redan tidigare i kapitlet. (Madsen, 2006, s. 171)

Christer Cederlund och Stig-Arne Berglund (2017) diskuterar också begreppen inklusion och exklusion, och nämner att inklusion och exklusion i princip har ersatt flera andra begrepp som tidigare har syftat på en specifik situation eller företeelse. De nämner även att begreppen främst har synts inom specialpedagogiken och inom skolvärlden, men konstaterar att man senare kommit fram till att begreppsparet har ett betydligt större användningsområde än vad som tidigare trots. (Cederlund & Berglund, 2017, s.42–43) Jan Inge Jörnhill (2012) beskriver att inklusion och



exklusion är en fråga om vem som ingår i något, vem som räknas med, och nämner även att varenda person är antingen inkluderad eller exkluderad i förhållande till ett större sammanhang, baserat på vilket sammanhang eller vilken grupp som just den personen hör till. Man kan till exempel vara en del av en klass eller ett kollegium eller bara en del av ett samhälle. Det faktum att inklusion alltid syftar till ett större sammanhang beskriver Jörnhill (2012) som att en inkluderad person är en del av till exempel en skola eller en klass som hen kan vara inkluderad i, men det innebär inte att man är inkluderad i alla skolor i den kommunen man bor i eller ens i alla klasser i den skola där man går. Detta fenomen är även specifikt för tid och plats, och är inte heller någonting som är permanent utan det är ständigt föremål för förändring och yttre faktorer som påverkar. (Jörnhill, 2012, s. 39) Med andra ord, trots att man en gång varit inkluderad betyder det inte att man alltid är det, och vice versa.

Detta gör alltså inklusionen till ett begrepp i ständig förändring och enligt min uppfattning är det människorna som ingår i normen och som tillhör den större gruppen som avgör hur dessa normer förändras och vem som är inkluderad och exkluderad. Bent Madsen (2006) beskriver att exklusion är motsatsen till inklusion och kan förklaras på två olika sätt, passiv exklusion och aktiv exklusion. Den passiva exklusionens särdrag är att någon som är inkluderad, eller som befinner sig inom en grupp eller ett sammanhang, inte tillåter en annan person att ta sig in i nämnda grupp. Den aktiva exklusionen däremot tar sig uttryck genom att en eller flera personer inom en grupp tvingar en eller flera andra av individerna som tidigare hört till gruppen att lämna den, och därmed bli exkluderade. Detta innebär alltså att någon som har varit inkluderad eller medräknad i ett sammanhang inte längre är det eftersom hen förvisas från gruppen. (Madsen, 2006, s.172)

Cederlund och Berglund (2017) påpekar vikten av att man på samhällslevelig nivå arbetar för att motverka exklusion och beteende som sänker utsatta personers självkänsla och välmående. Detta kan göras redan genom ordval, samt att man försöker att fokusera på det positiva då man diskuterar en persons beteende eller egenskaper istället för att lägga fokus på det negativa. Detta är viktigt att tänka på för alla som arbetar med människor, och därmed även för lärare. (Cederlund & Berglund, 2017, s. 65–66) Madsen (2006) beskriver att inklusion som fenomen liksom exklusion kan verka på flera olika nivåer och ta sig olika uttryck. Bland dessa kan man urskilja tre olika

huvudtyper. Det kan vara fråga om samhällelig inklusion vilket syftar på att samhället gör en insats för att inkludera individer i arbetslivet och att motverka att de exkluderas från samhällliga förmåner och samhällligt deltagande. Den samhällliga Inklusionens roll är i hög grad att man inom samhället försöker motverka exklusion och att individer faller utanför samhället.

En annan nivå av social inklusion är då det är fråga om att man är en officiell invånare i ett visst land och är bosatt i ett specifikt samhälle. På denna nivå kan man se inklusion i formen av att man som medborgare har rätt att ta del av de olika tjänster som ens egna samhälle erbjuder, såsom rätt till sjukvård och utbildning. Viktigt för alla dessa nivåer är att man ser individen som blir inkluderad och ger alla samma möjlighet oavsett hurdana deras förutsättningar ser ut. Den tredje varianten på social inklusion är den som berör utbildningen. Inklusion i skolan förklaras som en teori där alla ska ha möjlighet att gå i det som vi definierar som en vanlig skola och därtill ha rätt till vanlig skolgång utan att man låter några bakgrundsfaktorer eller individuella skillnader inverka.

Den sociala inklusionen i skolan förutsätter en elevfokuserad undervisningsstil och att man differentierar för att samtliga elever skall kunna ta del av samma undervisning i grunden. Därefter anpassar man stoffet för att alla skall kunna lära enligt sin egen bästa förmåga och enligt den inlärningsstil som är optimal för var och en av eleverna. Dessutom ses dessa olikheter som något som man i skolorna kan se som en resurs och dra nytta av i undervisningen och i skolans vardag. Motsatsen till social inklusion då man diskuterar ur ett undervisningsperspektiv är att man förflyttar elever till klasser för elever med behov av särskilt stöd eller rentutav till en specialskola. Det är ytterst viktigt att dessa alternativ används endast ifall det redan har testats att inkludera eleven i skolans vanliga undervisning utan att det har lyckats och att det i värsta fall påverkas eleven negativt av att inkluderas. (Madsen, 2006, s. 173–175) Elina Nivala och Sanna Ryyänen (2019) diskuterar även socialpedagogiken inom skolvärlden, och konstaterar att situationen med elever från olika bakgrund inom samma klassrum kan vara väldigt utmanande, vilket leder till en situation där extra stöd samt hjälpmedel för vissa elever i klassen är oundvikligt. (Nivala & Ryyänen, 2019, s. 242)

Bent Madsen (2006) förklarar dessutom hur den sociala inklusionen därtill består av ett flertal olika delfaktorer, som i korthet beskriver de effekter som den kan ha på de inkluderade individerna. Här kan man bland annat nämna en grundläggande faktor som påverkas positivt av inklusion, vilket är att den inkluderade individen får en starkare grupptillhörighet och att hen blir inkluderad i ett större sammanhang vilket kan ha påvisade positiva effekter på den enskilda elevens lärande och dennes utveckling som en social människa. Inom denna process, när det uppstår en konflikt mellan en person och den grupp som hen inkluderas i uppstår det förändringar hos såväl personen som hos hela den sociala gruppen vilket kan leda till utveckling hos båda de berörda parterna. (Madsen, 2006, s.178) Detta kan man relatera till att alla vi människor i samhället som har någon form av växelverkan med andra ofta lär oss av varandra tack vare våra olika styrkor och svagheter, ifall vi alla var lika skulle vi inte heller kunna utvecklas.

Madsen (2006) nämner även att det faktum att en människa utvecklar förmågan och får möjligheten att ingå i en större grupp på det sociala planet anses även vara en av de absolut mest avgörande faktorerna för en persons utveckling och lärande eftersom lärandet sker i sociala situationer där det förväntas att deltagarna besitter ett visst socialt kunnande och uppfyller vissa normer för att kunna ta del av det sociala samspelet individer emellan. Madsen (2006) lyfter som en sista viktig faktor som är relevant för mitt tema fram att de tillgångar som behövs för att en elevs lärande ska möjliggöras ska finnas tillgängliga i den närmiljö som eleven är bosatt i samt där eleven tar del av sin undervisning. Det är viktigt att påpeka att eleven skall ha tillgång till resurserna som behövs i en inkluderande miljö med andra jämnåriga som finns med i dennes vardag och närmiljö även på fritiden och inte på ett sådant vis att barnet måste åka till en annan ort för att ta del av en lämplig undervisning. Man har även antagit att ifall ett barn blir exkluderat försämrar dess inlärnings- och utvecklingsmöjligheter, vilket motiverar social inklusion som process för att motverka segregering och exklusion. (Madsen, 2006, s.178–179) Sammanfattat, innebär detta att man ska försöka inkludera alla elever på deras hemort för att förenkla deras vardag och stärka deras chanser till ett starkare socialt umgänge, än vad som är fallet ifall elevens skolgång genomförs på en helt annan ort än där hen är bosatt.

Något som även är viktigt när man pratar om inklusion är normer och normalitet, vilket som jag tidigare nämnde egentligen är det som lägger grunden för hela fenomenet. Madsen (2006) behandlar även detta och konstaterar att ofta klassificerar vi personer i samhället på sådana grunder som helt och hållet också är uppbyggda av invånarna i det samhället, till exempel genom kulturella eller övrigt kategoriserande stereotyper. Med detta i åtanke kan man konstatera att till exempel pedagoger alltid bemöter barn från olika kulturer med specifika förväntningar eller kanske till och med fördomar baserat på de normer som samhället har byggt upp för just den kulturen, eller gentemot en viss språklig grupp. Även på en verkligt liten skala, som mot en elev som har haft äldre syskon som läraren tidigare har undervisat. Förväntningarna utgör dels av pedagogens egen syn på dessa egenskaper och regler dels av de normer som man följer i just den skolan eller i skolor i allmänhet. Ifall barnet inte klarar av att följa dessa regler och normer ses det som något negativt. Med detta i minnet är det av största vikt att tidigt tydliggöra vilka krav som ställs på eleven samt vilka normer och regler som hen förväntas följa. (Madsen, 2006, s. 103–104)

Madsen (2006) konstaterar slutligen att det i dagens samhälle inte på något sätt försvarbart att man exkluderar barn från den allmänna skolmiljön permanent på grund av olikheter. De inklusiva skolorna fyller dessutom en viktig roll för att minska på de eventuella fördomar och negativa attityder som det kan finnas mot minoriteter och olikheter. Skolan har med andra ord en viktig roll som samhällspåverkare, då man har en i det närmaste unik möjlighet att inverka på hurdana attityder barnen utvecklar mot minoriteter och därmed kunna inverka hur dessa individer sedan inkluderas och fungerar i samhället som vuxna. (Madsen, 2006, s. 174–175) Elina Nivala & Sanna Ryyänen (2019) påpekar dock att skolans roll för att gynna socialisation och inkludering har minskat i jämförelse med olika former av media och nyhetskanaler. Precis som Madsen (2006) påpekar de dock att skolan ännu kan ha stort inflytande på åsikter och värderingar av den orsaken att barn och unga spenderar väldigt mycket tid i skolmiljön. (Nivala & Ryyänen, 2019, s.240)

## 3.2 Pedagogisk inklusion

Det faktum att elever med olika förutsättningar skall få undervisning tillsammans under samma tak och i samma klassrum har länge varit grundtanken, och som tidigare nämnts ofta beskrivs med den sammanfattande frasen ”en skola för alla”. Carina Persson (2014) skriver och förklarar att begreppet ”en skola för alla” (Persson, 2014, s. 25) är fritt fram att tolkas ur läsarens egna synvinklar då frasen kan hänvisa till en rad olika bakgrundsfaktorer som berör bland annat intellektuell förmåga och härkomst. En skola för alla har utvecklats från det att alla hade rättighet att överhuvudtaget gå i skolan, till den undervisning vi har idag med elever från vitt skilda bakgrund och från alla världens hörn i samma skola och i samma klassrum.

Inkludering som begrepp inom undervisningen tog fart på allvar i och med Salamanca-deklarationen som gjordes av UNESCO 1994 (refereras i Persson, 2014, s. 25), då man för första gången lade fokus på hur skolan och undervisningen byggdes upp istället för att hålla fokus på eleven och dennes tillgångar och brister. Som tidigare nämndes är tanken med inklusion att skolan skall bemöta elevernas behov för att anpassa undervisningen till deras olikheter och möjligheter. Viktiga begrepp då man pratar om inkludering i skolan är olikhet, att göra det bästa utgående från sina egna möjligheter samt att alla människor har lika stora möjligheter att vara en delaktig och aktiv samhällsmedborgare. (Persson, 2014, s. 25–26)

Detta syns även i den finska läroplanen (OPH, 2014) där man nämner att alla barn är unika och värdefulla som individer samt att alla bör ha rätt att få möjlighet att utvecklas individuellt för att uppnå sin egen potential. Man nämner dessutom vikten av delaktighet för att tillsammans kunna bidra till gemenskap. Inkludering syns även i läroplanen genom att man tar upp kulturskillnader som rikedom och konstaterar att undervisningen bör stötta den egna kulturella utvecklingen men även öppna ögonen för andra kulturer samt främja kommunikation över kulturgränserna. Man fokuserar även på att eleverna i dagens skolor som mer än någonsin tidigare möter personer från andra kulturer skall lära sig att se och respektera andra människors kulturer, seder och bruk och även att kunna sätta sig in i andra människors situationer. (OPH, 2014, s. 14–15)

När en elev inkluderas i undervisningen är det i första hand fråga om inkludering på tre olika nivåer. Carina Persson (2014) beskriver dessa utförligt. Den första av dessa tre nivåer är att man blir rumsligt inkluderad, vilket som namnet beskriver betyder att man förvisso är sig i samma rum som den övriga klassen som man blir inkluderad i men inte inkluderas desto mera. Detta orsakas oftast av att undervisningen inte nödvändigtvis är anpassad till ens behov och man kan av någon anledning ej kommunicera med andra personer i klassen. Detta är i princip den lägsta formen av inkluderande skolgång. Den andra nivån är att man blir socialt inkluderad genom att man är inkluderad rumsligt och dessutom aktivt har förmåga och möjlighet följa med i den sociala miljö som utgörs av alla andra personer som ingår i skolan och i det egna klassrummet. Den tredje och sista nivån är att man är didaktiskt inkluderad, vilket syftar på till vilken grad man blir inkluderad i undervisningen och hur väl man har differentierat undervisningen för att bemöta elevernas varierande behov. Ifall en elev är didaktiskt inkluderad innebär det att undervisningen är upplagd på ett sådant sätt att även den inkluderade eleven skall kunna få ut lika mycket av den som alla andra elever baserat på sina förutsättningar. Det är även möjligt att man blir inkluderad genom en eller två av dessa, eller i ideala fall genom alla tre. Ifall en elev endast är till exempel rumsligt inkluderad, kan eleven befinna sig i klassrummet, men undervisningen ordnas inte på en sådan nivå att eleven kan ta del av den och utveckla sitt lärande, och ifall eleven inte heller är socialt inkluderad så kan hen heller inte ta del av det sociala samspel som finns i klassen. (Persson, 2014, s.26–27)

Noterbart är dock även att inkluderande undervisning inte är någon slutlig lösning i sig, och inte heller något som fokuserar enbart på elever med någon form av funktionsvariation eller kulturell skillnad, utan det är något som berör alla elever och hur man skall göra för att samtliga elever skall få bästa möjlig undervisning. (Armstrong D, Armstrong F & Barton L, 2000, s.1)

Sai Väyrynen (2001) redogör för hur inklusion i skolan innebär att man i första hand försöker finna de hinder som finns mellan eleven och dennes potential som elev, samt hur dessa helt och hållet kan tas bort eller förminskas. De typiska hindren som kan finnas berör ursprung, kön, socioekonomisk status, språklig bakgrund, funktionsvariationer med mera. Andra faktorer som kan påverka negativt kan vara ifall felet finns i skolan till exempel i hurudana undervisningsmetoder som tillämpas och

ifall dessa inte tar i beaktande elevernas studietakt eller ifall skolan har en likgiltig inställning till differentiering. I grunden innebär inklusion i undervisningen att man anpassar stoffet i undervisningen samt genomförandet på ett sådant sätt att det blir smidigt och effektivt för eleverna, samt att man i undervisningen tar alla elever i beaktande och behandlar dem likvärdigt. (Väyrynen, 2001, s.18)

Hur tar sig då inklusion uttryck i undervisningen? Sai Väyrynen (2001) förklarar att inklusion givetvis kan ta sig en rad olika uttryck beroende på situationen och de berörda individerna, men dock finns det några utmärkande drag som syns speciellt i undervisningssammanhang. Det första kännetecknet är att även om inklusion innebär att alla tas med i undervisningen innebär det inte att alla behandlas på samma sätt. Inklusion innebär snarare att man eliminerar hindren som finns för lärande, och att man genom samarbete mellan elever, lärare och föräldrar skapar en lärandemiljö genom differentierande undervisning som är idealisk för individen. Det för oss in på det andra kännetecknet som fokuserar på att eleven bör få det stöd som är nödvändigt beroende på situationen. Detta kan innebära såväl fysiskt stöd för någon med rörelsehinder, eller att en elev som har ett annat modersmål har möjlighet att svara på lärarens frågor eller på uppgifter på sitt eget modersmål. Det tredje kännetecknet är att man inte ser elevernas olikheter som ett hinder för undervisningen, utan dessa olikheter används som grund för undervisningen. De elever som avviker från normen, de som blir inkluderade, kan ofta uppleva att de har en svagare ställning än de som ingår i normen. Detta gör att valet av undervisningsmetoder och valet av stoff blir extra viktigt då man genom bra planering som lärare får möjlighet att stöda de elever som behöver extra hjälp mera effektivt. (Väyrynen, 2001, s.21–24)

Silvia Edling nämner i sitt kapitel i ”Inkludering – möjligheter och utmaningar”, att i många fall då det är fråga om undervisning kan inklusion ofta få en väldigt stark ställning inom utbildningen, och har i de länder var den fått fotfäste även i viss mån haft möjlighet att påverka hur utbildningen utformas. Inkludering kan ofta då det är fråga om utbildning likställas med mycket värdeladdade begrepp såsom rättvisa. Lärarens roll har i och med skolans utveckling och inklusionens introduktion även utvecklats, från de två ursprungliga uppdragen som har utgjorts av att man förmedlar kunskap till eleverna samt att man bygger upp en trygg social miljö för klassen. Idag är en av lärarens roller ännu mera än tidigare att vara en skipare av rättvisa och att

förhindra att individer utsätts för orättvisa eller felaktig behandling på grund av varierande bakgrundsfaktorer. Detta innebär i praktiken att det har uppstått ett nytt uppdrag för läraren, där man kritiskt bör bemöta diskriminering, kränkning, mobbning etc. på ett korrekt sätt. I och med denna roll har även skolan fått en viktig ställning inom skipande av rättvisa, där man numera även stöter på frågor som berör begrepp som normer och olikheter. (Edling, 2014, s. 55–57) Man kan säga att lärarens uppdrag har gått från den tidigare formen av att vara en skipare av rättvisa som fokuserade mera på att reda ut triviala bråk, har utvecklats till djupare och mera värdeladdad form i takt med att man i samhället blivit mera medvetna om vad som är acceptabelt och vad som är diskriminering, rasism och mobbning.

Edling (2014) påpekar att enskilda lärares beteende i skolan påverkar, samt hur de låter sina egna värderingar komma till uttryck. Till exempel om man som lärare är en aktiv förespråkare för till exempel en sexuell läggning eller en kultur kan det göras omedvetet på ett sådant sätt att man förminskar eller kränker någon som tänker olik eller själv, eller genom att man ger den bilden att alla ska tänka som en själv. Det är därför viktigt att lärare är medvetna om sina föreställningar och eventuella beteendemönster för att sedan kunna göra ett aktivt val ifall de bör tonas ner eller inte. Ofta tillämpar man i dessa fall en regel om majoritet, det vill säga att man sätter normen efter det vad som fungerar för de flesta i en grupp, men oftast är det just de som inte hör till majoriteten som blir offer för diskriminering, mobbning, utanförskap med mera. (Edling, 2014, s.56–57)

Aimo Naukkarinen och Tarja Ladonlahti konstaterar att något som är avgörande för att få till en fungerande undervisning med hjälp av inklusion är läraren. Det krävs en lärare som tror på konceptet med inkluderande undervisning och som är införstådd med idén om en inkluderande undervisning och dessutom har kännedom om grundidén för hur man skapar en inkluderande miljö samt undervisning. Det räcker inte att man har goda förutsättningar ifall pedagogerna som är ansvariga inte är införstådda med hur viktigt det är med inkluderande undervisning. Av läraren krävs det en öppen attityd och en inställning där hen ständigt granskar och värderar sina egna undervisningsmetoder och hur hen kan utveckla och anpassa dessa med sina elevers bästa i åtanke. Faktorer som ofta orsakar oro för lärarna när de skall undervisa i en klass med inkluderade elever är bland annat att ens egna arbete skall bli betydligt mera



utmanande och att ens arbetsmängd skall öka. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s.113)

Naukkarinen och Ladonlahti (2001) presenterar även en utbildningsmodell som används för lärare i USA vid universitetet i Syracuse där man har mött problemet med att lärare ofta upplever det utmanande att undervisa i klasser med inkluderade elever genom att man har börjat utbilda lärare som får titeln inkluderande lärare, vilket i praktiken innebär att de genast vid utexamination får behörighet som speciallärare och klasslärare. Detta gjordes bland annat för att man tror att det är viktigt att det finns en individuell lärare som kan få igång processen med inklusion i en skola. Dock är det även för denna utbildning omöjligt att förutse alla utmaningar som en lärare kommer att stöta på under sin karriär men man väljer ut sådana kunskaper som i allmänhet anses vara viktiga. Bland dessa kan man bland annat nämna att man kan anpassa och ändra ett läroämne för att passa till olika typer av elever. Dessutom sätter man extra stor vikt vid att dessa lärare är skickliga på att lära ut läsning eftersom de anser att läsning är grunden för att kunna ta del av den allmänna utbildningen. De studerande vid utbildningen får även grundligt reflektera över sin värdegrund som pedagoger och dessutom sin roll som beslutsfattare inför sina kommande arbetsliv som lärare. Det problem som har hittats vid utbildningen är främst det att utbildningen inte i tillräckligt hög grad förbereder lärarna för att ensamma arbeta i en specialklass eller i en klass med inkluderade elever, utan snarare för hur man kan jobba med en sådan klass i grupp eller i samarbete mellan två lärare genom kompanjonsundervisning. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s. 115–118)

Även Jonas Stier (2014) konstaterar att då man diskuterar lärarens roll i samband med inklusion är det viktigt att man noterar att det såklart finns svårigheter med inklusion och för vem dessa svårigheter finns. I första hand uppstår dessa svårigheter för just lärarna i och med att det ofta innebär förändringar i dynamiken inom klassen eller i övrigt bland eleverna i skolan, ökar lärarens arbetsmängd och ger en ny dimension av utmaningar som börjar höra till lärarens arbetsuppgifter. De lärare som upplever dylika svårigheter får ofta även automatiskt en negativ inställning till inkluderande undervisning. (Stier, 2014, s. 266–267)

### 3.3 Nyanlända elever i skolan

Inkludering av elever från olika bakgrunder ger som tidigare nämnt nya utmaningar för lärarna. Pirjo Lahdenperä (2017) menar likaså att enligt principen om inkludering och inkluderande undervisning bör undervisningen anpassas på ett sådant sätt att den är lämplig för alla elevers olika behov och upplevs som meningsfull och inspirerande för eleverna, eftersom det ändå är eleverna som skall ligga i huvudfokus då det är för dem som vi överhuvudtaget ordnar undervisning. Med elever med en annan skolbakgrund kan detta vara utmanande då det endast i en utopisk värld skulle vara realistiskt att läraren skulle kunna vara bekant med nyanlända elevers tidigare skolgång och därmed kan ha svårt att veta vilken nivå eleven ligger på samt vilka styrkor och svagheter denne har, med fokus på fall med elever med utländsk bakgrund. Även att skapa en meningsfull och givande undervisning för eleverna är betydligt svårare utan vetskap om elevernas tidigare kunskaper, och undervisningen i det nya hemlandet blir därmed lätt för svår eller för lätt jämfört med skolgången i det ursprungliga hemlandet.

Därtill tillkommer även utmaningar som en eventuell språkbarriär eller svårigheter i kommunikationen mellan lärare och elev, vilket är vanligt förekommande med nyanlända elever då det är omöjligt för lärare att lära sig alla elevers modersmål, vilket detta försvårar deras deltagande i undervisningen på ett betydande sätt. Dessa utmaningar som skolans lärare ställs inför kan visa sig problematiska, och det bör noggrant övervägas vad som är bäst för elevens egen skolgång, och vilka alternativ som kan genomföras. Förutom dessa svårigheter som kan uppstå i själva undervisningssituationen kan det även finnas utmaningar i de nya relationer som automatiskt uppstår mellan elever, och hur olika normer, förväntningar och värderingar från olika kulturer möts i en och samma klass eller skola, då kulturskillnaderna kan vara väldigt stora mellan olika länder och världsdelar. Därtill tillkommer olika praktiska arrangemang som kan skötas olika beroende på kultur såsom hur man sätter betyg och vad eleverna får göra i skolan, vilka regler som finns med mera. (Lahdenperä, 2017, s. 29–31)

Lahdenperä (2017) tillägger att i Sverige, där skolan under en längre tid har ställts inför problematiken med nyanlända elever än många andra länder i Europa, noteras det i stadgarna för hur inkludering av utländska elever att inkluderingen av elever med flyktingbakgrund eller elever som annars är nyanlända är bland de absolut viktigaste målen som man har i dagens undervisning. Skolan spelar en viktig roll för integrationen och inkluderingen, då den är något som är gemensamt för alla jämnåriga barn och ungdomar oavsett härkomst eller kulturell tillhörighet, och man kan se det som något som förenar personer som kanske aldrig skulle träffas annars på grund av diverse bakgrundsfaktorer. (Lahdenperä, 2017, s. 33)

Hur man inkluderar eller integrerar elever i skolan beror på flera olika faktorer såsom hur många elever som har utländsk bakgrund samt om skolan redan har ett system för hur man tar med dessa elever i undervisningen från tidigare. Vanligtvis brukar man nämna tre olika integrationsmodeller som Pirjo Lahdenperä (Lahdenperä, 2017) presenterar, dessa benämns av henne som monokulturell, mångkulturell eller interkulturell integration. Den monokulturella integrationen innebär i korthet att man i skolan försöker skapa en norm som är gemensam för hela landet, med andra ord att man försöker anpassa de integrerade eleverna till landets kultur och värderingar. Historiskt sett har detta varit den metod som använts i Sverige, där man har försökt få landets medborgare att bli stereotypiskt svenska invånare. I en monokulturell skola ses olika kulturer och olikheter som ett problem, som uppstår i skolor med många elever med utländsk bakgrund, eller med många elever vars föräldrar har utländsk bakgrund. Inom monokulturalitet försöker man alltså få den grupp som är i minoritet att hålla sina kulturella skillnader på det privata planet, och anamma det nya landets kultur. Utmärkande för det monokulturella tänkandet inom pedagogiken är även att man lägger ett starkt fokus på språkundervisningen och att lära sig det nya landets språk. (Lahdenperä, 2017, s. 36–38)

Den andra integrationsmodellen som Lahdenperä (2017) tar upp är den mångkulturella, som är en mera modern modell som passar bättre in i dagens samhälle. Denna modell fokuserar mera på de många positiva aspekter som finns med olikhet, och definierar nationalism som något som utgörs av gemenskap genom språk och kultur snarare än gener och härkomst. I och med ökad migration inom Europa har ett stort antal skolor blivit mångkulturella. Detta är något som skett i ökande takt under

2010-talet och som ställt skolor som är mindre i storlek och som inte tidigare har haft nyanlända elever inför nya utmaningar. Detta har även ökat skolornas behov av kunskap om olika kulturer och om de skillnader som kan finnas, samt inför även nya aktörer i skolorna då de nyanlända eleverna även skall erbjudas undervisning i sitt eget modersmål utöver den undervisning som de tar del av under skoldagen. Då man pratar om mångkulturell integration försöker man tillägna sig mera information om de nyanlända eleverna och deras bakgrund för att därefter kunna underlätta undervisningen. Ofta får dessa skolor en negativ stämpel som en skola som är ”invandrartät”, speciellt uppstår denna problematik ifall antalet elever med utländsk bakgrund är över hälften av skolans alla elever. Oftast nämner man inte det att man är en mångkulturell skola officiellt för att inte avskräcka, i det här fallet, elever med svensk bakgrund. (Lahdenperä, 2017, s. 38–42)

Den tredje integrationsmodellen är den interkulturella integrationsmodellen som Lahdenperä (2017) i korthet beskriver som en växelverkan mellan människor från olika kulturer. Denna modell kännetecknas av egenskaper som att se saker med ett öppet sinne, rättvisa och respekt för varandra och behandlar i allmänhet till stor grad etiska värden. Man kan till och med säga att den interkulturella modellen kan användas som grund då man arbetar med att utveckla skolan enligt de kulturella olikheter som finns. I denna modell ses dessa olikheter som en tillgång för skolan och man använder dessa för att skapa en bättre skola och en era givande undervisning för alla elever. Eftersom det är mycket vanligt att lärarkåren kommer från landets egen kultur är det en mycket god resurs ifall man har hemspråkslärare på skolan, då dessa kan ge nya insikter om kultursyn, fördomar och förväntningar. Hemspråksläraren kan även vara en tillgång vid konflikter och kan fungera som en tolk då det uppstår en kulturkrock mellan elever eller mellan lärare och elev. (Lahdenperä, 2017, s.42–44)

### 3.4 Hur sker den praktiska inkluderingen i skolan?

Hanna Simola och Anette Hanson påpekar vikten av att elever med invandrarbakgrund får ta del i undervisningen, men även att denna process inte är någonting som är enkelt. I Sverige där inflyttningen från de stora migrationsrörelserna inom Europa har varit större än i till exempel Finland, och där man under en längre tid har haft mera elever

med invandrabakgrund har man ändå under senare år sett en ökning av just elever med invandrabakgrund (Simola & Hanson, 2017, s. 139) Det som är av största vikt vid inkludering av nyanlända elever är framförallt språket, i och med att det ger eleverna möjlighet att ta till sig undervisningen samt att visa vad de lärt sig och även att kunna kommunicera med läraren och med de andra eleverna i klassen. (Basaran, 2016, s.19)

Hanna Simola och Anette Hanson (2017) berättar att man i Sverige använder man sig av något som kallas för ”förberedelseklass”. Förberedelseklassen kan vara ytterst viktig för de nyanlända eleverna då de här har möjlighet att få sina första nya vänner bland de andra barnen i klassen samt att de får en kontakt med nya vuxna som kan hjälpa dem i det nya landet. Lärarens kompetens i förberedelseklassen är således av största vikt i och med att man kan behålla sin professionella roll men samtidigt ha förmåga för medkänsla. I förberedelseklassen får eleverna börja öva sitt nya skolspråk i en trygg miljö, och får därtill tillägna sig kunskap i andra läroämnen medan de därtill sakta men säkert lär sig angående den nya skolans vardag och angående vilka regler, normer, förväntningar som de förväntas hålla och uppfylla under en skoldag i sitt nya hemland.(Simola & Hanson, 2017, s. 141–142) Hellgren med flera (2019) beskriver i sin rapport att man på motsvarande sätt i Finland också erbjuder eleverna möjlighet att beroende på ålder ta del av förberedande undervisning, dock noteras det även att denna undervisning inte alltid i praktiken arrangeras på grund att antalet elever som skulle delta i den förberedande undervisningen skulle vara för få. I de skolor där förberedande undervisning hölls, uppgavs det i rapporten att det oftast sker under samma tak som den övriga undervisningen. (Hellgren m.fl., 2019, s. 44)

Birgitta Jansson, Marie Evans och Eva Sundgren berättar om hur de följde med en multikulturell klass i en svensk grundskola, där det fanns ett stort antal elever med utländsk bakgrund och även elever som nyligt hade blivit inkluderade i skolan. Observationerna som de beskriver är gjorda genom auskultering i en klass på åk 1 och intervju med klassens lärare. Då de nyanlända kommer till Sverige finns det nuförtiden ofta någon form av samhällelig institution i närmiljön där familjen får den första kontakten till skolsystemet för att möjliggöra att barnens skolgång skall starta på bästa möjliga sätt. Då det efter vissa förberedelser sedan äntligen är dags för den första skoldagen är de nyanlända eleverna genast inkluderade i sin klass och tar del av de

mest grundläggande delarna av skoldagen såsom morgonsamling och lunch för att genast visa att de har en plats i klassen, medan de inledningsvis får undervisning på sitt hemspråk. Ett undantag är de som börjar redan från och med första klass som genast tas med i klassens undervisning. Eleverna som inkluderas efterhand börjar småningom att inkluderas i några ämnen åt gången, vanligtvis är detta de praktiska skolämnena där språket inte har en väsentlig roll för förståelsen av stoffet. Varierande enligt elevernas ålder och hur bra inkluderingen fortlöper samt hur språket utvecklas inkluderas eleverna mer och mer och efter ungefär ett eller ett och ett halvt läsår är eleven med i klassen precis som alla andra. (Jansson, Evans & Sundgren, 2017, s. 166–168)

I den intervju som Jansson, Evans och Sundgren (2017) gjorde med klassläraren, som i detta fall var erfaren såväl som lärare som med inkluderande undervisning, kommer det fram vad som enligt henne är viktiga egenskaper för en lärare i en klass med inkluderade elever och dessutom vilka effekter det har på klassen då det dyker upp nya elever. Läraren nämnde bland annat att trygghet genom tydliga rutiner och system är av stor vikt och till stor hjälp då man arbetar med inkluderande och multikulturell undervisning eftersom detta underlättar vardagen för eleverna då de redan vet hur saker och ting fungerar i klassen. På detta sätt undviker man även att det uppstår samma kaos om och om igen varje gång det dyker upp en ny elev i klassen. Hon påpekar dock att det inte alls är någon enbart negativ aspekt att det mitt under ett läsår kan komma in en ny elev i klassen som blir inkluderad. Introduktionen av den nya eleven i klassen omkullkastar de grupperingar som finns i klassen och eleverna får nya vänner, men samtidigt då hen som lärare har ett tydligt system för hur nyanlända elever tas med i klassen, återgår man snabbt till vardagen utan att allting som man jobbat med i klassen omkullkastas totalt varje gång det byter någon elev. Något som även lyfts fram av klassläraren är att hen anser att det är bättre att barnen inkluderas direkt utan att gå i en förberedelseklass, ifall gruppdynamiken tillåter, då detta förenklar inkluderingen i gruppen och språkinläringen gynnas på ett enligt henne betydande sätt. (Jansson, Evans & Sundgren, 2017, s.172–173)



## 4. Andraspråksinlärning och språklig inkludering

### 4.1 Utveckling av andraspråk

Till att börja med känns det relevant att fundera över varför man överhuvudtaget behöver lära sig ett andraspråk. Vivian Cook (Cook, 2009) förklarar vikten av att man lär sig ett andraspråk främst för det syftet att samhället skall fungera och att personerna skall kunna inkluderas i samhället som system. På grund av detta har man utformat ett flertal modeller för hur man ska bygga upp språkundervisningen för att få en heltäckande och effektiv undervisning. Den första modellen ”*Assimilationist language teaching*” (Cook, 2009, s.206) som bygger på assimilering innebär att personerna som inkluderas skall assimileras till det nya samhället och därmed byta ut sitt modersmål mot det nya landets språk. Den andra modellen ”*Transitional language teaching*” (Cook, 2009, s. 206) är den mera vanligt förekommande modellen som fokuserar på att lära de nyanlända personerna det språk de behöver för att inkluderas i samhället men ändå med möjligheten att fortsätta använda sitt eget modersmål. Detta är även det system som är vanligast i Europa och framförallt inom skolvärlden, där man lär ut undervisningsspråket till nyanlända elever endera genom inklusion eller förberedelseklass. Även samhället i övrigt erbjuder oftast möjligheter för nyanlända vuxna att ta del av kurser i landets språk för att möjliggöra det att personen skall bli en del av samhället och kunna få ett jobb. (Cook, 2014, s.205–207)

Något som är viktigt att nämna direkt då man diskuterar olika metoder för hur man utvecklar ett andraspråk och språkinlärning i allmänhet är enligt Tore Otterup att det finns ett stort antal teorier och det är svårt att väga dessa mot varandra, ingen teori kan på ett objektivt vis hållas som bättre än någon annan. (Otterup, 2014, s. 59) Eva-Kristina Salameh (2012) påpekar att en avgörande faktor för hur barn lär sig språk är hurdana intryck hen får från sin närmiljö och de människor som finns i dess omgivning. Förutom att barnet tar språkliga intryck från sin omgivning lär sig hen även om olika normer och regler som råder i den kultur som finns i dennes närmiljö, såväl språkligt som allmänna normer och värderingar. Detta fenomen presenterar Salameh som begreppet ”språklig socialisation” (Salameh, 2012, s. 9), och detta kan ske genom olika metoder eller modeller. En mera aktiv metod innebär att den vuxne, till exempel



en lärare, aktivt försöker lära barnet språket medan en mera passiv metod innebär att barnet finns med i ett sådant sammanhang där hen hör språket användas, och genom detta ska barnet i princip på egen hand lära sig språket. Kulturellt kan det finnas stora skillnader i hur man som barn lär sig språk, vilket även påverkar då kulturer möts. I vissa kulturer anses det som att tysthet är en positiv egenskap, vilket gör att språkinläringen inte heller värdesätts särskilt högt. I Europa är det dock en tvåpartsinteraktion som är vanligast vid språklig socialisation, dessa två parter utgörs av barnet och en vuxen person som övar språket. (Salameh, 2012, s. 9–12)

Salameh (2012) konstaterar som tidigare nämnades att man i allmänhet kan urskilja två olika principer för hur barn vanligtvis socialiseras språkligt, dels att man ”uppfostras språkligt” eller att man ”växer upp språkligt.” (Salameh, 2012, s.12) Då någon blir språkligt uppfostrad har den vuxna en mera aktiv roll och fungerar som den som lär barnet språket genom att konversera med barnet och även inkludera barnet i samtal med andra vuxna. Även att den vuxna deltar i barnets lekar och använder ett anpassat språk för att lättare öka barnets förståelse är en mycket viktig del av den språkliga uppfostran. Något som är typiskt för denna modell är att den vuxne ställer frågor till barnet för att se hur bra barnet kan språket eller hurudan kunskap barnet har om ett visst ämne. Frågorna kan för vuxna verka enkla men är för barnet mycket utvecklande.

Den andra modellen, ”att växa upp språkligt” (Salameh, 2012, s. 14) presenteras som att barnet själv har huvudansvaret för att lära sig språket och för att lära sig hur språket bör användas med olika kontexter. Denna inläring sker främst genom att barnet följer med samt lyssnar på språket som används i dess omgivning och därmed får kännedom om språket samt ett utvidgat ordförråd men tillägnar sig även grundläggande kunskap i hur man för en konversation eller deltar i en diskussion. Till skillnad från den språkliga uppfostran används här ingen medveten anpassning från de vuxnas sida. I de kulturer som använder sig av denna modell med språklig uppväxt finns heller ingen kunskapskontroll, och inte några konkreta krav på vad barnet bör kunna språkligt. (Salameh, 2012, s.12-15) Dessa två inlärningsmodeller kan man anknyta till det som Niclas Abrahamsson (2009) benämner ”informell och formell inläring” (Abrahamsson, 2009, s. 16). Den informella inläringen definieras som inläring som sker utanför skolan och utan att någon finns med som lärare eller stöd för personen,

medan den inläring som sker som en följd av att någon formellt bedriver undervisning för att lära någon ett språk benämns formell inläring. (Abrahamsson, 2009, s.16)

Då man diskuterar specifikt andraspråksinläring, konstaterar Abrahamsson (2009) att fenomenet att lära sig ett helt nytt språk endera av egen fri vilja genom studier eller som följd av migration, är en relativt svår utmaning vilket även kan grundas i forskning. Andraspråksinläring som fenomen är ett vitt begrepp och inte helt okomplicerat, och någon riktigt kort definition är inte tillgänglig. För att kunna förklara begreppet andraspråk bör först begreppet förstaspråk redas ut. Det som räkas som en persons förstaspråk är dennes modersmål, det som personen har lärt sig via vuxna i dennes omgivning som barn. Abrahamsson (2009) definierar därefter andraspråk som ”...brukar beteckna vilket språk som helst som tillägnats *efter* det att förstaspråket etablerats eller börjat etableras.” (Abrahamsson, 2009, s.13)

Det som är avgörande för vad som anses som någons förstaspråk eller andraspråk är i stort sett tidpunkterna när en person har börjat leva i en sådan miljö där det språket har varit en del av det dagliga livet. När man har börjat behärska användningen av ett språk eller frågan om vilket av språken man behärskar bättre är inte viktiga för definitionen av första- och andraspråk. Noterbart är dock att man kan ha flera förstaspråk ifall man redan från början lever i en miljö med flera språk samtidigt, till exempel barn som växer upp i ett tvåspråkigt samhälle eller helt enkelt i en familj som pratar två språk likvärdigt hemma. En viktig urskiljning att göra då man pratar om inläring av andraspråk är dock att man skiljer på andraspråk och främmande språk. Ett ”främmandespråk” (Abrahamsson, 2009, s. 14) definieras av Abrahamsson (2009) som ett språk som man lär sig i en miljö där språket inte är i dagligt bruk till exempel ifall man lär sig tyska i Finland, medan ett andraspråk inlärs i en miljö där det aktivt används, såsom att en engelskspråkig person lär sig finska i Finland (Abrahamsson, 2009, s. 13–15)

Salameh (2012) svarar på frågan hur länge det tar för en person att lära sig ett andraspråk, och konstaterar att pedagoger och människor i allmänhet är överoptimistiska i frågan om hur länge det kan ta för ett barn att lära sig ett nytt språk, och detta påverkas dessutom av ett flertal olika faktorer. Om man vill generalisera kan man säga att inom ett par år från att barnet börjar använda språket utvecklar hen i allmänhet ett grundläggande språk med ett något begränsat ordval som kan användas i det vardagliga livet. Något som påverkar inläringen är även i vilken ålder barnet var

då hen började lära sig det andra språket, då barn som börjat redan från en yngre ålder lär sig snabbare och vice versa. Detta påverkas även av barnets läs- och skrivkunskap i det egna modersmålet. Salameh lyfter även fram en positiv aspekt i att elever kan få ämnesundervisning på sitt hemspråk under den tid som eleven lär sig andraspråket, detta för att kunskapsinläringen inte skall bli lidande. Att samtidigt lära sig såväl språk som stoff kan vara för utmanande för eleven. Speciellt i det skedet då elevens andraspråk inte är speciellt starkt leder det snarare till att såväl kunskapsinläringen som språkutvecklingen försämras ifall man försöker utföra allt på andraspråket (Salameh, 2012, s. 31–34)

Nedan kommer jag att presentera två teorier som nämns av Tore Otterup i samband med andraspråksinläring. (Otterup, 2014). Den första teorin som lyfts fram är det kognitiva perspektivet, som är en teori som redan har en hel del år på nacken och därmed får ses som etablerad. Detta perspektiv påminner om Salamehs benämning om att få en språklig uppväxt. (Salameh, 2014, s.14–15) Otterup (2014) definierar ”det kognitiva perspektivet” (Otterup, 2014, s. 60) som lärande där den som lär sig det nya språket själv är ansvarig för sin språkutveckling och befinner sig med en sådan miljö att hen får ta del av språket på daglig basis, även om hen inte inledningsvis förstår ens en bråkdel av vad som sägs. Poängen med det kognitiva perspektivet är att man får många språkliga intryck som lagras i barnets minne, och man kan därefter behandla och öva de intryck som man får med hjälp av en vuxen och behandla det man hört och slutligen bilda sig en teori om ordens betydelse och hur de används. Ifall teorin som den som lär sig språket stämmer, det vill säga att man lär sig betydelsen korrekt lagras sedan kunskapen i långtidsminnet, det vill säga att man förstår betydelsen. Om man ställer ”det kognitiva perspektivet” (Otterup, 2014, s. 60) i ett undervisningsperspektiv är det viktigt att man ordnar sådan undervisning som är lämpligt utmanande, med stor möjlighet att höra och ta in språkliga uttryck, men även att den som lär sig språket får öva sig både genom att använda sig av språket praktiskt såväl genom konversation som genom produktion av egen skriven text. Genom att skriva kan man lättast korrigera felföreställningar lättast och kan i stället visa mall för vad är det korrekta sättet att skriva på det nya språket. (Otterup, 2014, s. 60–61)

Tore Otterup (Otterup, 2014) lyfter som andra teori fram det ”sociokulturella perspektivet” ( Otterup, 2014, s. 62) på andraspråksinläring. Enligt detta perspektiv sker andraspråksinläring och språkinläring i allmänhet bäst som en social process, i

vilken man fokuserar på vad den som lär sig det nya språket kan och vad personen kan med stöd av en annan person som är mera insatt i det nya språket. Därtill nämns att alla former av samarbete mellan elever bra för inläring även i andra ämnen än språk, och det är därför gynnsamt att välja arbetsmetoder därefter. Samarbete och interaktion mellan elever är positivt för hela klassen, såväl de som blir inkluderade som de som redan funnits i klassen en längre tid i och med att det för med sig nya utmaningar för eleverna som i sin tur leder till utveckling. (Otterup, 2014, s. 62–64)

## 4.2 Språkutvecklande undervisning

Basaran (2016) nämner att det även vid inkluderande undervisning och då det är fråga om nyanlända elever är det viktigt att man som pedagog vågar ställa krav på sina elever och inte förenklar allt för mycket, utan undervisningen bör ändå vara anpassad till elevernas ålder. Detta görs för att utmana eleven och gynna dennes utveckling. När man ställer den inkluderande eleven inför en till exempel språkligt utmanande uppgift är det viktigt att eleven får tillgång till stöd och hjälp från endera läraren eller sina klasskamrater. Ifall man ställer eleven inför uppgifter som är alldeles för utmanande och dessutom gör det utan att ge hen tillräckligt stöd för att lyckas kan det istället ha en negativ effekt på elevens språk. Vid språkinläringen och vid inkluderande undervisning i allmänhet är det viktigt att eleven får en känsla av framgång och progression. Ett bra hjälpmedel för detta i dagens högteknologiska samhälle är just olika IT-hjälpmiddel som kan användas för att konkretisera instruktioner och uppgifter till eleven och därtill visa upp framgångar och uppgifter som eleven gjort. (Basaran, 2016, s.21–23)

Pauline Gibbons (2015) påpekar att även om man i dagens läge oftast förespråkar att man försöker inkludera elever med annat modersmål direkt i det vanliga klassrummet med alla andra elever, är det inte heller någon helt perfekt metod. Det kan vara väldigt individuellt vad som fungerar för en elev och vad som fungerar för en annan elev då det gäller språkinläring. Även om eleverna genom att delta i den vanliga undervisningen kanske får tillgång till mera stoff, är det kanske inte den bästa metoden för att lära sig ett korrekt språk. Enligt Gibbons (2015) är det bästa sättet för att främja språkinläring att man integrerar ämnesundervisningen och språkundervisningen för att stötta varandra. Detta är inte någon metod som gäller enbart språkligt inkluderade

elever utan kan även användas ifall man har en elev som är språkligt svag av andra orsaker. (Gibbons,2015, s. 209–210)

Då man arbetar med undervisning som är en integration av ämnesundervisning och språkundervisning är det i första hand två faktorer som Gibbons (2015) påpekar att man behöver fokusera på. Den första faktorn är att man som lärare behöver avgöra vilka som är elevens språkliga styrkor och vad eleven skulle behöva utveckla inom sitt språk. Denna faktor är viktig att beakta främst för framtiden då man planerar uppgifter och övningar för att man kan välja stoff och uppgifter för att stödja den individuella elevens språkliga utveckling. Den andra faktorn som man bör beakta är hurdana språkkunskaper som specifikt krävs för att kunna ta till sig ett visst stoff. Därtill bör man även notera hurdana mål det finns för språket och elevens språkutveckling i landets läroplan. Specifikt för integrerad undervisning är dock att man som lärare funderar över vilka språkliga kunskaper eleverna kommer att behöva för att sedan kunna ta till sig det stoff som man går genom inom något läsämne. Då man gjort detta kan man därefter planera övningar för att eleverna förutom själva stoffet även lär sig nyckelorden för att kunna ta det till sig. (Gibbons, 2015, s. 210–214)

Eva-Kristina Salameh och Anna-Lena Tvingstedt (Salameh & Tvingstedt, 2016) beskriver i ett kapitel som ingår i en bok med två redaktörer, inklusive Salameh, hur det påverkar språkutvecklingen ifall eleverna tar del av undervisning på flera språk, med andra ord sitt modersmål samt det kommande andraspråket. I deras undersökning hade eleverna arabiska som modersmål och svenska som andraspråk, i dessa klasser där undersökningen gjordes fanns kompanjonlärare som vardera representerade varsitt språk. Något som kan vara problematiskt då eleverna lär sig att skriva och läsa på två språk jämsides är olikheterna i språken bland annat i uttal, språkmelodi med mera. Det konstateras dock även att ifall eleven har ett stort ordförråd och har goda läskunskaper i sitt modersmål har eleven oftast även lättare att lära sig läsa på sitt andraspråk, förutsatt att hen har ett tillräckligt ordförråd i andraspråket för att kunna förstå det som läses. Något som även lyfts fram från Salamehs och Tvingstedts undersökning är hur denna flerspråkiga undervisning har påverkat elevernas språkframgång, då dylik undervisning ofta har upplevts ha en negativ effekt på framgången och resulterat i en långsammare utveckling i andraspråket. Nämnas bör att tvåspråkigheten inte allena är någon avgörande faktor för skolframgången, utan även de faktorer som påverkar alla andra elever är relevanta även för de flerspråkiga eleverna. (Salameh & Tvingstedt,

2016, s. 240–246) Skolverket (2009) gjorde en undersökning angående vilka bakgrundsfaktorer som påverkar skolframgången hos barn i Sverige, och här lyfts bland annat fram hurdana förväntningar och krav det finns på barnet från lärarna samt klasskompisarnas inställning till skolan som faktorer som kan påverka. Därtill bör man nämna föräldrarnas eller vårdnadshavarnas bakgrund och deras socioekonomiska status, och lärarens kompetens som faktorer som inverkar till elevernas skolframgång. (Skolverket, 2009)

För att återgå till Salamehs och Tvingstedts (Salameh & Tvingstedt, 2016) undersökning, där de tvåspråkiga eleverna följdes upp under ungefär fem år, med fokus på deras utveckling i att skriva och läsa på såväl sitt modersmål som på sitt andraspråk. Resultatet av undersökningen var att då eleverna som nått årskurs tre, var de sammanlagt aningen sämre än genomsnittet på att läsa och skriva på svenska, och arabiska upplevdes av lärarna som deras starkare språk för läsning. Däremot när de sedan hade nått årskurs fem i slutet av studien, var eleverna aningen starkare i svenska än på arabiska. Jämfört med elever som endast tagit del av undervisning i svenska fanns det en marginell skillnad i resultaten vid de nationella proven i svenska, men inte såpass stor att det skulle vara statistiskt signifikant. Något man bör tänka på angående undersökningen som gjordes är att det inom undersökningsgruppen givetvis fanns starkare och svagare elever och resultaten varierade rejält inom gruppen. (Salameh & Tvingstedt, 2016, s. 248–254)

### 4.3 Lärarens roll för språkutvecklingen

Michael Byram, Carol Morgan och deras kollegor (1994) lyfter fram hur lärarnas studier påverkar deras förmåga att fungera som undervisare i språk samt som kulturförmedlare. De påpekar att i ett stort antal länder, med fokus på Europa, består lärarnas studier i stor utsträckning av akademiska studier med inslag av praktik. (Byram, Morgan & kollegor, 1994, s.61) De påpekar dock vikten av just de teoretiska studierna som framförallt för språklärare bör ha fokus på att man bekantar sig med kulturen och sederna från det aktuella landet eller området där språket kommer ifrån som komplement till själva språkstudierna. Därtill nämnder de även att det är viktigt att lärare som undervisar elever i ett främmande språk har en förmåga att sätta sig in i någon annans situation, med andra ord förmåga till empati och förståelse. Som förslag för utbildningen av språklärare nämns till och med att utbytesstudier till det andra

landet kunde vara bra för att bekanta sig med språk och kultur. (Byram, Morgan & kollegor, 1994, s. 64–65)

Laura Portoles Falomir skriver i sitt kapitel som ingår i en bok med två redaktörer (Portoles Faromir, 2014) och behandlar hur lärarstuderande ser på att undervisa i ett klassrum med flera olika språk bland eleverna. Detta är relevant av den enkla orsaken att man i tidigare studier (Lasagabaster, 2003 citerad i Portoles Falomir, 2014) har funnit att läraren har en stor roll för elevernas språkutveckling och att lärarens attityd till flerspråkighet kan påverka resultaten av språkundervisningen. Som bakgrundsfaktorer som kan påverka de blivande lärarnas attityder till att undervisa i ett främmande språk eller att undervisa elever som använder sig av ett främmande språk lyfts bland annat fram hurudan ställning just det språket har i landet eller området där undervisningen sker. Som andra inverkan faktor lyfts egen kulturell och språklig tillhörighet fram, då det finns tydliga samband mellan sitt eget modersmål och en positiv attityd. (Portoles Faromir, 2014, s. 50–53)

Elizabeth Coelho (1998) påpekar att det är viktigt att hålla i åtanke att det faktum att när man som lärare övergår från en enspråkig klass till en klass med flera språk och inkluderade elever även kommer att behöva överväga sina metodval, undervisningsformer, planering med mera. Detta innebär att det krävs en hel del av en lärare som undervisar i en flerspråkig klass i och med att även läraren med största sannolikhet också själv kommer att få genomgå en lärandeprocess där hen reflekterar över sin pedagogiska grundsyn samt kunskapssyn. Oftast har lärare som endast har erfarenheter från klasser med endast ett språk redan en egen uppfattning om vilka metoder som är bra och vilka som inte fungerar, och hur lärande bör ske. Dessa kan dock komma att helt och hållet kullkastas i och med att de nya eleverna för med sig nya tankar och ny kunskap som kan ha varit annorlunda i deras kultur. I dessa situationer uppstår det ofta problem och till och med konflikt mellan läraren och eleverna med annat modersmål, och det är vanligt att läraren till stor del håller eleven ansvarig för att undervisningen inte fungerar eller att eleven inte lär sig. Det är således ytterst viktigt att lärare som skall undervisa i en flerspråkig klass med inkluderade elever har en pedagogisk grundsyn som ständigt är under förändring och som inte är huggen i sten. (Coelho, 1998, s. 158–161)

Coelho (1998) beskriver även hur man som lärare behöver reflektera över hur man lägger upp undervisningen, då olika stilar kan medföra olika problem för elever med

olika kulturell bakgrund. Den första stilen som lyfts fram är den lärarcentrerade undervisningen, som är en väldigt traditionell form av undervisning där fokus ligger på läraren som kunskapsförmedlare, och denna stil är fortfarande mycket vanligt i stora delar av världen. Denna stil är speciellt stark inom kulturer där lärarens ställning är stark och eleverna är vana med normer där den vuxne bestämmer. De elever som kommer från dessa kulturer kan ofta föredra denna typ av undervisning, medan elever från andra kulturer kan ha stora svårigheter med denna undervisningsstil. Den andra stilen som Coelho (1998) lyfter fram är den elevcentrerade undervisningen, som istället för att ha fokus på läraren fokuserar på eleven och dennes egna lärande. Denna stil är inte alls lika strikt och lämnar utrymme för mera frihet, medan läraren mera fungerar som stöd och handledare. Denna stil är mera modern men numera även vanligt förekommande, men kan medföra problem för elever som kommer från kulturer där de är vana med den lärarstrukturerade undervisningen då denna stil plötsligt medför en frihet som de inte är vana med och som till en början kan kännas utmanade. Någon ideal undervisningsstil finns nog inte, men det bästa enligt Coelho är en kombination av båda som erbjuder strikthet i form av regler och uppgifter, men samtidigt frihet och möjlighet att testa sig fram och göra misstag. (Coelho,1998, s.171–173)



## 5. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer jag att presentera resultatet av enkätundersökningen. I det första avsnittet presenteras respondenternas erfarenheter av att arbeta med inkludering och inkluderingens effekter på de inkluderade eleverna och på resten av klassen. I det andra avsnittet behandlas hur respondenterna upplever att inkludering påverkar deras eget arbete och i det tredje avsnittet presenteras respondenternas upplevda kompetens att arbeta med inkludering. I det fjärde avsnittet presenteras statistiska samband eller avsaknad av dessa, genom resultat som fås genom statistikprogrammet SPSS.

### 5.1 Lärarnas erfarenheter av inkluderande undervisning

I avsnittet presenteras resultaten av de enkätfrågor som berör respondenternas erfarenheter av att arbeta som lärare i en klass med inkluderade elever med annat modersmål än svenska. Därtill kommer jag även att presentera hur respondenterna att arbetet i en inkluderande klass har påverkat deras eget arbete som lärare.

Tabell 5. Respondenternas erfarenhet av att undervisa i en klass med språkligt inkluderade elever

Antal år av arbete med inkluderande undervisning	Antal respondenter (%)
0–5 år	19 (38 %)
6–10 år	13 (26 %)
11–15 år	3 (6 %)
16–20 år	10 (20 %)
21 år <	5 (10 %)

(N=50)

Respondenterna har olika lång erfarenhet av att arbeta i klass med inkluderande elever. Den största gruppen av respondenterna var de som har arbetat med inkludering av elever med annat modersmål i mindre än 5 års tid, denna grupp utgör lite över en tredjedel av respondenterna, 38 %. Relativt stora grupper var även de som arbetat med inkluderande undervisning i 6 till 10 år, vilket var 26 % av respondenterna och de som

har arbetat med inkluderande undervisning i 16 till 20 år, denna kategori utgjordes av en femtedel av respondenterna, 20 %. De två kategorier som var klart mindre än de övriga var de som har arbetat med inkluderande undervisning i över 21 år (10 %) samt de som har mellan 11 och 15 års erfarenhet (6 %).

På frågan angående vilka språk som har funnits bland de inkluderade eleverna som respondenterna har undervisat finns det en väldigt stor spridning. Totalt fanns bland svaren över 30 olika språk med inslag från samtliga världsdelar, vilket följaktligen ledde till att jag delade in svaren i kategorier, medan de mest utmärkande enskilda språken presenteras var för sig. Urvalet av vilka språk som tas upp som egen kategori eller som ingår i en samlingskategori är gjort baserat på antalet respondenter som har uppgett att de haft elever med det modersmålet. I och med att majoriteten av respondenterna i min undersökning har haft flera än ett främmande språk i sina klasser, är antalet svar större än antalet respondenter på denna fråga.

Tabell 6. Modersmål som förekommit i respondenternas klasser

Språk	Antal respondenter
Finska	36
Engelska	25
Arabiska	25
Somaliska/Somali	17
Estniska	16
Ryska	26
Vietnamesiska	17
Swahili	9
Andra asiatiska språk	11
Andra europeiska språk	20

I och med att jag valde att även inkludera finska som ett främmande modersmål i min undersökning blev det följaktligen det språk som flest respondenter har mest erfarenhet av att inkludera i klassen, hela 36 av 50 respondenter hade erfarenhet av att ha elever med finska som modersmål med i sin klass. Av de språk som inte hör till de officiella språken i Finland var det tre språk som till viss grad samlade flera respondenter än de

övriga. Dessa var ryska med 26 respondenter samt arabiska och engelska som vardera hade 25 respondenter som hade haft elever med dessa modersmål inkluderade i sin undervisning. De tre resterande språken som samlade tillräckligt många svar för att få en egen kategori var somaliska och vietnamesiska som båda uppgavs av 17 respondenter och därtill även estniska som följde tätt därefter och uppgavs av 16 respondenter. Den minsta enskilda kategorin var swahili, som endast 9 respondenter hade erfarenhet av, och detta var även det enda afrikanska språk som uppgavs bland samtliga respondenter. Hellgren m.fl. (2019) konstaterar i sin rapport att det under de senaste åren har blivit allt vanligare med elever som pratar andra språk än svenska hemma men som ändå går i en skola som har svenska som undervisningsspråk, dock noteras det även att mängden av dessa elever inte är särskilt stor. (Hellgren m.fl., 2019, s.14)

Bland de två samlingskategorierna fanns en uppsjö av olika språk. Inom kategorin ”Andra europeiska språk” finner vi bland annat norska, danska, holländska, rumänska, bosniska, spanska med flera. Av respondenterna hade 20 personer erfarenhet av att undervisa elever med ett annat europeiskt modersmål än de som utgör en egen kategori. Respondenterna i min undersökning hade dessutom relativt bred erfarenhet av att undervisa elever med olika asiatiska språk som modersmål. Språk som innefattas av kategorin ”Andra asiatiska språk” innefattar bland andra kinesiska, thai och tagalog.

På frågan ” Hur upplever du att inkluderingen av elever med annat modersmål har påverkat ditt arbete som lärare? (T.ex. Arbetsmängd, organisering, bedömning, övriga upplevelser)” som ställdes som en öppen fråga hade respondenterna till stor del liknande upplevelser och erfarenheter. Majoriteten av respondenterna upplevde att då de hade arbetat med att språkligt inkluderande undervisning hade deras arbetsmängd ökat på grund av att mängden planering ökar och även differentiering och anpassning av läromedel och uppgifter tar mycket tid. Nedan följer några exempel i form av citat av lärarnas svar:

”Arbetsmängden ökar när du är tvungen att anpassa undervisningen och ofta göra individuella enklare övningar åt de som har annat modersmål. Kontakt till föräldrarna och vid samtal se till att få tag på en tolk m.m.” (Citat 1, Kvinna, 56år)

”Det har nog blivit en hel del extra arbete med att förbereda och hitta / plocka fram material som passar för eleven. Sen även för bedömning att ev. hitta tolk åt föräldrarna inför kvartssamtal osv.” (Citat 2, Man, 58år)

I citaten ovan har båda respondenterna tagit fasta på den ökade arbetsmängden som det enligt dem medför att undervisa i en klass där språkligt inkluderade elever ingår. Därtill kan man även notera att båda nämner det upplevda behovet av differentiering genom anpassat material, och även den tid som går åt för att få tag i en lämplig tolk för olika situationer i skolan

”Mer planering krävs. Vissa gånger fungerar inte det som man tänkt för de elever med annat modersmål och då måste man vara flexibel och kreativ” (Citat 3, Kvinna, 28år).

”Arbetsmängden inför förberedelser blir flerdubbel, måste läsa in sig på, begrepp på olika språk, hjälper mig att precisera instruktioner, kräver flexibel bedömning av elevers prestationer” (Citat 4, Kvinna, 55år)

I citaten tre och fyra ligger fokus mera på lärarnas egna förberedelser för inför undervisning i en klass med språkligt inkluderade elever. I citat fyra kan man utläsa att läraren i fråga upplever det som mest tidskrävande att förbereda sig språkligt och att därtill noggrant överväga hur hon lägger upp en lektion i form av instruktioner och uppgifter. Av citat tre kan man utläsa att förutom att läraren i fråga upplever en ökad mängd tid som krävs för planering, upplever hon dessutom att det inte alltid är lika lätt att få undervisningen att genomföras som tänkt, vilket ökar kravet på lärarens förmåga att improvisera och differentiera uppgifter för att få dem att fungera även för språkligt inkluderade elever.

Ett flertal av respondenterna lyfte även i sina svar på denna fråga fram problem i kommunikation och framförallt kontakten med hemmet som något som de hade upplevt som utmanande och som även krävde en hel del tid och arbete:

”Mer arbete. Svårt med föräldrakontakten då föräldrarna inte kan språket och man inte kan ha kontakt med hemmet vid tex bråk i klassen. Föräldrarna är inte heller på Wilma och missar mycket viktig info.” (Citat 5, Kvinna, 38år)

Av citat fem kan man utläsa att språket främst ses som ett hinder vid kontakten med hemmet, detta kan man givetvis tolka som att de språkligt inkluderade elevernas

svenska förbättras i och med skolgången eftersom kommunikation med eleven inte nämns som en utmaning, men kontakten med hemmet förbättras inte då föräldrarnas svenska inte nödvändigtvis utvecklas i samma takt som barnets.

”Arbetsmängden har ökat mycket och särskilt med föräldrarna eftersom de många gånger inte har en referens för hur finländska skolsystemet fungerar och vad som krävs av dem som föräldrar. Sedan språkförståelsen sätter hinder vi i skolan kan inte 20 olika språk och tolk kan inte tas hela tiden” (Citat 6, Man, 54år)

I citat sex kan vi däremot även utläsa att läraren upplever svårigheter vid kommunikation även inom skolan, då precis som han påpekar det är en omöjlighet att själva lära sig alla språk och det inte finns resurser eller möjligheter för att ta in en tolk inom alla dessa språk. Därtill upplever läraren i citat sex föräldrakontakten som problematisk men på ett annat plan, då han påpekar att föräldrarna ofta inte är bekanta med det finländska skolsystemet. Detta kan man tolka som kulturskillnader, speciellt då man tar i beaktande hur olika skolsystemen, undervisningen och kraven på elever och föräldrar ser ut i olika kulturer.

”Vi måste varje dag uppmana eleverna att hålla sig till svenska” (Citat 7, Man, 41år)

Läraren i citat sju tar slutligen fasta på en tredje aspekt av de utmaningar inom kommunikation som det kan innebära att undervisa i en skola med språkligt inkluderade elever. Han lyfter fram att det på regelbunden basis krävs uppmaningar av lärarna för att få eleverna att prata svenska i skolan. Detta kan man tolka dels att man försöker uppmana eleverna att hålla sig till svenska för att stärka gemenskapen och känslan av tillhörighet med andra elever och för att förhindra klickbildning.

Något som också syntes i många av respondenternas svar var även positiva upplevelser och att erfarenheten av att undervisa i en klass med språkligt inkluderade elever hade varit givande även för dem själva och på ett positivt sätt bidragit till deras egen utveckling som lärare. Ett antal av respondenterna hade mera blandade utsagor där det fanns såväl positiva aspekter som något som de hade upplevt som betungande eller utmanande:

”mycket samarbete, mer arbete, intressant” (Citat 8, Kvinna, 42år)

”Mer jobb innebär det naturligtvis, men berikande och lärorikt för mig med” (Citat 9, Kvinna, 43år)

”Jag lär mig själv mycket.” (Citat 10, Kvinna, 53år)

I de tre ovanstående citaten ligger lärarnas fokus på de positiva aspekterna i vad de själva får ut av att undervisa elever med annat modersmål. I citat åtta och nio kan man dessutom utläsa att de båda lärarna upplever det som något positivt och givande också för dem själva, trots den ökade arbetsmängden.

”Även jag har ett annat modersmål och det känns helt normalt med många språk”  
(Citat 11, Kvinna, 48år)

Citat 11 däremot skiljde sig ur mängden då läraren själv även uppgav att hon hade ett annat modersmål än svenska, och att hon upplever förekomsten av ett flertal språk som fullkomligt naturligt. Angående citat 11 kan man även spekulera ifall det att man själv har ett annat modersmål än svenska ger en mera positiv syn på språkligt inkluderade elever i och med att man troligtvis kan sätta sig in i elevernas situation på ett annat sätt.

I enkäten ombads respondenterna även att ta ställning till huruvida arbetet med inkluderade elever hade påverkat deras val av läromedel och ifall de upplevde att de läromedel som de har tillgång till uppfyllde deras behov. Respondenterna fick svara på en skala mellan 1 till 5 där 1 innebar att de inte hade något behov alls av att använda sig av andra läromedel och 5 innebar att de upplevde ett mycket stort behov av att använda sig av andra läromedel. Dessutom fick respondenterna svara på ifall deras arbete med språklig inkludering medför utmaningar i valet av stoff som skall tas upp i undervisningen.

Tabell 7. Respondenternas upplevelse av behovet av att differentiera läromedel och val av undervisningsstoff vid undervisning i klasser med språkligt inkluderade elever

	Upplever du att det behövs andra läromedel & material när du har inkluderade elever i klassen?	Upplever du att det är svårt att välja stoff som passar hela gruppen?
1 (Av annan åsikt/Inte alls)	2 (4 %)	6 (12 %)
2	6 (12 %)	9 (18 %)
3	6 (12 %)	13 (26 %)
4	26 (52 %)	9 (18 %)
5 (Av samma åsikt/Mycket)	10 (20 %)	13 (26 %)

(N=50)

På frågan ifall respondenterna upplever att de behöver differentiera läromedel och övrigt material var en överväldigande majoritet av åsikten att de i någon mån eller till och med mycket upplevde ett behov av att använda sig av differentiering i användningen av läromedel och material, de som placerade sig i dessa kategorier utgjorde tillsammans 72 % av respondenterna. På motsvarande sätt upplevde 16 % av lärarna att de endast i liten mån eller inte alls upplevde det nödvändigt att använda sig av anpassade läromedel i arbetet med inkluderande elever. De sista sex respondenterna som utgör 12 % placerade sig i mitten av spektret med en neutral åsikt. På frågan ifall lärarna upplevde att arbetet med språklig inkludering gör det mera utmanande att välja stoff som är relevant för hela klassen var svaren mera delade. Cirka en tredjedel, 30 %, av respondenterna upplevde att arbetet med språklig inkludering inte alls eller endast i liten mån medförde utmaningar i valet av stoff. Likaså var det en relativt stor del respondenter, 26 %, som svarade neutralt på frågan och placerade sig i svarskategori 3. Störst antal respondenter, 44 %, upplevde ändå att det i någon mån eller till och med i stor mån var utmanande att välja ett stoff för undervisningen som passade för alla i klassen.

Som komplement till frågan angående lärarnas åsikt angående ifall de upplever ett behov av att differentiera med hjälp av läromedel och övrigt material bad jag respondenterna att kort berätta om och motivera sitt svar. Bland svaren är det mest utmärkande och det vanligaste som respondenterna nämner att det är på grund av språket i läromedlen och på grund av bristande språkkunskaper i svenska bland de inkluderade eleverna som de upplever ett behov av att differentiera med hjälp av andra läromedel eller genom att förenkla det läromedel som används av resten av gruppen. Nedan följer några exempel på respondenternas svar i form av citat:

”Det blir svårt med det vanliga materialet om man har elever som endast behärskar något enstaka ord på svenska. Då behövs t.ex. extra bilder.” (Citat 12, Kvinna, 28år)

Läraren i citat 12 upplever ett behov av att differentiera läromedel till viss mån, men man kan tolka citatet som att hon ändå använder sig av samma material till alla elever, men väljer att differentiera genom att använda någon form av stödmaterial för de språkligt inkluderade eleverna till exempel med hjälp av bilder för att stöda texten.

”Anpassar endast läromedlet åt de integrerade eleverna och försöker så snabbt som möjligt inkludera dem i klassens läromedel” (Citat 13, Kvinna, 56år)

I citat 13 har läraren ett liknande tankesätt gällande differentieringen av läromedlet som läraren i citat 12. Läraren i citat 13 uppger att hon i viss mån anpassar läromedlet, vilket jag tolkar som läromedlet som används av klassen i allmänhet, för att passa eleven med annat modersmål, men försöker därefter stegvis att minska på anpassningen för att slutligen kunna använda samma läromedel för alla elever i klassen.

”Många läromedel går att förenkla men inte alla. Kör med olika läromedel beroende på elevens kunskapsnivå” (Citat 14, Kvinna, 44år)

”Läromedel som ger utmaningar för "starka" elever samt för dem som just lärt sig de enklaste fraser på skolspråket. Svårhanterligt!” (Citat 15, Kvinna, 60år)

I citat 14 och 15 har lärarna en något annan metod än vad lärarna i citat 12 och 13 hade. Båda lärarna i citat 14 och 15 väljer att differentiera undervisningen genom att använda olika läromedel för olika elever baserat på deras kunskapsnivå och därmed även deras språkkunskaper. Detta innebär i praktiken att trots att eleverna kan gå på samma klass men ifall de är på väldigt olika nivå vad gäller läsning kan en elev få en lättare läsebok medan en elev som har utvecklat en starkare svenska kan få en svårare läsebok.

Något som även lyfts fram av flera av respondenterna i svaren angående behovet av differentierade läromedel är att det är viss betydelse vilket läroämne man undervisar i, då alla läroämnen inte alls har eller inte har lika krävande läromedel. Detta framkommer även i frågan angående ifall lärarna upplever att det är lättare att inkludera elever med annat modersmål i något visst läroämne. Det absolut mest framträdande svars-kategorin bland lärarnas utsagor var de som med olika formuleringar hänvisade till att de upplevde att det var lättare att inkludera elever i de praktiska läroämnena såsom gymnastik, slöjd, bildkonst och i viss mån även musik. Nedan följer exempel på ett urval av respondenternas utsagor som bäst speglar svaren i allmänhet:

”Gymnastik och konstnärliga ämnen där det inte behövs så mycket muntliga instruktioner, utan det går att visa.” (Citat 16, Man, 34år)



”Läsämnen är ofta svårare än t ex bild, slöjd mm. Det är lättare att förstå regler än att hänga med i långa texter och ta till sig fakta för de nyinflyttade.” (Citat 17, Man, 50år)

Jag väljer att kategorisera citat 16 och 17 tillsammans då de båda lyfter fram instruktioner eller regler och fokus ligger på språket och språkkunskaper. Båda lyfter fram att de praktiska ämnena är lättare att inkludera inom i och med att det är lättare att ge och ta instruktioner för såväl läraren som eleven i och med att språket inte nödvändigtvis spelar någon väsentlig roll, utan man kan kommunicera på andra sätt och instruktionerna är inte heller alltid lika invecklade som de kan vara i läsämnen.

”Praktiska ämnen överlag som gymnastik. Där behövs inte språket för att prestera och kunna briljera.” (Citat 18, Kvinna, 34år)

I citat 18 lyfter läraren fram gymnastiken som ett ämne som hon upplever att det är lättare att inkludera i för att språket inte är i fokus, men dessutom som ett ämne som man kan briljera i och prestera bra i utan språkkunskaper alls. Detta kan säkert upplevas som något väldigt positivt för en elev som ännu inte har speciellt starka språkkunskaper och som kan ha det kämpigt i läsämnen, men kan ha möjlighet att briljera i något praktiskt ämne.

”Musik - enkelt, ett väldigt "globalt" ämne” (Citat 19, Kvinna, 43år)

Också i citat 19 är praktiska eller konstnärliga ämnena i fokus, denna gång musik som beskrivs som ett globalt ämne. Detta tolkar jag som att man oftast kan delta i musiken på något plan utan att kunna språket, speciellt om man kan spela något instrument. Musik finns inom i princip alla kulturer och ifall eleverna har starkare kunskaper i engelska är det en lätt lösning att man i klassen sjunger mycket engelska sånger. Därtill kan man även sjunga eller spela musik från nyanlända elevers hemland för att bekanta sig med hens kultur.

Något som därtill syntes i flera av lärarnas svar var att relativt många upplever att det även är lättare att inkludera elever med annat modersmål i matematik, i och med att man i matematik inte på samma sätt är lika beroende av språket.

”Matematik! Siffror och mattekrumelurer ser oftast lika ut på alla språk.” (Citat 20, Kvinna, 36år)

”Matte är lättast, man räknar på samma sätt oberoende av språk. Praktiska ämnen går också bra!” (Citat 21, Kvinna, 43år)

I såväl citat 20 som 21 ligger fokus följaktligen på att förståelsen för matematik lättare än till exempel för läsämnen vad gäller språkligt inkluderade elever. Detta baserar respondenterna på att siffror och matematiska tecken i regel ser likadana ut oavsett språk.

Ett fåtal respondenter påpekade även att de språkligt inkluderade elevernas tidigare bakgrund och kunskaper även inverkar på i vilka ämnen det är lättast att inkludera och dessutom påverkar även skillnader mellan eleverna som individer.

”Individuella skillnader.” (Citat 22, Kvinna, 50år)

”Vi inkluderar direkt i praktiska ämnen. medan läsämnen inkluderas de i när de behärskar språket tillräckligt bra. Detta är individuellt för varje elev.” (Citat 23, Man, 54år)

Båda respondenterna i citat 22 och 23 lyfter fram de individuella skillnaderna, vilket man kan tolka som hur goda kunskaper en elev har i ett ämne från tidigare skolgång, men givetvis även hur starka språkkunskaper eleven har hunnit tillägna sig i undervisningsspråket. Som respondenten i citat 23 lyfter fram inkluderar man i dennes skola först i praktiska ämnen medan eleverna inkluderas i undervisningen i läsämnen först då språket är på en nivå som gör att eleven kan tillägna sig stoffet på ett vettigt sätt. Detta kan man tolka som att fokus i den tidiga inkluderingen ligger främst på att inkludera eleverna i de praktiska ämnena för att stärka känslan av gemenskap och tillhörighet och därtill för att lära sig språket som sekundär effekt, medan fokus i övrigt ligger på just språkstudier för att lära sig skolspråket fort som möjligt.

Arbetet med språklig inkludering innebär möten mellan personer som har olika tankar och åsikter och som påverkas av olika kulturella bakgrund. I enkäten ombads respondenterna ta ställning till ifall arbetet med inkluderande undervisning hade fört med sig nya synvinklar och idéer som har kunnat användas i undervisningen.

Tabell 8. Har inkluderingen av elever med annat modersmål fört med sig nya synvinklar som lärarna har kunnat använda i undervisningen?

Svarskategori	Antal respondenter
1 (Inte alls)	1 (2 %)
2	2 (4 %)
3	13 (26 %)
4	22 (44 %)
5 (Mycket)	12 (24 %)

(N=50)

Responserna var relativt entydigt på denna fråga. Endast tre respondenter upplevde att arbetet med språklig inkludering inte alls eller endast i liten grad hade medfört nya synvinklar och idéer som de hade kunnat använda sig av i undervisningen. Ungefär en fjärdedel av respondenterna valde svarskategori 3, vilket innebär att de upplever att de i någon mån har kunnat använda sig av de nya synvinklar som arbetet har medfört. En stor majoritet, 68 %, upplever dock att de i betydande eller i mycket hög grad har kunnat använda sig av de idéer och synvinklar som arbetet med elever från andra kulturer har fört med sig.

Något som dessutom har tillkommit i många skolor sedan det har blivit allt vanligare med språkligt inkluderade elever är hemspråklärare. Jag bad i enkäten att lärarna skulle beskriva hur de har upplevt sitt samarbete med hemspråkläraren. Svaren på denna fråga kan man kategorisera i tre kategorier, de som upplevt samarbetet som någonting positivt, de som har upplevt det som betungande eller utmanande samt de som inte har erfarenhet av att samarbeta med hemspråklärare. Här fokuserar vi därmed på de som har någon form av erfarenhet av att samarbeta med en hemspråklärare, och kan konstatera att de allra flesta har haft väldigt positiva upplevelser av detta samarbete. Bland svaren nämns bland annat att man kan ha hjälp av andraspråkläraren som tolk, för utbyte av tankar och planering och flera lärare upplever helt enkelt att det underlättar deras eget arbete. Ett fåtal av lärarna som har samarbetat med andraspråklärare har upplevt att samarbetet inte har fungerat till fullo eller att det kunde utvecklas och förbättras. Nedan följer ett urval av lärarnas svar:

”Bra, speciellt om jag behöver veta elevens begåvningar och inlärningssvårigheter på det egna språket. Händelser som behöver redas upp tex efter bråk.” (Citat 24, Kvinna, 46år)

”Har fungerat bra. Man har kunnat diskutera med dem också hur eleven fungerar på deras timmar”. (Citat 25, Kvinna, 40år)

Båda respondenterna i citat 24 och 25 har positiva upplevelser av att samarbeta med hemspråkslärare, och har upplevt det som en värdefull resurs i deras inkluderande undervisning. Läraren som citeras i citat 24 nämner flera praktiska men samtidigt avgörande faktorer som visar på vikten av att en hemspråkslärare finns att tillgå då man arbetar med språklig inkludering. Hon nämner bland annat att man kan få information om eventuella inlärningssvårigheter hos eleverna, vilket då man tänker på det är väldigt väsentlig information, då det påverkar hur eleven bedöms och vilket stöd hen behöver få i sin undervisning. Därtill nämner läraren i citat 24 dessutom om hemspråkslärarens roll vis konfliktsituationer där denne utgör ett nödvändigt stöd. Detta kan man tolka som en extra trygghet för den inkluderade eleven i och med att hen kan uttrycka sig och förklara situationen ur sin synvinkel på sitt eget modersmål istället för på ett språk som hen kanske har bristande kunskap i vilket kan leda till osäkerhet och missförstånd. Läraren som citeras i citat 25 uppger även ett positivt samarbete ur ett undervisningsperspektiv då hon upplever att det är givande att kunna diskutera eleven med en annan lärare oh hur eleven fungerar på dennes timmar.

”Vi har ingen lärare i svenska som andraspråk. Vi har tyvärr inget direkt samarbete med hemspråkslärarna på skolan. Om jag ber dem förklara något på sitt hemspråk får jag hjälp men i övrigt har vi liten kontakt. Jag skulle gärna utveckla samarbetet.” (Citat 26, Kvinna, 33år)

I citat 26 får vi en lite annan bild av samarbetet med hemspråkslärarna, eller som framkommer av citatet, avsaknaden av samarbete mellan klassläraren och hemspråksläraren. Respondenten som citeras i citat 26 uppger att samarbetet med hemspråksläraren i princip består av att hemspråksläraren kan fungera som tolk vid behov men inte desto mera, men hon uttrycker ändå en vilja att fördjupa och utvidga samarbetet. Denna vilja att utvidga samarbetet tyder på att klassläraren upplever att det kunde vara möjligt att få mera ut av den resurs som en hemspråkslärare faktiskt utgör, vilket man kan stödja med upplevelserna från citat 24 och 25.

## 5.2 Inkluderingens effekter på de inkluderade eleverna och klassen

*I detta kapitel kommer jag att presentera svaren på de enkätfrågor som berör hur inkluderingen av elever med annat modersmål har påverkat de inkluderade eleverna samt på klassen i allmänhet.*

De två huvudfrågorna som berörde hur eleverna påverkas av språklig inkludering berör dels vilka positiva effekter som lärarna har märkt att inkluderingen har på eleven som har annat modersmål och även vilka effekter lärarna har lagt märke till hos de andra eleverna i klassen.

Tabell 9. Inkluderingens effekt på klassen som helhet och på den inkluderade eleven själv.

	Upplever du att det har varit positivt för hela klassen att inkludera elever med andra modersmål?	Upplever du att det har någon positiv effekt på eleverna som inkluderas?
1 (Negativ effekt)	0 (0 %)	0 (0 %)
2	2 (4 %)	1 (2 %)
3	14 (28 %)	19 (38 %)
4	22 (44 %)	25 (50 %)
5 (Positiv effekt)	12 (24 %)	5 (10 %)

(N=50)

Av tabellen kan man utläsa att respondenterna upplever en stor positiv effekt dels på den elev som blir inkluderad i undervisningen men även på resten av eleverna i klassen. Ingen av respondenterna upplevde att den inkluderande undervisningen skulle ha endast negativa effekter på varken den inkluderade eleven eller på klassen som hen inkluderas i. Två av respondenterna upplevde en något negativ effekt på eleverna i klassen som tagit emot elever med annat modersmål, medan en respondent upplevde en något negativ effekt på den inkluderande eleven. Det var ett relativt stort antal av respondenterna som förhöll sig neutrala i frågan, det vill säga att de inte upplevt varken en positiv effekt eller en negativ effekt på något utmärkande vis. 14 respondenter, vilket motsvarar 28 %, förhöll sig neutrala angående effekterna på klassen som helhet. På ett snarlikt vis förhöll sig 19 respondenter, vilket motsvarar 38 %, även neutrala till

ifall den språkliga inkluderingen hade haft någon effekt på den inkluderade eleven. På båda frågorna var dock de som hade upplevt en något positiv eller en mycket positiv effekt på klassen som helhet eller på den inkluderade eleven i klar majoritet. Angående klassen som helhet var det hela 68 % av respondenterna som upplevde en positiv effekt av någon grad på eleverna i klassen, och 24 % av alla respondenter svarade att de hade upplevt en mycket positiv effekt. På frågan angående den inkluderade eleven däremot placerade sig 60 % av respondenterna i de positiva kategorierna, men endast 10 % i den högsta kategorin, vilket gör att den största kategorin utgjordes av de som upplevde en något positiv effekt på den inkluderade eleven, dessa 25 respondenter utgör 50 %.

Som komplement till dessa frågor bad jag även respondenterna att motivera sina svar på båda dessa frågor. För tydlighetens skull separeras svaren på de två olika frågorna. I enlighet med sina statistiska svar (se tabell 9) hade de flesta respondenter positiva utsagor angående hur den språkliga inkluderingen hade påverkat klassen som helhet. De typsvar som man kan finna bland de positiva effekterna som lärarna har uppgett berör bland annat språkintresse, förståelse för olikheter och andra kulturer samt utveckling av goda värderingar. De respondenter som tog fasta på något som berörde språk fokuserade i huvudsak på att eleverna i klassen fick ett ökat intresse för främmande språk och att de även automatiskt lär sig lite av det främmande språket. Först presenteras ett urval av exempel på de utsagor som på något sätt fokuserar på språkliga aspekter:

”Aha-upplevelser kring det främmande språket” (Citat 27, Man, 34år)

”de har lärt sig några ord på andra språk än svenska” (Citat 28, Kvinna, 40år)

I såväl citat 27 som 28 ligger fokus på att eleverna i klassen som har svenska som modersmål även de lär sig ett fåtal ord eller lär sig att förstå något på det främmande språket som talas av den språkligt inkluderade eleven

”De andra vill gärna lära sig ord på andra språk. Det är intressant att höra om en annan kultur” (Citat 29, Kvinna, 50år)

”Eftersom mycket måste förklaras, upprepas har de svenskspråkigt svaga eleverna nytta av en "repetition, genomgång, förklaring” (Citat 30, Kvinna, 58år)

I citaten 29 och 30 ligger fokus mera på pedagogiska effekter som fås av att ha elever som har andra modersmål inkluderade i klassen. Respondenten i citat 29 uppger att

förutom att de lär sig ord på ett främmande språk väcker inkluderingen av en elev med annat språk dessutom intresse för dennes kultur. Respondenten som citeras i citat 30 däremot har fokus på att i och med att undervisningen påverkas på ett sådant sätt att tempot kanske sänks och det krävs mera upprepningar och repetition på grund av de inkluderade elevernas språkkunskaper får även sådana elever som annars kan ha det svårare i något ämne en extra repetition och genomgång vilket är gynnsamt för dem. Här kan man dock spekulera i hur detta påverkar undervisningen för starka elever, och hur de upplever det att undervisningstempot sänks.

Det som lyftes fram i störst antal svar var ändå positiva effekter som på något sätt innefattade intresse eller förståelse för främmande kulturer:

”Intresse för andra språk, nyfikenhet för andra kulturer” (Citat 31, Kvinna, 55år)

”Större intresse för landet som eleven kommit från.” (Citat 32, Man, 50år)

Det fanns som nämndes ett relativt stort antal respondenter som tog fasta på de positiva effekterna som de upplevde att inkluderingen av elever med annat modersmål hade tillfört på ett kulturellt plan, som syns i citat 31 och 32 ovan. Dessa fokuserar primärt på att inkluderingen har medfört ett större intresse för främmande språk, kulturer och länder. Om man sedan spekulerar i vad detta intresse kan ha för sekundära positiva effekter kan man bland annat tänka sig att det leder till en större förståelse för andras kulturer och traditioner samt de skillnader som det kan finnas mellan vår kultur och andras.

”Skolans resurser har ökat vilket gjort att vi haft mindre undervisningsgrupper. Detta gynnar alla elever. Sedan förståelsen för olika religioner och kulturer har ökat. Eleverna har fått flera vänner detta bra i en byskola där det kan vara lite pojkar eller flickor i en klass.” (Citat 33, Man, 54år)

Respondenten i citat 33 fokuserar även han på förståelse för andras religion och kultur, vilket han uppger att har förbättrats. Han fokuserar dock även på mera praktiska aspekter av inkluderingen, såsom att man tack vare att man har tagit sig an elever med annat modersmål har lett till en ökning i resurser för skolan vilket i sin tur har lett till att man kunnat skapa en lärandemiljö med mindre grupper som i sin tur gynnar alla elever i skolan. Därtill ger det precis som han nämner även de tidigare eleverna i skolan möjlighet att få nya vänner, då det i vissa byskolor kan finnas väldigt få jämnåriga.

Det tredje och sista typsvaret som var utmärkande bland lärarnas svar var utsagor som på något sätt berörde utveckling av goda värderingar, etiskt tänkande, tolerans samt att eleverna i klassen fick en ökad förståelse för olikheter.

”Eleverna blir mer öppna och toleranta” (Citat 34.Kvinna, 44år)

”Omtänksamhet, hjälpsamhet” (Citat 35, Kvinna, 47år)

Respondenterna i citat 34 och 35 tar fasta på att fenomenet med att ha elever med annat modersmål inkluderade i klassen leder till att resten av eleverna i klassen får en mera tolerant och öppen syn på olikheter och gentemot andra kulturer. Därtill lyfter läraren som citeras i citat 35 omtänksamhet och hjälpsamhet, vilket man kan tolka som att eleverna iallafall i någon mån kan sätta sig in i den inkluderade elevens situation och uppvisar en vilja att hjälpa hen.

”Bredare perspektiv för klassens elever i utforskandet av hur världen fungerar” (Citat 36, Man, 49år)

”Inser att vi alla har olika bakgrund, men ändå är lika.” (Citat 37, Kvinna, 40år)

”vi har flera likheter än skillnader” (Citat 38, Kvinna, 65år)

I de tre ovanstående citaten ligger fokus främst på att eleverna lär sig om goda värderingar och får en modern och accepterande livssyn, samt att det att de på nära håll får bekanta sig med någon från en annan kultur gör att man inser att trots skillnaderna är vi alla ganska lika. I citat 36 kan man se en antydning till att i och med denna eventuellt första kontakt med elever från en annan kultur tar eleverna ett första steg i att bli medborgare i det globala och multikulturella samhälle som är en realitet i dagsläget.

På samma sätt ombads respondenterna att även ge exempel på ifall de hade upplevt en positiv effekt på eleven som blir inkluderad i klassen. Också här förekom ungefär samma typsvar som de som berörde hela klassen, ett flertal lärare lyfte fram de positiva effekter som inkluderande undervisning har för språkinlärning och utveckling av andraspråk. Många av respondenterna tog även fasta på den kulturella aspekten i form av att den inkluderade eleven får lära sig om vår kultur och om våra seder och traditioner. Det som var mest utmärkande i respondenternas svar var dock de positiva inkluderande effekterna, känsla av tillhörighet och att via skolan få nya vänner.



Nedan följer exempel på de typsvar som fokuserar på språkinlärning och språkutveckling hos den inkluderade eleven.

”Lär sig snabbare det svenska språket.” (Citat 39, Kvinna, 28år)

”Eventuellt börjar eleven snabbare interagera och kommunicera på svenska om den inkluderas i en klass.” (Citat 40, Kvinna, 33år)

”Eleverna lär sig svenska snabbare när de får höra språket dagligen” (Citat 41, Kvinna, 25år)

Bland de ovanstående citaten som fokuserar på språkutvecklingen kan vi se att respondenterna fokuserar på att det faktum att eleven inkluderas i en svenskspråkig klass där hen får höra och ta in mycket svenska enligt respondenterna leder till att elevens språkutveckling påskyndas. Respondenten i citat 42 påpekar dessutom att i och med att eleven inkluderas upplever hon att eleven börjar snabbare att kommunicera på svenska. Spekulativt kan man tänka sig att detta kan bero på att i och med att eleven omges av det svenska språket och jämnåriga som kanske försöker kommunicera med den inkluderade eleven, fungerar som lite extra motivation och gör att eleven upplever ett större behov av att lära sig svenska gentemot ifall eleven klarar sig bra med sitt hemspråk och upplever att hen inte behöver svenska. Detta kan vi anknyta till citat 7 som fokuserade på att lärarna får kämpa med att få de flerspråkiga eleverna att hålla sig till svenska. Ifall eleverna upplever att de kan kommunicera med sina vänner på ett annat språk kan man tänka sig att motivationen för att lära sig svenska sänks.

Därtill lyfte ett flertal respondenter även fram att eleverna genom att inkluderas i klassen lättare lärde sig om vår kultur och våra seder som kanske skiljer sig från kulturen i deras tidigare hemland.

”Många nya saker att lära sig, hur man är i det nya hemlandet” (Citat 42, Kvinna, 36år)

”Förståelse för vår kultur” (Citat 43, Kvinna, 60år)

Både citat 44 och 45 fokuserar på sätt och vis på anpassning och förståelse för de skillnader som det kan finnas i kultur samt seder och bruk då man jämför vårt finska samhälle med elevens tidigare hemland. Speciellt i citat 44 tar jag fasta på just ”hur man är i det nya hemlandet” och tolkar det som just vilka normer och regler som finns

dels lagstadda men också kanske underförstådda inom vårt samhälle, vad som är socialt accepterat beteende och vad som inte är.

Som nämndes var ändå det som flest respondenter fram helt enkelt de positiva aspekterna med själva inkluderingen, att den inkluderade eleven får en starkare känsla av tillhörighet och att vara en del av klassen.

”De känner sig som en del av gruppen” (Citat 44, Man, 30år)

”De har fått känna sig tryggare ” (Citat 45, Man, 59år)

”Jämnåriga kamrater på ett naturligt sätt” (Citat 46, Kvinna, 42år)

I de tre ovanstående citaten ligger fokus på känsla av tillhörighet och gemenskap. För att dessa ska uppfyllas tolkar jag det som att språkkunskaperna redan har utvecklats. I citat 44 och 46 tar båda respondenterna fasta på att eleverna tas med i gruppen bland de andra eleverna och får nya vänner i sitt nya hemland. Respondenten i citat 45 fokuserar däremot på trygghet, vilket jag tolkar det som att kan komma som en sekundär effekt av själva skolgången då vårt finska skolsystem är relativt rutinmässigt och styrt av rutiner vilket är en trygghet i sig.

Respondenterna ombads även att ta ställning till huruvida eventuella kulturskillnader bland eleverna i klassen hade haft någon inverkan på undervisningen, i denna fråga gjordes ingen skillnad på ifall det hade varit fråga om en negativ eller positiv effekt. Likaså fick de även ta ställning till ifall eventuella ålderskillnader mellan eleverna inom klassen hade påverkat undervisningen endera positivt eller negativt. Denna fråga grundade sig i det att i vissa fall inkluderas elever med annat modersmål i en lägre årskurs än vad deras ålder motsvarar.

Tabell 10. Inverkan på undervisningen av eventuell åldersskillnad hos de inkluderade eleverna samt kulturskillnader gentemot de övriga eleverna

	Upplever du att kulturskillnader påverkat undervisningen?	Har eventuella åldersskillnader påverkat inkluderingen av elever med annat modersmål?
1 (Inte alls/Försvårat inklusion)	1 (2 %)	2 (4 %)
2	10 (20 %)	12 (24 %)
3	18 (36 %)	32 (64 %)
4	17 (34 %)	2 (4 %)
5 (Mycket/Förenklat inklusion)	4 (8 %)	2 (4 %)

(N=50)

Som kan ses i tabellen ovan var respondenterna delade i frågan ifall kulturskillnader mellan eleverna i klassen påverkar undervisningen och i hur stor grad det påverkar. De flesta var dock eniga om att kulturskillnader i någon mån påverkade undervisningen och med att endast en respondent uppgav att hen inte upplevde att kulturskillnader alls hade haft någon inverkan på dennes undervisning. Tio respondenter, vilket motsvarar 20 %, upplevde att kulturskillnader hade haft en liten effekt på undervisningen. Ungefär en tredjedel av respondenterna, 36 %, placerade sig i svarskategori tre, vilket innebär att de i viss mån upplevde att kulturskillnader inom deras klass hade haft en effekt på deras undervisning. Slutligen utgjorde de som upplevde att kulturskillnader hade haft en betydande eller mycket stor effekt på deras undervisning tillsammans 21 respondenter, som motsvarar 41 %.

Angående hur eventuella åldersskillnader påverkar undervisningen var svarskategori tre den med klar majoritet, då hela 64 % av respondenterna placerade sig i denna kategori. I och med att svarskategori tre på denna fråga får ses som neutralt, det vill säga att åldersskillnader inte har påverkat undervisningen kan man även spekulera i ifall ett stort antal av respondenterna inte har haft erfarenheter av att undervisa i klasser där det funnits betydande åldersskillnader mellan eleverna. I övrigt var det ett större antal respondenter som placerade sig på den negativa sidan av skalan, det vill säga att åldersskillnader inom klassen har varit en faktor som har försvårat arbetet med att inkludera eleverna med annat modersmål. 24 % av respondenterna upplevde att åldersskill-

nader i viss mån hade försvårat inklusionen och 4 % placerade sig i den lägsta kategorin vilket innebar att de upplevde att åldersskillnader försvårat inklusionen på ett betydande vis. Fyra respondenter, vilket motsvarar 8 %, placerade sig på den positiva sidan av skalan, vilket innebar att de upplevde att åldersskillnaderna hade varit positiva för deras arbete med inklusion.

### 5.3 Lärarnas upplevda kompetens i språklig inkludering

*I detta kapitel presenteras lärarnas upplevda kompetens i att arbeta med inkludering av elever med annat modersmål. Därefter presenteras även hur stor del av lärarna som har tagit del av fortbildning som berört språklig inkludering, samt ifall lärarna upplever ett behov av ytterligare fortbildning.*

Respondenterna ombads i slutet av enkäten att ta ställning till sin egen upplevda kompetens att inkludera elever med annat modersmål i undervisningen. Den svarskategori som innefattade flest respondenter var kategori tre, vilket även i denna fråga motsvarade ett neutralt svar. Denna kategori innefattade 44 % av respondenterna, och svaren kan tolkas som att de inte upplever sin förmåga att arbeta med inkluderande undervisning varken som en styrka eller som en svaghet. Av svaren kan man även utläsa att en betydande del av respondenterna upplever sin egen kompetens att arbeta med inkluderande undervisning som god eller som en styrka. Totalt 44 % av respondenterna placerade sig på den positiva sidan av skalan, vilket innebar att de upplevde sin kompetens i inkluderande undervisning god eller mycket bra. Av det totala antalet (N=50) placerade sig 12 % i kategori fem, vilket innebar att de upplevde sin förmåga att arbeta med inkluderande undervisning som mycket bra. På den negativa sidan av skalan, det vill säga de som upplevde sin kompetens som svag eller dålig, placerade sig fyra respondenter. Dessa var jämnt fördelade mellan kategori ett och kategori två. Detta går även hand i hand med resultaten som Hellgren m.fl. (2019) fick i sin undersökning där lärarnas upplevda kompetens i språkinriktad undervisning undersöktes. Även de fann att en klar majoritet av lärarna upplever sin kompetens i ämnet som goda eller skapliga, medan endast en liten del av respondenterna uppgav att de upplevde det som en svaghet. (Hellgren m.fl., 2019, s. 81)

Till sist tillfrågades respondenterna ifall de hade fått ta del av någon fortbildning som berört språklig inklusion eller integration samt ifall de upplevde att de var i behov att få mera fortbildning i samma ämne.

Tabell 11. Erfarenhet och upplevt behov av fortbildning gällande inklusion och arbete i flerspråkiga klassrum

	Har du tagit del av fortbildning gällande inkludering eller integrering?	Upplever du att du är i behov av fortbildning i inkludering & integrering?
Ja	31 (62 %)	34 (68 %)
Nej	19 (38 %)	16 (32 %)

Av tabellen ovan kan vi se att en klar majoritet av respondenterna någon gång har tagit del av fortbildning som berört inklusion eller integration, men trots detta upplever en ännu större majoritet att de skulle vara i behov av ytterligare fortbildning inom ämnet. Detta man jämföra med NCU:s (Hellgren m.fl., 2019) undersökning där samma fråga angående behov av fortbildning ställdes. De fann i sin rapport att majoriteten av respondenterna att de inte upplevde sig vara i behov av att ta del av någon ytterligare fortbildning angående arbete med språklig inklusion. (Hellgren m.fl., 2019, s. 81) Detta kan givetvis bero på att deras undersökning gjordes på ett betydligt större sampel, men noterbart iallafall att resultaten var mer eller mindre motsatta.

## 5.4 Statistiska samband och sammanfattning

I detta kapitel presenteras de resultat som analysen av data med hjälp av statistikprogrammet SPSS gav.

Tabell 12. Korrelationer

Variabel 1	Variabel 2	Pearson Korrelation	Sig. Värde	Statistisk signifikans
Erfarenhet av inkludering	Arbetsfarenhet	,486**	,001	Ja
Erfarenhet av inkludering	Positivt för hela klassen	,230	,107	Nej
Erfarenhet av Inkludering	Positivt för den inkluderade eleven	,023	,876	Nej
Positivt för hela klassen	Positivt för den inkluderade eleven	,402**	,004	Ja
Upplevd kompetens	Positivt för klassen	,283*	,047	Ja
Upplevd kompetens	Positivt för den inkluderade eleven	,033	,822	Nej
Upplevd kompetens	Erfarenhet av inkludering	,200	,165	Nej

(N=50)

Bland resultaten från enkätundersökningen fanns ett flertal resultat som även var statistiskt signifikanta. Av tabellen kan vi utläsa att de respondenter som hade längre arbetsfarenhet även statistiskt sätt hade mera erfarenhet av att arbeta i klasser där det fanns språkligt inkluderade elever. Detta resultat var signifikant med över 95 % säkerhet, och hade en medelstark korrelation. Vidare undersöktes även ifall de lärare som hade mera erfarenhet upplevde det mera positivt att ha språkligt inkluderade elever i sin klass än de lärare som hade mindre erfarenhet. Bland dessa resultat fanns

ingen statistisk signifikans, men man kan ändå utläsa att det fanns en viss korrelation bland denna undersöknings respondenter mellan erfarenhet av inkludering och att inkludering är positivt för klassen som helhet. Däremot kan vi konstatera att det med över 95 % säkerhet finns ett samband i attityden till de språkligt inkluderade elevernas inverkan på hela klassen samt ifall det är positivt för elever med annat modersmål att inkluderas i en svensktalande klass. Korrelationsstalet var ,402 vilket tyder på ett medelstarkt samband.

Dessutom valde jag att undersöka vilka samband det fanns mellan lärarnas upplevda kompetens att arbeta med språklig inkludering och hur de har upplevt effekterna av att undervisa i multikulturell klass. För det första kan vi konstatera att det fanns ett svagt positivt samband mellan lärarnas upplevda kompetens i inkluderande undervisning samt ifall de har upplevt den inkluderande undervisningen som något positivt för klassen som helhet. Detta resultat är även signifikant med 95 % säkerhet, och betyder i praktiken att de lärare som upplever sin egen kompetens att arbeta med inkluderande undervisning i multikulturella klasser som god, upplever även att den inkluderande undervisningen är något som är positivt även för de elever i klassen som talar undervisningsspråket. Intressant var därför även det faktum att det inte på motsvarande sätt fanns något statistiskt samband mellan lärarnas upplevda kompetens och huruvida de upplever att den språkligt inkluderande undervisningen har någon positiv effekt på den inkluderade eleven. Slutligen undersöktes även ifall det fanns något samband mellan hur mycketerfarenhet lärarna har av att undervisa i flerspråkiga klasser och deras upplevda kompetens, men inget statistiskt signifikant samband kunde hittas på denna fråga bland respondenterna, även om det fanns en liten positiv effekt mellan de båda variablerna.

Tabell 13. Finns det skillnader mellan manliga och kvinnliga lärares syn på inklusion?

Enkätfråga	Kvinnor Medeltal	Män	Levene's test for equality of variances	Skillnad i medelvärde	Sig (2- tailed	Statistisk signifikans
Erfarenhet av inkludering	2,23	2,83	,094	-,59649	,210	Nej
Upplevd kompetens	3,37	3,42	,178	-,048	,884	Nej
Positivt för hela klassen	3,87	3,92	,899	-,048	,862	Nej
Positivt för den inkluderade eleven	3,63	3,83	,090	-,202	,378	Nej

(N=50)

Slutligen valde jag att med hjälp av SPSS:s T-test att undersöka ifall det fanns några signifikanta skillnader i hur män och kvinnor hade svarat på olika statistiska enkätfrågor. Som man kan utläsa av tabellen hittades inga signifikanta skillnader som skulle vara statistiskt hållbara på ett sådant sätt att de varit möjliga att applicera på lärare i allmänhet. Noterbart dock bland resultaten var att männens medeltal på samtliga frågor var något högre, men detta påverkas också av könsfördelningen av respondenterna. I stora drag kan man därmed konstatera att medeltalen för kvinnor och män i denna undersökning var på samma nivå. I och med att signifikanta skillnader inte kunde hittas mellan könen valde jag att endast plocka ut dessa fyra enkätfrågor.



## 6. Diskussion

I det första avsnittet diskuteras valet av metod och undersökningens genomförande med hjälp av relevant litteratur samt vilka styrkor som den genomförda undersökningen har men även vilka alternativ som kunde ha använts. Resultatet av undersökningen diskuteras i det andra avsnittet med förslag på hur man kan tolka resultatet. Avslutningsvis presenterar jag mina förslag till hur man kunde forska ytterligare inom ämnet i ljuset av denna avhandling.

### 6.1 Metoddiskussion

Denna avhandling genomfördes med kvantitativ metod som utgångspunkt med en fenomenologisk utgångspunkt, det vill säga hur lärare i Svenskfinland upplever arbete med inkluderande undervisning samt vilka effekter de upplever att nämnda undervisning har på deras egen arbetsvardag samt på eleverna i klassen. I och med att undersökningen har genomförts med kvantitativ metod är antalet respondenter större än ifall det hade varit fråga om en kvalitativ undersökning. Detta nämner Annika Eliasson (2013) som både en styrka men även som en svaghet i den kvantitativa metoden, då den låter en undersöka en större grupp av människor men svaren stannar på en relativt ytlig nivå. (Eliasson, 2013, s. 29–30) Valet av kvantitativ metod grundar sig för min del i att jag vill kunna undersöka fenomenet på en mera allmän nivå och med en större skala än vad en undersökning av kvalitativ natur skulle ha gjort. Nämnas bör dock att ifall man skulle ha genomfört studien med en kvalitativ ansats hade det varit möjligt att få desto mera ingående svar och på det viset möjligtvis kunnat införskaffa en djupare insikt i hur fenomenet upplevs då det hade gett en möjlighet att ställa följdfrågor till respondenternas svar.

Framförallt angående lärarnas upplevelser angående hur den inkluderande undervisningen påverkar deras arbete och på vilka sätt det påverkar eleverna hade man troligen kunnat få mera ingående utsagor och svar med hjälp av följdfrågor och diskussion. I och med att undersökningen innehöll en relativt stor mängd öppna frågor har dessa tolkats med fenomenologisk forskningsansats då det i praktiken handlar om hur respondenterna upplever ett fenomen och vilka erfarenheter de har av fenomenet,

i detta fall inkluderande undervisning. Vidare angående svaren som införskaffades via enkäten upplever jag att de utgör ett väldigt gott material för att uppfylla det syfte och de forskningsfrågor som ställdes upp före undersökningen inleddes. En aspekt som är värd att noteras är dock storleken på undersökningen, det vill säga 50, vilket även ledde till att det var svårt att finna några samband bland respondenternas svar som även var generaliserbara. En faktor som kan ha inverkat på antalet respondenter är att enkäten sändes ut med rektorernas medgivande men inte på ett sådant sätt att hela kollegium svarade på enkäten. Här bör man visserligen också ha i åtanke att undersökningen endast riktar sig till lärare som redan har erfarenhet av att undervisa i klasser med inkluderade elever som har ett annat modersmål än svenska, vilket gjorde att det i många av de tillfrågade skolorna endast var en eller två lärare som hade erfarenhet av fenomenet.

Enkät, och i mitt fall webbenkät, upplever jag att fungerade bra som datainsamlingsmetod på det sättet att svaren som jag fick höll en i regel hög kvalitet. Detta kan troligen ha påverkats av att de som tog sig tid att svara på enkäten gjorde det ordentligt. Ifall jag skulle ha genomfört enkäten i pappersform kan det hända att svaren hade blivit större till antalet men mera kortfattade då datainsamlingen hade skett på en viss tidpunkt och oundvikligt medfört en viss tidspress på respondenterna. Ejlertsson (2019) styrker även detta då han påpekar att en av enkätens styrkor är att den tillåter respondenterna att ta den tid de själva behöver för att besvara den. Ejlertsson (2019) påpekar därtill att det är av största vikt att man noggrant utarbetar enkätens frågor på förhand att frågorna är förståeliga. (Ejlertsson, 2019, s.14–16) I enlighet med detta pilottestade jag även min enkät på förhand med hjälp av medstudenter vid Åbo Akademi för att kontrollera ifall någon fråga kändes otydlig eller kunde misstolkas. Det är även glädjande att i efterhand kunna konstatera att baserat på svaren som respondenterna uppgav på de öppna frågorna har i praktiken alla förstått samtliga frågor med endast ett fåtal undantag.

## 6.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt kommer jag först att diskutera resultaten av de frågor som fokuserade på lärarnas upplevelser av att arbeta i flerspråkiga klasser. Därefter diskuteras hur lärarna anser att språkligt inkluderande undervisning påverkar den inkluderade eleven

samt hela klassen som helhet. Som tredje och sista den diskuteras lärarnas upplevda kompetens att undervisa i flerspråkiga klassrum. Alla avsnitt diskuteras objektivt med inslag av egna tankar samt med anknytning till relevant litteratur från tidigare forskning.

### 6.2.1 Lärarnas upplevelser av hur arbetet med språklig inkludering påverkar deras arbete

Utmärkande för hur respondenterna upplevde att fenomenet med inkluderade elever påverkade deras arbete som lärare var den ökade arbetsmängden som uppstod till följd av behovet av mera ingående planering och en större mängd förberedelser för att bemöta det ökade behovet av differentiering som de upplevde hos eleverna. (Se citat 1 & 2) Som man kan se av citat 9 fanns det dock även de som trots den ökade arbetsmängden såg fenomenet som en berikande upplevelse. ”Mer jobb innebär det naturligtvis, men berikande och lärorikt för mig med” (Citat 9, Kvinna, 43år) Behovet av att differentiera och fenomenet med ökad arbetsmängd styrks även av svaren på frågan som berörde ifall lärarna upplevde att de behövde differentiera material och läromedel samt ifall de upplevde en svårighet i att välja stoff då det var fråga om undervisning i klasser med inkluderade elever. Svaren på dessa frågor indikerar att de flesta lärare upplever en viss svårighet av valet av stoff och majoriteten upplever att de behöver differentiera läromedel och material (se tabell 7), vilket givetvis är tidskrävande då det för en klasslärare måste göras i ett stort antal läroämnen. Respondenterna uppgav att de differentierade läromedel (se citat 12) men man kunde även ana en strävan till att trots anpassade material försökte man att övergå till samma material som den övriga klassen direkt det var pedagogiskt hållbart. (se citat 13). Intressant dock att lärarna var av ganska olika åsikter angående ifall de upplevde det som utmanande att välja ut stoff för undervisning i flerspråkiga grupper (se tabell 7). Men här kan man också fundera över ifall det påverkar på ett väsentligt sätt ifall den inkluderade eleven är till exempel finskspråkig eller låt oss säga engelskspråkig, eller ifall det är fråga om en elev som inte har ett modersmål som varken läraren eller eleverna förstår. Personligen tror jag att detta kan ha lett till den stora spridningen bland svaren, då lärarna även hade en stor spridning på vilka språk som fanns i klassen.

Det är inte bara svårigheter som lärarna upplever som tur är, utan hela 68 % av respondenterna angav att de i alla fall i någon mån hade fått nya tankar eller nya synvinklar av att undervisa i multikulturella och flerspråkiga klassrum, som de därefter ens på något plan hade kunnat ta med sig och använda sig av i sin undervisning. Här vill jag återigen hänvisa till citat 9 och 10 som påpekade att trots att det kan kännas svårt med den ökade arbetsmängden upplever lärarna det som en lärorik upplevelse och som något som därtill kan utveckla dem som lärare. Detta kan man även anknyta till Naukkarinen och Ladonlahti (2001) som konstaterade att en av de största rädslorna lärare som börjar arbeta med inkluderande undervisning har är just den ökade arbetsmängden men de nämner därtill att för att lyckas med att undervisa i en klass med inkluderade elever oavsett på vilka grunder eleven är inkluderad, måste läraren som jobbar i en sådan klass vara beredd att lära sig av upplevelsen och att utveckla sin undervisning genom en process. (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, s.113) Ett citat som verkligen stack ut och som jag gärna tar upp till diskussion är citat 11, ”Även jag har ett annat modersmål och det känns helt normalt med många språk”. Detta belyser det som Byram, Morgan och deras kollegor (1994) skriver, då de konstaterar att det är viktigt att en lärare som undervisar i främmande språk och i andraspråksundervisning bör ha en mycket god förmåga att förstå andra människor och att ställa sig själv i någon annans skor. (Byram, Morgan & kollegor, 1994, s. 64–65) Det är jag relativt säker på att en lärare som själv också har ett annat modersmål och som själv kanske varit inkluderad som elev eller i alla fall fått kämpa med att lära sig ett annat språk kan sätta sig in i den inkluderade elevens situation på ett helt annat plan och med en annan inlevelse än vad en lärare som pratar skolspråket som modersmål kan.

Något som även påverkade huruvida lärarna upplevde ett behov av att anpassa läromedel var också läroämne, framförallt de praktiska ämnena upplevdes som lättare än de teoretiska. (se citat 16 & 17). Detta känns även för mig logisk då eleverna troligtvis kan ta del av instruktioner och uppgifter i de praktiska ämnena lättare i och med att det är lättare att konkretisera instruktionerna i dessa läroämnena. Förutom de praktiska läroämnena tog ett flertal respondenter även fasta på att det är lättare att inkludera i matematik då man i de flesta kulturer använder sig av samma siffror och matematiska system. (citat 20 & 21) Här bör man dock notera att det faktiskt finns kulturer och länder som använder sig av andra system i matematiken än vad man gör

här i Finland. Men förutsatt att man använt sig av samma system i elevens förra hemland är jag beredd att skriva under på att matematik troligen är ett ämne som är lättare att inkludera i, om även det kan vara desto svårare att ge instruktioner eller stöd om det inte finns ett gemensamt språk för eleven och läraren. Något som jag därtill fann väldigt logiskt och som bör nämnas är citat 22 & 23 som helt enkelt konstaterar att differentieringen påverkas av individuella skillnader mellan elever. Detta kan man tolka som att man beaktar det att i vilken takt eleverna har lärt sig skolspråket för att därefter kunna ta till sig de mera teoretiska läroämnena men även hurdana kunskaper eleven har i ett läroämne på sitt eget modersmål.

I enkäten ombads respondenterna även ta ställning till hur de upplevt samarbetet med andraspråkslärare eller hemspråkslärare, och här bör man för det första notera att majoriteten inte hade någon erfarenhet. Det som däremot är aningen beklagligt är att ett flertal av de som hade en hemspråkslärare som kom till skolan inte upplevde något samarbete men uttryckte däremot en önskan om att det skulle finnas ett samarbete kring eleven (se citat 26). Glädjande är dock att vid några av fallen där det finns en hemspråkslärare med i bilden har lärarna upplevt samarbetet som gott och som en resurs för alla inblandade (se citat 24 & 25). Jag måste säga att jag förstår att det är en väldigt stor resurs för klassläraren eller specialläraren att kunna diskutera med en hemspråkslärare då denne kan kommunicera med eleven på ett helt annat sätt ifall det finns en stark språkbarriär mellan läraren och eleven, kan detta som Lahdenperä (2017) beskriver göra att undervisningen försvåras mera än vad som skulle vara nödvändigt ifall båda parterna skulle förstå varandra. (Lahdenperä, 2017, s. 29–30) Däremot har jag svårigheter att förstå varför samarbetet haltar ifall det finns en vilja från klasslärarens sida att få till ett samarbete borde även initiativet tas från skolans sida, men här kan även individers vilja och eventuella ovilja att samarbeta spela in.

Slutligen vill jag ändå poängtera att det är intressant att lärarna ändå upplever arbetet med flerspråkiga klasser givande och att de har relativt positiv inställning till fenomenet som de ändå har då man jämför med tidigare forskning. Till exempel Jonas Stier (2014) poängterar att ifall en lärare upplever att arbetet med inkluderande undervisning av någon orsak känns betungande, och nämner också ordagrant att ifall läraren upplever att arbetsmängden ökar mycket, leder det ofta till en avsevärt mera negativ inställning till hela fenomenet överlag. (Stier, 2014, s. 266-267) Detta kan jag inte säga att var fallet i min studie då lärarna i de absolut flesta frågor förhöll sig

positiva till fenomenet som helhet och uppgav att de kunde märka av att det förde med sig positiva effekter också, trots den ökade arbetsmängden,

## 6.2.2 Lärarnas upplevelser av hur arbetet med språklig inkludering påverkar eleverna

Även då man förflyttar fokus från hur språklig inkludering påverkar lärarna och deras arbetsvardag till ett mera elevcentrerat perspektiv där man granskar hur lärarna upplever att språklig inkludering dels påverkar klassen som helhet, samt även hur processen påverkar den språkligt inkluderande eleven, kan man konstatera att lärarna här förhöll sig mycket positiva (se tabell 9). Noterbart är dock att på respektive fråga som presenteras i tabell 9 förhöll sig ca. 30 % neutrala på respektive fråga, men ytterst få angav att de skulle uppleva att inkluderingen skulle påverka någon i klassen negativt, vilket givetvis får ses som ett glädjande resultat. För såväl den inkluderade eleven som för klassen som en helhet var det som flest lärare lyfte fram som positivt att språket stärks samt att de övriga i klassen samtidigt kan lära sig något från ett främmande språk eller en kultur (se citat 29, 31 & 39). Därtill kan man notera att en respondent lyfte fram det faktum att i och med att tempot i undervisningen sjunker då man har en flerspråkig klass gynnar det dessutom de svagare eleverna i klassen då de lättare hänger med. (se citat 30) Här kan man dock spekulera i hur fenomenet upplevs av elever som anses som starka och som kanske skulle gynnas bättre av ett högre tempo samt av mera utmanande stoff, samt hur den inkluderande undervisningen påverkar deras inläring. Fenomenet som helhet är något som känns som att det inte går att lösa med en specifik åtgärd. Man kan istället konstatera att det påverkas mycket av elevernas individuella olikheter och även av personlighet, vad som sist och slutligen fungerar. Detta kan man även anknyta till Pauline Gibbons (2015) som konstaterar att direkt inkludering är bra, men att man som lärare måste kunna se individen och ta beslut enligt vad som fungerar bäst. (Gibbons, 2015, s. 209-210)

Något som lyftes fram frekvent av respondenterna som något positivt de hade upplevt bland eleverna i hela gruppen var den ökade förståelse för olikheter och andra kulturer, samt tillägnet av gott etisk beteende med empati för andra människors situation.

(se citat 34 & 36) Detta kan man också anknyta till att många av respondenterna i sina svar angående den inkluderade eleven får en bättre förståelse för hur vårt samhälle fungerar och lär sig om vår kultur, samt att de på ett positivt sätt får en känsla av grupptillhörighet samt nya vänner. (se citat 42 & 44) Detta är enligt mig också något som är glädjande att kunna utläsa ur svaren, då detta i princip är det som hela grundtanken inom inkludering som begrepp utgör. Om vi till exempel tar Bent Madsen (2006) definition av begreppet inklusion där han presenterar det som att en enskild individ endera får tillhöra en större grupp av människor eller inte. (Madsen, 2006, s.172) I citat 44 upplever läraren därmed att eleven eller eleverna i fråga som man försöker inkludera i klassen, också i praktiken har blivit inkluderade i och med att hen uppger att de får en grupptillhörighet. Detta kan man dock inte veta med säkerhet då respondenternas utsagor i denna underökning endast är ur pedagogernas perspektiv, och inte ur elevernas. Man måste vara medveten om att trots att läraren upplever att eleven är inkluderad eller hör till gruppen är det inte någon garanti för hur de övriga eleverna i klassen eller den inkluderade eleven själv upplever situationen.

Kännetecknande för flera av respondenternas citat var att man i och med inkluderande undervisning med fokus på språk och multikulturalitet även upplevde att de övriga eleverna i klassen fick en ökad förståelse och tolerans för andra kulturer (se citat 34, 36 & 37) På det här planet har skolan som arena en viktigt roll för hur framtidens samhälle och normer utformas, vilket även konstateras av bland annat Madsen (2006) och Nivala & Ryyänen (2019) som i sina respektive verk hävdar att skolans roll för hur attityder skapas fortfarande är viktig i dagens samhälle trots att samhället har utvecklats och man får intryck och påverkan i stor grad även digitalt. Även i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen i Finland (OPH, 2014) nämns förståelse för olika kulturer samt en utvidgad förståelse för dessa som något som man strävar efter i våra skolor. (OPH, 2014, s. 14-15) Även jag har upplevt att skolan i allmänhet och även inklusion på olika plan ökar tolerans samt i stor grad förebygger fördomar bland såväl barn som vuxna, vilket man verkligen får ta som ännu en betydande effekt fenomenet med inkluderande undervisning. Detta inte minst eftersom det är dessa barn som i framtiden bygger upp nya normer och regler för vad som är normalt och önskvärt, ifall de redan från grunden har en mera tolerant syn på olikheter gynnar det troligtvis alla.

Angående respondenternas syn på hur språklig inklusion har påverkat eleverna i deras klasser kan man slutligen konstatera utgående från resultatet att det inte fanns några desto större erfarenheter av att undervisa i klasser där det förekommer åldersskillnad mellan den inkluderade eleven gentemot resten av klassen. (se tabell 10) Denna fråga fanns med då jag redan före min undersökning genomfördes var medveten om att elever med annat modersmål ofta kan få börja i en lägre årskurs än vad deras ålder motsvarar, baserat på elever i skolor och klasser där jag själv har varit elev eller arbetat. Däremot var respondenterna mera splittrade angående hur skillnader mellan kulturer har påverkat undervisningen. I frågan ombads respondenterna endast ta ställning till ifall kulturella skillnader påverkat undervisningen, men inte ifall det påverkat negativt eller positivt, vilket gör att resultatet är öppet för tolkning och spekulation då fler än en tredjedel av respondenterna angett att det i någon mån har påverkat undervisningen.(se tabell 10) Personligen tror jag att det finns en blandning av positiva och negativa upplevelser bland de respondenterna, detta baserat på att respondenterna ändå förhållit sig positiva till fenomenet genomgående genom enkäten samt att många angav att de upplevde sig få nya synvinklar till sin undervisning och att eleverna var intresserade att lära sig om andras språk och kulturer. (se citat 10 & 29)

#### 6.2.4 Lärarnas upplevda kompetens i arbete med språklig inkludering

Angående lärarnas upplevda kompetens att undervisa i flerspråkiga klassrum kan man konstatera att lärarna i överlag känner sig kompetenta i att undervisa i klasser där det finns språkligt inkluderade elever. Dock fanns det även i min undersökning ett relativt stort antal (44 %) som förhöll sig neutrala till sin kompetens, vilket man får tolka som att det är varken en styrka eller svaghet enligt dem själva. Resultatet i sig styrker Hellgren m.fl. (2019) som i en betydligt större undersökning fick i stort sett samma resultat. Det som jag vill poängtera specifikt för min undersökning är att i och med att det var frivilligt att svara på enkäten, samt att jag specifikt riktade mig till lärare som hade någon form av erfarenhet av att arbeta med språklig inkludering fick jag respondenter som har relativt mycket erfarenhet av att arbeta med fenomenet vilket jag utan tvekan tror att kan ha påverkat även hur de ser på sin egna upplevda kompetens,



då jag vill påstå att ifall man skulle upplevt sin kompetens som en svaghet skulle man inte skaffat sig tiotals års erfarenhet av fenomenet. (se tabell 5)

Förutom den rena upplevda kompetensen bad jag även respondenterna att svara på dels ifall de fått någon fortbildning som berör ämnet samt ifall de upplever ett behov av att få ytterligare fortbildning inom fenomenet språklig inkludering. Här var svaren snarlika. 62 % hade tagit del av fortbildning angående ämnet och 68 % upplevde ett behov av ytterligare fortbildning. Det faktum att respondenterna upplever sig själva ha en god kompetens inom ämnet men samtidigt uppger de att de skulle behöva mera fortbildning kan eventuellt uppfattas som motsägelsefullt för vissa, men jag vill här passa på att hänvisa Jan Inge Jörnhills (2012) tankar som beskriver inklusion som ett begrepp som hela tiden förändras och formas av hur samhället utvecklas samt vilka normer och attityder som just i den stunden råder i samhället. (Jörnhill, 2012, s. 39) och med en dylik förändring blir det svårt att få grepp om begreppet och vad det innebär, då det dessutom i olika samhällen kan betyda olika saker ifall vi tänker oss fenomenet på en mera global skala. Jag vill återigen hänvisa till tabell 5 samt tabell 2 där man kan ta del av respondenternas arbetserfarenhet samt deras erfarenhet av arbete med språklig inkludering. Detta för att påvisa att för dem som har till exempel mera än 15 års erfarenhet av arbete med inklusion, är det fullt möjligt att begreppet idag betyder någonting annat samt innefattar annat än vad det gjorde då de började sitt arbete med inkluderande undervisning under 2000-talets begynnelse.

### 6.2.3 Statistiska samband

Angående de statistiska sambanden som söktes med hjälp av statistikprogrammet SPSS kan man notera att det inte fanns desto fler statistiskt hållbara resultat bland respondenternas svar, men detta kan som noterades i metoddiskussionen även ha påverkats av undersökningens storlek på 50 respondenter, vilket ändå får anses som relativt litet. För att närmare se på de statistiska sambanden se tabell 12. Något man kan notera dock var att man kan generalisera resultatet att ifall en lärare anser att inklusion är något som är positivt för hela klassen är det även positivt för den inkluderade eleven enligt den läraren. Enligt detta resultat kan man anta att en lärare med positiv attityd mot inkluderande undervisning rent generellt ser det som något positivt för alla inblandade. Något som jag därtill fann intressant var avsaknaden av

statistiskt hållbart samband mellan erfarenhet av att arbeta i inkluderande klass och att ha en positiv syn på hur eleverna påverkas. Rent spekulativt kunde man tro att någon med mera erfarenhet av fenomenet skulle ha en positivare tro på att det är bra för eleverna, men detta kan troligen även ha påverkats av samplets storlek.

Ett samband som däremot förekom var mellan lärarnas upplevda kompetens och att man upplever att inkluderande undervisning är något positivt för eleverna i klassen. Däremot fanns inget samband mellan upplevd kompetens och att man upplever att det är positivt för den inkluderade eleven, men här får man återigen beakta samplets storlek. I mina öron låter det samband som fick dock väldigt logiskt, då en lärare som upplever sig som mera kompetent inom fenomenet inkludering också upplever att undervisningen är givande för eleverna i klassen. Vidare angående den upplevda kompetensen kan man dock notera att det inte heller fanns något samband mellan erfarenhet av att jobba med inkludering och lärarnas upplevda kompetens i ämnet, vilket var ett av de samband som jag personligen skulle gissat på före undersökningen gjordes.

Slutligen undersökte jag ifall det fanns skillnader mellan kvinnors och mäns syn på språklig inkludering, men inga statistiska samband kunde hittas vilket leder till att baserat på min undersökning kan jag endast dra slutsatsen att inga skillnader i synen på inkluderande undervisning kunde påvisas baserat på kön. Här bör man åter en gång hålla i minnet undersökningens omfattning samt att endast 12 män svarade på enkäten, vilket möjligen kan ha påverkat resultatet.

## 6.3 Förslag till fortsatt forskning

Baserat på min studie kan man konstatera att lärare i Svenskfinland i överlag har en positiv inställning till att undervisa i flerspråkiga klassrum samt att ha inkluderade elever i sin klass. Dock kan man tydligt avläsa att det överlägset mest förekommande negativa svaret som förekom var angående den ökade arbetsmängden samt de olika aspekterna som ingick. Detta berörde bland annat behovet av differentierade övningar och läromedel samt angående praktiska aspekter såsom språk och föräldrakontakt. Jag tror att det kunde vara på sin plats att undersöka ytterligare vad som känns mest

betungande för lärarna angående inkluderande undervisning, samt att ta reda på hur man kunde förbättra dessa aspekter från lärarutbildningens och arbetsgivarens sida.

Övrigt man kan ta fasta på är bland annat den höga upplevda kompetensen samt det ännu högre upplevda behovet av fortbildning. Dessa kunde man forska vidare angående i och med att de egentligen motsäger varandra, och här kunde man dessutom bygga på med att ta reda på mera specifikt vad lärarna upplever att de behöver fortbildning angående som innefattas av inkluderande undervisning, då detta samtidigt kunde fungera som tips för vad man kunde utveckla inom lärarutbildningen för att förbättra kunskandet angående inkluderande undervisning bland nyutbildade lärare.

Slutligen vill jag tillägga att det kunde vara intressant att dels göra en större undersökning av samma tema, eller vinkla den att man gör det med kvalitativ metod för att få djupare utsagor. Även att undersöka fenomenet ur ett elevperspektiv kunde vara en ännu mera utforskad möjlighet, då vi nu ändå har en inblick i hur lärarna upplever fenomenet men med en dylik underökning kunde man jämföra ifall både den elev som någon gång blivit inkluderad samt de elever som haft en inkluderad elev i sin klass upplever fenomenet på samma sätt som lärarna.

## 7. Litteraturlista:

Abrahamsson, N. (2009) *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur

Armstrong, D. Armstrong, F. & Barton, L. (2000) Introduction: what is this book about? I Armstrong, D. Armstrong, F. & Barton, L. *Inclusive education – Policy, contexts, and comparative perspectives* (s. 1–11) London: David Fulton Publishers Ltd.

Basaran, H, (2016) *Nyanlända elever i mitt klassrum – Språkutveckling med digitala resurser* Stockholm: Gothia Fortbildning

Byram, M, Morgan C, and colleagues (1994) *Teaching-and-learning language-and-culture* Clevedon: Multilingual Matters LTD

Cederlund, C. & Berglund, S-A, (2017) *Socialpedagogik – pedagogiskt socialt arbete* (2.Uppl.) Stockholm: Liber AB

Coelho, E. (1998) *Teaching and learning in multicultural schools* Clevedon: Multilingual Matters LTD

Cook, V. (2009) *Second language learning and language teaching* (4th ed.) London: Hodder Education

Edling, S. (2014) Demokrati handlar väl om majoriteten – eller? I Sandström M, Nilsson L, & Stier J, (red.) *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 55–74) Lund: Studentlitteratur

Ejlertsson, G. (2019) *Enkäten i praktiken – En Handbok i enkätmetodik*. (2. Uppl.) Lund: Studentlitteratur

Eliasson, A. (2013) *Kvantitativ metod från början* (2. Uppl.) Lund: Studentlitteratur

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman L. & Slotte, A. (2019) *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018.* [Online 13.11.2019.] Hämtad från: [https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI\\_0819.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf)

Jansson, B. Evans, M. & Sundgren, E. (2017) En Fallbeskrivning av arbetet med nyanlända elevers inkludering och språkutveckling i en årskurs 1. I Lahdenperä P, Sundgren E, (red.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 166–181) Stockholm: Liber AB

Jörnhill, J (2012) *Inklusion och exklusion – en distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället.* Malmö: Liber AB

Gibbons P, (2015) *Scaffolding language, scaffolding learning – Teaching English language learners in the mainstream classroom: second edition* Portsmouth: Heinemann

Lahdenperä, P. (2017) Nyanlända som utmaning för utvecklingen av skolan som interkulturell lärmiljö. I Lahdenperä P, Sundgren E, (red.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 29–48). Stockholm: Liber AB

Madsen, B. (2011). *Specialpedagogik – Integration och inklusion i det moderna samhället.* Lund: Studentlitteratur

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. (2001) Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. I Murto P, Haukkarinen A, Saloviita T, (toim.) *Inklusion haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen* (s.96–124) Jyväskylä: Gummerus

Nivala, E. & Ryyänen, S. (2019) *Sosiaalipedagogiikka – Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa* Helsinki: Gaudeamus Oy

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011) *Forskningsprocessen – Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (3:e upplagan) Stockholm: Liber

Otterup, T. (2014) Nyanlända elevers språkutveckling. I Kästen-Ebeling G & Otterup T, *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 57–76) Lund: Studentlitteratur

Patel, R. & Davidson, B. (2019) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (5. Uppl.) Lund: Studentlitteratur

Persson, C (2014) En skola för alla – en förändrad syn? I Sandström M, Nilsson L, & Stier J, (red.) (2014) *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 25–38) Lund: Studentlitteratur

Portoles Falomir, L (2014) Analysing prospective teachers' attitudes towards three languages in two different sociolinguistic and educational settings. In Otwinowska, A & De Angelis, G (eds.) *Teaching and learning in multilingual contexts – sociolinguistic and educational perspectives* (s.50–74) Bristol: Multilingual Matters

Salameh, E-K. (2016) Språklig socialisation. I Salameh E-K. (red.) *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning* (s. 7–26) Stockholm: Författarna och Natur & Kultur

Salameh, E-K (2016) Flerspråkig språkutveckling. I Salameh E-K. (red.) *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning* (s. 27–55) Stockholm: Författarna och Natur & Kultur

Salameh, E-K & Tvingstedt, A-L. (2016) Läs- och kunskapsutveckling vid tvåspråkig undervisning. I Salameh E-K (red.) *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning* (s. 239–264) Stockholm: Författarna och Natur & Kultur

Sandström, M (2014) Inledning. I Sandström M, Nilsson L, & Stier J, (red.) *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 11–20) Lund: Studentlitteratur

Simola, H & Hansson, A. (2017) Nyanlända elever i förberedelseklass. I Lahdenperä P, Sundgren E, (red.) *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 139–165) Stockholm: Liber AB

Skolverket (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola. Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* [Online 2.10.2019] Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2260>

Stier, J. (2014) Avslutande diskussion. I Sandström M, Nilsson L, & Stier J, (red.) *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 259–270) Lund: Studentlitteratur

Svensson, P-G. (1996) Förståelse, trovärdighet eller validitet? I Svensson, P-G & Starrin, B. (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s.209–227)

Trost, J. & Hultåker, O. (2016) *Enkätboken* (2.Uppl.) Lund: Studentlitteratur

Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.*[Online 17.9.2019] Hämtad från: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkoj\\_ulkaisu.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkoj_ulkaisu.pdf)

Väyrynen, S. (2001) Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusionen monet kasvot. I Murto P, Haukkarinen A, Saloviita T, (toim.) (2001) *Inklusionen haaste koululle – Oikeus yhdessä oppimiseen* (s.12–29) Jyväskylä: Gummerus

West, S. (2016). *Förståelse genom språklig medvetenhet – Lärarperspektiv på elever med invandrarbakgrund i den finlandssvenska grundskolan* [Online 3.12.2019.] Hämtad från: [https://www.univaasa.fi/fi/research/publications/sanna\\_west.pdf](https://www.univaasa.fi/fi/research/publications/sanna_west.pdf)

Westerholm, A. (2011). *Lärarsituationen inom den svenskspråkiga utbildningen våren 2010* I T. Kumpulainen (Red.). *Opettajat Suomessa 2010. Lärarna i Finland 2010.* [Online] Opetushallitus. *Koulutuksen seurantaraportit 2011:6.* [Online 17.9.2019.] Hämtad från:

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131646\\_oph\\_opettajat\\_suomessa\\_2010\\_22.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131646_oph_opettajat_suomessa_2010_22.pdf)



Bilaga 1: Enkäten bifogad från Google forms, innehållsmässigt samma som då den skickades ut men i och med kopieringen och ändring av format finns det skillnader i layouten.

## Inkludering av elever med annat modersmål än undervisningsspråket

Enkäten riktar sig främst till lärare i skolor som undervisar elever i årskurserna 1-6.

### 1. Kön

- Man  
 Kvinna

### 2. Ålder \*

---

### 3. Hur länge har du arbetat som lärare?

- < 5 år  
 5-10 år  
 10< år

### 4. Vilken är din grundutbildning?

- Klasslärare  
 Speciallärare  
 Språklärare  
 Småbarnspedagogik  
 Other: \_\_\_\_\_

### 5. Vilket/Vilka biämne(n) har du studerat?

---

### 6. Uppskatta hur många läsår du har arbetat i klasser där du har inkluderat elever med annat modersmål än undervisningsspråket

- 0 - 5 år

- 6 - 10 år
- 11 - 15 år
- 16 - 20 år
- 21år <

**7. Vilka andra modersmål har funnits bland de inkluderade eleverna? \* Check all that apply.**

- Finska
- Engelska
- Somaliska
- Estniska
- Ryska
- Arabiska
- Kurdiska
- Andra: \_\_\_\_\_

**8. Upplever du att det har varit positivt för hela klassen att inkludera elever med andra modersmål?**

	1	2	3	4	5	
Negativ effekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positiv effekt

**8b. Ge något/några exempel på effekter du har lagt märke till**

---

**9a. Upplever du att det har någon positiv effekt på eleverna som inkluderats?**

	1	2	3	4	5	
Negativ effekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positiv effekt

**9b. Ge något/några exempel på effekter du har lagt märke till?**

---

**10. Hur upplever du att inkluderingen av elever med annat modersmål har påverkat ditt arbete som lärare? (T.ex Arbetsmängd, organisering, bedömning, övriga upplevelser) \***

---



---



---



---



---

**11. Har inkluderingen av elever med annat modersmål fört med sig nya synvinklar som du kunnat använda i undervisningen?**

	1	2	3	4	5	
Inte alls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mycket

**12. Upplever du att kulturskillnader påverkat undervisningen?**

	1	2	3	4	5	
Inte alls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mycket

**13. Upplever du att det är svårt att välja stoff som passar hela gruppen?**

	1	2	3	4	5	
Inte alls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mycket

**14a. Upplever du att det behövs andra läromedel & material när du har inkluderade elever i klassen?**

	1	2	3	4	5	
Helt av annan åsikt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Helt av samma åsikt

**14b. Motivera kort ditt svar på 14a**

---

---

---

---

---

**15. Har eventuella åldersskillnader påverkat inkluderingen av elever med annat modersmål?**

3 = Upplever inte att det har påverkat

1      2      3      4      5

---

Försvärat inklusion      Förenklat inklusion

---

**16. Har läs- och skrivfärdigheter i det egna modersmålet påverkat inkluderingen av elever med annat modersmål .**

1      2      3      4      5

---

Försvärat Inklusion      Förenklat Inklusion

---

**17. Är det lättare att inkludera elever i något/några läroämne/läroämnen? Berätta kort varför! \***

---

---

---

---

---

**18. Hur har du upplevt samarbete med hemspråklärare eller svenska som andraspråklärare?**

---

---

---

---

---

**19. Hur upplever du din kompetens i att inkludera elever med annat modersmål i undervisningen?**

1      2      3      4      5

---

Dålig      Mycket bra

---

**20. Har du tagit del av fortbildning gällande inkludering eller integrering?**

Ja  
 Nej

**21. Upplever du att du är i behov av fortbildning i inkludering & integrering?**

Ja

Nej

**Ifall du kan tänka dig att ställa upp på en eventuell intervju, lämna din mailadress nedan**

---

---

---



Bilaga 2: Introduktionsmejl till lärarna vid skolor där rektorn gett sitt medgivande för genomförande av enkäten. (Länk till enkäten borttagen i bilagan)

Hejsan!

Bästa rektorer, jag var tidigare under våren i kontakt med er angående denna enkätundersökning, och jag ber er att ni vidarebefordrar detta mail till era lärarkårer. Ni får även gärna svara på enkäten själva. Bekräfta gärna att ni tagit emot detta mail.

Till lärarna:

Mitt namn är Jonathan Mård och jag studerar femte året vid Åbo Akademi för att bli klasslärare, och genomför nu en undersökning bland lärare på fältet för min pro-gradu. Ämnet som jag undersöker är lärares erfarenheter av att inkludera elever med annat modersmål i undervisningen. Med annat modersmål menas i denna undersökning invandrarspråk och även finska, ifall det är frågan om en tvåspråkig elev så är det upp till dig som lärare att avgöra ifall finska är elevens starkare språk. Denna undersökning görs med syftet att undersöka era upplevelser, för att kunna se vad som upplevs positivt och vad som kan upplevas som mera utmanande. Resultatet är viktigt dels för utvecklingen av lärarutbildningen vid Åbo Akademi men även för att kunna utveckla innehållet i eventuella fortbildningar i ämnet.

Jag ber nu att så många som möjligt tar sig tid att svara på denna enkät, då det är för nuvarande och framtida lärares skull som den görs. Uppskattad tid för att svara på enkäten är 10-15min och utgörs av frågor med skalan 1–5 samt öppna frågor som man får svara kort på. Alla svar är anonyma och kommer ej att kopplas ihop med varken specifika skolor eller personer. Ifall tillräckligt antal respondenter uppnås får alla skolor som vill ta del av resultaten.

Länk till enkäten (utformad i Google Forms):

(Länk borttagen i bilagan)

Vid frågor eller problem med enkäten ber jag er ta kontakt via denna mailadress:

[jomard@abo.fi](mailto:jomard@abo.fi)

Med vänliga hälsningar:

Jonathan Mård, Åbo Akademi