

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/333702770>

Inkludering och likvärdighet för nyanlända elever i grundskolan –en fallstudie i två kommuner

Research · June 2019

DOI: 10.13140/RG.2.2.25897.24162

CITATIONS

0

READS

43

4 authors:



Helena Korp

Högskolan Väst

10 PUBLICATIONS 77 CITATIONS

SEE PROFILE



Kerstin Erica von Brömssen

Högskolan Väst

40 PUBLICATIONS 94 CITATIONS

SEE PROFILE



Karin Kittelmann Flensner

Högskolan Väst

18 PUBLICATIONS 33 CITATIONS

SEE PROFILE



Signild Risenfors

University of Gävle

11 PUBLICATIONS 18 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



internationalization in Teacher Education [View project](#)



Agency, Gender and Intercultural encounters of children and young people: a case study of a football club [View project](#)



Inkludering och likvärdighet för nyanlända elever i grundskolan

- en fallstudie i två kommuner

Helena Korp, Kerstin von Brömssen, Karin K. Flensner & Signild Risenfors

FID.

Forskningsrådet för interkulturell dialog



HÖGSKOLAN VÄST

©Helena Korp, Kerstin von Brömssen, Karin K. Flensner och Signild Risenfors

ISBN: 978-91-88847-37-9 (elektronisk)

Omslag: Anders von Brömssen

Inkludering och likvärdighet för nyanlända elever i grundskolan

- en fallstudie i två kommuner

Helena Korp, Kerstin von Brömssen, Karin K. Flensner & Signild Risenfors

Innehåll

Förord	9
Innehåll och disposition	10
Författarnas tack	11
Tidigare forskning	13
Svensk skola och utbildning – utmaningar i en global värld	13
En mång/interkulturell skola och nyanlända elever	15
Nyanlända elevers mottagande och fortsatta undervisning	19
De undersökta kommunerna i siffror	20
Metod	23
Etik	25
Välkomstenheterna	27
Välkomstenheterna år 2016 och 2018	27
Flexibilitet	28
Förändrat arbetssätt på välkomstenheterna – kartläggning och portfolio	28
Förändrad organisation på välkomstenheterna	30
Samverkan mellan välkomstenheterna och hemskolor	31
Samverkan med eleven i centrum	31
Pedagogisk samverkan	34
Samverkan kan se olika ut på olika skolor	35
Utmaningar	36
Lärarkompetens samt elevers kunskapsutveckling och kompetens	36
Välkomstenhetens vidgade uppdrag - utmaningar inför framtiden	37
Det fria skolvalet - likvärdighet och rättvisa?	39
Kartläggningar – användningen på skolan	41
Kartläggningar steg 1 och 2	41
Ämneskartläggningar steg 3	44
Organisation och ledning	49
Rektors ledarskap	49
Kompetensutveckling	53
Modeller	57

Nyanlända elevers lärsituationer och undervisning	63
Rama in dagen och lektionen	64
Anpassningar som gör det möjligt för nyanlända elever att vara delaktiga	70
Digitalisering	74
Kunskapssyn och elevroll i ett annorlunda utbildningssystem	77
Arbeta med begrepp, förmågor och språkutveckling	80
Bedömning	84
Studiehandledares perspektiv på sitt uppdrag	95
Studiehandledare som pedagog och kunskapsförmedlare	96
Studiehandledare som språk- och kulturtolk	102
Studiehandledare och ”Caring”	105
Studiehandledning som en utvecklingsfråga	108
Skolkulturer	111
Att bli delaktig i den sociala gemenskapen	112
Lärares förhållningssätt och relationerna i klassrummet	117
Starka investeringar i relationer	118
Svaga investeringar i relationer	119
En inkluderande skolmiljö	120
”Ras” och rasism	123
Mot en kulturellt känslig pedagogik eller en kritisk interkulturell pedagogik	125
Avslutande reflektioner	127
Likvärdighet, inkludering och skolans uppdrag	128
Inkluderingens dilemma – höra till i det lilla och det stora sammanhanget	131
Inkludering och kunskapsutveckling utifrån elevers behov	135
Introduktion i det svenska skolsystemet	139
Referenser	141

Förord

Den här rapporten handlar om nyanlända elevers mottagande i den svenska grundskolan. Den baserar sig på resultat från det så kallade KAN-projektet, *Kartläggning av nyanlända elevers utbildningssituation och övergångar i grundskolan*, vilket genomfördes i Trollhättan och Vänersborg 2016-09-01 till 2017-12-31 av forskare på Högskolan Väst. KAN-projektet är ett av de pilotprojekt som tillkom i dialog mellan Västra Götalandsregionens forskningsråd för interkulturell dialog (FID) och ett antal kommuner i Västra Götalandsregionen, i syfte att utifrån ett interkulturellt perspektiv bidra till kunskapsutveckling som stärker social inkludering och hållbar samhällsutveckling.

KAN-projektets syfte var att:

- beskriva hur nyanlända elever tas emot och inkluderas under sin första tid i den svenska grundskolan och att identifiera olika principer för mottagande, undervisning och övergångar
- belysa hur nyanlända elever själva tolkar, upplever och hanterar sin utbildningssituation med avseende både på lärande och social inkludering
- fördjupa kunskapen om hur organisation, kompetens, förhållningssätt och arbetssätt på olika nivåer påverkar nyanlända elevers förutsättningar för lärande och inkludering i grundskolan.

Under projekttiden skedde förändringar i båda kommunerna, liksom i landet som helhet, när det gäller mottagande av nyanlända elever. År 2016 tog grundskolorna i de båda kommunerna emot ett rekordstort antal nyanlända elever till följd av den kraftiga ökning av asyl- och anknytningsinvandring som nådde sin kulmen 2015. Välkomstenheten i Vänersborg var då nystartad, medan enheten i Trollhättan hade funnits några år, men delvis i annan form. På nästan samtliga av kommunernas grundskolor började nyanlända elever, några på grundskolor där erfarenheten av språklig och kulturell mångfald dittills varit mycket begränsad. Både välkomstenheten och de mottagande skolorna strävade hårt för att finna goda organisatoriska och pedagogiska former för att inkludera de nyanlända eleverna för att tillgodose deras behov av undervisning i svenska som andraspråk och studiehandledning på modersmålet, men också för att utveckla undervisningen i olika ämnen.

Ett år senare hade asylinvandringen minskat drastiskt, och även möjligheterna till anknytningsinvandring, vilket innebar att elevantalet på välkomstenheterna minskade. Samtidigt hade kompetens och erfarenhet kring nyanlända elevers lärande och inkludering ökat, både på välkomstenheterna och de mottagande skolorna. Pedagogisk och organisatorisk utveck-

ling hade skett på skolorna, om än i olika grad och utifrån olika nivå. Några skolor hade redan 2016 kommit långt i arbetet med att utveckla organisationen, undervisningen och lärarnas förhållningssätt utifrån en språklig och kulturell variation bland eleverna. Flera skolor i Trollhättan involverades dessutom i ett omfattande förändringsarbete inom ramen för Skolverkets satsning *Samverkan för Bästa Skola*, där flera delar hade stark bäring just på nyanlända och flerspråkiga elevers villkor för lärande och inkludering.

Det skollandskap som vi kartlade i början av projektet var alltså i några avseenden ganska förändrat när vi genomförde de sista delarna av datainsamlingen på skolor i början av 2018. Även om det inte var vår avsikt från början, innebär det att vår slutrapport delvis fångar en förändringsprocess. Den pågår naturligtvis alltjämt till följd både av demografiska förändringar och utvecklingsarbete på såväl skol- som förvaltningsnivå. Det speglar i sig den flytande och dynamiska karaktären av själva ämnet; nyanlända elevers villkor för lärande och inkludering är ständigt beroende av förändringar i omvärlden och beslut inom olika politikområden, globalt, nationellt och lokalt, och av kunskaps- och metodutveckling och diskurser om till exempel lärande, undervisning, flerspråkighet, migration och integration.

Innehåll och disposition

I rapporten ger vi en bild av de variationer och mönster i organisation, styrning, undervisning, skolkultur och social inkludering som vi har funnit då vi har analyserat vårt material. Det sker genom övergripande beskrivningar och med hjälp av exempel från intervjuer och klassrumsobservationer. Dessa exempel belyser dels olika erfarenheter och tankar hos professioner och elever, dels exempel på god praktik å ena sidan och på utmaningar och problem å andra sidan. Trots att studien bygger på material från olika nivåer, allt från förvaltning till klassrum, och från många olika aktörer, ger rapporten naturligtvis inte en fullständig bild av nyanlända elevers utbildningssituation eller det arbete som sker i kommunerna och skolorna. Vi hoppas att rapporten blir användbar i sammanhang av kollegialt lärande och skolutveckling, men också inom utbildningar för lärare och andra yrkeskategorier.

Rapporten består av åtta kapitel. Det första kapitlet "Tidigare forskning" inleds med ett avsnitt om forskningsläget. Det följs av en jämförelse av kommunernas olika förutsättningar samt ett metodavsnitt. I kapitlet "Välkomstenheterna" beskrivs arbetet på välkomstenheterna i de båda undersökta kommunerna och kapitlet "Kartläggningar – användningen på skolan" handlar om de kartläggningar som görs av nyanlända elever. Kapitlet "Organisation och ledning" rör organisation i relation till mottagande av nyanlända elever medan kapitlet "Nyanlända elevers lärsituationer och undervisning" fokuserar på nyanlända elevers lärsituationer och undervis-

ning. I kapitlet ”Studiehandledares perspektiv på sitt uppdrag” behandlas studiehandledning på modersmålet. Kapitlet ”Skolkulturer” tar upp teman som inkludering, rasism och interkulturell pedagogik. Rapporten avslutas med kapitlet ”Avslutande reflektioner”, som sammanfattar och diskuterar resultat från studiens olika delar ur ett likvärdighets- och ett inkluderingsperspektiv. I kapitlet föreslås ett delvis nytt sätt att organisera mottagande av nyanlända elever.

Författarnas tack

Projektet *Kartläggning av nyanlända elevers utbildningssituation och övergångar i grundskolan* (KAN) kom till och blev möjligt att genomföra tack vare insatser från många personer och aktörer som har samarbetat med oss i olika faser. Vi vill här rikta vårt varma tack till alla som har ställt upp på olika sätt! Det gäller naturligtvis och i mycket hög grad alla elever som har deltagit i studien och låtit oss få ta del av sin skolvardag och tankar om att vara nyanländ i den svenska grundskolan, liksom de föräldrar som vi har mött. Det gäller också alla rektorer, lärare, studiehandledare och annan personal på skolorna och på välkomstenheterna, som på olika sätt har låtit oss få inblick i deras arbete och tagit sig tid att dela med sig av kunskaper, erfarenheter och tankar om inkludering av nyanlända elever i grundskolan. Vi vill också tacka för det förtroende och goda stöd vi har fått från barn- och utbildningsförvaltningarna i Trollhättans och Vänersborgs kommuner, samt Västra Götalandsregionens Forskningsråd för Interkulturell Dialog (FID) samt Högskolan Väst för projektets finansiering. Ett stort tack till Hassan Sharif och Anita Beckman som har granskat rapporten! Deras kommentarer och förslag har varit mycket värdefulla och hjälpt oss att utveckla texten. För eventuella fel och svagheter som trots deras noggranna arbete kvarstår bär vi naturligtvis det fulla ansvaret. Slutligen vill vi varmt tacka Anders von Brömssen för arbetet med rapportens lay-out!

Trollhättan,
7 juni 2019

Helena Korp,
Kerstin von Brömssen,
Karin K. Flensner och
Signild Risenfors

Tidigare forskning

Detta kapitel inleds med några perspektiv på svensk skola som utmanas alltmer i en globaliserad värld. Det kompletteras med skolstatistik från de båda undersökta kommunerna samt en metodbeskrivning. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om projektets forskningsetiska principer.

Svensk skola och utbildning – utmaningar i en global värld

Svensk skola har länge fungerat som en sammanhållen skola, stark präglad av välfärdsstatens vilja av ”en skola för alla” (Borevi, 2002; Tallberg-Broman, Häggström & Rubinstein-Reich, 2003). Skola och utbildning har emellertid genomgått stora förändringar, särskilt genom friskolereformen och en ökande marknadsanpassning alltsedan slutet av 1900-talet (Björklund, Clark, Edin, Fredriksson & Krueger 2005; Lundahl 2007; Lundahl 2010). Flera av förändringarna tillskrivs globaliseringens konsekvenser med en växande global skolmarknad och tävnan mellan nationer för att nå utbildningsframgång (OECD 2010; Sahlberg 2006).

Skola och utbildning, inte minst i västvärlden, har för närvarande svårigheter att förhålla sig till olikheter och mångfald vad gäller till exempel språk, kultur, religion, värden och normer (se t ex Hamilton & Moore 2004; Adams & Kirova, 2007; Pinson & Arnot, 2007; Rutter, 2006). Människor på flykt är ingen ny företeelse, men på grund av globaliseringens konsekvenser, krig och stora ojämlika sociala villkor är migrationsrörelser globalt sett större än någonsin tidigare (Castles, Miller & Ammendola, 2006). Enligt UNHCR (2016) ökade antalet barnflyktingar med 75 % mellan år 2010 och 2015, och 2016 befann sig 28 miljoner barn på flykt undan våldsamma konflikter med eller utan sina föräldrar eller andra anhöriga. Migration in i Sverige är inte heller något nytt och har förekommit i olika faser, i modern tid särskilt sedan slutet av andra världskriget, men ökade dramatiskt under de senaste åren, en period som präglats av väpnade konflikter som startat eller eskalerat i exempelvis Syrien, Irak, Yemen, Afghanistan och Somalia (Bak & von Brömssen, 2010). Delegationen för migrationsstudier skriver i sin rapport (Asplund, Thalberg & Tovatt, 2018) att närmare 340.000 minderåriga barn har beviljats uppehållstillstånd i Sverige mellan år 2009 och 2017, och att den största gruppen utgörs av barn som har kommit genom anknytning till en skyddsbehövande förälder, som asylsökande ensamkommande eller som asylsökande tillsammans med en eller båda sina föräldrar. År 2015 sökte över 160.000 personer asyl i Sverige, varav över hälften barn, och hälften av dessa ensamkommande (Asplund, Thalberg & Tovatt, 2018, introd). Som en följd av den tillfälliga asyllagstiftning som infördes 2016,

har antalet asylsökande minskat drastiskt, vilket naturligtvis också gäller barn. När det gäller antalet beviljade uppehållstillstånd för barn syns emellertid ännu ingen minskning i tillgänglig statistik, vilket kan förklaras av att asylprocesserna varit utdragna och att föräldrar kan ansöka om återförening med familjemedlemmar först efter beviljat uppehållstillstånd.

I nedanstående tabeller har vi sammanställt statistik från Migrationsverket som visar antalet asylansökningar och beviljade uppehållstillstånd (utifrån olika skäl) som gäller barn mellan år 2013-17. I tabell 1 visas minderårigas asylansökningar och av dessa antalet ensamkommande barns ansökningar. I tabell 2 visas minderårigas beviljade uppehållstillstånd utifrån olika asylskäl.

Tabell 1. Asylansökningar från minderåriga 2013-14

	2013	2014	2015	2016	2017
Asylansökningar minderåriga	16452	23108	70384	10909	8507
Varav ensamkommande	3852	7049	35369	2199	1336

Källa: Migrationsverket, 2018

Tabell 2. Beviljade uppehållstillstånd minderåriga, utifrån grund för ansökan

Beviljade uppehållstillstånd minderåriga, utifrån skäl	2013	2014	2015	2016	2017
Anknytning till förälder som är asylsökande/skyddsbehövande	16251	16814	19518	20625	26298
Asyl	11160	11167	10791	15428	16661
Anknytning till förälder som arbetar eller studerar i Sverige	5562	5808	5586	5291	7496
Summa	32973	33789	36865	41344	50455

Källa: Migrationsverket, 2018

Sammantaget har ovan nämnda internationella och nationella förändringar fått stora konsekvenser för svensk skola och utbildning. Likvärdigheten i den svenska skolan utmanas och ökande skillnader i resultat konstateras mellan grupper av elever med olika kulturella och ekonomiska tillgångar i samhället (Cerna, Andersson, Bannon & Borgonovi, 2019; OECD, 2015; SKL, 2016; Skolverket, 2015). Skillnaderna mellan skolors resultat har ökat under lång tid, skriver Skolverket (2015; 2016a). Forskarna Böhlmark, Holmlund och Lindahl verksamma vid *Institutet för arbetsmarknads- och*

utbildningspolitisk utvärdering (IFAU), drar slutsatsen att de ökande resultatkillnaderna mellan skolor beror på en ökad sortering av elever på olika skolor, det vill säga en ökad skolsegregation. Till exempel går elever med utländsk och svensk bakgrund i allt högre utsträckning på olika skolor. IFAU:s slutsats är att den ökade skolsegregationen huvudsakligen beror på en ökad boendesegregation, då framförallt utifrån utländsk bakgrund (Böhlmark, Holmlund & Lindahl, 2015). En ökad skolsegregation innebär att elever med olika bakgrund alltmer sällan möts. I detta läge har ett ökande antal nyanlända elever anlänt till svensk skola, vilket sätter skola och utbildning under stark press med krav på en utbildning som, trots allt, ger elever likvärdiga möjligheter till inte bara utbildning utan även ett gott liv.

En mång/interkulturell skola och nyanlända elever

Inom vårt forskningsområde används begreppen mångkulturell och interkulturell utbildning med betydelser som kan variera. I detta stycke presenteras begreppen närmare.

Sverige deklarerade en mångkulturell policy 1974 (SOU 1974:69; se även Borevi 2012; Ålund & Schierup 1991) och sedan dess har olika riktlinjer för att etablera en inkluderande mångkulturell eller interkulturell skola och utbildning diskuterats (Eklund 2003). Begreppen *mångkulturell*, respektive *interkulturell undervisning* har förekommit omväxlande och delvis överlappande inom en pedagogisk diskurs under ett fyrtiotal år i Sverige. Holm och Zilliacus (2009) fann i en studie från Finland inga generella skillnader i användning mellan mångkulturell och interkulturell undervisning, förutom hur användningen av termer varierar geografiskt: interkulturell undervisning används oftare i Europa, och mångkulturell undervisning i Nordamerika. En förklaring till det kan vara att begreppet interkulturalitet lanserades 1974 av UNESCOS (Förenta Nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur) generalkonferens i Paris med en rekommendation om utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred samt undervisning om de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. I samma dokument fastslås att ökade ansträngningar bör göras för att utveckla och förmedla ett internationellt och interkulturellt synsätt på alla stadier och i alla former av undervisning och utbildning (UNESCO, 1974). Interkulturell undervisning och utbildning ramas in av deklarationen om de mänskliga rättigheterna som tillkom 1948. Där stadgas i artikel 26 när det gäller utbildning att:

Artikel 26 1. Var och en har rätt till utbildning. Utbildningen skall vara kostnadsfri, åtminstone på de elementära och grundläggande stadierna. Den elementära utbildningen skall vara obligatorisk. Yrkesutbildning och teknisk utbildning skall vara tillgänglig för alla. Den högre utbildningen skall vara öppen för alla med hänsyn till deras förmåga.

2. Utbildningen skall syfta till att utveckla personligheten till fullo och till att stärka respekten för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna. Utbildningen skall också främja förståelse, tolerans och vänskap mellan alla nationer, rasgrupper och religiösa grupper samt främja Förenta nationernas verksamhet för fredens bevarande.

3. Rätten att välja utbildning för barnen tillkommer i första hand deras föräldrar.

Sverige har anslutit sig till de centrala konventionerna om mänskliga rättigheter allteftersom de har tillkommit, och rapporterar regelbundet till FN om arbetet för att säkerställa full respekt för de mänskliga rättigheterna i Sverige.

UNESCO har fortsatt tydligt markerat att begreppet interkulturell undervisning bör användas (FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna) och ”interkulturell dialog” anses numera vara det dominerande paradigmet och den pedagogiska grunden för utvecklingen av interkulturell förståelse (Besley & Peters, 2012). Regeringar har satt sitt hopp till interkulturell undervisning och utbildning som ett sätt att undvika utslagning och marginalisering, och problem med främlingsfientlighet och rasism som drabbar europeiska samhällen. Den svenska regeringen föreslog i språk- och kulturarvsutredningens betänkande *Olika ursprung - gemenskap i Sverige* (SOU 1983:57) att all undervisning i den svenska skolan skulle bedrivas utifrån ett interkulturellt perspektiv och 1985 beslutade regeringen detta (Eklund, 2003).

Interkulturell undervisning betonar interaktion, växelverkan och gränsöverskridande som termen ”inter” anger och omfattar enligt vissa företredare och forskare kvalitativa skillnader gentemot begreppet mångkulturell, som snarare anses bekräfta och isolera personer inom den egna kulturella gruppen (Lainio, 2016). En interkulturell undervisning ska bygga på kunskaper, färdigheter och attityder i undervisningen och bidra till en positiv inställning till olika kulturer, liksom till en kritisk reflektion över egna förhållningssätt och attityder (Lahdenperä 2004; Lainio, 2016). UNESCO formulerar avsikten med en interkulturell utbildning på följande sätt:

Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace (UNESCO, 2007).

Oavsett om vi väljer att tala om en mång- eller interkulturell undervisning har en sådan undervisning varit svår att implementera (Eklund, 2003), och

det förekommer en mängd olika undervisningsstrategier under de båda olika beteckningarna. Forskare diskuterar ibland utifrån analyser om en konservativ, en liberal och en kritisk mång- eller interkulturell undervisning (von Brömssen, 2012; Holm & Zilliacus, 2009; McLaren & Ryoo, 2012), för att utveckla idéer om hur en interkulturell undervisning kan utvecklas.

Under senare år har både mång- och interkulturell undervisning, nästan oavsett hur undervisningen i praktiken utformats, kritiserats för att bidra till en undervisning som inte, trots goda föresatser, främjar social rättvisa och jämlikhet i klassrummet, vilket varit det ursprungliga syftet alltsedan 1960-talet. Kritiken riktas särskilt mot en alltför essentialiserad och statisk syn på begreppet kultur och uppfattningar och kategoriseringar av förenklade skillnader och särskiljningar mellan olika kulturer, särskilt mellan vem som uppfattats som svensk och migrant. Mekonnen Tesfahuney sammanfattar och skriver att ”debatterna om den mångkulturella skolan [har] påverkats av en vidare rasifierad diskurs, vilket inte minst visar sig i att de riktar in sig på minoriteternas specifika och annorlunda behov” (Tefahuney, 1999). Undervisningen blir således ofta en undervisning *om* och *för* de andra där skillnader och stereotyper kan förstärkas i stället för att skapa en inkluderande, likvärdig och respektfull undervisning (Kumashiro, 2002; Ladson-Billings, 2004; Gorski, 2016; Nieto, 2017b). I vår rapport använder vi, trots den ovan nämnda kritiken och i brist på ett (ännu) mer relevant begrepp, begreppet interkulturell i en mening av process och interaktion i all undervisning och lärande och med etiska aspekter av respekt och social rättvisa som mål för undervisningen (se t ex Ladson-Billings 2004; Lahdenperä, 2004; Lahdenperä & Sundgren, 2017; Woodrow, Verma, Rocha-Trindade, Campani & Bagley, 2018).

Diskursen till förmån för en interkulturell skola och utbildning har tidvis varit stark, men implementeringen svag. Vanligen har en mång/interkulturell strategi diskuterats i form av språkinlärning och flerspråkighetsutveckling och pedagogiken enbart hänförs till skolor med ett stort antal elever med migrationsbakgrund (”invandrarskolor”, se t ex Gruber & Rabo, 2014; Kallstenius, 2010; Sharif, 2008). Under det stora trycket av nytillkomna elever med migrationsbakgrund skedde emellertid en förändring 2016. Den 1 januari 2016 ändrades skollagen rörande mottagande och undervisning av ”nyanlända elever”. Förändringarna påverkade alla obligatoriska skolformer, liksom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Då infördes en definition i skollagen av vem som ska räknas som nyanländ. Principen är att den elev som har varit bosatt utomlands och som börjar i skolan efter höstterminens start det år eleven fyller sju år ska räknas som nyanländ. Det viktiga här är alltså när eleven börjar i den svenska skolan, snarare än när eleven kommit till Sverige. Nyanländ är eleven i fyra år (Skolverket, 2016a). Vidare ska det för eleven senast inom två månader efter att eleven för första gången har tagits emot i grundskolan, göras en kartläggning av

elevens kunskaper. Denna kartläggning ska därefter användas för att ta beslut om vilken årskurs och undervisningsgrupp eleven ska skrivas in i, hur undervisningen ska planeras och hur tiden i olika ämnen ska planeras för olika lärandesituationer (Skolverket, 2015).

Hur nyanlända elever tas emot varierar stort både internationellt och nationellt (Bunar, 2010a, Bunar, 2015; Hamilton & Moore, 2004, Lunneblad 2013; Nilsson & Bunar, 2016) och är jämfört med andra områden mindre beforskat, men forskningen har vuxit under senare år (se t.ex. Avery, 2016, 2017; Bunar, 2010a, Bunar, 2015; Lahdenperä & Sundgren, 2017; Lunneblad 2013; Nilsson Folke, 2017; Nilsson & Bunar, 2016; Skowronski, 2013; Sharif, 2017; Svensson, M., 2017; Wernesjö, 2014; Winlund, Lyngfelt & Wengelin, 2017; Zetterqvist & Hagström, 2016). Pedagogisk forskning inom området har tidigare vanligen fokuserat språkinlärning och flerspråkighet (se t ex Cummins, 2017; Axelsson & Magnusson, 2012) och betydelsen av vad som benämns förberedelseklasser (Björk-Willen, 2006; se även Lunneblad, 2013). Både internationell och svensk forskning visar att elever med migrationsbakgrund eller en flerkulturell bakgrund oftast har beskrivits i termer av vad de inte kan än utifrån vad de kan och att etnicitet inte sällan används för att förklara avvikande beteenden och skolsvårigheter (Gruber, 2007; Hamilton, 2004; Jonsson, 2007; León Rosales, 2007; Parzsyk, 1999). Endast när det gäller kulturella eller religiösa högtider och vissa estetiska uttrycksformer används elevers olika bakgrunder som en resurs (Lunneblad, 2006; Runfors, 2003). Lärare visar sig osäkra och undviker oftast att tala om elevernas tidigare erfarenheter (von Brömssen, 2003), liksom av erfarenheter under migration (Hamilton och Moore, 2004). Elever med en migrationsbakgrund bemöts inte sällan av lågt ställda krav på studier, med oförståelse, misstänksamhet och rasism (Bouakaz & Bunar, 2015; Loewen, 2004; Mohme, 2016). Delar av ett sådant bemötande kan förklaras av oklarhet kring förväntningar och akademiska krav, liksom av lärares, skolledares och skoladministratörers okunskap. Inte minst skolledares och skoladministratörers professionella ledarskap är en faktor som visat sig betydelsefull för nyanländas skolframgång i internationella studier (Moore, 2004). Det är således viktigt, att kunskap om nyanlända elever och deras behov och om en utveckling av en interkulturell inkluderande skola finns i hela kedjan, från pedagoger till förvaltning/skoladministration (Hamilton 2004; Skolverket, 2015). Studier visar att det finns många barriärer att överbrygga för att nå en inkluderande skola med ett helhetsperspektiv på nyanlända och lärande. Det är inte heller enbart nyanlända elever som måste finna och förstå sin nya plats i tillvaron, utan en skola för nyanlända måste också förändras och anpassas (Darlington-Hammond, 1993; Hamilton, 2004). Faktorer, förutom ett tydligt och medvetet ledarskap som betonas för en inkluderande skola och utbildning för nyanlända elever, är bland annat en tydlig och klar process för mottagande, en effektiv kommunika-

tion mellan skola och föräldrar/hem, riktlinjer som motverkar rasism och mobbing och inte minst fortbildning för samtliga lärare för att ge fördjupad kunskap om migrationens olika faser och om interkulturella och inkluderande arbetssätt (Hamilton & Moore 2004). Vidare framhålls att ett utökat ansvar för elever som har en nyanländ bakgrund men redan integrerats väl kan agera som faddrar för andra nyanlända elever. Detta har gett positiva skolresultat (Hamilton, 2004; Rutter, 1998).

Nyanlända elevers mottagande och fortsatta undervisning

Variationen är stor när det gäller nyanlända elevers mottagande i svenska kommuner (Bunar, 2010a). Två olika former av mottagande för nyanlända elever är vanligast, nämligen en direktinkludering i ordinarie undervisningsgrupp/klass eller i förberedelseklass (Bunar, 2010a, 2015; Nilsson & Bunar, 2016). Internationellt har dessa olika former diskuterats livligt under senare år (Axelsson, 2015; Loewen, 2004; Leung, 2002; Mohan, Leung & Davison, 2001). Att bli kvar i förberedelseklass under lång tid kan leda till att eleverna får begränsad möjlighet till kunskapsutveckling i alla skolans ämnen. Ett starkt fokus på språkinläring i förberedelseklassen gör att de ofta studerar utifrån en begränsad läroplan där vissa ämnen inte finns med och att socialisering med svensktalande elever i stort sett uteblir (Axelsson, 2015). Såväl motivation och identitet som lärande kan alltså gynnas av att eleverna relativt snabbt kommer ut i reguljära klasser där de får komma igång med ämnesstudier, skaffa varaktiga kompisrelationer och tala svenska i en naturlig kontext. Denna ståndpunkt synes numera överväga i internationella studier (Loewen, 2004). Men det förutsätter att de mottagande skolorna svarar upp mot en rad kvalitetskriterier gällande kompetens, resurser, pedagogiskt förhållningssätt, organisation och pedagogiska verktyg (Darlington-Hammond, 1993; Hamilton Moore, 2004). Så kallad direktinkludering, det vill säga att eleven inte har någon del av sin undervisning i någon form av förberedelsegrupp utan läser alla ämnen tillsammans med den reguljära klassen direkt, förekommer på vissa skolor, men kan vara både socialt och kunskapsmässigt exkluderande för elever som fortfarande är helt nya i språket och skolsystemet (Nilsson Folke, 2015; Piller, 2016). Studier visar vidare att just övergången från en förberedelseklass till ordinarie undervisning är en kritisk period för nyanlända elever (Bunar, 2010a; Axelsson, 2015) och behöver därför särskilt studeras.

Det är värt att understryka att den elevgrupp som utgörs av nyanlända elever är en mycket heterogen grupp. Här förekommer elever med en stark akademisk socialisering och god utbildningsnivå men också elever som inte har någon skolbakgrund alls. Hur elever i denna grupp själva upplevt och

reflekterar kring att börja i svensk skola är förvånansvärt lite studerat, både med tanke på att det är eleverna som är subjekt för undervisningen i skolan, och för det fokus på barns rättigheter som varit stark under senare år. Några exempel på studier inom området i Sverige är Avery (2016, 2017), Hagström (2018), Jepson Wigg (2008), Nilsson Folke (2017), Sharif (2016, 2017), Skowronski (2013), M. Svensson (2017) och Åhlund (2015). Studier avseende elever som tillbringat sin första tid i förberedelseklass visar att de upplever denna som en plats med mycket social trygghet, men också som en plats som skapar en åtskillnad mellan eleverna i förberedelseklassen och skolans övriga elever. Elever kan uppleva det som skamfyllt att gå i förberedelseklass och att man kategoriseras som att ”inte kunna något”. Övergången till ordinarie klass blir inte heller alltid som eleverna förväntar sig. Omställningen blir alltför stor och stöttning av lärare alltför svag och tillfällig (Nilsson Folke, 2015). Liknande resultat avseende tillvaron i förberedelseklass visar Andersson, Ascher, Björnberg och Eastmonds studie (2013), men där betonas eleverna även skolan som en mycket viktig och betydelsefull plats, inte minst för att de där hoppas kunna investera för en bättre framtid. Skolan pekas också i forskning ut som en av de viktigaste arenorna för socialisering av unga medborgare. Skola och utbildning ska stötta och möjliggöra för nyanlända elever att förstå det nya landet, där de ska kunna få socialt stöd, lära känna betydelsefulla vuxna, och känna tillhörighet och acceptans (Candappa & Egharevba 2000; Hagström, 2018; Hek, 2005; Ogbu, 1995; Sharif, 2017).

De undersökta kommunerna i siffror

De två kommuner som ingår i den här studien är grannkommuner i Västra Götaland. År 2017 hade Trollhättan 58 238 invånare medan det i Vänersborg samma år bodde 39 151 personer (Statistiska Centralbyrån, 2017). Historiskt har det funnits sociala och ekonomiska skillnader mellan städerna då Trollhättans arbetsmarknad dominerats av tyngre industri och tidigt haft en större invandring. Vänersborg är residensstad och kunde tidigare beskrivas i termer av en tjänstemannastad. Idag har dessa skillnader minskat, till exempel skiljer sig inte andelen med eftergymnasial utbildning nämnvärt eller arbetslöshetsstatistiken åt, men fortfarande är till exempel andelen som är sysselsatt i tillverkningsindustri något högre i Trollhättan. Också den sociala utsattheten är något högre i Trollhättan: andelen hushåll som tar emot ekonomiskt bistånd något högre, trångboddheten är större och andelen utrikes födda är högre i Trollhättan. Samtidigt finns variationer inom städerna som är större än skillnaderna mellan städerna. Detta framkommer i tabellen som följer.

Tabell 3: Skolstatistik, jämförelser Trollhättan – Vänersborg, 2017.

	Trollhättan	Vänersborg	Riket
Antal elever	5538	3674	1023957
Antal skolenheter	27	19	4847
Antal elever per skolenhet	205	193	211
Antal elever per lärare ¹	12,2	12,2	11,8
Andel föräldrar m eftergymnasial utb (%) ²	51	50	57
Andel elever m utländsk bakgrund % ³	34	28	24
Antal asylsökande ⁴	18	112	22095
Antal nyinvandrade elever och/ eller elever med okänd bakgrund 2016 ⁵ okt 2016	650	551	79372
Andel (%) nyinvandrade elever och/eller elever med okänd bakgrund okt 2016	10,2	13,3	7,9
Genom-snittligt meritvärde åk 9 2017			
Svensk bakgrund/född utomlands	243/176,8	220/140,9	215,7 ⁶
Behöriga till yrkesprogram % 2017			
Svensk bakgrund/född utomlands	92,7/ 51,7	86,3/ 45,9	81

Källa: Siris, Skolverket (2018a)

1 Skolverket, kommunblad: <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/kommunblad/17ht/trollhattan.pdf> <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/kommunblad/17ht/vanersborg.pdf>

2 Definition av föräldrar med eftergymnasial utbildning: Eftergymnasial utbildningsbakgrund innebär att elever har minst en förälder som har eftergymnasial utbildning. Statistik läsar 2016/2017 från SIRIS: http://siris.skolverket.se/siris/ris.elever_gr.rapport

3 Definition av "utländsk bakgrund": Utländsk bakgrund innebär att eleven är född utomlands samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands. Övriga hamnar i i gruppen med svensk bakgrund, även om de har en utländsk förälder. Statistik läsar 2016/2017 från SIRIS: http://siris.skolverket.se/siris/ris.elever_gr.rapport

4 Jämförelsetal, Skolverket: <http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-1>

5 Elev som invandrat till Sverige under något av de 4 senaste åren, är född utomlands och vars föräldrar är födda utomlands. Beräknat genom att subtrahera verksamhetsåret med invandringsår och värdet ska anta ett intervall på 0 - 4 år. Avser elevens första invandringsår. Avser elever som saknar personnummer och därmed saknas bakgrundsuppgifter. Eleverna kan därför inte kategoriseras som nyinvandrade. Att personnummer saknas kan bero på att eleven inte hunnit bli folkbokförd i Sverige, men det kan även finnas andra orsaker. <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2017/17-000-fler-nyanlanda-i-grundskolan-1.259336>

6 Alla elever

Vid en genomgång av tillgänglig statistik på enhetsnivå finns det, som vi kan se i tabellen ovan, skolor i båda kommunerna, såväl kommunala som med enskild huvudman, som inte har några elever alls med utländsk bakgrund. Variationen är stor när det gäller föräldrarnas utbildningsnivå, vilket är en av de centrala faktorerna relaterat till skolframgång. Den svenska skolan har allt svårare att klara sitt kompensatoriska uppdrag. I gruppen nyanlända var år 2001 behörigheten till gymnasiet 23 % lägre än riksgenomsnittet. 2015 hade skillnaden ökat till 36 %. Gruppen som invandrade under årskurs 1-5 klarade sig bättre och 2015 hade behörigheten för denna grupp ökat från 69 till 72 %. Förklaringarna till den minskade behörigheten bland nyanlända hänger samman med att invandringsåldern ökat jämfört med hur invandringen såg ut 2001. Eleverna har därmed kortare tid på sig att nå målen. Många av de elever som anlät till Sverige de senaste åren har också en mer sporadisk skolgång på grund av krig och flykt och en större grupp kommer från länder med mindre utvecklat skolsystem. Elevernas föräldrar har generellt lägre utbildningsbakgrund (SKL, 2017). Trollhättan kan beskrivas som en av Sveriges mest segregerade städer (Sundell, 2013) och ett av 32 områden som polisen beskriver som ett "utsatt område" (NOA, 2017) är beläget i staden. I det här sammanhanget är det värt att notera att när resultatet på ett antal av trollhätteskolorna med hög andel nyanlända elever i socioekonomiskt utsatta områden analyseras i SALSAS⁷ (som är en statistisk modell för att räkna ut andel som uppnått kunskapskraven samt meritvärde med hänsyn till sociala bakgrundsfaktorer såsom föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå, andel nyinvandrade elever samt andelen pojkar) ligger de en bra bit över det förväntade resultatet. Detta innebär att man på dessa skolor i hög grad har lyckats kompensera och uppväga dessa sociala faktorer. Med det sagt är det viktigt att skilja mellan det statistiskt beräknade "förväntansvärdet" för en skolas resultat utifrån sociologiska variabler, och vilken förbättring som är möjlig att nå på individ- och gruppnivå, om skolans kompensatoriska kapacitet stärks, till exempel genom ökad kvalitet i undervisningen, ökade resurser för studiehandledning, förbättrad formativ bedömning, höga förväntningar på eleverna och en effektivare organisation. Modellberäknade värden får alltså inte leda till att förväntningarna på elever som går på skolor där många har en svag socioekonomisk bakgrund sänks.

På grund av boendesegregationen har vissa skolor under lång tid tagit emot många nyanlända elever medan andra skolor inte tagit emot några, och så ser det ut även i Trollhättan och Vänersborg. På grund av krig och kriser i omvärlden anlände ett stort antal barn till Trollhättan och Vänersborg och fler skolor tog emot nyanlända elever. Under 2016 ökade antalet nyanlända elever i grundskolan i riket med 27 procent jämfört med 2015.

⁷ <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-databaser/statistisk-modell-1.163764>

Fördelningen av eleverna är nationellt ojämnt fördelat. Tio procent av landets grundskolor har tagit emot 43 procent av alla nyanlända elever. Skolverkets statistik visar också att det är nästan 700 skolor som inte har tagit emot några nyanlända elever alls. I statistiken syns detta till exempel genom att Vänersborg 2015 fick en kraftig ökning av antal asylsökande. År 2014 hade grundskolan 17 asylsökande elever medan det fanns 107 år 2015 och 112 år 2016. Asylboendet Restad Gård utanför Vänersborg har sedan hösten 2014 fungerat som boende med ca 1000 platser och detta torde vara den huvudsakliga förklaringen till den stora ökningen av asylsökande elever i grundskolan. I Trollhättan var denna ökning inte lika dramatisk, men det finns grundskolor i Trollhättan där uppemot hälften av eleverna räknas som nyanlända, det vill säga kommit till Sverige under åren 2014-17.

Metod

Det projekt som ligger till grund för föreliggande rapport består av två delar. Den första delen bygger dels på intervjuer med verksamhetschefer och personal vid välkomstenheterna i Trollhättans och Vänersborgs kommuner, dels på enkäter (N=39) med kompletterande telefonintervjuer till rektorerna i grundskolan (N=24). Frågeställningarna handlar om hur rektorerna organiserar för de nyanlända elevernas lärande och inkludering, och om vilka utmaningar som finns. Den andra delen undersöker de nyanlända elevernas mottagande och villkor för lärande samt social inkludering utifrån ett undervisnings- och elevperspektiv. Den grundar sig på material från fallstudier av åtta skolenheter med olika förutsättningar när det gäller att ta emot nyanlända elever, till exempel avseende deras sätt att organisera undervisning, resurser, elevsammansättning och erfarenhet av flerspråkighet.

Vi beslutade i samråd med verksamhetscheferna på välkomstenheterna i de båda kommunerna att fokusera elever i mellan- och högstadieåldern (ca 11-15 år). Det finns två skäl för detta: 1) elever som börjar i svensk grundskola efter lågstadieåldern har svårare att nå samma kunskapsresultat som jämnåriga kamrater och därför är likvärdighetsfrågan mera kritisk i mellan- och högstadiet 2) de äldre eleverna kan lättare formulera sig och reflektera kring olika aspekter av sin utbildningssituation.

Fallstudierna i skolorna baseras på lektionsobservationer och på intervjuer med nyanlända elever, med lärare, studiehandledare, specialpedagoger, socialpedagoger och annan personal som arbetar med nyanlända elever i skola och undervisning, samt med rektorer. För att få en djupare förståelse för hur den första tiden i den svenska grundskolan kan se ut ur elevernas perspektiv, planerade vi att som ett särskilt spår i studien följa några elever från välkomstenheterna vid övergången till deras mottagande skolor och under deras första tid där. Vi har intervjuat elever och deras vårdnadshavare,

följt överlämningssamtal, gjort lektionsobservationer och uppföljande samtal. Urvalet av elever gjordes i samråd med verksamhetschef och lärare på välkomstenheten i respektive kommun, utifrån att elever från både mellan- och högstadiet skulle ingå, att könsfördelningen helst skulle vara jämn, att inte eleverna själva eller deras vårdnadshavare skulle lida av psykisk ohälsa eller särskilt svåra livsomständigheter, och att vi skulle ha tillgång till tolk på aktuellt språk. Rekryteringen av elever till denna del komplicerades dock av att eleverna är en kort tid på välkomstenheten, av behovet av tolk, att beslutet om skolplacering ofta kom nära inpå skolstarten och av att elever flyttade över kommungränser. Fem elever på lika många skolenheter kom till slut att delta på detta sätt, men i lite olika grad beroende på omständigheter. På övriga skolor följde vi en grupp av elever. I flertalet av intervjuerna användes tolk. Vid intervjuer som övriga nyanlända elever medverkade i fick eleverna välja om de ville använda tolk. Observationerna dokumenterades genom fältanteckningar och intervjuerna spelades in och transkriberades. Nedan redovisas en tabell över insamlat material på skolorna:

Tabell 4: Studiens producerade data

SKOLA	1	2	3	4	5	6	7	8	Totalt
Intervju elev	5	2	4	2	6	2	2	4	27
Intervju lärare	2	3	5	2	3	3	2	5	25
Intervju studiehandledare	5	3	1	1	3	2			15
Intervju rektor	1	1	2	1	1		2	1	9
Intervju övriga	1 för- älder 1 chef	1 för- älder	1 sam- ord- nare		1 spec-ped 1 välkomst	2 för- äldrar	2 spec- ped	1 för- älder 1 mentor	12
Deltagande observationer (dagar)	6	4	6	4	6	6	2	6	40

Med syftet att ge en uppdaterad bild av läget på kommunnivå och av det utvecklingsarbete som pågår kring nyanlända elevers utbildningsvillkor i grundskolan, intervjuades i slutet av projektperioden en förvaltningschef, en grundskolechef och en utvecklingsledare för nyanlända elevers lärande, samt välkomstenheternas verksamhetschefer och delar av personalen i båda kommunerna.

Etik

Den andra delen av projektet har genomgått så kallad etikprövning i den Regionala Etikprövningsnämnden i Göteborg. Det innebär att bland annat syfte, metoder, intervjuguider, informationsbrev och beskrivna procedurer för urval, rekrytering, information till forskningspersoner, samt planering för genomförande och rapportering har granskats och godkänts utifrån etiska krav på samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Information om studien har givits både muntligt och skriftligt till dem som har tillfrågats om att ingå i studien. De har därefter lämnat skriftligt samtycke. Eftersom eleverna i de flesta fall har varit under 15 år, har också deras vårdnadshavare lämnat skriftligt samtycke. Nyanlända elever och deras vårdnadshavare har fått den skriftliga informationen på sitt modersmål. De har informerats om forskningens syfte, vad det innebär att medverka, att deltagandet är frivilligt och att materialet behandlas konfidentiellt. Det kan nämnas att det ibland har varit en utmaning att få in samtyckesblanketter från vårdnadshavare. I några fall då elever uttryckligen har bett om att få medverka, och säger att de har lämnat forskningsinformationen till sina vårdnadshavare, men inte fått med sig underskriven samtyckesblankett tillbaka, har studiehandedare hjälpt oss genom att kontakta vårdnadshavaren för att kontrollera att de fått informationen och frågat om deras samtycke per telefon.

Resultatet har avidentifierats så att inga namn på skolor eller personer anges i rapporten. Elevers namn har ersatts med pseudonymer i de berättande partierna av studien. Texten har också rensats på sådan information som skulle göra det möjligt för en utomstående att koppla specifika yttranden eller resultat till en viss person. För att kunna beskriva och diskutera även problematiska aspekter utan att riskera att någon person kommer till skada har vi, förutom att anonymisera våra exempel i citat och utdrag från fältanteckningar, valt att samredovisa resultaten från de båda kommunerna. Vi anger således inte i rapporten vilken kommun som olika exempel kommer från, och vi använder inte heller skolbeteckningar, då de skulle kunna göra att olika exempel kan kopplas till samma skola, som därmed lättare skulle kunna kännas igen. Ett undantag är när vi beskriver välkomstenheterna som har delvis olika förutsättningar och utvecklingslinjer i de båda kommunerna.

Innehållet i dessa delar rör dock inte frågor som är av personlig eller känslig karaktär, och intervjupersonerna uttalar sig som professionella. Detsamma gäller förvaltningsnivån och de chefer som har bidragit.

Välkomstenheterna

Välkomstenheterna tar emot elever som är nya i svenska skolan och har som mål att ge de nyanlända eleverna en så bra skolstart som möjligt. Under den tid som eleverna går på välkomstenheten, ofta åtta veckor, introduceras de i skolarbete och fritidssysselsättningar. Eleverna intervjuas om sin tidigare skolgång, sina intressen och sitt hälsotillstånd, men på välkomstenheten kartläggs även kunskaper och förmågor i litteracitet och numeracitet, vilka ska ligga till grund för årskursplacering och för att den kommande utbildningen ska kunna anpassas till elevens behov. Veckorna på välkomstenheten är viktiga både för elevens fortsatta skolgång och för att överlämningen till elevens hemskola ska fungera bra.

Vi har gjort observationer och intervjuer på välkomstenheterna i Trollhättan och Vänersborg. Observationerna gjordes 2016 då vi mötte och lärde känna de elever som vi under projektets lopp följt från välkomstenheten till deras hemskolor. Intervjuerna gjordes med olika personalkategorier på Välkomstenheterna dels 2016 då projektet inleddes, dels 2018 precis innan projektet avslutades. Anledningen till intervjuerna 2016 var att få en bakgrund till det som var vår huvudsakliga avsikt, nämligen överlämningar och fortsatt skolgång på hemskolorna för eleverna. Anledningen till de uppföljande intervjuerna 2018 var att fånga upp förändringar i välkomstenheternas verksamheter under perioden.

Detta kapitel bygger på intervjumaterialet med personalen på välkomstenheterna i de båda kommunerna. Efter en kort inledande information om verksamheterna 2016 respektive 2018 lyfts tre teman: *flexibilitet, samverkan mellan välkomstenheterna och hemskolor* samt *utmaningar* som framträdde vid intervjuerna 2018, då personalen reflekterade över sin verksamhet mot bakgrund av hur den sett ut tidigare, hur den ser ut idag och vilka utmaningar som finns inför framtiden.

Välkomstenheterna år 2016 och 2018

När intervjuerna gjordes 2016 hade båda kommunerna haft ett omfattande flyktingmottagande under fyra år. Personalen berättade att under dessa år hade de flesta av kommunens skolor förändrats från ”utpräglat enspråkiga och monokulturella” till ”interkulturella”, det vill säga att alla skolor fick ta emot nyanlända elever och därmed börja reflektera över hur de skulle kunna anpassa och förändra sin undervisning utifrån detta.⁸

Under januari och februari 2018, då vi gjorde våra uppföljningsintervjuer, var förutsättningarna för välkomstenheternas arbete förändrade både vad gäller antal barn och vad gäller vilka språk de talade.

⁸ Begreppet interkulturell diskuteras i kapitel 1.

Hösten 2016 till våren 2017 hade välkomstenheten i Vänersborg 60-70 elever. I Trollhättan låg elevunderlaget på upp till 80 elever vid årsskiftet 2015-2016. Enligt Skolverkets lägesrapport från 2017 ökade antalet nyanlända elever i Sverige från 50 000 hösten 2014 till nästan 80 000 hösten 2016, vilket motsvarar knappt 8 procent av samtliga elever i grundskolan. Vid det andra intervjutillfället hade antalet elever sjunkit till 31 elever i Vänersborg och 20-25 i Trollhättan. När det gäller språkområden var det tre stora språk som präglade välkomstenheterna 2016: arabiska, dari och somaliska, till skillnad från 2018 då språksituationen var mycket mer mångfaceterad med språk som tyska, ukrainska, holländska, tibetanska, rumänska eller litauiska.

Flexibilitet

Om arbetet på välkomstenheterna 2016 handlade om att pedagogiskt och praktiskt hantera nya elever varje vecka och samtidigt slussa in elever i hemskolan efter de åtta veckorna på välkomstenheten talade personalen 2018 snarare om vikten av att vara flexibel och anpassa sig till de nya förutsättningar som ett minskat elevunderlag, nya elev- och språkgrupper och nya orsaker till invandring har inneburit. Detta har gjort att personalen har fått nya erfarenheter och därmed skaffat sig nya kompetenser vad gäller mottagandet. Flexibiliteten handlar inte bara om arbetet på välkomstenheterna, utan också om samarbeten mellan enheterna och elevernas hemskolor, eller samarbeten med det omgivande samhället. Flexibilitet hänger ihop med anpassning, säger personalen.

Förändrat arbetssätt på välkomstenheterna – kartläggning och portfolio

En förändring i arbetssätt på välkomstenheterna är att kartläggningarna⁹ kring litteracitet och numeracitet i allt högre grad blivit en del av undervisningen; personalen arbetar i större utsträckning formativt med kartläggningarna. En lärare säger:

Det jag har märkt med de olika bedömningarna i *Bygga svenska*¹⁰ då kanske något är lite otydligt och jag kan komplettera med en uppgift i undervisningen så att jag kan se. Det blir ju inte så många steg här, eftersom de är här så kort tid, men jag kan ändå se att ju mer vi kan ge härifrån, desto mer användbar blir ju kartläggningen sen för dem som tar emot. [...] Så vi bygger ihop gapet och skapar bättre förutsättningar

⁹ I nästa kapitel beskrivs kartläggningarna utförligare samt hur de används på hemskolorna

¹⁰ Bygga Svenska är ett material från Skolverket om bedömningsstöd för nyanlända. <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/nyan-elevers-sprakutveckling>

för att de mottagande ska kunna ha mer användning av det. Det är en helt annan kvalitet nu.

Några i personalen berättar vid det andra intervjutillfället att de har börjat arbeta alltmer med portfolio på välkomstenheterna. Det viktiga är, menar de, att eleverna verkligen får chans att visa sina kunskaper och kan gå vidare utifrån rätt nivå när de kommer till skolan. Alla skolor har inte samma förutsättningar och erfarenheter av att fånga upp de nyanländas kunskaper, så en ”lärdom” som många i personalen på välkomstenheterna gör är att de blivit varse hur viktigt det är att kunskaper kartläggs och följs upp kontinuerligt i en portfolio redan på välkomstenheten.

Portfolio ger också en mycket mer nyanserad bild av elevernas förmågor när vi kan visa portfolion, eftersom kartläggningen i steg 2 är så vid, och alla förmågor är inte med. [...] Och specialpedagogen gör likadant. Vi samlar in i det sista och sätter in det i portfolion så att vi får med så mycket som möjligt. Vi hinner ju nu också mycket mer att verkligen ta fram konkreta bevis på elevernas kunskaper, när vi inte har så många (intervju, lärare, välkomstenheten).

Portfolion och kartläggningen kompletterar varandra bra, menar personalen. Det ger både analys och konkretion. En av lärarna som också arbetar med kartläggning säger:

Vi har börjat när det går att plocka in kartläggningsuppgifter i undervisningen. Det går kanske inte alltid. Det är ju väldigt olika om eleverna kommer från Schweiz eller Somalia. De har olika ingångar på uppgifter självklart.

Personalen på välkomstenheterna menar att de övat upp en skicklighet i att hantera nya situationer under det senaste året, en så kallad interkulturell kompetens.

Vi har övat oss i hur vi kartlägger och hur vi gör en överlämning, vi är skickligare så att det blir högre kvalitet. Det gäller också skolornas arbete, hur de tar emot, vilka som är med vid överlämningen. När det gäller till exempel Bygga svenska är det viktigt att det finns en eldsjäl på skolan som kan jobba med det och sprida till sina kollegor, som driver det som ett kvalitetsarbete (intervju, lärare, välkomstenheten).

Resultaten av att tidigarelägga kartläggningarna och att arbeta mer med portfolio har gjort att tiden på välkomstenheten kan användas på ett mer effektivt sätt.

Förändrad organisation på välkomstenheterna

I en av kommunerna, där det tidigare var en uppdelning mellan lärare som arbetade med kartläggning av elevernas kunskaper i litteracitet och numeracitet och samordnare som skötte utslussningen ut till olika grundskolor och där fungerade som kontaktperson till välkomstenheten, berättar personalen att de numera arbetar både som kartläggare och samordnare.

Det är lättare att lämna över en elev när man har gjort kartläggningen själv, men inte bara det utan också att man har undervisat eleven. Det blir lättare att förstå och tolka materialet (intervju, lärare, välkomstenheten).

En organisatorisk förändring är att flera i personalgruppen har flyttats ut och arbetar på olika grundskolor i kommunerna istället för på välkomstenheten för att deras kompetens ska kunna användas effektivt och där den bättre behövs. Somliga i personalen menar att det är viktigt att inte sitta kvar på välkomstenheten när det är färre elever där och lärarna behövs ute i skolorna. Andra menar att deras arbetssituation blivit mer splittrad genom att vara på olika arbetsplatser. De som inte är ute på elevernas hemskolor menar att deras arbete på välkomstenheten förändrats såtillvida att det blivit tomt och tyst för de få som är kvar. Men det kan också vara tvärtom, menar somliga: ”Man kan bli en tightare grupp som kan arbeta mer professionellt om man inte är för många i personalen”.

Verksamhetschefen i en av kommunerna berättar också att man börjat arbeta med utvecklingsgrupper på rektorsnivå och att en av dessa grupper specifikt har hand om nyanländas lärande. I gruppen ingår rektorer från olika typer av skolor, både sådana som har lång erfarenhet av att ta emot nyanlända och sådana som inte har det, vilket ger, menar verksamhetschefen, en öppen och förutsättningslös dialog. Gruppen höll vid intervjutillfället (februari 2018) på att arbeta fram en handlingsplan för rektorer kring mottagandet av nyanlända elever och vad som är viktigt att tänka på vad gäller språkstöd, förberedelseklasser och annat stöd. I denna grupp diskuteras vad välkomstenheten kan stödja grundskolorna med. Välkomstenheten har inget egenvärde, menar verksamhetschefen, utan ska vara ett stöd så länge den behövs. Om kompetens finns ute på skolorna får man kanske omvärdera välkomstenhetens vara. Kartläggningar behöver inte göras på välkomstenheten, utan kan också göras ute på skolorna. Det är dock viktigt att bevara den kompetens som finns på välkomstenheten, ”för det är ogörligt att alla ska ha lika stor kompetens om nyanlända” menar verksamhetschefen. När personalen talar om flexibilitet handlar det således om både pedagogiska och organisatoriska frågor.

Samverkan mellan välkomstenheterna och hemskolor

Ett andra tema som framträdde i intervjuer med personal på välkomstenheterna var samverkan av olika slag. Den ökade samverkan har först och främst fört med sig något positivt, menar personalen på välkomstenheterna, men det finns även problem och utmaningar med samverkan. Dels ser samverkan olika ut på olika skolor och det är inte alltid som samarbetet har nått så långt att man alltid vet vad man ska göra ”som gäst” från välkomstenheten. Dels har personalen på hemskolorna olika uppfattningar om, och erfarenheter av, hur samverkan ska organiseras. För personalen på välkomstenheterna kan det vara en svår balansgång mellan att å ena sidan sitta inne med kunskaper om hur verksamheten på elevernas hemskolor borde vara organiserad och å andra sidan inte ha legitimitet för att organisera verksamheten på detta sätt. I följande avsnitt lyfts olika områden kring samverkan som aktualiserats under intervjuerna: samverkan med eleven i centrum, pedagogisk samverkan och att samverkan måste anpassas efter den lokala skolans organisation.

Samverkan med eleven i centrum

På somliga skolor har kontakten med hemskolorna fungerat bra, vilket beror på att eleven sätts i centrum, menar personalen. Personalen från välkomstenheterna känner elever och skolpersonal på hemskolorna och de lägger upp arbetet tillsammans. Personalen på välkomstenheterna upplever också att personalen på hemskolorna tycker att samarbetet med välkomstenheten är viktigt. Personalen på välkomstenheten betonar den kontinuerliga kontakten med eleverna sedan de lämnat välkomstenheten. En i personalen säger:

Förut hade vi en överlämning och ett besök med eleven. Nu kommer vi igen efter ett tag. Lärarna uppskattar det jättemycket och eleverna blir ju glada. Återbesöket är också bra för att vid överlämningen kanske man inte riktigt kommer på att ställa alla frågor, och då kan de ställa den när vi kommer tillbaka.

Personalen på välkomstenheten upplever återbesöken som en trygghet för eleverna. Man försöker ta hänsyn till varje elevs behov och arbeta med att ”slipa ner trösklarna mellan oss och skolorna, sy ihop... och att även kunna ge stöd”. Men samarbetet är inte alltid är lätt:

Lärare: Jag är ju på olika skolor och ser olika saker
Intervjuare: På vilket sätt?

Lärare: Det är ju en jätteskillnad mellan skolorna. På en skola vet jag precis vad jag ska ta itu med och vem jag ska prata med, men på en annan känner jag mig som något katten har släpat in (Intervju lärare, välkomstenheten).

När det gäller hur samverkan mellan välkomstenheten och elevernas hemskolor ska organiseras har personalen olika uppfattningar. En av lärarna säger:

Samverkan är väldigt bra, men jag tror inte att man [lärarna på Välkomstenheten] ska vara placerad ute på skolan. Vi skulle kunna utveckla samverkan mycket mer ändå, det handlar ju om attityden på skolan, att man inte är rädd för att undervisa nyanlända elever bara för att de inte kan svenska. Jag skulle vilja jobba mer med att stötta lärare, men det handlar ju också om att läraren ska vara trygg med mig. Vi skulle kunna jobba ännu mer med överlämningen så att skolverkets kartläggning i steg 3 blir gjorda. För det är jätteviktigt att kunna visa att eleven faktiskt kan detta och här har ni ett konkret bevis för det.

Andra lärare på välkomstenheten menar att det kan vara problematiskt när lärarna från välkomstenheten går ut i skolorna och stöttar. En lärare säger:

Det är inte alltid som det blir bra om det är en konstruktion uppifrån att den ena ska komma och lära den andra något. Jag tror aldrig att det är någon bra lösning.

För en god samverkan behövs, menar lärarna från välkomstenheterna, en tilltro till deras interkulturella kompetens samt tydligt definierade arbetsuppgifter på hemskolorna. En god samverkan sker på skolor där eleven sätts i centrum, menar en i personalen och säger att det ligger i allas intresse att skapa de bästa förutsättningarna för eleven. Med eleven i fokus blir samarbetet mer konkret.

Idag hade jag en elev. Han har läst franska i 6 år och engelska. Han har läst alla ämnen som eleverna har här. Han kan ju jättemycket, och han ska ju ut i alla ämnen. Men så är det ju inte ute på skolorna att han kommer ut i alla ämnen. Men han borde ju!
Där är ju portfolion viktig, att man kan visa vad han har skrivit på franska. Jo, i den bästa av världar. Men det fungerar ju inte riktigt så än. Men det är ju dit vi vill (intervju, personal, välkomstenheten).

Om alla sätter eleven i fokus blir samarbetet med lärarna på elevernas hemskolor också mer självklart.

Om jag då erbjuder att komma tillbaka om pedagogen vill det efter ett tag, och hon väljer att göra det, för att få råd om hur hon ska tänka kring en viss utmaning eller vill ha tips om material eller metoder. Då

blir det något helt annat. Om jag bara kommer och säger att nu ska jag visa dig hur du ska göra, då kanske du inte alls är intresserad av det. Men här finns ett behov, det finns en elev, vi ska hjälpas åt. Så det är så vi ska jobba, sy ihop (intervju, personal, välkomstenheten).

”Vi är så vana att anpassa oss till den situation som är, och jag har nog blivit fartblind”, säger en i personalen, som menar att de tillsammans ”fixar utmaningarna, tar tag i det och jobbar utifrån sitt omdöme, tillsammans”, men det är först nu personalen på välkomstenheterna menar att man fått tid att reflektera lite mer över de hektiska åren (2015-2017).

Genom att de nya elevgrupperna som kommit är mer blandade än de tidigare blir det än viktigare med elevanpassning. En elev från Ukraina tas som exempel. Hen har gått i skola och läst både rysk litteratur, grammatik och naturorienterande ämnen, men genom att hen inte har engelska blir kartläggningen mycket svår att genomföra trots att eleven har gedigen utbildningsbakgrund.

Detta med språk som vi inte har studiehandledare på utmanar även sättet att undervisa. I början hade vi nästan bara elever som talade dari, somaliska och arabiska och då hade vi studiehandledare. Nu har vi så många språkgrupper, så det är ingen idé att ha en studiehandledare som kan tolka för ett par elever och de andra har ingen. Jag har fått ändra mitt sätt att undervisa. Jag använder otroligt mycket bilder (intervju lärare, välkomstenheten).

Det kommer också allt fler elever som redan gått på mottagningsenheter i andra kommuner, och genom att kartläggningen blivit så etablerad i Sverige har de flesta elever som kommer från andra kommuner med sig en kartläggning. Detta innebär även att somliga elever inte kommer till välkomstenheten alls utan börjar i hemskolan direkt. Lärarlaget på en av enheterna diskuterar hur man ska se på detta.

Nackdelen med att gå på välkomstenheten för dessa elever är ju att det blir ett nytt uppbrott för en elev som redan har så många uppbrott bakom sig. Om eleven vill gå direkt till skolan kan lärarna där göra kartläggningen. Samtidigt får vi på välkomstenheten ofta kritik från hemskolorna som menar att de inte har möjligheter att göra detta, så vi försöker få alla elever som kommer till Trollhättan att komma till oss först (intervju lärare, välkomstenheten).

Även den utåtriktade verksamheten på välkomstenheten är viktig för att skola och fritid ska fungera som en sammanhållen enhet för eleverna.

På välkomstenheten i Vänersborg har vi utvecklat samverkan med socialtjänsten, sektionen för nyanlända, kultur och fritid och med simskolan. Fyllt på, hittat kontaktytor för att stötta. Tyvärr har det ju varit många vändor med socialtjänsten.

Pedagogisk samverkan

Förutom samverkan med eleven i centrum tar lärarna på välkomstenheten upp vikten av pedagogisk samverkan, något som personalen fått mer tid till när elevgrupperna inte längre är så stora. Kartläggningarna tas i allt högre grad tillvara på elevernas hemskolor, men personalen nämner också att man fått bättre arbetsmaterial och arbetsmetoder, inte minst genom digitaliseringen.

När det gäller kartläggningar menar lärarna på välkomstenheterna att personalen på hemskolorna tar dessa på större allvar. Allt fler skolor gör kartläggningar i steg 3 och vill gärna samarbeta med lärarna på välkomstenheten kring dessa.¹¹ Allt fler lärare på hemskolorna är insatta i vad kartläggningar handlar om och hur de är tänkta att användas. Men det handlar också om självreflektion, säger en av lärarna. ”På välkomstenheten har vi blivit bättre på att göra kartläggningar och kommunikationen mellan hemskolorna och välkomstenheten har fått bättre kvalitet”.

När det gäller arbetsmaterial och arbetsmetoder nämner personal på välkomstenheterna flera områden där de menar att de kan göra allt större insatser så att samarbetet med hemskolorna förbättras. Lärarna har fått ett konkret material att samarbeta kring, nämligen skolverksmaterialet *Bygga svenska*. Materialet *Bygga svenska* är ett bedömningsmaterial som hjälper lärare i grundskolan och gymnasieskolan att följa nyanlända elevers språkutveckling. En fördel med detta material är, menar lärarna, att man kan använda det för att synliggöra en progression hos eleverna. Även i relation till övergången till gymnasiet kan eleverna ha med sig *Bygga svenska* och fortsätta att använda det där. Materialet har flera fördelar, menar lärarna, eftersom man talar om nivåer och inte ålder.

Vi behöver inte tala om att de är årskurs 3 i nivå, för målen i åk 3 är skrivna för 9-åringar som har svenska som modersmål eller har lärt sig svenska som andraspråk över tid, inte för någon som är ny i språket. Bygga svenska är förmågebaserat och vi kan säga nivå 1 och då betyder det något, även om det alltid är svårt med bedömningar så ger det ändå en mer nyanserad och relevant bild. Vi kan också lägga in Bygga svenska i andra ämnen (intervju lärare, välkomstenheten).

Genom materialet får lärarna också ett gemensamt språk för att tala om elevernas kunskaper och lärande. När det gäller övergången mellan grundskola och gymnasium, diskuteras även för- och nackdelar med att låta eleverna läsa på språkintruktionsprogrammet på gymnasiet i relation till att läsa ett extra år i grundskolan.

Ytterligare ett pedagogiskt samarbete som tas upp i intervjuerna är arbetet med studiehandledare, tolkar och modersmållärare. Bättre undervis-

¹¹ Kartläggning, steg 3 är en ämneskartläggning som görs av ämneslärare och ofta på hemskolorna. I en del fall samarbetar välkomsten med hemskolorna i ämneskartläggningen.

ningsmaterial och förändrade arbetssätt gör att lärarna får ”tänka nytt” när de arbetar pedagogiskt ihop med studiehandledare och tolkar. Fler språk och nya elevgrupper gör emellertid att det inte alltid går att uppåda tolkar under den korta tid som eleverna är på välkomstenheten, vilket innebär att man i allt högre grad använder lärare från modersmålsenheten än externa tolkar i samband med kartläggningar. Detta fungerar bra för elever som har holländska eller polska, där det är svårt att få tolk, men lätt att få tag i modersmåls lärare. Det blir också bättre kvalitet i kartläggningen när det är modersmåls lärare istället för externa tolkar, menar en av lärarna.

Samverkan kan se olika ut på olika skolor

Det är alltid viktigt att samverka kring eleven och att sätta det pedagogiska utvecklingsarbetet i centrum, men samverkan behöver inte se likadan ut på de olika hemskolorna. Personalen på välkomstenheten menar att det finns inget färdigt recept på hur övergången mellan välkomstenheten och elevens hemskola ska se ut. Istället är det viktigt att från välkomstenhetens sida vara följsam gentemot hemskolans sätt att organisera sin verksamhet för nyanlända.

Ett område som diskuterades en hel del på skolorna 2016 var huruvida det var bäst för eleverna att direktplaceras i en klass eller att börja i någon form av förberedelseklass. Argument för båda systemen lyftes fram i intervjuerna. Direktplacering var dock inte en term som användes av pedagogerna och cheferna, utan istället talade de om direktinkludering. Eftersom termen inkludering inte bara ger konnotationer till en viss organisationsprincip, utan en kvalitet, har vi trots att det inte är den term som intervjupersonerna använde, valt att tala om *direktplacering* när det som avses är just den generella principen att placera nyanlända elever direkt i reguljär klass utan att först ha gått i förberedelseklass/-grupp. Vissa av lärarna i vår studie hävdade att forskning visar att direktinkludering är bättre medan andra menade att det inte är självklart, utan det beror på situation. En enkätstudie omfattande cirka 500 lärare i grundskolan (Juvonen, 2015) visade att en stor andel ansåg att direktplacering ofta innebär att nyanlända elever på olika sätt exkluderas, och i grundskolans senare år var denna andel större. Lärarnas svar visade att frågan om direktplacering gynnar elevers kunskapsmässiga, språkliga och sociala inkludering inte har ett entydigt svar, utan beror på faktorer hos såväl eleven som den mottagande skolan. Det bekräftas av många av våra intervjupersoner. Men det finns också de som intar en mer kategorisk hållning. För en fördjupad diskussion om direktplacering kontra förberedelseundervisning ur *elevers* perspektiv, se Nilsson Folke (2015) samt Nilsson och Axelsson (2013). I Skolverkets broschyr *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Utbildning för nyanlända elever* (Skolverket, 2016a) sägs att en nyanländ elev kan få undervisning i en förberedelseklass i upp

till två år, men hur denna ska se ut avgörs från fall till fall. Eleven ska inte läsa alla sina ämnen i förberedelseklassen, och undervisningen i förberedelseklassen i ett ämne ska upphöra så snart eleven bedöms kunna följa undervisningen i det ämnet i den ordinarie undervisningsgruppen.

Diskussionen om direktplacering eller förberedelsegrupp (ibland kallade språkgrupp) visade att frågan var aktuell, och lärarna på välkomstenheten blev tillfrågade, eller kände ett behov av att ta upp frågan.

Det finns så många varianter på hur mottagandet går till, och det viktigaste är att eleven blir mottagen på ett bra sätt över huvud taget.

Lärarna på välkomstenheterna betonar också att direktplacering kan fungera bra på en skola och inte alls på en annan. ”Allt beror på *hur* man arbetar, inte att man valt en specifik modell”, menar en av lärarna.

Utmaningar

Utmaningarna inför de närmaste åren handlar enligt personalen på välkomstenheten om kompetensutveckling av personal på elevernas hemskolor samt att fortsätta att bygga upp den kompetens som redan finns på välkomstenheten. Utmaningarna handlar också om att se till att de nyanlända eleverna får kunskaper om den svenska skolan och samhället och inkluderas på ett bra sätt. Detta ställer krav på likvärdighet, så att eleverna får samma förutsättningar oavsett vilken skola de går på.

Välkomstenhetens arbete måste i framtiden bygga på långsiktighet och vara ett kunskapscentrum som ska komma många till del, och med en lärarkår som är inställd på att arbeta flexibelt. Över huvud taget handlar välkomstenhetens ansvar inte bara om de veckor eleverna befinner sig där, utan om att ta emot nyanlända elever i kommunen och se till att de får en bra start oavsett om de kommer till välkomstenheten eller inte. Somliga elever har gått på en motsvarande mottagningsenhet i en annan kommun och då är det inte självklart att de kommer till välkomstenheten utan börjar direkt på sin hemskola.

Lärarkompetens samt elevers kunskapsutveckling och kompetens

Lärarnas kompetens och förhållningssätt i skolorna har förändrats en hel del på kort tid menar välkomstenhetens personal, som i intervjuerna ger uttryck för att det interkulturella förhållningssätt som de efterlyste 2016 hade etablerats vid det andra intervjutillfället. Det finns ett intresse för vad eleverna har med sig från en eventuell tidigare skolgång, och en större kunskap om att det är viktigt att elevernas kunskaper och erfarenheter utnyttjas i undervisningen. På en del håll har även de organisatoriska förutsättningarna förändrats och möjliggjort en mer interkulturell undervisning.

Att satsa på kompetensutveckling och att sprida den kunskap som finns hos vissa lärare är viktigt. En av lärarna, som berättar om sin nyanställning på välkomstenheten i Trollhättan och reflekterar över sin egen kompetens, tycker sig inte ha tillräckligt med kunskaper och erfarenheter för att hantera ett komplext arbete, men berättar samtidigt att det inte finns utrymme för något annat än att ”kasta sig in i jobbet”. Lärarna menar att det finns mycket samlad kunskap på välkomstenheterna i de kommuner där de är anställda och denna kunskap behöver spridas genom kollegialt lärande och auskultation.

Utmaningen att ta hand om de nyanlända eleverna handlar, menar personalen på välkomstenheten, om att det finns ett jättestort behov att få lära sig mer om den svenska skolan, om skolsystemet, hur allt fungerar och vilka förväntningar som finns på dem. Om skolan intresserar sig för elevernas erfarenheter så uppskattas det av eleverna och de vågar fråga mer. Om man är öppen och mottaglig för att lyssna till elevernas tidigare erfarenheter av undervisning och visar ett intresse, så är mycket vunnet, säger personalen.

Nyanlända elever är en heterogen grupp, men alla har gemensamt att de har brutit upp från ett tidigare sammanhang och det är viktigt att ”lyssna och ta tillvara de kunskaper och erfarenheter som elev och vårdnadshavare har om elevens situation samt om skolan i det eller de länder där eleven tidigare varit bosatt (Skolverket, 2016a; se även Glogic & Löthagen Holm, 2016a). Allt fler kommuner arbetar fram strukturer för att ta emot nyanlända på mottagningsenheter (se t ex SKL, 2017) men det finns ändå många rapporter som tenderar att utgöras av eländesbeskrivningar som följs av normativa utsagor om hur det bör vara (t ex Månsson, 2016). Vad som framkommer när personalen på välkomstenheterna i Trollhättan och Vänersborg diskuterar framtida utmaningar är hur det skulle kunna vara möjligt att arbeta fram bättre strukturer för mottagandet. Vikten av flexibilitet och kontinuerligt arbete lyfts fram. En av lärarna säger:

Om man inte gillar flexibilitet kan man nog inte arbeta här. Det handlar inte om att ha rätt eller fel organisation utan om att kunna anpassa sig utifrån de krav som gäller för närvarande. Man får inte bli för omtumlad av förändringar utan gilla detta sätt att arbeta. Då kan välkomstenheten bli en bra verksamhet och bygga framåt.

Välkomstenhetens vidgade uppdrag - utmaningar inför framtiden

En annan utmaning inför framtiden är att välkomstenhetens arbete inte bara ska vara kopplat till de åtta veckor som eleverna vistas där, utan det handlar alltmer om ett kontinuerligt arbete under en längre period. Nyanländ är man i fyra år, och personalen poängterar vikten av att successivt inkluderas i ett samhälle där man i framtiden kan bli medborgare. Detta

visar även Jepson Wigg (2016) i en intervjustudie med lärare som möter nyanlända elever i högstadiet och gymnasiet. Men för eleverna handlar det också om situationen här och nu, att klara skolan och få betyg som gör att man kan komma vidare. Jepson Wigg lyfter fram fyra betydelsefulla insikter i detta arbete. Den första är att förlägga olika ansvarsområden på rätt ställe. Det finns eldsjälar med stort engagemang och andra som inte tar ansvar. Den andra är att skolans arbetssätt fungerar väl med god studiehandleddning och en samsyn kring arbetsformer och där olika lösningar behövs för olika elever. Den tredje insikten handlar om att lyfta frågan om vilken kunskap eleverna ska få. Handlar det om en specifik skolkunskap eller något som behövs för att skapa ett bra liv? Den fjärde insikten handlar om lärarnas bemötande av eleverna och vikten av att bli sedd.

En utmaning är också att inkludera familjerna i mycket högre grad än man gör idag (Bouakaz, 2007). I Trollhättan finns föräldrastödsutbildningar med fokus på somaliska och arabiska föräldrar. I detta arbete deltar välkomstenheten men här går det att göra mer, menar verksamhetschefen. Det handlar om att förstå det svenska skolsystemet och informera om det fria skolvalet. Men det handlar också om kunskaper om att vara förälder i svensk skola, att till exempel veta vad föräldramöte och föräldramedverkan innebär.

Välkomstenhetens arbete med skolorna i kommunerna anpassas i hög grad utifrån skolornas respektive organisation och personalen på välkomstenheten försöker vara flexibel gentemot skolornas olika arbetssätt. På skolor med "en fungerande organisation" går det att bygga upp ett samarbete på lite längre sikt, menar välkomstenhetens personal. En av lärarna säger:

Lärare och studiehandleddare som arbetar tillsammans på skolor blir kontaktpersoner för oss på välkomstenheten och med dessa diskuterar vi vilka elever som behöver språkhandledning och hur denna ska se ut.

Om skolorna har språkgrupper, förberedelseklasser eller direktinkludering spelar i detta fall mindre roll. Det är långsiktighet och kontinuitet för eleverna som är det viktigaste. Skolor med en sämre organisation kännetecknas av brister på kontinuitet. På dessa skolor finns få, eller inga studiehandleddare.¹² Ibland har man på skolorna köpt in studiehandleddare från modersmålsenheten ett antal timmar i veckan, och även om ett sådant system kan generera effektiv studiehandleddning några timmar behövs det studiehandleddare som finns på skolan och ser eleverna i olika sammanhang, men också studiehandleddare som är synliga i personalrum och på möten. Även om det finns risker med att studiehandleddarna får syssla med annat än undervisning, till exempel omsorg, är det en vinst för elevernas

¹² Kapitel 6 handlar specifikt om hur studiehandleddarna upplever sin roll i skolan.

trygghet och kontinuitet, menar personalen på välkomstenheterna. Viktigt är att det finns plats för eleverna i kommunens grundskolor, menar de. Byggnader, personella resurser och kompetens måste stå i paritet med elevantalet. Hade det funnits plats på alla skolor hade man kunnat jobba på ett helt annat sätt, säger personalen.

Det fria skolvalet - likvärdighet och rättvisa?

Den kanske viktigaste utmaningen är, poängterar chefer i båda kommunerna, vikten av att nyanlända elever och deras föräldrar gör ett aktivt skolval. Personalen på välkomstenheterna uppfattar att föräldrarna är engagerade i barnens skolgång och angelägna om att barnen ska börja på en bra skola. I vårt material visar sig detta i att en familj med två universitetsutbildade föräldrar har avböjt två skolor innan de slutligen accepterade en plats på den tredje skolan. Samtidigt finns i vårt material, exempel på icke resursstarka familjer som också utnyttjar det fria skolvalet. Vi har exempel på en förälder som inte själv har gått i skolan, men som genom egna kontakter med etablerade landsmän förhört sig om kvaliteten på de olika skolorna i kommunen för att kunna göra ett aktivt skolval.

Vad som är en bra skola är dock inte alltid givet och vissa av de nyanlända eleverna kan ha behov som inte alla skolor har kompetens- eller resursmässiga förutsättningar att tillgodose. I dessa fall skulle man kunna tänka sig att eleverna skulle rådas att välja vissa skolor. I våra intervjuer med ledningspersonal verkar detta dock inte vara något som ses som en framkomlig väg. Argumenten tycks både ha en praktisk och ideologisk grund. Dels finns generellt en platsbrist, där särskilt de populära skolorna har haft svårt att skapa utrymme för elever utanför närområdet, dels finns en strävan att öka likvärdigheten mellan kommunens skolor. En av verksamhetscheferna säger:

Vi måste ju bara hitta någonstans där eleven kan vara. Jag måste i min roll ta ett helikopterperspektiv. (...) Men vi kan ju inte ha inställningen att de är dåliga på att ta emot. Då måste vi ju hjälpa till och stötta så att de ändrar sig, så att den skolan blir bättre. Vi kan inte välja bort skolor, utan vi behöver se till att kvaliteten mellan och inom skolorna ökar. (intervju, verksamhetschef)

Detta kapitel har handlat om välkomstenheternas verksamhet utifrån intervjuer med personalen vid två tillfällen: 2016 och 2018. Genom att allt färre nyanlända elever kommit till välkomstenheterna och att gruppen nyanlända blivit alltmer heterogen har verksamheten förändrats drastiskt på kort tid. I kapitlet har denna förändring tagits upp utifrån tre teman: flexibilitet, samverkan och utmaningar. I kapitlet har även kartläggningar tagits upp, något som fördjupas i nästa kapitel.

Kartläggningar – användningen på skolan

År 2013 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att öka målpuffyllelsen för nyanlända elever i skolan och i detta arbete ingick att skapa ett material som skulle kunna användas vid bedömning av nyanländas kunskaper för årskursplacering samt som ett stöd för planering av det pedagogiska arbetet (Utbildningsdepartementet, 2013). Kartläggningar är således ett led i en politisk ambition att inkludera nyanlända i ordinarie undervisning så tidigt som möjligt istället för att de ska gå i särskilda förberedelseklasser (Lilliedahl & Ehrlin, 2016). I en del kommuner arbetade man samtidigt med egna kartläggningsmaterial.

Kartläggningar av nyanländas kunskaper görs i tre steg, och sedan den 15 april 2016 är Skolverkets kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper steg 1 och 2 obligatoriskt att använda för grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan (Skolverket, 2016a). Steg 1 handlar om elevens språk och erfarenheter medan steg 2 handlar om elevens kunskaper inom områdena litteracitet och numeracitet. Det tredje steget i kartläggningen, som handlar om ämneskunskaper, är frivilligt, och görs i allmänhet på elevens hemskola. I detta kapitel tar vi upp olika typer av kartläggningar och användningen av dem. I kapitel 5 diskuteras kartläggningarna utförligare i ett didaktiskt sammanhang.

Kartläggningar steg 1 och 2

När det gäller hur (och om!) kartläggningen används när eleven väl är på skolan, för att anpassa undervisningen till elevens specifika behov, finns en variation både mellan och inom de skolor som vi har besökt. Mappen med kartläggningen kan antingen vara något som står i ett arkiv och aldrig används, eller ett levande dokument som används kontinuerligt för att anpassa och utveckla undervisningen utifrån elevernas behov och förkunskaper.

Elever i årskurs 1 kartläggs ofta inte eftersom tidigare skolgång inte förutsätts. Elever i lågstadiet placeras av detta skäl nästan alltid utifrån ålder, medan årskursplaceringen av elever i mellan- och högstadiet beror på elevens tidigare skolbakgrund – elever som inte har gått i skola tidigare eller har svag skolbakgrund placeras ofta med ett år yngre elever för att hinna ikapp och för att få ett extra år i grundskolan. En rektor är dock försiktig med det när det gäller elever från årskurs fem, eftersom det extra skolår som är möjligt kan behöva användas i slutet av högstadiet istället. I båda kommunerna finns enstaka rektorer som säger att kartläggning inte används alls.

Vid telefonintervjuerna 2016 sa rektorerna att kartläggningen var eller ”skulle vara” tillgänglig för alla lärare som arbetar med den nyanlända eleven, och att ”duktiga lärare” använder den, medan många uppgav att de

inte gör det, bland annat för att de inte ansåg att de hade den kompetens som krävdes. Flera rektorer tog upp denna skillnad och att många lärare inte visste hur de skulle göra för att anpassa undervisningen till elevernas kunskapsnivå i ämnena och ge rätt stöd. De beskrev det som ett viktigt likvärdighetsproblem, och något som de själva såg som ett mycket angeläget utvecklingsområde på den egna skolan. En rektor sa: "Erfarenheten och kompetensen hos lärarna när det gäller att använda kartläggningen och att anpassa undervisningen varierar stort!". Det blev också tydligt genom telefonintervjuerna att rektorernas egen kunskap varierade om hur kartläggningsinformationen skulle kunna användas för planering av, när och hur studiehandledning och olika hjälpmedel skulle kunna användas i relation till varje elevs resurser och behov.

En av rektorerna sa: "det finns ett glapp här", och "vi har väldigt liten erfarenhet". Samtidigt fanns i båda kommunerna rektorer som varken kunde ge konkreta exempel på hur kartläggningsinformationen användes för pedagogisk anpassning, eller se det som sitt ansvar att se till att så sker. En rektor sa till exempel som svar på frågan om i vilken mån lärarna gör kartläggningar att "varje lärare gör så gott de kan, de klagar inte", en annan att "det ser väldigt olika ut, det beror på klasslärarna". Men utifrån att skollagen (SFS, 2010, kap. 3, 3§) föreskriver att alla elever "ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål", behöver rektor se till att alla lärare faktiskt använder kartläggningsinformationen som grund för sin planering. Det fordrar att lärarna har kompetens att tolka och använda informationen formativt och att arbeta språkutvecklande, men också att en rad organisatoriska och resursmässiga villkor är uppfyllda. Det handlar till exempel om tillgång till studiehandledning på elevernas modersmål, en flexibel organisation som stödjer samverkan mellan lärare och studiehandledare, om lärartäthet och om resurser i form av digitala verktyg och läromedel, samt om rutiner för överlämning av kartläggningen och för planering av undervisningen och uppföljning av resultat.

Kartläggningsmaterialet finns ofta samlat på någon plats i skolan, till exempel i en pärm i ett arbetsrum eller sammanträdesrum. Lärarna säger att de har informerats om att materialet finns och att de kan ta del av det för sin planering, vilket framgår av följande dialog:

- | | |
|---------------------|--|
| Intervjuare: | De kartläggningar som görs på välkomstenheten, numeracitet och litteracitet, hur följs det upp här? Vilka får reda på detta och var finns det förvarat och hur hanterar man det? |
| Lärare: | De finns hos XX, och vilka som får ta del av det ta är ju de som går dit, i princip. Alltså alla får alltid ta del av det. Jag som svenska som andra |

språklärare, jag går ju dit och kollar det som hör till mig. Mattelärarna vet jag har en tendens att gå och kolla.

I ett fall framkom att lärarna inte kände till att det finns ett kartläggningsmaterial, trots att de har nyanlända elever i sina klasser.

- Intervjuare:** De kartläggningar i numeracitet och litteracitet som görs på välkomstenheten, används det av lärarna?
- Lärare:** Vet inte.
- Lärare:** Vi vet inte.
- Lärare:** Vi har ingen aning.
- Lärare:** Har inte sett någon.
- Intervjuare:** Har ni fått någon information om att det finns?
- Lärare:** Nej. Har vi?
- Lärare:** Jag har kanske hört.

Vid intervjuer med lärare och studiehandledare framkommer att kartläggningsmaterialet inte används i så stor utsträckning i det pedagogiska arbetet, och i somliga fall inte alls. Detta har, enligt lärarna, olika orsaker. En orsak som tas upp i intervjuerna är att lärare vill göra sina egna bedömningar.

Jag vet ju att de finns [kartläggningsmaterial], men jag har aldrig haft förberedelseklasser förut och blev ombedd till det nu, men har ingen erfarenhet av detta, så jag känner att det nästan är lättast att kolla själv (intervju, lärare).

En annan anledning som lärare pekar på kan vara att det är svårt att förstå principen bakom kartläggningarna och att det därför är svårt att använda dem. Problemet är, menar läraren i intervjuutdraget nedan, att kartläggningarna ger knapphändig information.

Jag har själv gjort kartläggningar. Jag förstår visserligen principen bakom hur den här undersökningen gjordes. Jag var med på kompetensutveckling när det fattades beslut om att de här kartläggningarna skulle göras. Så att jag har ju en ganska stor förförståelse innan jag ens sätter mig där med alla papper. Men ibland kan det vara väldigt knapphändig information. Och då måste man kunna utläsa, är den här informationen knapphändig därför att det inte finns någonting att säga? Hur genomförs själva kartläggningen? Har inte du den förförståelsen så är det väldigt svårt att begripa dem, och ibland kan det fortfarande vara väldigt svårt att begripa dem kan jag säga (intervju, lärare)

Det framkommer också att lärare inte anser sig kunna använda kartläggningsresultatet på grund av att årskursplaceringarna upplevs felaktiga från början. Diskrepansen blir alltför stor mellan de kunskaper som eleven har

med sig och de mål som eleven förväntas kunna nå i ett ämne. En lärargrupp beskriver kartläggningarna som "alltför grovkorniga" och menar att det behövs ett finare raster för att kartläggningarna ska bli meningsfulla som utgångspunkt för den pedagogiska planeringen. En av lärarna påtalar denna diskrepans genom att ge exempel från sin egen undervisning:

Intervjuare: Du har berättat om svårigheterna med materialet. Vad har du för erfarenheter av kartläggningsmaterialet som mattelärare?

Lärare: Då tänker jag så här, eftersom till exempel [namn på nyanländ elev] är här i klassen, hen skulle vara med på matematiken från början, så hen var ju med ett par veckor i matematik. Och då undrar jag, ja, vad visade den? Hen kan inte säga "fem tusen sju hundra nittio åtta". Hen kan inte tusental, hundratal, tiotal och ental och hen går i årskurs sju. Hen har, visade det sig sen, kanske varit i skolan sammanlagt två år, möjligtvis hela sitt liv, någonting sånt. Och då undrar jag, vem har bestämt att hen ska vara med på ordinarie undervisning i årskurs sju? För att hen sitter ju där och är som ett stort frågetecken (intervju, lärare).

Ämneskartläggningar steg 3

Vid rektorsintervjuerna 2016 var kartläggningen i steg 3 endast etablerad på ett par skolor, en skola låg i startgroparna. Ett par rektorer menade att ämneslärarna genom undervisningen och de bedömningar som görs kontinuerligt ändå får en nyanserad bild av elevernas kunskaper. Några nämnde att andra diagnostiska tester användes, till exempel LUS¹³. En rektor tyckte att kartläggning var helt onödigt för det fåtal nyanlända elever som gick på skolan:

Nej. Den är alltför omfattande. Det tar för mycket tid och är inte så relevant för de aktuella eleverna, eftersom de har med sig så lite kunskap från hemlandet. Det finns inte så mycket att hämta (telefonintervju, rektor).

En annan rektor var inne på samma spår när det gällde elever utan skolbakgrund: "Det är inte meningsfullt då eleverna ändå inte har några kunskaper". Dessa uttalanden visar att kunskaper likställs med skolkunskaper.

¹³ LUS står för Läs Utvecklingsschema och är ett dokumentationsverktyg för att avgöra var en elev befinner sig i sin läsutveckling.

Det finns, menar rektorn, ingenting att kartlägga om eleven inte har gått i skolan.

Andra menade att en kartläggning av ämneskunskaper var värdefull, men inte hade hunnit komma igång. En rektor berättade att man är underbemannad på många skolor och inte har möjlighet att prioritera kartläggning.

Vi började göra sådana kartläggningar på skolan, men två saker har gjort att arbetet just nu ligger på is: att Skolverket inte har publicerat material för olika ämnen i den takt man hoppades, och att det finns för få lärare på skolan. (...)Jag önskar verkligen att vi ska komma igång med arbetet igen, eftersom kartläggningen är mycket viktig för likvärdigheten, att alla elever ska kunna arbeta på sin nivå, och för att kartläggningen gör att lärarna lär känna sitt ämne och vilka begrepp som är centrala, vilket ger en kompetenshöjning och medvetenhet i ämnet som kommer alla elever till del. Som det är nu, när vi inte gör steg 3-kartläggningar, arbetar de duktigaste lärarna kontinuerligt med att sätta sig in i vad eleverna kan i deras ämnen, genom att de observerar hur eleverna arbetar och vad de klarar och genom att de håller en dialog med studiehandledarna där de frågar vad eleverna förstår och kan av det som man gör i klassrummet. Men också att studiehandledarna själva kan uppmuntras av lärarna att ha kunskapsdialoger med eleverna och återkoppla till läraren, och att eleverna kan göra olika uppgifter på sitt modersmål (intervju, rektor).

De rektorer som beskriver kartläggningen steg 3 understryker att den är mycket viktig, inte bara för att fatta organisatoriska beslut, utan också i det konkreta arbetet med att i undervisningen skapa de bästa förutsättningarna för de nyanlända eleverna att lära utifrån sina förutsättningar. Detta visas i nedanstående citat:

Kartläggning steg 3 i de ämnen där det finns verktyg från Skolverket, och egen kartläggning i övriga ämnen, sätts igång omedelbart för att få en förfinad bild av elevens förmågor, kunskaper och behov så att eleven får arbeta i ämnena på rätt nivå och få rätt stöd. Kartläggningen sker med hjälp av studiehandledarna under lektionstid i samband med undervisningen, då det blir synligt vad eleven förstår och kan genom olika uppgifter och i interaktionen på lektionen. Om lektionstiden inte räcker finns studiestöd varje måndagseftermiddag, då studiehandledare kan arbeta med kartläggning. Steg 1 och steg 2 ger allmän information, och man vet till exempel hur man ska rigga om en elev är analfabet för att det ska vara möjligt för eleven att börja hänga med i undervisningen direkt. Studiehandledarna tillsammans med lärarna arbetar med bilder och begrepp inför lektionerna, använder Google Drive, de utformar eget material som kan återanvändas. En socialpedagog och en studiehandledare arbetar med att systematisera och driva arbetet med att samtala med samtliga elever i samtliga ämnen kontinuerligt och att informationen kommuniceras mellan studiehandledare och ämneslärare (intervju, rektor).

Vid intervjuerna med klasslärare och ämneslärare under hösten 2017 framkom att det fortfarande är få skolor som gör ämneskartläggningar, även om lärarna menar att kartläggningsarbetet blir alltmer etablerat i skolorna. Allt fler av lärarna använder kartläggningen i steg 1 och 2 och det förs diskussioner om steg 3. En av rektorerna säger:

Där vi möjligen glappar lite grann är ju att steg tre av kartläggningen blir ju inte riktigt gjort alltid. Av olika skäl. Och också att kartläggningarna i litteracitet är bra att känna till i SO och NO. De lärarna kanske inte inser att det är lika viktigt att gå och kolla. Och ärligt talat kan jag förstå dem för att det kräver ett visst sätt att läsa för att förstå de här.

När vi i intervjuer och samtal med lärare kommer in på ämneskartläggningar - både kartläggningarna steg 3 och diagnostiska tester överhuvudtaget - visar det sig att samtalen ofta riktas mot språksyn. En fråga handlar om huruvida eleverna måste kunna redogöra för sina ämneskunskaper på svenska eller om de kan göra det på något annat språk. En annan fråga handlar om i vilken mån eleverna måste redovisa kunskaperna skriftligt eller om det är möjligt att göra det muntligt. I dialogen nedan framkommer att det är huruvida eleverna kan uttrycka sina kunskaper på svenska eller inte som är avgörande för om eleverna har möjlighet att visa ämneskunskaper.

Intervjuare: Hur gör lärarna här med kartläggning i ämnet, det som heter Steg 3?

Lärare: Nej, jag tror inte de gör det.

Intervjuare: Men vet du hur lärarna gör för att ta reda på kunskaper?

Lärare: Ja, de tittar ju på alla papper från välkomsten heten, gör de ju, de börjar ju där. Sen är det hur de är på lektion. Jag menar, förstår de på lektion en vad läraren säger? Förstår de när de har ett prov? Hur ser det ut där? Svarar de på några frågor överhuvudtaget eller är det helgalet? Allt så det är så många punkter man kan titta på.

Intervjuare: Men det är det jag menar då, att om eleverna inte har något språkstöd, då kan lärarna bara ta reda på vad de kan på svenska.

Lärare: Mm.

Intervjuare: Så att man kan inte ta reda på riktigt vad de kan i ämnet?

Lärare: Nej. Det hela handlar ju om "förstår du språket?" Det är det som det handlar om.

Intervjuutdraget visar att språkfrågan inte reflekteras över, utan det betraktas som självklart att svenska är det verktyg som behövs för att en elev ska kunna visa vad hen kan. Liknande situationer som i ovanstående intervju återkommer i många av lärarintervjuerna, men ibland reflekterar lärarna i högre grad än vad som framkommer i dialogen över orättvisor när det gäller språkfrågan. En lärare berättar om den frustration eleverna känner när de inte kan uttrycka vad de egentligen kan, och konstaterar: ”Ja, det är verkligen orättvist”. Speciellt orättvist är det när betygen står på spel och det gäller att komma in på rätt program på gymnasiet. Lärarna försöker kartlägga de nyanlända elevernas kunskaper så gott det går, och om det inte finns tillgång till studiehandledare eller modersmåls lärare är det en nästintill omöjlig uppgift, säger en av lärarna, som berättar att det är direktinkludering av nyanlända på hans skola, och dessutom knappast några studiehandledare, så det är svårt för de elever som behöver mycket stöd. När det gäller språksyn säger läraren:

Ledningen har fått höra talas om språkbad¹⁴, och tror att det ska gå till såhär, men språkbad handlar ju om helt andra saker.

Det visar sig att ämneskartläggningar till stor del handlar om olika språksyner. Många lärare ger uttryck för att svenska språket måste komma före redovisningen av ämneskunskaper. Enligt detta sätt att se på språk betraktas språket som ett ”neutralt” kommunikationsverktyg som kan användas inom i stort sett vilket ämne som helst. Om eleverna inte ”har språket” har lärarna svårt att kunna bedöma deras kunskaper och de blir marginaliserade i skolan. Ett annat sätt att se på språk, och som framträder i intervjuer om ämneskartläggningar, är ett flerspråkighetsfokus där språkutvecklande arbetssätt blir det centrala i samtalen. Utifrån denna språksyn hänger ämneskunskaper och språk ihop och att det är viktigt att elevernas modersmål, eller starkaste språk¹⁵, inte tappas bort utan, tillsammans med svenska, blir ett kunskaps- och ämnesspråk. Utifrån detta synsätt är det viktigt att eleverna inte tappar de ämneskunskaper som de redan tillägnat sig, och konsekvensen blir att eleverna måste få ämnesundervisning så snart som möjligt, antingen genom direktinkludering och språkstöd eller ämnesundervisning i en förberedelsegrupp - och både på svenska och modersmål (eller det starkaste språket). Denna språksyn bygger på flerspråkighet som grund för lärande och har stöd i språkforskning om translanguaging, eller

¹⁴ Språkbad (immersion program) utarbetades i Kanada under 1960-talet och är en språkinlärningsmetod för personer som i sin vardag inte kommer i kontakt med språkbadsspråket. Språkbadsspråket är alltså ett andraspråk eller ett främmande språk.

¹⁵ Det starkaste språket behöver inte vara modersmålet.

transspråkande som är det begrepp som används i Sverige idag (García & Li, 2018; Kindenberg, 2016; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2018; Reath Warren, 2017; G. Svensson, 2017). I verkligheten är de båda synsätten på språk sällan renodlade, utan snarare olika ståndpunkter på en glidande skala, men som visar att språkfrågan är en viktig aspekt att ta upp i samband med ämneskartläggningarna.

Organisation och ledning

I kapitlet diskuteras ledarskapets betydelse för att skapa goda förutsättningar för mottagande av nyanlända elever liksom olika organisatoriska modeller för mottagande av nyanlända elever, och några generella faktorer som kännetecknar framgångsrika skolor.

Rektors ledarskap

Rektorn är enligt skollagen (SFS 2010:800) ytterst ansvarig för verksamheten på skolan. Att vara pedagogisk ledare innebär bland annat att skapa strukturer som ger lärare, studiehandledare och annan personal förutsättningar att fokusera både på kunskapsmål och sociala mål samt verka för en kontinuerlig utveckling av verksamheten. Flera av rektorerna beskriver sitt ledarskap i termer av ”distribuerat ledarskap” och har organiserat arbetslagen och förstelärarnas uppdrag för att utveckla lärarnas kompetens och främja kollegialt lärande. Rektorerna beskriver en avvägning mellan att ta till vara medarbetarnas kompetens, lyssna på medarbetarnas oro och stress och samtidigt utmana dem att utvecklas i sin profession genom att till exempel pröva nya arbetssätt och utveckla verksamheten.

Skolorna har varierande förutsättningar för arbetet med nyanlända, både när det gäller hur många elever man tagit emot, hur den övriga elevsammansättningen ser ut, vilka modeller och vilken organisation för mottagande man tillämpar samt lärargruppens erfarenhet och kompetens när det gäller att arbeta med nyanlända elever. Allt detta påverkar hur rektorerna talar om sitt ledarskap. Några av de intervjuade rektorerna som arbetar på skolor där det inte funnits stor erfarenhet av att ta emot nyanlända beskriver en osäkerhet hos en del lärare:

- Rektor:** Men just det här med de nyanlända har jag aldrig varit orolig för, utan jag har sett det som ett berikande, jag tycker det är en tillgång, men det har varit väldigt svårt för många [lärare] att tänka om och många är rädda för att de ska göra fel i undervisningen av dem.
- Intervjuare:** Hur då?
- Rektor:** De blir stressade över att eleverna inte utvecklas så fort som de önskar... och då brukar jag lugna dem och säga, att de utvecklas ju olika, det är individuellt, alla nyanlända utvecklas inte samma. Utan nån kanske är tyst ett helt år ... och lyssnar in och kollar av läget och sen börjar den prata... det bara lossnar.

Medan nån kanske försöker och säger fel och säger rätt och lite ... ja, man lär sig olika, de är individer alla som kommer... Sen var det många också som tyckte, att ”Nej, nån annan får komma och ta hand om de här! Hör du du, på den här skolan, jobbar vi så här!” ”Ok”, sa jag, ”men detta är elever som alla andra, vi ska försöka möta dem också, och lära av varandra, det kan svenskfödda barn också lära sig av, om vi jobbar med språket och med ett språkutvecklande arbetssätt så gynnar det all språkinläring, oavsett vilket modersmål man har.” Så ok, tänkte jag, det här blir uppförsbacke... Det blev det. Några ändrade sig ganska fort, blev nyfikna och ville lära sig.

Här beskriver rektorn balansgången mellan att styra och leda, men också att lyssna in för att få med sig lärargruppen. Flera av rektorerna berättar om att de vill främja förhållningssätt och undervisningsmodeller som gynnar alla elever men som särskilt gagnar nyanlända elever. Det handlar till exempel om olika modeller av språkutvecklande arbetssätt, *TMO – Trauma-medveten Omsorg*¹⁶, lågaffektivt bemötande eller modeller för kartläggning av elevernas kunskaper. Samtidigt framhåller flera att detta inte får bli ”en sak till att göra” utan måste upplevas som en resurs i undervisningen och då behöver man stöd i implementeringen. En rektor säger:

De är osäkra när det kommer till vissa saker och en del är jättenyfikna och vill lära sig, men ... man behöver stöd när de börjar jobba med det, och där tänker jag att det är viktigt att [*försteläraren i svenska som andraspråk*] finns med, med sin kompetens och att de kan hjälpas åt så att man inte står ensam. För det ska ju vara en del i undervisningen, det ska inte vara ”detta och detta och detta också”, utan en del i undervisningen, det måste vi få alla våra kartläggningar till att bli. Sen har vi... olika områden vi behöver jobba med, vi har inte bara nyanlända, vi har väldigt många elever med en problematik med neuropsykiatriska funktionsvariationer, och det är också något som utmanar oss och jag förstår att en del lärare känner sig lite, ”Suck...” Så här.

Ledarskap, inte minst inom skola och utbildning, är en komplex verksamhet i en politiskt styrd organisation med många människor och instanser inblandade. Rektorerna måste ha kunskap om lagar och regelverk, ta hänsyn till ekonomiska omständigheter och skapa en organisation som ger lärare förutsättningar att bedriva en undervisning som är flexibel utifrån

¹⁶ En modell för viktiga vuxna att skapa läkande miljöer för barn som upplevt svåra saker, se t.ex. https://www.raddabarnen.se/globalassets/dokument/rad--kunskap/arbetar-for-barn/tmo/rb_tmo_2018_a5_22nov_k1.pdf

elevernas skilda behov. Och i detta arbete behöver rektorerna utöva ett lyhört men tydligt ledarskap, för att eleverna ska få den utbildning de har rätt till. Under telefonintervjuerna blev det tydligt att rektorerna har varierande insyn i den vardagliga praktiken, vilket präglade den förståelse av verksamheten och problematiken i den som de förmedlade. Detta blev också tydligt vid våra deltagande observationer. En del rektorer rörde sig ofta ute i verksamheten, deltog i överlämningssamtal och planeringsmöten och hade därmed en större möjlighet att identifiera problem och finna lösningar än rektorer som inte var lika delaktiga i verksamheten. En aspekt av rektorernas ledarskap rör således vad de vet om klassrumspraktiken. En annan sida av denna utmaning är vad de gör med den kunskapen. På en av skolorna visade det sig vara stora skillnader mellan de förutsättningar eleverna fick i olika klassrum. I en av klasserna där många av eleverna fått F i olika ämnen [underkänt] framkom vid våra observationer att flera av lärarna inte arbetade språkutvecklande. I de få ämnen där eleverna faktiskt hade godkända betyg såg vi att arbetssätten i betydligt högre grad var språkutvecklande. Om läraren saknar kompetens i språkutvecklande arbetssätt får det alltså stora konsekvenser för elevernas lärande och betyg. Vid rektorsintervjuer diskuterades de stora skillnaderna i förhållningssätt i relation till rättvis bedömning och jämlika villkor för eleverna oavsett vilken skola och vilka enskilda lärare eleven har. Rektorn på den skola som beskrevs ovan bekräftade den stora skillnaden, både mellan skolor och klassrum, och nämnde under intervjun förhållningssätt och kunskaper om olika pedagogiska modeller som exempel på utmaningar att ta fasta på i relation till nyanländas lärande, men hade inga konkreta förslag på hur hen ville arbeta med lärargruppen för att öka kompetensen när det gäller språkutvecklande arbetssätt och bedömning.

Ett av rektorernas ansvarsområden handlar om måluppfyllelse. I både nationell och internationell statistik framträder en signifikant skillnad i måluppfyllelse och betygsnivåer för elever som migrerar under sin skoltid (OECD, 2010; Bunar, 2012; Regeringskansliet, 2009; Skolverket, 2012). I intervjuerna med personal på utbildningsförvaltningen lyftes detta som en utmaning - i kommuner och enskilda skolor som tagit emot många nyanlända sjunker betygsstatistiken. Skolverket fastslår att resultaten sedan 2005/2006 sjunkit och menar att upp emot 85 % av den försämrade behörigheten till gymnasiet kan förklaras med en växande grupp nyanlända elever som börjat skolan efter ordinarie skolstart och denna grupp har haft lägre resultat (Skolverket, 2016b). Lahdenperä (2015) beskriver att många rektorer upplever att de sitter mitt emellan kraven på måluppfyllelse och att peppa och stötta lärarna i arbetet. Samtidigt uppger rektorerna i vår studie att de upplevde brist på stöttning i relation till denna utmaning. En av rektorerna beskriver detta dilemma:

Mina rektorskollegor trodde väl jag var helt knäpp i huvudet en gång när jag uttalade mig om måluppfyllelse. För mig är inte det viktigaste att alla når godkända resultat. För mig är det viktigaste att alla har en utveckling, att de går framåt. Och då fick jag minner, hur menar du nu? Jo men om du liksom börjar här nere [*visar med händerna*] och utvecklas hit då kan du ha ju utvecklats mycket mer än en som var här och som har gått dit. Det är utvecklingen det är viktigt att hålla koll på. Sen vet jag att vi har skollag och har våra kursplaner och sådant också och det är det man mäts mot. Men för mig som människa så är det viktigast att se hos andra människor att de går framåt och utvecklas och att de får uppmuntran i det. Sen utåt sett i samhället så är det ju resultaten i förhållande till kunskapskraven som visas och även provresultat på nationella prov och så. Men för varje individ så är det viktigast att man går framåt och lär sig mer och mer, så tänker jag. Och det tror jag de andra rektorerna också tänker, egentligen, men de blir så himla fokuserade på måluppfyllelse och ”Jag har dåliga resultat, jag måste förbättra dem”. Och det är min chef också, så jag har fått tänka om åt andra hållet också, måste bli mer noggrann med det här med kunskapskraven och se till att vi ökar dem.

Vid analysen av rektorsintervjuerna i relation till övriga intervjuer och fältanteckningar framstår också rektorernas reflexivitet som en viktig faktor för undervisningens kvalitet. En del rektorer lyckas förena kunskap om regelverk, reflektioner kring den egna organisationens styrkor och svagheter med en tydlig pedagogisk vision och en elevsyn som hade elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling i centrum (jmf Lahdenperä 2015). På dessa enheter uppfattar vi att det finns ett ständigt pågående systematiskt kvalitetsarbete som genomsyrar verksamhetens olika delar. Det fördes samtal i olika grupper och konstellationer om hur man skulle beskriva nulägesituationen, hur man ville utveckla verksamheten samt möjliga vägar att göra det. På dessa skolor fanns både en stolthet över det arbete man gjorde men också en självkritik kring områden där man inte tyckte att man lyckades, och över egna förgivettagna förhållningssätt. Här var barnperspektivet snarare än den egna undervisningen i centrum – hur ska vi arbeta för att just de här eleverna ska lära sig och utvecklas så mycket som möjligt? Därmed kunde också interkulturella och inkluderande förhållningssätt utvecklas. På andra skolor saknades denna reflexiva och självkritiska ansats och kulturen präglades av beskrivningar av de egna pedagogiska och organisatoriska valen i mer statiska termer och som de enda möjliga. På dessa skolor hade talet om de nyanlända eleverna i mycket högre utsträckning ett bristfokus – istället för att fokusera elevernas erfarenheter, resurser och utveckling handlade samtalen till stor del om att de nyanlända eleverna inte kunde språket, inte kände till det svenska samhället, inte omfattade svenska normer och värderingar eller respekterade skolans regler. Detta bidrog till

konstruktionen av en svensk monokulturell norm vilket vi menar försvårade inkluderingen av de nyanlända.

Kompetensutveckling

Lärarbristen och lärares ökade rörlighet på arbetsmarknaden innebär en stor utmaning för rektorernas möjlighet att leda och organisera arbetet. Flera av rektorerna beskriver en situation där uppemot en tredjedel av personalen varit nyanställd, vilket på ett flertal skolor sammanföll med ett stort inflöde av nyanlända elever. Detta har inneburit att rektorerna fått ägna mycket tid åt rekrytering och att försöka hitta lärare med rätt behörighet, att hitta fungerande organisatoriska former för verksamhetens behov men också att kompetensutvecklingsbehovet bland lärarna varit stort, både bland helt nytexaminerade lärare (som på vissa skolor utgjort en stor andel) och bland lärare som saknar erfarenhet av att arbeta med nyanlända. I enkäten uppgav 71 % av rektorerna att det fanns ett stort kompetensutvecklingsbehov hos lärarna.

Flera rektorer menar att kompetensen och inställningen varierar mellan lärarna på deras skolor när det gäller erfarenhet och kompetens att undervisa flerspråkiga elever, och att många saknar verktyg för att anpassa sin undervisning till den stora variation som finns i klassrummen. Det gäller främst på skolor med en liten andel nyanlända elever, eftersom lärarna där ofta saknar erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever, men även på skolor som har lång erfarenhet, där det har varit (ibland extremt) hög personalomsättning och svårt att rekrytera erfaren personal. Utifrån detta ser rektorerna ett behov av kompetensutveckling generellt kring andraspråksinläring och språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen. En rektor berättar att hen gör klassrumsbesök för att kartlägga behoven och stötta lärarna att på olika sätt lära sig om olika modeller för att arbeta med exempelvis begreppsutveckling och att använda bildstöd och appar. Hen menar, i linje med vad många lärare och rektorer i studien uttrycker, att om lärarna blir skickliga i att tillämpa språkutvecklande arbetssätt, gynnar detta alla elever.

Några rektorer tar upp behovet av att lärarna får utbildning i att möta barn med trauman och att generellt förstå hur barn påverkas av flykt samt hur lärare kan förstå och möta eventuella problem som barnen har utifrån detta. Det kan handla om att tolka barns beteende och skolsvårigheter för att få en uppfattning om hur olika problem som visar sig i undervisningen kan tolkas och hanteras, så att barnet får rätt stöd utifrån sina behov. En av rektorerna har som ett led i detta låtit hela personalen gå en utbildning i *TMO – Traumamedveten Omsorg* och lågaffektivt bemötande. En rektor lyfter bedömning och betygssättning av nyanlända elever som ett område där kompetensutveckling behövs.

Det är alltså inte bara den didaktiska kompetensen som rektorerna menar behöver öka hos många av lärarna för att de ska kunna ge alla elever goda möjligheter att lära och utvecklas genom undervisningen. Några rektorer beskriver i telefonintervjuerna att lärares bristfokus och inställning till att undervisa nyanlända elever kan vara ett problem, och beskriver hur en del ämnes- och klasslärare uttrycker att de ser de nyanlända eleverna primärt som sva- och modersmållärares ansvar. Nyanlända elever har oftast inga eller ytterst få erfarenheter av den svenska skolan och kan inte heller ”tillräckligt bra” svenska. Dessa elever riskerar att definieras som elever med språk- och kulturbrister när de möter den svenska skolan. Detta beskrivs också av Otterup (2014) som betonar lärares förhållningssätt som avgörande för såväl språkutveckling som utveckling i ämneskunskaper. I detta sammanhang har frågan om förberedelseklass varit en stötesten, där många lärare har sett det som självklart att elever som är nya i språket ska undervisas för sig av lärare med expertkunskap.

En rektor vid en skola där majoriteten av eleverna kommer från hem där föräldrarna hade eftergymnasial utbildning och jämförelsevis hög socioekonomisk status, menar att det visserligen finns ett kompetensutvecklingsbehov för många av lärarna, men inte främst om didaktiska redskap för att undervisa flerspråkiga elever (lärarna har gått fortbildning i Läslyftet, SKUA -Språk- och Kunskaps Utvecklande Arbetssätt, Språk i alla ämnen). Behovet gäller snarare förhållningssätt, skolkultur, ”uppdragsmedvetenhet”, att uppdraget är att möta alla elever där de befinner sig. En del lärare har en snäv uppfattning om vilka elever som utgör normen, menar rektorn, och kan se det som andras ansvar att möta elever som de uppfattar som avvikande. Lärarna behöver bli bättre på att se, och ta sitt ansvar för att anpassa undervisningen så att alla elever utvecklas. Rektorn menar att många skolor saknar ett flexibelt förhållningssätt för att anpassa undervisningen utifrån elevernas olikheter, och att detta problem är särskilt framträdande just på skolor där flertalet av eleverna har föräldrar som är socioekonomiskt väletablerade. Rektorernas svar i den här studien ligger i linje med Lahdenperäs (2015) beskrivningar av centrala komponenter i kompetenser som krävs i arbetet med nyanlända elever. Dessa beskrivs som *den kognitiva komponenten* vilket handlar om förståelse av uppdraget, *den handlingsmässiga komponenten* som rör kunskap och överblick över den egna organisationen för rektorns del och för lärarnas del ämnesövergripande arbete och samarbete med kollegor inom olika personalkategorier. Den tredje komponenten benämner Lahdenperä *den affektiva komponenten* och den handlar om motivation, attityder, värderingar och färdigheter hos både rektor och övrig personal.

I telefonintervjuerna med rektorerna fanns också de rektorer som medvetet inte prioriterade kompetensutveckling som syftar till att öka lärarnas förmåga att tillgodose nyanlända elevers behov, även om de ansåg att det egentligen skulle behövas. Men då andelen nyanlända elever på skolan är

ganska liten menade de att detta inte var ett prioriterat område, vilket framkommer i följande citat.

Lärarna på skolan saknar erfarenhet av att undervisa nyanlända och har inte utbildats för det, så i den meningen skulle de behöva det om skolan ska ta emot nyanlända elever, vilket jag tycker att vi ska. Men det är ärligt talat inte en prioritering, eftersom de nyanlända ändå är en så liten grupp på skolan – då är det annat man får satsa kompetensutvecklingen på, inte bara något som gynnar X elever. Däremot skulle en SVA-lärare behöva anställas (Telefonintervju, rektor, 2016).

En annan rektor säger att om någon lärare har nyanlända elever i klassen kan de delta i nätverksträffar som välkomstenheterna håller i, men lärarna på X-skolan ”har inte varit på hugget” när det gäller detta. I forskning om skolledarskap (se t.ex. Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Lahdenperä 2015) påtalas att på samma sätt som vissa lärare tenderar att förlägga problemen hos eleverna och fokusera på elevernas emotionella, sociala, fysiska och kognitiva utveckling, olika skolbakgrund eller språkliga förmåga så tenderar vissa skolledare att förhålla sig på samma sätt till lärare och beskriva att den enskilda läraren har relationsproblem eller undervisningssvårigheter vilket rektorerna kan uppleva som att lärarna skapar ledningsproblem för rektorerna. Lahdenperä (2015) förespråkar en socialpedagogisk hållning i relation till såväl elever som lärare, vilket innebär att det är skolans uppgift att göra de anpassningar som behövs för att eleven ska få en god utbildning. På samma sätt är det skolledningens ansvar att organisera och skapa strukturer och ett klimat som uppmuntrar kollegialt lärande och stötta lärare som upplever svårigheter då uppdraget ofta är komplext och ibland svårt. Nilsson och Bunar (2016) menar att det inom skolan generellt läggs ett oproportionerligt stort fokus på nyanlända elevers problem snarare än deras resurser, vilket gör att skolan tenderar att förstärka just de problem man säger sig vilja minska. I intervjuerna med personal som arbetar på förvaltningsnivå framkom denna fundering - hur ska problembeskrivningen formuleras när det gäller nyanländas lärande? Det finns paralleller mellan utbildningsväsendet och problem i vårdsektorn:

Personal på förvaltningsnivå: det största bekymret för oss nu är att man börjar se ”patienterna” [eleverna] som problemen i vår verksamhet. De har inte de diagnoser vi har som specialitet, de kommer inte på de tider när vi lagt våra scheman, så det är dom som är problemet. Då känner jag att det är precis det som händer när man kommer in i en skola där det är dålig arbetsorganisation och dåligt klimat” (Intervju förvaltning)

På förvaltningsnivå i denna studie har man således ambitionen att identifiera utvecklingsområden som rör organisation och förhållningssätt snarare

än en problembeskrivning som gör de nyanlända eleverna eller lärarnas kompetens till problemområden.

Att anställa sva-lärare och att satsa på att öka studiehandledarnas kompetens (t.ex. att de får kunskap om det svenska utbildningssystemet), är typiska förslag på kompetenssatsningar som i telefonintervjuerna nämns av rektorer som inte talar om att skolan generellt behöver se över sin pedagogik för att tillgodose behoven hos en elevgrupp som är mer språkligt och kulturellt varierad än man har varit van vid.

På de skolor som ingår i *Samverkan för bästa skola* pekar rektorerna i telefonintervjuerna på att de fortbildningsinsatser som pågår, till exempel när det gäller språkutvecklande arbetssätt och studiehandledning, är mycket värdefulla. Särskilt betonas att det är bra att både förstelärare och etablerade studiehandledare kan coacha sina kollegor. En rektor påpekar betydelsen av att stärka samarbetet mellan klasslärare/ämneslärare och studiehandledare och att det vore bra om lärarna utbildade sig tillsammans med studiehandledare, dels för att utveckla kvalitén i det kollegiala samtalet, dels för att ”prata individualisering – alla elever kan, alla har förmågor, det gäller bara att hitta dem och utveckla dem”. Något som efterfrågas är annars specifika insatser som att alla lärare bör få kartläggningskompetens.

Men även bland dessa erfarna skolor finns ibland mer generella behov. En rektor menar att det har varit svårt att rekrytera i den omfattning som behövs, särskilt lärare med erfarenheter av att arbeta i flerspråkiga och flerkulturella områden och med sva-kompetens. Hen påpekar vidare att:

Det finns en stor skillnad i kvalitet mellan lärare, där de som har arbetat 4-5 år på skolan och i vissa fall har kompletterat sin utbildning med sva-kompetens har ett stort försprång gentemot nyutbildade lärare och lärare som bara har arbetat på homogent svenska skolor och har elever med svensk bakgrund som norm. Det är mycket betydelsefullt att lärare på en sån här skola har en interkulturell kompetens, en vilja och öppenhet inför andra sätt att göra och tänka, att de inte är fast i sin egen normativitet utan är öppna för de barn och föräldrar som de möter. Det är inte på alla skolor som det är så, men de som har arbetat här i några år har det i sig. Många av dem har också utöver sin examen läst svenska som andraspråk, vilket är en stor tillgång när de undervisar sina ämnen. Men det är inte så lätt att rekrytera lärare, dels ligger skolan i ett område där det händer mycket och är mycket negativ medierapportering, vilket gör att inte många lärare söker tjänster som är ute, dels vill vi ha bra kvalitet. Det finns också lärare som har börjat på skolan men slutat för att de inte trivs, de är fast i en annan lärarroll, här måste man vara väldigt flexibel och samarbeta för att skapa de bästa förutsättningarna elever vi har (Telefonintervju, rektor, 2016).

På flera av skolorna har förstelärarna i sva ansvar för att fortbilda sina kollegor och leda utvecklingsarbete som handlar om att utveckla lärarnas kom-

petenser när det gäller språkutvecklande arbetssätt eller att lära sig använda olika typer av kartläggningmaterial, till exempel *Bygga svenska* på ett konstruktivt sätt. Att etablera former för samarbete och planering mellan lärare och studiehandledare är också ett utvecklingsområde på några av skolorna, medan andra tycker sig ha hittat former för detta. I Trollhättan träffas rektorerna två gånger i månaden i temagrupper som arbetar med följande teman: Nyanlända elevers lärande, Digitalisering, Fritidshemmets kompensatoriska roll, Förskoleklassen samt Betyg och bedömning. Syftet med dessa grupper är att ta del av forskning, diskutera utmaningar, stödja varandra och utbyta erfarenheter.

Modeller

I enkäterna som samtliga rektorer i de kommunala skolorna i Vänersborg och Trollhättan besvarade hösten 2016 framgick att det finns stora variationer i erfarenheterna att ta emot nyanlända. Några av skolorna hade över 100 nyanlända elever medan andra skolor i kommunerna endast hade några enstaka eller inga alls. 16 av rektorerna uppger att de nyanlända eleverna före 2012 utgjorde mindre än 10 procent av elevunderlaget medan 4 rektorer uppger att de utgjorde 30–50 procent av eleverna. 3 rektorer ansvarar således för enheter där man tidigare hade ca 10–30 procent nyanlända.

I forskning (se t.ex. Ander, 2012; Bunar, 2010a, 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Svensson & Eastmond, 2013) och i Skolinspektionen och Skolverkets kartläggningar (Skolinspektionen, 2014; Skolverket, 2012) beskrivs huvudsakligen två modeller för nyanlända elever bestående av antingen direktinkludering eller förberedelseklass. Enligt Nilsson och Bunar (2016) är någon form av förberedelseklass den vanligaste modellen. En av enkätfrågorna i den här studien rörde förekomst av förberedelseklass. Endast 12,5% av skolorna uppger 2016 att de hade förberedelseklass medan 75 % organiserade mottagandet av nyanlända på annat sätt. Direktinkludering eller förberedelseklass framställs ibland som varandras motsatser men under vårt arbete med den här studien blev det tydligt att skolorna försöker organisera mottagandet utifrån de förutsättningar som råder på skolan och skapa modeller och strukturer som är flexibla och anpassningsbara efter skiftande förutsättningar eftersom behoven kan förändras snabbt till exempel på grund av elevsammansättning och personalomsättning.

Flera av skolorna har under de senaste åren prövat lite olika modeller för undervisning av nyanlända elever. Den modell som lärare, studiehandledare och rektor på en av skolorna var mest nöjda med var när de nyanlända eleverna skrevs in i en klass från början och man organiserade schemat så att alla elever började varje dag klockan åtta i sin klass med svenska och matematik fram till klockan tio och därefter började undervisningen för de nyanlända i förberedelseklassen. En del elever gick då till förberedelseklas-

sen medan andra hade fler ämnen i sin ordinarie klass. Detta sätt att organisera undervisningen ställde stora krav på schemaläggning och alla elever i förberedelseklassen hade individuella scheman. Fördelarna med detta sätt att organisera undervisningen för de nyanlända på denna skola handlade om inkludering, individanpassning men också om att eleverna får stöd och förutsättningar att lyckas, menade rektor, lärare och studiehandledare. En av lärarna beskriver att denna modell bidrog till att eleverna "fick glöd" och blev "sugna" på att lära sig mer och ansträngde sig för att erövra skolspråket i alltfler ämnen men också att de förstod att vissa ämnen hade många svåra begrepp.

De gick i förberedelseklass under en viss tid av dagen. De gjorde stick-lektioner i de ämnen de kände att de behärskade ganska bra, till exempel var några bra på engelska och matte. Bild och musik var de alltid med på. De kom in och satt med, de kom samtidigt några stycken och det tyckte de var kul, de saknade att vara här. Begreppsbaseade ämnen som NO och SO var svårare att hänga med om man inte har begreppen med sig. Till exempel i historia med begrepp som medeltiden, kungar, spjut, försvarsposition, vallgrav osv, då pratar man över huvudet på dem och det blir inte kul längre. Då är det viktigt med arabisktalande resurs, som kan hjälpa till med tunga begrepp. Den här klassen har vi haft tur med, eleverna fick glöd och blev sugna och det gick bra för dem. Sedan hamnade vi lite tvärtom också för de som blev inslussade för fort, det gick sämre. De kände att de inte förstod mycket (intervju klasslärare)

Vi vet ju att forskningen säger idag att man lär sig bäst i sammanhang, och det gör man ju i klassrummet. Man måste ha stöttning i klassrummet, annars vet man inte vad det innebär, då är du rätt borta. Jag tror ändå någonstans att om man jobbar språkutvecklande i klassen lär man sig bäst, jag tror också att det är viktigt med ett ställe dit man kan gå för att få det lite lugnare och få hjälp, typ en språkverkstad. Då kan barn känna att de tillhör en klass för man kan hamna vid sidan om man går i en förberedelseklass (intervju lärare).

Det är väl belagt att eleverna vill "vara som alla andra" och skolan behöver stötta eleverna i att bygga sociala relationer (Nilsson & Axelsson, 2013; Sharif, 2016; Skowronski, 2013). Även rektorn betonar det sociala sammanhållens betydelse för lärande, men också att individanpassa inkluderingen för att det ska fungera både socialt och kunskapsmässigt.

Fördelen är ju att de fick tid i sin klass och de vill ut till sina klasser till de jämnåriga. Samtidigt så var det ju en del som blev alldeles förskräckta när de kom ut i klassen, att de inte förstod nånting och ville tillbaka till tryggheten i förberedelseklassen, så det är så individuellt vad de tycker, men som jag ser det, så [...] jag tror man behöver ha både

och, inte antingen ut i klass helt eller antingen i förberedelseklass helt, jag tror man måste ha en mix och kunna kombinera utifrån var eleven står (Intervju, rektor).

Dock har skolan inte kvar denna organisation eftersom de helt nyanlända eleverna minskat kraftigt den senaste terminen. Istället har man en ”språkstuga” där elever som varit kortare tid i Sverige får extra stöd samt stöd av studiehandledare i klassrummet. Då tillströmningen av helt nyanlända elever kraftigt har minskat det senaste året verkar denna modell vara allt vanligare i båda kommunerna. Den undervisning som bedrivs i dessa ”språkstugor” ser emellertid olika ut. På en del skolor är detta ett pass med extra svenskundervisning och man jobbar med ordkunskap och läsning medan andra ”språkstugor” är mer integrerade i undervisningen i de olika ämnena.

De skolor som har förberedelseklass slussar successivt ut eleverna i ämne för ämne när de bedöms vara redo och eleverna har en tillhörighet i en klass från början. Det är vanligt att man redan från början deltar i de praktisk-estetiska ämnena musik, bild, idrott och hemkunskap. På en skola har man fyra tillfällen för utslussning (terminsstart i augusti, efter höstlovet, terminsstart i januari och efter påsklov) för att lärarna i de olika ämnena ska veta när eleverna kommer och få en ordentlig överlämning om elevernas kunskaper när de börjar delta i undervisningen i klassen. Det varierar vem som undervisar i förberedelseklassen. På några skolor är det sva-lärare som undervisar i alla ämnen, på andra skolor kommer ämneslärare in och har sina ämnen. Några lärare menade att det är viktigt att det är lärare med ämneskompetens som undervisar i förberedelseklassen - för att kunna förenkla och förklara på ett tydligt men enkelt sätt behöver man själv behärska ämnesinnehållet väl. På en del skolor är studiehandledare involverade i arbetet i förberedelseklassen, på andra skolor arbetar de företrädesvis med elever i ordinarie klass.

Under intervjuer och deltagande observationer framkommer uppfattningen hos både lärare och rektorer, att ”forskning visar” att direktinkludering är den modell som gynnar lärandet hos elever. Sannolikt härstammar denna uppfattning från tidigare forskning som pekar på förberedelseklassens potentiella segregering inläsningseffekter och vad denna segregering gör med elevernas självbild (se t.ex. Bunar, 2010a; Nilsson, 2009; Nilsson & Axelsson, 2013; Jeppson Wigg, 2008). Vi skulle vilja nyansera uppfattningen om att en modell är ”bra” och en annan är ”dålig” då det är tydligt att det finns både fördelar och nackdelar med respektive förberedelseklass och direktinkludering. Det som snarare verkar vara av stor betydelse när det gäller organisatorisk modell för integrering av nyanlända elever är skillnaderna kring *hur man organiserar undervisningen i respektive modell* och vad som händer i de konkreta undervisningssituationerna samt hur organiseringen förhåller sig till elevernas skilda sociala, kulturella och lika utbildningsmässiga bakgrunder.

Vårt resultat pekar på att det finns skolor i studien med förberedelseklass som organiserar undervisningen på ett sätt som bidrar till inkludering men också skolor som har förberedelseklass som inte lyckas lika väl med detta. Det finns skolor som tillämpar direktinkludering som ser ut att lyckas ge elever det stöd de behöver i de ordinarie klasserna men också skolor med direktinkludering som inte lyckas väl med det. Vårt material visar att det går att ha ett inkluderande interkulturellt förhållningssätt oavsett hur hög eller låg andel elever med invandrarbakgrund som finns på skolan. Det viktiga är hur den undervisning man erbjuder är organiserad och utformad och de förutsättningar lärarna har för att genomföra sitt arbete. Frågor som kan ställas i relation till skolor som erbjuder förberedelseklass kan till exempel vara: Finns det en individanpassad pedagogisk planering och hur ser undervisningen i de olika ämnena ut, det vill säga har eleverna möjlighet att erövra ett skolspråk? Hur ser kompetensen i sva och andra ämnen ut hos den/de som undervisar i förberedelseklassen? Hur arbetar man med inkludering? Frågor som kan ställas i relation till skolor som erbjuder direktinkludering kan till exempel vara: Finns det möjligheter för lärare och studiehandledare att samplanera och hur ser samarbetet mellan dessa yrkeskategorier ut i klassrumspraktiken? Har lärare kompetens att arbeta språkutvecklande och att arbeta med transspråkande? Även om elever fysiskt sitter i samma klassrum och rör sig i samma korridorer har vi sett exempel på exkluderande praktiker och därför måste frågan ställas: Hur arbetar man med att identifiera och motverka detta? Hur bedrivs arbetet med stöd i form av ”språkstugor”, ”språkverkstad”, ”sva-gruppen” eller motsvarande? Finns det en individanpassad pedagogisk planering för det arbetet? Har läraren som ansvarar för den undervisningen förutsättningar att samarbeta och samplanera med klasslärare/ ämnelärare och studiehandledare så det kan bli den resurs det är tänkt att vara? Har man på skolorna inkluderat de nyanlända eleverna i det systematiska elevhälsoarbetet, studie- och yrkesvägledning? Vi har under våra observationer sett många exempel på riktigt bra, genomtänkt undervisning i både förberedelseklasser och i ”språkstugor”, men också exempel på undervisning som saknat tydliga mål och sammanhang och till exempel bestått av att fylla i stenciler med lösryckta ord och framstått som att det mest handlat om att fördriva tiden. Vi menar således utifrån våra deltagande observationer och intervjuer med rektorer, lärare, studiehandledare och elever att det inte främst är modellen i sig som är avgörande för elevernas förutsättningar för lärande utan kvaliteten på den undervisning som erbjuds i respektive modell. Därför krävs systematiska rutiner för kartläggning, dokumentation, uppföljning, utvärdering och rapportering av elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling till lärare, eleven och elevens föräldrar.

Flera av lärarna och rektorerna vittnar också om att elevernas skolbakgrund är en faktor att ta hänsyn till i diskussionen om förberedelseklass respektive

direktinkludering. På en av skolorna direktinkluderades elever med skolbakgrund med stöd av studiehandledare med gott resultat medan elever som helt saknade skolbakgrund eller med mycket sporadisk skolgång bakom sig, erbjöds plats i förberedelseklass för att få extra stöttning med språket och grundläggande begrepp i de olika ämnena. De specialpedagoger som undervisade här menade att denna form av individanpassning bidrog till att fler elever, både de med gedigen skolbakgrund och de med sporadisk eller ingen skolbakgrund, blev behöriga till gymnasiet. Nu har man dock fått överge denna modell då tillströmningen av nyanlända har minskat och denna skola har nu enbart direktinkludering. Det individanpassade stöd som dessa specialpedagoger pekar på framhålls även i forskning som central för att elever ska lyckas (Nilsson & Bunar, 2016)

Planering och organisering är nyckelord i arbetet på skolnivå. Rektorer beskriver hur de på olika sätt försöker skapa organisatoriska förutsättningar för att lärare, studiehandledare och annan personal med viktig kompetens ska kunna få tid att planera tillsammans. På en skola hade man till exempel ”studiehandledning på svenska”:

Rektor: Det är just extra förstärkning kring skolspråket och begreppen, och vad är det i NO nu och vad betyder det i SO, betyder det samma? Så att man kan säga att det är sva-NO och sva-SO.

Denna ”studiehandledning i svenska” ges både under och efter lektionen, i en mindre grupp eller enskilt. Men en förutsättning är att organisera för gemensam planeringstid:

Rektor: Hela 4-6 är organiserat så att man träffas i arbetslag och ämneslag, och ibland årskurslag. Och när det är ämneslag då gör man gemensamma planeringar, och då har de som är kringpersoner, om vi kan säga så, resurspedagoger och de som har studiehandledning och så, de är med då i planeringen. Men de har också ett extra uppdrag egentligen i att hela tiden tänka på de elever som man har lite extra ansvar kring. Så ”Ja, nu ska ni göra det här. Hur kan jag anpassa det ...” Alltså i dialog med läraren har de det uppdraget. ”Hur kan jag anpassa det som de ska lära sig nu så att det går att ta till sig?” Och att påminna om det och öppna det samtalet.

Nilsson och Bunar (2016) pekar på riskerna både med att exkludera nyanlända elever genom att placera dem i separata grupper/klasser och att använda slentrianmässiga kollektiva lösningar för en mycket heterogen grupp och understryker vikten av att dessa elever är hela skolans ansvar. På vissa skolor fanns en tydlig strävan att skapa organisatoriska förutsättningar för att kunna ta detta ansvar.

Avslutningsvis i detta avsnitt som handlar om organisation och styrning i relation till nyanlända elever vill vi lyfta några generella faktorer som kän-

netecknar "framgångsrika skolor", det vill säga skolor som utifrån skiftande förutsättningar lyckats förbättra elevernas resultat (Jarl, Blossing & Andersson, 2017 s 70):

- Målinriktad ledning
- Kollektiv organisering av ledningen
- Målinriktad organisering på förvaltningsnivå
- Samarbete med fokus på undervisning
- Höga förväntningar på eleverna
- Kartläggning och uppföljning av elevernas kunskaper
- Anpassning av undervisningen
- Lärarledarskap i klassrummet

Dessa faktorer kan tyckas självklara, men det är uppenbarligen inte alltid enkelt att få dessa faktorer att genomsyra såväl organisation som klassrum. Jarl, Blossing och Andersson (2016) menar att skolor med stora och frekventa förändringar i ledningsorganisationen, skolor med en implementeringsinriktad förvaltning/styrelse, skolor där lärarna bedriver ett individuellt alternativt självgrupperat lärararbete, skolor där fokus är på annat än elevers resultat samt skolor där personalen uppfattar att skolans resultat beror på eleverna snarare än den egna undervisningen har svårt att bli framgångsrika och förbättra elevernas måluppfyllelse. Våra resultat pekar på att icke-fungerande praktiker drabbar nyanlända elever extra hårt och visar betydelsen av att skapa en organisation där lärare med olika funktioner och studiehandedare har förutsättningar att planera och arbeta tillsammans och utbyta såväl erfarenheter som information om elevernas kunskapsutveckling.

Nyanlända elevers lärsituationer och undervisning

När det gäller de nyanlända elevernas inkludering i klassrummet finns både en kunskapsaspekt och en relationell aspekt. Kunskapsaspekten handlar om elevernas möjligheter till lärande i de olika ämnena och hur de påverkas av undervisningens upplägg och innehåll, och av till exempel arbetssätt, inramning och lärarens förmåga att arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Den relationella aspekten handlar om hur elever positioneras och upplever sin sociala position i klassrummet, vilka gemenskaper de blir del eller inte blir del av, och om samspelet och kommunikationen mellan eleverna och mellan elever och lärare. Hit räknas också klassrumsklimat och bemötande. Ett genomgående tema i såväl klassrumsobservationer som intervjuer med elever och personal är att de nyanlända eleverna vill vara delaktiga i klassrummet och göra det som de andra eleverna gör.

I klassrummet och för eleverna är de två aspekterna av inkludering, den kunskapsmässiga och den sociala, oftast sammanflätade. Elevernas kunskaper i språk och ämnen gynnas av att de deltar aktivt i samspelet i klassrummet genom att ställa och svara på frågor eller dela och pröva sina kunskaper i diskussion. Våra analyser visar att i vilken utsträckning det sker beror på flera samspelande faktorer: elevens egna resurser, undervisningens didaktiska utformning, tillgången till språklig stöttning och i vilken utsträckning eleven upplever klassrummet som tryggt och tillåtande och läraren som stödjande och uppmuntrande. På samma sätt som ett socialt inkludering och tillåtande klassrumsklimat är en viktig förutsättning för att eleverna ska kunna dra full nytta av undervisningen kunskapsmässigt påverkar undervisningens didaktiska kvaliteter det sociala klimatet och tryggheten. Vi har sett att ett formativt arbetssätt med tydliga förväntningar och tydlig struktur ökar elevers möjlighet att förstå vad som ska läras och hur, vilket skapar trygghet och ökar chanserna för alla elever att delta och samspela på ett konstruktivt sätt. Lärarens ledarskap innefattar båda aspekterna, och har därför stor betydelse för elevers möjlighet till både kunskapsutveckling och social inkludering.

I intervjuerna talar de nyanlända eleverna överlag om sina lärare som ”bra” och ”snälla”. När vi ber dem beskriva hur en bra lärare ska vara och göra, och när de berättar om de lärare som de uppskattar mest, är det några kvaliteter som lyfts fram av flera elever. Å ena sidan handlar det om lärarnas bemötande och förhållningssätt – att de är ”snälla” och inte ”blir arga”, att de lyssnar, har humor och är personliga. Men de ska också vara tydliga ledare i klassrummet, skapa ordning och sätta gränser, så att det blir arbetsro. Å andra sidan handlar det om undervisningen. Flera elever talar om vikten av tydlighet och struktur. Det skapar trygghet för eleverna, när de vet vad

som ska hända och vad som väntas av dem, och det hjälper dem också att ta ansvar för sitt lärande. Nästan alla de nyanlända elever som har intervjuats i studien tar också upp att lärarnas förmåga att förklara på ett tydligt sätt och kunna anpassa språket är viktigt, liksom att tempot och uppgifterna anpassas så att de får en chans att hänga med i undervisningen. På främst en av skolorna har vi sett att digitala verktyg kan spela en viktig roll.

Inte bara eleverna, utan också lärare och rektorer betonar studiehandledarnas stora betydelse för nyanlända elevers möjligheter att vara delaktiga i undervisningen och lära i klassrummet tillsammans med övriga elever. ”När studiehandledningen som erbjuds är av god kvalitet är det en viktig stödinsats för den elev som behöver det” (Skolverket, 2015; Se även Hyltenstam & Milani, 2012; Skolinspektionen, 2014). Studiehandledarna kan förklara nya begrepp och hjälpa eleverna att tolka och hantera olika uppgifter, men också bidra till att eleverna känner sig sedda och resursfulla, eftersom de har kunskaper om kultur, normer och skolsystem i elevernas hemländer och eftersom de kan se vad eleverna kan, innan de ännu kan visa det på svenska – och bidra till att elevernas kunskaper blir synliga för lärarna (Avery, 2016; Jepson Wigg, 2016; Juvonen, 2015; Skolverket 2018c; Sharif, 2016).

De flesta av de kvaliteter i undervisningen som framstår som viktiga ur de nyanlända elevernas perspektiv, är sådana som i forskningen generellt kopplas till skolframgång, det vill säga kriterier för en allmänt god undervisning som främjar elevers lärande oavsett bakgrund. I undervisning som har dessa kvaliteter får elevers bakgrund, både den socioekonomiska och språkliga, mindre betydelse för elevernas resultat. Det som utöver dessa generella kvaliteter framträder som betydelsefullt för de nyanlända elevernas möjligheter till lärande och inkludering gäller i vilken utsträckning undervisningen präglas av en medvetenhet om nyanlända elevers språkliga resurser och behov, vilka kunskaper och erfarenheter de bär med sig från tidigare skolgång, men också andra sammanhang, och de särskilda socioemotionella utmaningar som kan vara kopplade till elevernas livssituation och förhållanden relaterade till migrationen.

I detta kapitel kommer vi genom exempel från klassrumsobservationer och från intervjuer med nyanlända elever och med deras lärare, studiehandledare och rektorer att visa hur variationen kan se ut när det gäller olika resurser och kvaliteter som har betydelse för nyanlända elevers lärande och inkludering.

Rama in dagen och lektionen

I flera klassrum på våra fallstudieskolor går de lärare vars lektioner vi har observerat igenom dagens upplägg och innehåll för eleverna innan arbetet startar. Innehåll och tider finns noterade på tavlan redan när eleverna kommer in i klassrummet. På en av skolorna finns, för att underlätta för elever

som är nyanlända, dessutom bildstöd, vilket innebär att olika lektioner och rasterna symboliseras av bilder som plastats in och fästs i tidsordning inom en ruta av röd tejp på tavlan längst fram i klassrummet.

I många klassrum, särskilt på mellanstadiet, börjar varje skoldag på samma sätt med att läraren småpratar med eleverna allteftersom de kommer in och sätter sig, berättar vilka elever som är sjuka eller bortresta och går igenom vad dagen ska innehålla. Lärarna signalerar med sitt kroppsspråk och tonfall att de är glada åt att se eleverna och ser fram emot arbetsdagen. Ofta lyfter de något som ska göra eleverna nyfikna.

Även lektionerna ramas in på liknande sätt – lärarna skriver ner arbetsgången på tavlan medan de berättar vilket område de ska arbeta med, vad eleverna ska lära sig, och vilka uppgifter eller moment som lektionen innehåller – eller också finns planeringen digitalt och visas med projektorn. En lektion innehåller oftast flera moment av olika karaktär, till exempel uppgifter eller aktiviteter som ska göras gemensamt/grupp/enskilt; muntliga och skriftliga uppgifter; moment där eleverna lyssnar eller ser en kort film, och där de själva är aktiva med att till exempel skriva, presentera eller lösa problem. Gemensamt för lärarna som arbetar med den tydliga inramningen är också att de lägger kort tid på den övergripande planeringen, men introducerar olika moment och uppgifter mer detaljerat efterhand som de kommer fram till dem i planeringen. De kontrollerar med eleverna att de har förstått de olika momenten och uppgifterna innan de fortsätter, och förklarar mer vid behov. Det är tydligt att lärarna är väl förberedda. Deras lektionsupplägg är genomtänkta utifrån balansen av olika aktiviteter och kopplingen till mål och kunskapskrav, och deras genomgångar är korta och tydliga, så att lektionen håller tempo. Nedan visar vi två exempel från klassrumsobservationer i årskurs sex, i två olika skolor.

Exempel 1

Läraren inleder med att hälsa god morgon. Hen säger att det är halv-klass och att de som inte har svenska ska ha hemkunskap – och hen tror att de ska få baka pizza idag! Eleverna jublar. Hen går också igenom hur resten av dagen ser ut med lektioner, och pekar samtidigt på bilderna med symboler för olika ämnen och aktiviteter som hen har satt upp på tavlan. Bredvid den tejpade rutan med dagens upplägg har läraren skrivit ner planen för den närmaste lektionen. Hen pekar på den och säger att idag ska vi göra muntliga presentationer. – Vad betyder det? Mira räcker upp handen och får svara: – Vi ska berätta! Läraren: – Ja, alla ska få berätta om det som ni har arbetat med det sista, antingen era fritidsintressen, eller, som nån har valt, att söka ett jobb. Några elever skruvar lite på sig, säger att de inte är klara. Läraren säger: – Ni ska få en liten stund på er att förbereda er, några känner att de vill skriva lite mer. Men man måste inte vara helt klar, utan vi kan prova på att presentera med det som man har. Så ni ska inte vara oroliga, vi är här för att lära oss och att hjälpa varandra (ur fältanteckningar).

Exempel 2

Eleverna kommer in i klassrummet efter hand och sätter sig på sina platser, tar fram böckerna, småpratar tyst med varandra i väntan på att lektionen ska börja. Läraren hälsar på alla med en nick och ett leende, några ord – Mår du bra nu? – Gick det bra igår?

Som varje morgon inleder hen med att visa dagsplaneringen/schemat. Den har hen antecknat på tavlan innan eleverna kom in i salen. Sedan går hen in på vad som är nytt eller speciellt:

- På SO:n idag ska vi börja med ett alldeles nytt område som jag tror att ni kommer tycka är jättespännande. Vi är ju klara med historian nu, och det vi ska sätta igång med är geografi – och vi ska prata om befolkningsfördelningen i världen – var bor människor och vad beror det på att det bor så många på vissa ställen, och nästan inga på andra? Det ska vi prata om! Sen på bilden ska vi komma igång med nåt som jag vet att ni tycker är jättekul – lera! Vi har köpt in härlig, ny lera som vi ska sätta händerna i och forma. (eleverna blir mycket glada över detta, hoppar lite på stolarna och ropar – jaaa!). – Och sedan ska vi få bränna de sakerna som ni har gjort i en jättevarm ugn, så att de blir hållbara. Men först får de stå och torka några veckor i klassrummet. Ja, det kommer att bli jättekul! Imorgon, kära vänner, är det en speciell dag på skolan – är det någon som vet? Det har suttit uppe affischer på skolan... (en pojke vet – Internationella läsdagen).

– Hörni, nu sätter vi igång med lektionen! Vi ska jobba med muntliga redovisningar idag, och ni ska få prata tillsammans först och göra en gemensam tankekarta, och så ska ni få se på en liten film. Jag säger inte vad den handlar om riktigt än!

Läraren skriver på tavlan:

- Muntliga redovisningar
- Tankekarta
- Film

(Ur fältanteckningar)

Javed, en nyanländ elev i klassen, värdesätter den tydliga inramningen och lärarens förhållningssätt:

Jag tycker X-skolan har varit bäst för jag känner bara att här lär jag mig mer. (...) Det är fröknarna, de verkligen försöker att vi ska lära oss, de är vänliga och säger vad vi behöver förbättra. Men samtidigt måste man själv ta ansvar för vad man måste lära sig! ... De är tydliga, visar vad man ska göra, säger så länge ska ni göra det här och sen ska ni göra det och det. De har en planering (intervju, elev).

Javed kom till Sverige för närmare fyra år sedan och gått i flera olika skolor sedan han kom till Sverige med familjen. Ett utdrag från en fältanteckning från en annan lektion i samma klass, där några elever nyss har berättat för sin mentor om en lektion som eleverna inte var nöjda med, sammanfattar väl flera av de kvaliteter som också många av de nyanlända eleverna lyfter fram. Mentorn lyssnade på eleverna, och bad dem sedan formulera några råd till läraren som hade lektionen.

Flera elever räcker upp handen och säger saker som att ”hon ska presentera en tydlig planering över lektionen när man börjar, hon ska vara lugn och inte stressa på, det ska vara en variation av olika uppgifter, och hon ska berömma det som är bra och inte bara påpeka felet”. Mentorn berömmar eleverna för att de är kloka och vill ta ansvar för att hjälpa den andra läraren (ur fältanteckningar).

I det här fallet var det elever utan migrationsbakgrund som formulerade sig. Tillsammans med Javeds yttrande ramar det dessa elever säger in didaktiska kvaliteter som gynnar alla elever.

Att lärare ramar in lektionen genom att presentera en planering på tavlan är något som vi har sett i de flesta klassrum vi har besökt, men det behövs i många fall ytterligare förstärkande strukturer för att lektionens innehåll ska vara tillgängligt för elever som är nyanlända. Lärarna i exemplet ovan talar tydligt, med väl valda ord och en känsla för vilka ord som är nya och svåra för vissa elever. De har ögonkontakt med eleverna och är uppmärksamma på signaler om att de inte förstår, de lyssnar på eleverna, och de förmedlar att lärande sker i ett socialt sammanhang, där både läraren och andra elever bidrar och hjälper. I andra klassrum får de nyanlända eleverna det betydligt svårare att förstå vad lektionen ska handla om och vad som förväntas av dem. Exemplet nedan är hämtat från en lektion på en skola där läraren inte anpassar undervisningen till att nyanlända elever som kommit olika långt i sin andraspråksutveckling finns i klassrummet.

Läraren kommer in liksom resten av eleverna. Det är ganska lugnt när de kommer in. De fem nyanlända eleverna (som också är de enda i klassen som har migrationsbakgrund) sitter längst bak i klassrummet, och bakom dem står en arabisktalande och en somalisktalande studiehandleddare. Läraren hälsar när eleverna har satt sig, och frågar hur det har gått idag, har de kunnat hålla sig lugna och göra det de ska, fokusera på uppgifterna och inte prata om annat och störa på lektionerna?

Hen säger att det ska handla om bilen idag och pekar på en planering som hen har skrivit upp på tavlan:

- *Bilens utveckling*
- *Förbränningsmotorn*
- *Bilen och samhället*

Läraren tar också upp att eleverna till imorgon har i läxa att läsa s. 5-9 i boken och stencilen om motorn. Hen talar snabbt och repeterar eller uppmärksammar inte ämnesord och begrepp som kan vara nya för eleverna. De nyanlända eleverna som har varit i Sverige i 1,5-3 år (två pojkar med arabiska som modersmål och två med somaliska) ser uppmärksamma ut, men de två flickorna Jasmin och Houda, som har varit kortare tid (Jasmin bara ett par månader) verkar sömniga och ser ut att ha tankarna på annat. Läraren gör inget för att kontrollera om de hänger med.

Studiehandledarna står tysta bakom ”sina” elever under hela lektionen. Den arabisktalande studiehandledaren är upptagen med sin mobil, kanske googlar hen begrepp som hen inte förstår. Hen har varit en kort tid i Sverige och läser SFI. Hen böjer sig fram ibland och viskar några korta ord till tjejeerna.

Läraren visar en film om teknik-/transporthistoria, som spänner över 250 år. Berättaren talar snabbt och använder, förutom en mängd historiska och tekniska facktermer, många abstrakta och metaforiska uttryck. De flesta eleverna ser ut att titta och lyssna på filmen. Jasmin lägger dock ganska snart huvudet på armarna. Houda ser på en arabisk tv-serie på datorn. När filmen är slut, tänder läraren lampan och säger (till alla): – Dags att vakna! Hen börjar sammanfatta huvuddragen i filmen genom att ställa frågor till klassen – Vem var det som uppfann ångmaskinen? Hur kunde det plötsligt bli att bilen blev så vanlig? Vad var det för uppfinning som gjorde att man kunde börja tillverka allt möjligt mycket snabbare och billigare? Hen förklarar inga begrepp eller uttryck som har förekommit i filmen och som kan vara svåra, särskilt för de nyanlända eleverna, att förstå. Det är bara 4-5 pojkar som räcker upp handen och får frågan. Av de nyanlända eleverna är det Mahmoud som deltar, och en gång får han frågan. Läraren bekräftar svaren, väver in och reflekterar kring dem i snabbt tempo, ställer nya frågor, pekar på samband och frågar till exempel vilka drivkrafter som ligger bakom teknikutveckling och hur teknikutveckling inom ett område kan leda till utveckling i helt andra sektorer och i samhället som helhet. Även om det bara är några få elever som deltar aktivt genom att bidra till berättelsen, så ser de andra eleverna ut att lyssna, men det är naturligtvis svårt att avgöra. Läraren fyller på tavlan efter hand. Jasmin som varit

så kort tid i Sverige, och som ännu kämpar med de första grunderna i det svenska språket, ser rakt fram med ett neutralt ansiktsuttryck. Med det höga tempot och alla nya ämnesord har hen inte någon chans att följa diskussionen i klassrummet. Studiehandedaren står fortfarande bakom de arabisktalande eleverna, upptagen av sin mobil, och med ojämn mellanrum böjer hen sig fram och viskar något och visar på sin pekskärm.

Läraren säger att alla ska anteckna och gör det själv på tavlan. De flesta eleverna skriver på sina datorer, men Jasmin har inte med sin. Läraren talar och frågar medan hen skriver, om bilens miljöpåverkan, om samhällskonsekvenser av teknikutvecklingen inom bilindustrin. Hen pratar om självkörande bilar som tagits fram av Volvo och som testkörs i Göteborg. Samma fyra pojkar deltar i att svara på frågor och får sin kunskap bekräftad och påbyggd av läraren, gjord till en resurs för de andra. Men Houda har gett upp. Hon har slutat skriva anteckningar, stängt locket på sin dator och vilar huvudet på armarna (ur fältanteckningar).

Läraren själv menar att det är ett dilemma hur man ska arbeta för att inkludera de nyanlända eleverna. Hen säger att hen har valt att sätta dem tillsammans så att de kan diskutera med och ta hjälp av varandra och få studiehandedning. De nyaste eleverna, säger hen, ”får antagligen i ärlighetens namn inte ut jättemycket ämneskunskaper, eftersom de har så lite svenska än. Men de är med i klassen, och de hör svenska runt sig hela tiden. Men visst är det en känsla av att man inte gör tillräckligt för dem, och just läromedlen i teknik finns tyvärr inte inlästa” (fältanteckningar i anslutning till lektionen). Jasmin säger efter cirka tre veckor i den nya klassen:

Alla lärare försöker att göra sitt bästa. Men i och med att de flesta är svenskar, så blir det så att det går för fort för mig. (...) De borde fokusera mer på mig så att jag kan förstå, och inte bara tänka på de andra som kan språket redan. De borde vara medvetna om att jag är där. I NO:n är det särskilt svårt. Det har egentligen inte med lärarens undervisning att göra, utan det är ett nytt ämne för mig, jag har inte läst det förut och det är så många nya ord och begrepp. Jag skulle vilja att på lektionen, när de vet att jag inte hänger med som de andra, så skulle de kunna kolla lite om jag förstår, så att jag kan hänga med, och även svara på frågor (intervju, elev).

Att inte kunna hänga med i undervisningen måste vara frustrerande för Jasmin, som efter år av sporadisk skolgång berättar att hon nu snabbt vill komma ikapp med det hon missat för att kunna förverkliga sin framtidsdröm – att bli läkare eller arkitekt. Jasmin är en i raden av flera exempel på nyanlända elever som siktar mot högstatusyrken inom naturvetenskap och teknik (se tex Skowronski 2013, Lund och Lund, 2016; Sharif 2017).

- Jasmin:** För det första vill jag lära mig språket, så att jag kan komma ikapp med alla ämnen som jag inte har läst eller som jag inte har läst på länge. Och sen vill jag bara fortsätta läsa...
- Intervjuare:** Har du några tankar om betyg? Kommer du hinna få betyg i något ämne nu tror du?
- Jasmin:** Nej, jag kom ju så nyss. Men jag vill ha högsta betyg. Jag kommer att plugga mycket i sommar också så att jag kan få betyg i alla ämnen.
- Intervjuare:** Hur går det att läsa hemma? (vid tidpunkten bodde Jasmin på asylförläggning med sina föräldrar och flera småsyskon; de var mycket trångbodda)
- Jasmin:** Det går bra, för mina småsyskon är väldigt lugna när jag läser, eftersom de vet att jag måste plugga. Mamma och pappa vet också att jag måste fokusera för att jag ska kunna nå mina mål. Så jag kan koncentrera mig hemma, faktiskt (intervju elev).

Anpassningar som gör det möjligt för nyanlända elever att vara delaktiga

De elever, lärare, studiehandedare och rektorer som vi har intervjuat återkommer till att nyanlända elever vill vara delaktiga i gemenskapen i klassrummet och få chans att göra samma uppgifter som de andra eleverna. Ett exempel är Halima, som nyss hade börjat i årskurs 6. Läraren berättar:

Lärare: Halima, jag tror det var hennes första vecka bara. Vi gjorde någon uppgift. Man skulle sitta i grupp och prata. Och hon ... jag hade ändå satt henne med läraren från Välkomsten att de skulle jobba med något annat. Men hon vägrade. Hon skulle med i gruppen och hon skulle presentera om ett land i Europa. Och hon var där och gjorde det reda första veckan. Så det är så olika. Hon vågade med en gång, och hon var ändå nyanländ. Hon har inte varit i Sverige alls länge... Hon gjorde det med svenska ord. Med mycket hjälp av studiehandedare. De satt hemma med Google Drive och jobbade i ett delat dokument, hon och (studiehandedaren) satt sent en kväll och skrev [skratt] för att hon ville så gärna. (...) Ja, så hon stod där framme och kunde inte jättemånga ord svenska. Men hon gjorde det. Och eleverna ... det måste jag säga, de kan upplevas ganska tuffa mot varandra i situationer på raster och kommentarer till varandra. Men väldigt sällan när det kommer någon som verkligen försöker och inte uttalar rätt, det är väldigt sällan man hör någon kommentar om det. Utan det förstår man att där visar man respekt [skratt]. Och hon stod ändå och läste, och det blev inte helt rätt. Men det var ingen som kommenterade någonting om det.

Och så var det då kamratrespons och då var det första stjärnan. Det var ”ja, du vågade ställa dig och prata”, det var det som var så bra [skratt] (intervju lärare).

Citatet illustrerar hur elevens vilja att vara delaktig och ”göra det som andra elever gör” både uppmuntras och aktivt stöds av lärare och studiehandledare som visar ett stort engagemang för att göra det möjligt för de nyanlända eleverna att delta framgångsrikt i undervisningen och ta plats i gruppen.

Vi har sett olika exempel på hur lärare dels planerar och ramar in undervisningen som helhet på ett sätt som underlättar generellt för nyanlända elever att vara delaktiga, dels anpassar uppgifter och planerar stöd med särskild tanke på de elever som ännu inte behärskar svenska fullt ut ska kunna vara med utifrån sina förutsättningar.

När det gäller att planera för en generellt inkluderande undervisning har vi redan tagit upp vikten av att rama in lektionen så att alla elever förstår vad undervisningen ska handla om, vad de ska göra och vad som förväntas av dem, och att lyssna på eleverna. Det skapar en trygghet hos eleverna, menar lärarna på en skola, och hjälper dem att ”bete sig rätt”. Det är en del av en elevsyn som rektor har arbetat för att implementera i hela skolan och som bottnar i tesen att ”elever gör rätt om de kan”, och om elever får svårigheter i sitt lärande, behöver lärarna analysera sin undervisning: Har förväntningarna varit otydliga, eller har eleverna inte fått rätt förutsättningar att förstå och lösa uppgiften? Det handlar också om att variera undervisningen och att aktivera olika sinnen och språk för att befästa kunskapen.

En lärare berättar hur hen har ändrat sin undervisning sedan hen börjat arbeta på en skola med många nyanlända elever och där få har svenska som modersmål.

Ja, jag har ändrat min lärarstil lite grann. Mer struktur, mer tydlighet, förklarat förväntningarna på ett annat ... i och för sig, det gjorde man förut också, men kanske ännu mer. Använder bilder ännu mer. Alltså, ska man läsa en text för barnen så har man alltid smartboarden uppkopplad så att man kan visa på bild vad det är man ... inte bara förklara med ord, utan med bilder tror jag är största skillnaden. (...)... och att man hela tiden försöker att få med olika lärstilar. Att få med att man berättar, att de får läsa själva, man har filmer. Att man får med olika ... försöker bemöta allting och att man låter dem visa sina kunskaper och förmågor, att alla inte måste göra likadant (intervju, lärare).

Från slöjden har vi sett två exempel där lärare använder beskrivningar med bildstöd, och en av lärarna uppmuntrar eleverna att själva använda iPad för att dokumentera sina arbeten och processer genom foto och text, och att använda tillgängliga översättningsprogram, för att stödja begreppsförståelsen.

Sara och Fartoun, som har gått två respektive tre år i svensk skola, säger att för dem är det viktigt hur läraren är, och ger som exempel sin matema-

tiklärare. Hen har bra genomgångar där hen förklarar tydligt och på ett ”lätt språk”, och hjälper alltid till med det som är svårt, tycker flickorna. Dessutom är hen uppmärksam på vem som behöver hjälp, så att man ”inte ens behöver räcka upp handen”. De tycker att det är bäst när de får samma uppgifter som de andra eleverna, men lite förenklat, och att de får hjälp att göra dem steg för steg. Det är också betydelsefullt att studiehandedaren finns till hands, ibland för att förtydliga uppgifter och ibland för att förklara svåra ord och begrepp (se även Axelsson 2015). Modersmålet är viktigt för lärandet, förklarar Sara, för att:

Man måste ha ett språk där man kan allting. Man lär sig saker även om man kan redan. Det jag gillar att kunna två språk om du inte kan ett ord i ett språk du översätter det till det andra. Till exempel i geografin och SO:n så är det vissa saker om jordskorpan som jag inte fattade men jag har lärt mig det i somaliskan. Då är det lätt att översätta. Om jag inte hade lärt mig det i modersmål så översätter jag men jag fattar inte ändå (intervju, elev).

När eleverna är helt nyanlända är studiehandedning på modersmålet av mycket stor betydelse för möjligheten till delaktighet. Men det beror mycket på hur samverkan ser ut mellan studiehandedaren och ämnes- eller klasslärarna, och på studiehandedarnas egna pedagogiska, språkliga och ämnesmässiga kompetenser. På den skola i studien där studiehandedningen och samverkan är mest utvecklad, fyller studiehandedaren många funktioner, förutom att ge eleverna språkstöd i klassrummet. Flertalet nyanlända elever har arabiska eller somaliska som modersmål, och därför är studiehandedarna på dessa språk anställda på skolan. Dessa båda har gedigen akademisk utbildning och pedagogisk erfarenhet – den ena som lärare i hemlandet i 30 år, och de har genomgått en högskolekurs för studiehandedare på modersmålet. Eftersom de har planeringstid avsatt tillsammans med lärarna kan de i förväg analysera vilka begrepp och vilket innehåll som är språkligt utmanande för eleverna, och hjälpa både lärare och elever att förbereda sig. Genom att de vet vad lektionen ska innehålla kan studiehandedarna också förbereda sig på vad de behöver fästa särskild vikt vid att förklara för olika elever för att de ska kunna förstå. I och med att studiehandedarna också är med i överlämningsamtal och i kartläggning av elevernas ämneskunskaper, är de väl insatta i de olika elevernas förkunskaper, litteracitet och behov, så att de kan anpassa sin studiehandedning, men även uppgifterna utifrån varje elev.

Ett annat viktigt led i studiehandedningen är att lärarna i arbetslaget skapar Power Point-presentationer inför varje arbetsområde. Studiehandedarna översätter presentationerna till elevernas språk innan arbetsområdet introduceras. Presentationen, som också är grafisk genomtänkt och innehåller många bilder och även länkar till filmer, beskriver vad eleverna

ska lära sig, varför, hur, och hur de ska få visa sina kunskaper. Den innehåller också de stora linjerna och de viktiga begreppen i området. En NO-lärare berättar hur hen använder presentationen vid en första introduktion, och sparar den under NO-fliken i ”driven”, så att eleverna kan gå tillbaka och repetera. Hen återvänder också själv med jämna mellanrum till presentationen för att påminna eleverna om vad de ska lära sig genom olika aktiviteter. Bäst är det, enligt läraren, när studiehandledaren har tid att fem minuter före varje lektion gå igenom med eleven på modersmålet vad som ska tas upp, och vilka de centrala begreppen och sambanden är, samt om de också kan göra en kort avstämning med den nyanlända eleven i slutet av lektionen för att se vad hen har förstått. Det är dock långt ifrån alltid som det hinns med.

Studiehandledarna gör också begreppslistor som hör till respektive innehåll, och de görs, liksom allt läromaterial, tillgängligt via ”driven”. Förutsättningar för att klara att arbeta på detta språkstödande sätt med de nyanlända eleverna är, påpekar både lärare och rektor, att studiehandledarna är kvalificerade, att det finns ett engagemang för de flerspråkiga eleverna, en bra samverkan mellan lärare och studiehandledare och att alla arbetar i ”driven”, där alla kan gå in och ändra i och utveckla dokument. Läraren säger att ”vi har en delningskultur här – vi delar allt material så att inte var och en ska behöva uppfinna hjulet, utan vi kan utveckla och bygga vidare”.

Även på andra skolor framhålls att om studiehandledare har möjlighet att gå igenom vad lektionen ska innehålla och några centrala begrepp före lektionen, så underlättar det mycket för de nyanlända eleverna att kunna förstå till exempel en genomgång, och att knyta innehållet till eventuella förkunskaper från tidigare skolgång – utmaningen är att få tid.

Som vi såg i ett tidigare exempel är det dock långt ifrån alltid som studiehandledare har möjlighet att arbeta pedagogiskt på detta sätt i samverkan med lärarna. Det gäller dels studiehandledare som inte har sin anställning på en skola, utan på modersmålsenheten och inte har möjlighet att samverka så nära med undervisande lärare. Dels är det en fråga om lärarnas framförhållning och planering, och i vilken mån de delar material med studiehandledarna så att de kan sätta sig in i lektionens innehåll i förväg. Några studiehandledare arbetar på skolor där det inte finns en samverkanskultur och där lärare och ledning inte har kunskap om hur studiehandledarens roll kan se ut – utan använder studiehandledaren enbart som tolk i klassrummet. När studiehandledarens roll reduceras till tolk och undervisningen inte anpassas för att inkludera nyanlända elever, varken kunskapsmässigt eller socialt, har vi sett att studiehandledningen riskerar att göra nyanlända elever beroende av att alltid ha studiehandledaren vid sin sida. Samtidigt som studiehandledaren blir en trygghet och är den som gör det möjligt för eleven att i någon mån förstå vad som sägs i klassrummet, finns risken att hen bidrar till att eleven på sikt inte inkluderas språkligt och socialt – och

att lärarna inte ser den nyanlända eleven som sitt ansvar, utan som studiehandledarens.

Men även om de nyanlända eleverna oftast vill ”göra det som de andra eleverna gör” i klassrummet, för att de ska känna sig delaktiga i klassen, så kan det i vissa situationer för lärandets skull vara motiverat att de får arbeta med andra uppgifter som är mera anpassade till deras behov – det gäller främst de som är allra nyast i språket. Det kan vara att arbeta med ett digitalt läromedel en del av lektionen där det finns språkstöd på modersmålet. Men det kan även vara att en studiehandledare eller pedagog från välkomstenheten sitter med några elever i ett annat rum och arbetar med språkövningar och samtal. En lärare säger:

Alltså, samtidigt som det är viktigt att de får efter sin nivå också. Men det här andra att känna sig delaktig betyder otroligt mycket har vi förstått. Det är kanske viktigare i början och känna att man är med. Sen försöker vi att alla elever ska få ... att det ska inte kännas konstigt att man inte jobbar med det alla andra gör (intervju, lärare).

Digitalisering

Lärarna på en skola beskriver hur digitaliseringen har underlättat deras arbete och gjort det möjligt att kommunicera och arbeta på sätt som har höjt kvalitén i undervisningen påtagligt. Idag har alla elever tillgång till datorer varje lektion och både lärare och elever är vana vid att arbeta och kommunicera digitalt. De nämner lärplattformen som skolan använder och ”drive”, som används för kommunikation och gör det möjligt för lärarna både att dela och utveckla material med varandra, och att arbeta på nya sätt med eleverna. För eleverna betyder det att de får till exempel alla lektionsplaneringar och uppgifter digitalt, vilket för de nyanlända eleverna innebär att de lättare kan använda alla sina språkliga resurser, eftersom de vid behov snabbt kan översätta mellan svenska och modersmål och vice versa. Det ökar deras möjligheter att vara delaktiga och ”göra det som alla andra gör”, och att utveckla sina ämneskunskaper.

Tillgången till datorer, med de digitala resurser som kommer till, gör det också lättare att individualisera, och låta eleverna arbeta på sätt som passar dem och som är motiverande. Med olika spel och filmer kan eleverna arbeta mer multimodalt, där exempelvis film och bild kompletterar texten, vilket är en viktig del i ett språkutvecklande arbetssätt och underlättar för elever som är nyanlända.

Hülya Basaran (2016) skriver, med hänvisning till Pålsson (2013) att barn och ungdomar tenderar att använda dator och IT på olika sätt, beroende på deras socioekonomiska bakgrund, och att det kan förstärka effekten av den sociala bakgrunden. Medan barn till föräldrar med låg soci-

oekonomisk status oftast använder dator och IT för underhållning, får barn med akademisk bakgrund stöd och uppmuntran att använda tekniken för bildning och lärande. Därför, menar Basaran, är den digitala kompetensen en jämlikhetsfråga, där skolan har ett stort ansvar för att ”ge alla elever, oavsett socialt och kulturellt kapital [...] möjligheten att utveckla de förmågor och den digitala kompetens som behövs på nätet och i samhället” (Basaran, 2016, s. 30).

En mattelärare berättar att när de i lärarlaget har gått ifrån att alla ska arbeta med samma uppgifter i en bok, blir fokus istället på vad eleverna ska lära sig. För att följa varje elevs kunskapsutveckling görs med jämna mellanrum diagnoser, ”checkpoints”, där läraren tillsammans med eleven fyller i vad eleven kan i relation till målen. Det nya arbetssättet gör också att eleverna har blivit ”mera självgående”, menar lärarna. Det i sin tur frigör mer tid för lärarna att samtala med och stödja eleverna en och en under lektionerna. Att elevernas arbeten finns på en delad plattform gör det också lätt för lärarna att arbeta formativt – både att ge snabb feedback och att samla underlag för summativa bedömningar (se även avsnittet om bedömning). På en del skolor i studien beskriver lärare att det finns stora problem med att eleverna använder datorer på sätt som distraherar dem från undervisningen snarare än att stödja lärandet, och detta har ibland bekräftats i våra observationer. På en skola observerade vi under en NO-lektion att många elever använde sina datorer för att ta del av material som inte hade någon koppling till lektionens innehåll, eller för att följa sociala medier eller spela spel. Ett par elever såg till och med på porrfilm under lektionen!

På den skola där arbetet med digitalisering är mer utvecklat har vi inte sett att eleverna särskilt ofta använder datorerna annat än till skolarbete. Två lärare förklarar:

Lärare 1: Det är väl för att de känner också att de behöver ha tiden i skolan för att hinna färdigt allting. Men det är återigen det där, är vi tydliga med vad som ska göras på datorn, och det är begripligt för dem, då jobbar de med det. Är vi otydliga med någonting, eller det är för svårt ... utanför deras proximala utvecklingszon eller vad det nu är, då blir det att de glider iväg och gör något annat. Är vi tydliga med det, så hänger de med på det.

Lärare 2: Det hänger på oss.

När lärarna beskriver och resonerar om hur de arbetar med digitala hjälpmedel i undervisningen är det tydligt att arbetet styrs av en övergripande kunskaps- och elevsyn där de digitala verktygen används på ett medvetet sätt som en strategi för ett förbättrat lärande och ökad inkludering. Denna strategi uttrycks på ett detaljerat och engagerat sätt av såväl lärare och studiehandledare som av rektor, och det är tydligt att de har en gemensam målbild, och att de arbetssätt som de beskriver är resultatet av ett gemensamt

arbete för att nå målet. Digitala verktyg har fyllt en viktig funktion i att realisera en pedagogisk grundsyn, just eftersom de öppnar nya möjligheter för samarbete, kreativitet och kommunikation på flera nivåer, men de nya möjligheterna har också drivit fram delvis nya sätt att tänka kring undervisning.

På andra skolor som vi har besökt har digitalisering inte alls fått denna transformativa funktion, utan verkar assimileras till de synsätt och praktiker som dominerar undervisningen. I en skola där vi har observerat traditionella mönster för undervisningen, och där nyanlända elever direktplaceras utan att uppgifter, interaktion och material förändras, har eleverna visserligen tillgång till datorer med Internet och olika program, men lärarna saknar kunskap om hur de digitala verktygen kan användas didaktiskt för att skapa nya möjligheter för lärande och delaktighet, eller för att förbättra kommunikationen. På samma sätt som studiehandledarnas roll här var begränsad till att översätta och tolka för enskilda elever, tycktes den främsta användningen av datorn som stöd för nyanlända elever vara att översätta ord och fraser. Skolan hade betalat *Inläsningstjänst*¹⁷ för att ge nyanlända elever tillgång till läromedlen inlästa på deras modersmål. En ämneslärare som intervjuades tänkte sig att nyanlända elever kunde lyssna till uppläsningen på modersmålet medan hen själv höll genomgång om samma avsnitt. Även rektorn på denna skola talade återkommande om studiehandledare som tolkar och om möjligheten att lyssna på inlästa läromedel som det främsta stödet för nyanlända elever när de direktplaceras i någon av högstadiets årskurser. Men även om det fanns tillgång till inlästa läromedel, kände de nyanlända elever som vi intervjuade på den här skolan (och som hade varit mellan 1,5 år och 1 månad på skolan) inte till att det fanns – det var alltså inte något som var etablerat i undervisningen. Digitala verktyg var heller inte en integrerad del av undervisningen i den sva-grupp som fanns på skolan, där nyanlända elever tillbringade sina första två veckor på skolan och dit de flesta sedan återkom till någon eller några timmar i veckan för att läsa sva. Också där användes datorer eller surfplattor främst enskilt av eleverna för att översätta ord och fraser genom *Google Translate*. Vid ett observationstillfälle i textilslöjd noterade vi att den digitala lärplattformen användes på ett sätt som exkluderade de nyanlända eleverna: läraren uppmanade klassen att logga in på skolans plattform för att där dokumentera och utvärdera sitt arbete, och poängterade att detta var viktigt inför betygssättningen. Därefter vände sig läraren till de nyanlända eleverna (som satt vid ett eget bord) och sa att de naturligtvis inte behövde göra det. Det ser här ut som om läraren i sitt arbete, förmodligen omedvetet, erbjuder en utbildning som inte ger alla elever samma förutsättningar.

17 <https://www.inlasningstjanst.se/>

Kunskapssyn och elevroll i ett annorlunda utbildningssystem

Kunskapssyn, undervisningsmönster och normer för klassrumsinteraktion kan skilja sig ganska mycket åt mellan skolsystem i olika länder (och naturligtvis inom), liksom det också finns kulturella variationer när det gäller barnuppfostran, uppfattningar om intelligens och synen på relationen mellan kollektivets och individens intressen (DeCapua & Marshall, 2011). Bland de nyanlända eleverna finns också de som har haft begränsade möjligheter att gå i skolan i hemlandet eller de länder där de har vuxit upp, eller som enbart har deltagit i koranskola. Nyanlända elever som saknar eller har en mycket begränsad skolbakgrund och börjar i grundskolans senare år har stora utmaningar – att tillägna sig litteracitet och lära sig svenska samtidigt som de ska utveckla ämneskunskaper, skolspråk och nya sätt att behandla kunskap. Andrea de Capua och Helaine Marshall (ibid.) som har studerat nyanlända elevers lärande och inkludering i USA, menar att pedagogiken i västerländska utbildningssystem bygger på en rad antaganden och premisser som är underförstådda, men inte universella, och att en bristande insikt om detta i skolan kan skapa stora utmaningar för nyanlända elever, särskilt om de har begränsad skolbakgrund. I detta sammanhang vill vi peka tillbaka till avsnittet om välkomstenheterna där en lärare poängterar hur värdefullt det har varit att lära sig om de utbildningssystem som eleverna har erfarenhet från.

Härtill kan eleverna ha en otrygg livssituation utifrån väntan på beslut om asyl, och BRIS (2017) rapporterar att barn som flytt inte sällan lider av psykisk ohälsa, i form av posttraumatiskt stressyndrom (PTSD), depression och ångest. Dessa symptom är mycket vanliga bland ensamkommande barn och unga, men förekommer också ofta hos barn som flytt tillsammans med sina vårdnadshavare (ibid.). Också trångboddhet och social och ekonomisk utsatthet är vanligt bland nyanlända barnfamiljer med flyktningbakgrund. Bland de nyanlända eleverna finns naturligtvis även de som kommer från trygga förhållanden, som har en gedigen skolbakgrund och med föräldrar som har rekryterats till kvalificerade yrken i Sverige. Spännvidden är enorm.

Samtidigt som vi har mött lärare och rektorer som generellt omtalar nyanlända barn som motiverade för skolan och om sitt ansvar för att möta alla ”där de är”, språkligt, socialt och kunskapsmässigt, och ett patos för de elever som har störst utmaningar, har vi också noterat olika diskurser om elever utifrån deras nationella och sociala bakgrund. Elever från Syrien framhålls ofta som duktiga, motiverade och med god skolbakgrund, medan elever från Somalia oftare omtalas i bristermer. Sådana diskurser kan leda till stereotypisering och låga förväntningar på vissa elever utifrån deras sociala och nationella bakgrund, och till självstereotypisering, som påverkar elevers självförtroende och motivation för skolan, och i förlängningen deras

skolresultat (se t.ex. Korp & Berhanu, 2014). Att synliggöra och utmana sådana diskurser är absolut nödvändigt för att skolan inte ska bidra till reproduktion av ojämlikhetsmönster baserat på klass, etnicitet och nationalitet.

Även om elever med begränsad formell utbildning inte har tränats i formella sätt att benämna och organisera kunskap på samma sätt som andra elever, är det viktigt att vara medveten om att de i olika andra sammanhang har utvecklat kunskaper, förmågor och drivkrafter som kan bli resurser också i skolan. Det visar till exempel överlämningsstalet för Maryam, i exemplet nedan, som skrivs in i årskurs sju, en årskurs lägre än hennes ålder.

Pedagog från välkomstenheten: Hon är väldigt motiverad och intresserad, alltid i skolan om det inte är något, att hon ska på intervju till Migrationsverket eller hjälpa mamman, och hon är glad och positiv. Pedagogen från välkomstenheten berättar om familjesituationen och om Maryams skolbakgrund: Hon har gått i koranskola i Afghanistan och läser arabiska men talar det inte, ingen formell skolbakgrund, men föräldrarna har betalat en lärare som har gett henne lektioner i engelska ett halvår, hon är verkligen jätteduktig på det. Annars talar hon dari, det är modersmålet, och hon kan skriva på dari, och hon kan också prata, skriva och läsa urdu, som hon lärde sig när familjen bodde i Pakistan ett halvår. Hon skriver också på dari och även på engelska. Hon är verkligen jätteduktig, gjorde kartläggningen till stor del på engelska.

Lärare fbk: Hur är hennes svenska, vad kan hon?

Pedagog från välkomstenheten: Jo, men den kommer, det är ju inte så mycket än och hon föredrar att prata engelska, så man får pusha henne lite.

Lärare fbk: Vad bra, det är ju ett stöd i svenskan också!

Pedagog från välkomstenheten: Ja, hon läser och skriver på tre språk, hon tycker mycket om att läsa skönlitteratur, lånar böcker på dari när vi går till biblioteket. Hon är bra på att använda digitala verktyg. Hon är bra på att analysera och diskutera, motivera sina åsikter. Hon läser med flyt, både mellan och bortom raderna. Hon har läst textpaket 2 och 3 och klarar frågor om vad tycker du...

Lärare 2 fbk: Åh! Det var snabbt! Kan hon någon svenska?

Pedagog från välkomstenheten: Jadå, lite. Hon presenterar sig, kan en hel del adjektiv och så. Hon kan digitala verktyg, använder ipaden och använder olika appar. Och ni kan verkligen använda engelska med henne i undervisningen.

M: Ja, bra!

Pedagog från välkomstenheten: Ja, så i matten... Uppskattning går inte så bra, men det har ju de flesta lite svårt för. Men geometrin – hon kan grunderna, inte att

beräkna area, men hon kan formerna och om vinklar, till exempel att det är 60 grader i en rätvinklig triangel, att det är räta vinklar i en rektangel. Och hon förstår proportionalitet bra, och hon vet till exempel att $1/10$ är samma som 0,1 och 10 %. Och det är stabilt, jag har prövat med lite olika värden, så hon förstår.

Lärare 3 fbk:

Det låter ju jättebra!

Pedagog från välkomstenheten: Ja, det är bra hon är duktig och lär

sig lätt, det är klart som mattelärare att jag hade velat att hon skulle ha koll på hur man beräknar area också, men man måste tänka att hon inte har fått undervisning (överlämningsamtal).

En annan elev som inte har haft tillgång till formell utbildning är Fatima. Både Fatima och hennes mamma värderar utbildning mycket högt och mamman, som själv inte har fått den chansen som barn, har gjort stora uppoffringar för att Fatima och hennes syskon ska få det. I hemlandet betalade hon för hemundervisning. Nu, när Fatima just har börjat i den svenska grundskolan, i årskurs 7, är de båda entusiastiska och förväntansfulla. Nedan följer ett avsnitt från intervjun med Fatima och hennes mamma:

- Mamma:** Det är stor skillnad på undervisning där och här. Jag fick betala mycket pengar. 100 kronor för en timme. Här i Sverige får man bra mat, läser många ämnen och allt är bra. Och att vi nu alla är i Sverige. Alla barnen är med mig här.
- Fatima:** Det är en stor skillnad. Hemundervisning är helt annorlunda än undervisning i skolan. Att komma till skolan är helt annorlunda när man ska läsa bland andra och förbereda sig i alla ämnen. Det är mycket bättre att gå i skolan här. Det som är bra är att ha olika ämnen och att man har prov som man ska träna sig på och lära re som kämpar för oss och vill att jag ska klara mig.
- Intervjuare:** Vad visste du om Sverige och svenska skola innan?
- Fatima:** Jag visste inte så mycket, men jag visste att det var ett land där det fanns stor frihet.
- Mamma:** Ja mina barn hade ingen chans att gå till skolan, så jag såg fram emot svensk skola med mycket frihet (intervju, elev och förälder).

Att erkänna värdet av, och bygga vidare på de kunskaper, erfarenheter och drivkrafter som eleverna har med sig, oavsett hur deras utbildningsbakgrund ser ut, är avgörande för att de nyanlända eleverna ska kunna använda

sina egna resurser för att utvecklas i skolämnena (DeCapua & Marshall, 2011). Föräldrarna kan också bära med sig styrkor som stödjer barnens skolresultat. Det kan vara en stark känsla av familjesamhörighet, en hög värdering av skola och utbildning och en positiv syn på sina barns framtida liv (Morland & Birman, 2016).

Beroende på avståndet mellan elevernas tidigare utbildningserfarenheter och kulturella erfarenheter och den skola de möter i Sverige, kan nyanlända elever ändå behöva stöd i att förstå vilka förväntningar och krav som gäller i den svenska skolan, det vill säga att göra undervisningen explicit. Den frihet som Fatima och hennes mamma upplever präglar den svenska skolan och som de talar uppskattande om, lyfts fram som något positivt och utmärkande för den svenska skolan av flera elever som kontrasterar detta mot skolan i hemlandet, som beskrivs som sträng och kravfylld. Den stränghet och disciplin som rådde i elevernas tidigare skolor upprepas i de flesta intervjuer (se t ex Hagström, 2018; Sharif, 2017; Svensson & Eastmond, 2013).

Den disciplin som eleverna berättar om är det också vissa elever som saknar. De är uppenbart kritiska till den brist på lydnad och ordning som de ofta upplever i den svenska skolan. Vissa elever beklagar att elever inte tar vara på den möjlighet som den avgiftsfria utbildningen i Sverige innebär, utan slarvar bort den, dessutom stör andra elever som vill lära sig och prestera bra i skolan. Lärarna är bra, men andra elever som stör gör så att det blir svårt att fokusera och lära sig. Lärarna borde styra upp det och bli strängare (se t ex Bouakaz & Bunar, 2015).

Det är med naturlighet så att elever förstår skolan utifrån sin tidigare tolkningsram och har svårt att se de ofta mer subtila regler som finns i den svenska skolan, vilket lärare nämner kan vara problematiskt. Bilden av hur man ska vara som elev kan skilja sig radikalt åt från skolsystem med en strikt disciplin och memorerande av fakta som ofta utgör grundpelarna för att vara en ”god elev” i många delar av världen (se t ex Bouakaz & Bunar 2015). Svensk skola framstår därmed som ”förbryllande, något som i sig påverkar både lärande och relationer” som Bouakaz och Bunar (2015, s. 265) skriver. Här kan begrepp som ”elevidentitet” och ”läridentitet” diskuteras och båda dessa identiteter utmanas i en ny skola med förhållningssätt som skiljer sig från de eleven är van vid (Cummins, 2017).

Arbeta med begrepp, förmågor och språkutveckling

Lärarna på en av våra fallstudieskolor beskriver att elever med erfarenhet från skolsystem som bygger på en mer traditionell förmedlingspedagogik ofta är duktiga på att ”plugga in” kunskap och att till exempel lära sig algoritmer i matematik – men inte så vana vid att argumentera, analysera och arbeta med problemlösning – det vill säga mer generativa förmågor, som det fästs större vikt vid i den svenska läroplanen. Det har blivit tydligt, inte

minst när de har analyserat resultaten från de nationella proven, menar de, och därför behöver lärare i alla ämnen och stadier på skolan arbeta med att utveckla undervisningen i sina ämnen så att eleverna stärks i att utveckla begreppsförståelse och generativa förmågor. Lärarna framhåller också att studiehandledarna, som har kunskap om de utbildningssystem som eleverna kommer ifrån, fyller en viktig funktion i att förklara skillnaderna mellan olika läroplanskoder och att hjälpa eleverna att utveckla produktiva och kritiska förmågor i ämnen.

Hur gör då lärarna när de arbetar med att utveckla dessa förmågor hos eleverna? Nedan är två exempel från lektioner i årskurs 6 på två olika skolor. I det första exemplet fångar läraren också upp kunskaper som den nyanlända eleven har med sig från skolan i sitt ursprungsland och gör till en resurs för alla elever. Även i det andra exemplet bekräftar läraren elevernas kunskaper.

Exempel 1, matematik

Eleverna ska lära sig räkna ut arean av en triangel och av sammansatta figurer. Läraren ritar mycket på tavlan, skriver ner ord hen använder. Vissa begrepp har de arbetat med tidigare, men de repeteras. Begreppen som läraren har på sin lista och som står på tavlan är denna lektion (hen har en begreppslista vid varje planering) är: area, sammansatta figurer, höjden och basen, triangel. Hen berättar att hen arbetar på detta sätt med begrepp i alla ämnen. Det är en genomgång, men en interaktiv sådan, eleverna får frågor och de löser tillsammans flera uppgifter. Sedan ska de arbeta på egen hand. Eleverna sprider ut sig och flera jobbar 2-3 stycken, men en del arbetar på egen hand. Läraren går runt, pratar lågt med i princip alla elever. En elev som har gått i skola i Syrien förklarar hur hon lärt sig göra på ett lite annat sätt när man räknar ut detta. Läraren berättar senare i intervjun som svar på frågan hur hen försöker använda de nyanlända elevernas kunskaper och erfarenheter, att den här eleven tidigare räckt upp handen och sagt att "så gjorde vi inte i Syrien". Då fick hon visa de andra hur hon lärt sig att lösa samma mattetal och de skrev upp de båda lösningarna bredvid varandra på tavlan och diskuterade vilket som de tyckte var enklast, om de förstod båda sätten och om de trodde att syriska elever skulle förstå det sättet som man brukade lösa uppgiften på i Sverige (ur fältanteckningar).

Exempel 2, svenska

Läraren: I svenska så har vi jobbat med att läsa olika texter, och tolka dem, vad de betyder. Vi har jobbat med att ställa olika frågor till texten, till exempel "på-raden-frågor", "mellan-raden-frågor" och "bortom-raden-frågor".

Det som alla vi lärare har märkt när vi har gjort de nationella proven, är dels vad ni är bra på, dels vad vi behöver jobba mer med i klassen. Och då har vi sett att ni är jättebra på ”på-raden-frågor”, och på ”bortom-raden-frågor”, men vi behöver bli bättre på, träna mycket mer på, ”mellan-raden-frågor”. Kommer ni ihåg vad på-raden-frågor är? Flera elever räcker upp handen.

Läraren väljer både elever som räcker upp handen och elever som inte gör det för att svara på frågor. Hen ser till att alla elever får frågan. Hen skriver elevernas svar på tavlan i en framväxande skiss.

Sara (nyanländ): Det är när det står i texten. Svaret på frågan står i texten.

Läraren: – Ja, precis! Kan nån ge ett exempel på en ”på-raden-fråga”? Vi kan tänka på den här berättelsen om killen som åkte tåg till sin mor-mor, som vi läste förra lektionen.

Mohammed: Vad hade han på sig? – En jacka.

Läraren: Ja, bra! Nån mer?

Simon: Vad åt han? Godis!

Läraren: Ja, bra! Det här är ni jättebra på, att hitta information och fakta som står i texten. Men så är det mellan-raderna-frågor, det som vi behöver träna mer på – vad är det?

Yazan (nyanländ): Man får tänka själv.

Fartoun (nyanländ): Men det kan stå där, men man får leta lite.

Läraren: Ja, precis, det kan finnas ledtrådar i texten. Till exempel, man kan tänka, att om man vet att hen hade jacka och mössa och vantar på sig, så kan man gissa vilken årstid det är, fast det inte står.

Sara räcker ivrigt upp handen: - Vad är det för årstid? Vinter!

Läraren: Ja, bra! Man får leta efter ledtrådar i texten, och räkna ut hur det är, det är just det som vi lärare har märkt att vi behöver träna mycket mer på, i alla ämnen. När det finns information där, men svaret finns inte i texten utan man får räkna ut, dra slutsatser. Hen skriver efter ”mellan-raderna-frågor”, ”Ledtrådar”. – Och sen är det ”bortom-raderna-frågor” – som ni är helt grymma på, tycker jag! Vad är det?

Khalil får frågan och svarar: När man ska tänka ut själv. Till exempel, - Talibanerna ville inte att flickor skulle gå i skolan. Varför inte? Vad tror du?

Läraren: Ja, precis så! Hen skriver på tavlan, efter ”Bortom-raden-frågor” – ”tänka själv”. – Och det är ni alltså väldigt duktiga på, att diskutera och ha egna tankar och åsikter. Nu ska vi träna mycket på det andra, ”mellan-raderna-frågor”, att dra egna slutsatser av den informationen som finns i en text. Så att ni blir riktigt bra på det också! (...) Ni ska alla få välja varsin text i Zick-Zack. Det kan vara en kort eller lång text, och ni kan ta en liten del av en längre text. Välj något som ni tycker är intressant. Den texten ska ni läsa, och så ska ni formulera 3

på-raden-frågor, 3 mellan-raderna-frågor och 3 bortom raden-frågor till texten. Skriv frågorna i ett dokument på driven.

Eleverna tar upp sina datorer och böcker. En nyanländ flicka från Somalia använder Google translate för att läsa frågan, och skriver också svaren på somaliska. Efterhand som läraren får in elevernas frågor till texterna som de har valt, kontrollerar hen att de har förstått och skapar grupper som ska arbeta tillsammans med texterna med hjälp av de frågor som finns till varje text i det digitala läromedlet. Eleverna arbetar koncentrerat och är nyfikna på nästa steg, vad de ska få göra och vilka som har valt samma text (ur fältanteckningar)

De ämnen som både elever och lärare beskriver som mest språkligt utmanande är NO och SO, eftersom de innehåller så många begrepp som är nya för eleverna. Därför brukar studiehandledning prioriteras till dessa ämnen. På två skolor i studien berättar lärare i dessa ämnen att elever som är nyanlända men behärskar vardagssvenska får en förstärkning i SO och NO, genom att en sva-lärare, eller läraren själv, ”studiehandleder på svenska”, vilket innebär att de före eller efter lektionerna tar upp begrepp och sammanhang som är nya för eleven och kan vara svåra att förstå, och förklarar och diskuterar dem med eleven.

Inte all undervisning vi har observerat är dock av den karaktären att nyanlända elever har chans att dra nytta av sina förkunskaper och språkliga resurser, eller få det stöd som de skulle behöva för att kunna följa med i undervisningen och fortsätta utveckla sina ämneskunskaper. Vi har tidigare i rapporten visat exempel från en lektion där nyanlända elever exkluderades genom att lektionens innehåll framfördes på en alltför avancerad språklig nivå, utan att tempot anpassades och utan att viktiga begrepp pekades ut och förklarades, eller att eleverna kunde vara delaktiga i diskussionen i klassrummet. På en annan skola där flertalet elever har svenska som modersmål, följer lektionerna liksom ovan ofta ett traditionellt mönster, där läraren under den största delen av lektionen har muntliga genomgångar. I slutet får eleverna oftast arbeta enskilt med övningar i boken. I klassen går några nyanlända elever, men de är bara med på vissa lektioner – annars går de i förberedelseklass. Några av klasskamraterna berättade att trots att de själva har svenska som modersmål, upplever de ofta att de har svårt att koncentrera sig under de långa genomgångarna, och att de lämnas ensamma att lösa sina uppgifter – som sällan hinner bli klara under lektionen, utan måste tas hem som läxa.

Lina: Då har vi liksom en timmes genomgång för att jag sen ska sitta hemma och läsa själv för att jag inte lärt mig någonting som vi då istället kunde ha gjort på lektionerna.

Sanna: Men typ som på matten, vi har genomgång först, typ ganska länge.

Ellen: Och sen så ska man börja på något på en kvart, liksom, man hinner inte och nästa gång ska man också ha genomgång liksom.

Lina: Vi har haft så här tre lektioner på oss nu att göra fem kapitel. (...) Och det är ju nästan ingen som är där, så alla får ju jobba hemma (intervju, elever).

Flickorna reflekterar över att det måste vara särskilt svårt för elever som ”inte kan språket” att lyssna så mycket på när läraren talar och sedan arbeta med uppgifterna hemma på egen hand.

Bedömning

Bedömningar av elevers kunskaper fyller både formativa och summativa funktioner, det vill säga de används både för att stödja lärande och undervisning och för att summera lärandet till exempel inför betygssättning och individuella utvecklingsplaner. Dessa funktioner regleras i Skollagen och läroplanen. Vi vill påminna om några viktiga utgångspunkter i dessa styrdokument. Det handlar om att

- alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.
- varje elev ska utveckla ett allt större ansvar för sina studier, och sin förmåga att själv bedöma sina resultat.
- läraren ska utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- lärare från årskurs 6 ska sätta betyg på elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven.

När det gäller betygssättning gäller samma regler som för alla elever, det vill säga att läraren vid betygssättningen utnyttjar all tillgänglig information om vad eleven kan i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper. Även elever som inte har hunnit få undervisning i alla delar av ett ämne sedan de kom till den svenska skolan, eller har hunnit visa vad de kan i förhållande till alla kunskapskrav, ska få betyg i det ämnet om de har hunnit få någon undervisning i det. Om det inte finns underlag som visar att eleven har uppfyllt alla kunskapskrav för det lägsta betyget ska alltså betyget F sättas, även om eleven inte har fått chans att visa alla sina kunskaper (LGR11). Detta kan tyckas som en orättvisa gentemot elever som är nyanlända, och forskning visar att låga resultat

och betyg kan ha en skadlig inverkan på elevers motivation, och leda till att de utvecklar en självbild som ”svag elev”, särskilt om eleverna inte förstår principerna för bedömningen, samt att detta oftare är fallet för elever med minoritetsbakgrund och från familjer med låg socioekonomisk standard (Madaus & Clarke, 2001). En kunskapsöversikt om hur summativa bedömningar påverkar elevers motivation (Harlen & Deakin Crick, 2003) visar dessutom att när det blir ett stort fokus på summativa bedömningar i skolan, riskerar undervisningen att bli mindre kreativ, utmanande och öppen för elevernas inflytande. Kunskapsöversikten visar också hur lärare kan arbeta för att minska de potentiellt negativa effekterna av summativa bedömningar. Det handlar om följande:

- utveckla elevernas förståelse för undervisningens syfte och mål och för vilka kriterier som används för att bedöma deras lärande
- stimulera elevernas intresse för innehållet snarare än ”betyg” och yttre bekräftelse
- vara tydlig med syftet med olika bedömningar och prov
- ge återkoppling som är utvecklingsorienterad
- utveckla elevers förmåga att utvärdera sitt eget lärande
- använda bedömning för att visa eleverna att de gör framsteg

Skolverket (2018d) betonar att det är viktigt att lärare förklarar principerna för betygssättning för eleverna och kommunicerar tydligt vilka framsteg eleverna har gjort, även om de inte har nått ett godkänt betyg. De ska också kommunicera med eleverna om hur de kan fortsätta utvecklas mot målen och om vilket stöd de ska få i sitt fortsatta lärande för att kunna möta kunskapskraven.

Vi har i tidigare avsnitt gett flera exempel på hur det skiljer sig mellan olika klassrum som vi har besökt i våra fallstudier, när det gäller hur elever som ännu inte behärskar svenska inkluderas eller exkluderas genom undervisningens didaktiska utformning, lärarnas förmåga att arbeta språkutvecklande, tillgången till och kvaliteten i studiehandledningen på modersmålet och användningen av digitala hjälpmedel. Det skiljer sig också hur man arbetar med och kommunicerar med elever om bedömning, både för formativa och summativa syften, och hur dessa syften länkas till varandra. Precis som det finns risker med att summativa bedömningar får negativa effekter på elevers motivation och självförtroende om eleverna inte förstår principerna för bedömningen och inte uppfattar hur de själva kan påverka sina resultat, finns starka belägg för att ett systematiskt arbete med formativ bedömning har starka positiva effekter på elevers motivation och kunskapsresultat, just eftersom den formativa bedömningen kan hjälpa eleven att förstå och ta kontroll över det egna lärandet (Black & William, 2009). Ett sätt att begreppsliggöra och konkretisera de principer som en mängd forsk-

ningsstudier har visat leder till dessa positiva effekter, är de ”nyckelstrategier” för formativ bedömning, som Black och Wiliam formulerat (ibid.). De innefattar följande strategier:

- få eleverna att förstå vad de ska lära sig, och planera undervisningen och bedömningen i relation till det (alignment)
- göra elevernas kunskaper synliga för dem själva och läraren i olika faser av processen
- utvärdera och anpassa undervisningen till elevernas resurser och behov
- ge eleverna återkoppling som stödjer deras fortsatta lärande
- göra eleverna till resurser för varandras lärande
- stödja eleverna att själva kunna utvärdera och ta kontrollen över sitt lärande

Nedan är ett exempel på hur en lärare förklarar för sina elever hur betygsättningen fungerar. Eleverna i årskurs 6 ska snart få sina första betyg. Läraren använder en ”lätsaselev” som exempel, och visar att betyget representerar elevens prestationer visavi kunskapskraven vid det aktuella tillfället, och pekar på hur prestationerna påverkas av elevens motivation och egna ansträngningar, och att eleven kan höja sitt betyg till nästa gång genom att utveckla sina förmågor.

Läraren säger till klassen att till jul ska de ju få sina första betyg, och var och en ska innan dess ha samtal med sina lärare för att få veta vilket betyg det blir och varför. Det är ju viktigt att man själv vet innan man tittar på betyget tillsammans med föräldrarna och att man förstår vilka bedömningar som ligger bakom. – Vi har ju tittat tillsammans på betygsvinnet, kommer ni ihåg? Hen förklarar hur betygsättningen fungerar. – Det finns kunskapskrav för varje ämne, och det är flera sådana krav i varje ämne som visar vad man ska kunna för att få betyget e, alltså godkänt, eller c, eller a. Så om vi bara tar som ett exempel, säg att vi har idrott, och så finns det kunskapskrav som handlar om till exempel simning, orientering, dans och bollsporter. Nu säger vi att det är Kalle här. Hen ritar en matris och kryssar i – Orientering, ja, där kan Kalle kanske förstå hur man använder en karta, men behöver lite hjälp och kan inte använda kompassen än. Då uppfyller han kravet för e i orientering säger vi, men inte c, för då behöver man visa att man kan med viss säkerhet. Simning, det är lite speciellt, här är det inte olika steg utan ni ska kunna simma 150 meter bröst och 50 meter rygg. Det vet ni. Några har ju lärt sig det den här terminen och några tränar ännu. Så det är att Kalle antingen har visat att han kan simma 150 meter bröst och 50 meter rygg eller inte. Han har visat det säger vi, så vi kryssar där. Dans älskar Kalle och är jättesäker, för det håller han på med jättemycket, så där är det a. Bollsporter går ganska bra, men det tränar han inte lika mycket på, så han har viss säkerhet, det blir ett c. Och de här olika vägsen ihop till det betyget som Kalle ska

få i idrott. Och då kan läraren säga till Kalle att om han tränar mer på orientering och blir säkrare på kartan, så kan han höja sitt betyg till nästa gång. Eleverna lyssnar intresserat och verkar med på noterna (ur fältanteckningar).

För att tillämpa nyckelstrategierna i undervisningen behöver de knyts till kursplanernas kunskapskrav, eftersom de definierar vad eleverna ska lära sig i de olika ämnena. Det betyder att eleverna behöver få en klar bild av vad betygen konkret innebär. Som exempel på hur det kan göras vill vi berätta om hur en NO-lärare arbetar. Hen menar att kunskapskraven är alldeles för abstrakta och formulerade så att eleverna inte kan relatera till dem. Därför gör hen inför varje nytt arbetsområde (4-6 veckor) en Power Point-presentation, som hen noga går igenom med klassen, och som på ett konkret och på ett för eleverna begripligt språk beskriver vad de ska lära sig under just detta arbetsområde och varför kunskapen är intressant och viktig för eleverna och i samhället. Presentationen beskriver också hur eleverna i undervisningen ska arbeta för att lära sig, och visar de stora linjerna och viktiga begreppen i området. Den är grafiskt väl genomtänkt och innehåller bilder som stödjer begreppen. Dessa presentationer översätts av studiehandledarna till elevernas modersmål inför arbetsområdets start och finns sedan tillgängliga för eleverna på den digitala plattformen, så att eleverna kan gå tillbaka och repetera. Här framkommer det alltså att studiehandledaren får fungera som översättare under lektionen. Läraren återvänder också själv med jämna mellanrum till presentationen under arbetsperioden, för att påminna eleverna om vad de ska lära sig genom olika aktiviteter.

När det gäller den summativa bedömningen, det vill säga att ställa elevernas prestationer i relation till kunskapskraven för att kunna ge en lägesbeskrivning av elevernas kunskaper (inför exempelvis betygssättning och utvecklingssamtal), förklarar läraren för eleverna hur hen grundar den på en helhetsbedömning av följande:

- de kunskaper som eleverna visar på lektionerna
- teoretiska arbetsuppgifter
- praktiska arbetsuppgifter
- tester
- slutsatser/analyser/diskussioner

Testerna är skriftliga prov som eleverna genomför enskilt. De innehåller både faktafrågor och frågor som fordrar att eleverna får omsätta sina kunskaper för att resonera om olika utmaningar, till exempel gällande miljön, eller varför en viss situation har uppstått. Eleverna uppfattar testerna som ganska skarpa provsituationer. I nedanstående fältanteckning visas ett exempel när eleverna genomför testet:

När jag kommer in i klassrummet är möbleringen förändrad. Bänkar som brukar vara ihopsatta till bord där eleverna sitter vända mot varandra, är nu ställda i rader med bänkar. Alla elever har en öppen laptop framför sig och skriver koncentrerat. Läraren står längst bak. Halima har studiehandledaren bredvid sig hela tiden. Hen hjälper Halima att tolka frågan, förklara den på arabiska, Halima svarar på arabiska och de översätter tillsammans till svenska, Halima skriver. Halima har valt att göra provet, trots att hon är nyanländ sedan bara några månader. Mohammed får stöd på arabiska, genom den arabisktalande elevassistenten. Han har kommit längre med svenskan. Två nyanlända elever arbetar med samma område på "skolspel" istället, där får de träna begreppen med stöd av bilder och enkla texter och frågor. De nyanlända somalisktalande eleverna klarar sig med stöd av översättningsprogrammet, som de använder för att kolla upp vissa ord. Studiestödet sker mycket tyst, det råder en total koncentration i hela klassen, och alla skriver. När eleverna är klara med provet, säger läraren att eleverna kan titta i sina mappar med laborationsrapporter för att se vad de är klara med och vad de har kvar, kanske vill någon också utveckla någon del lite mer. Två flickor frågar om de kan få komma in på lunchrasten och göra om en laboration om kraft och rörelse. Läraren säger javisst, materialet till laborationerna står längst ner i klassrummet. Det är röda plasthinkar med rep, bollar och flaskor med sand. Flickorna blir glada (ur fältanteckningar).

Efteråt förklarar läraren att eleverna visserligen är lite nervösa för dessa prov, men hen menar att det också är viktigt dels att eleverna själva och läraren får en bild av elevernas kunskapsläge i varje område, så att de vet hur de ska arbeta vidare, dels att få underlag till den summativa bedömningen. Men också att eleverna behöver vänja sig vid provsituationer, eftersom de kommer att utsättas för det under högstadiet och gymnasiet. Då måste man ha tränat, annars blir det väldigt annorlunda och "om vi inte gjorde det alls, så skulle vi göra dem en björntjänst". Samtidigt förklarar läraren för eleverna, som vi visade tidigare, att resultatet på proven bara är en del av underlaget som betygen sätts på.

I det här exemplet såg vi att olika anpassningar görs för att elever som är nyanlända ska få bästa möjliga förutsättningar att visa sina kunskaper. I lärarlaget som arbetar med klassen (lärare, studiehandledare och elevassistenter) finns gemensamma strategier för att ta tillvara de språkliga resurser som finns i klassrummet för att stödja elevernas lärande och synliggöra deras kunskaper i bedömningssituationer. Så är det inte överallt. Vi har i studien även mött lärare som anser att eleverna inte kan förväntas få ut något av ämnesundervisningen eller kan visa sina kunskaper i ämnet förrän de behärskar svenska på en viss nivå. Detta synsätt, som är förknippat med en bristdiskurs, det vill säga ett fokus på vad eleverna inte kan, förekommer också bland lärare som har nyanlända elever direktplacerade i sina klassrum, och innebär att nyanlända elevers kunskaper inte blir synliga för lära-

ren, som inte kan utgå från dem vare sig i planeringen av undervisningen eller för att stödja elevens progression, eller i betygssättningen. De nyanlända eleverna blir med ett sådant synsätt betraktade som blanka ark, som sakta kan framkallas efterhand och i de former och nyanser som deras gradvis framväxande svenska tillåter. När de nyanlända elevernas kunskaper inte bekräftas i undervisningen och bedömningen riskerar det att leda till att eleverna konstrueras som "svaga", både inför klasskamraterna och sig själva.

I det sammanhanget blir kartläggningarna viktiga, där eleverna får visa sina kunskaper på modersmålet, och att de lärare som de nyanlända eleverna möter har tagit del av dem och skapar möjligheter för eleverna genom undervisningen att fortsätta utveckla sina förmågor och sina ämneskunskaper på den nivå där de befinner sig. Inte minst kartläggningen i steg 3 ger lärarna en konkret bild av de nyanlända elevernas kunskaper och förmågor i ämnena som grund för planering av undervisningen och för summativ bedömning. I vår studie visar det sig att kartläggningen steg 1 och 2 användes för planering av undervisningen, men mer för att planera organisatoriskt för eleven än för att anpassa undervisningen, och att kartläggningen i steg 3 bara hade kommit igång på enstaka skolor. Flera rektorer berättar också om en stor variation inom skolorna när det gäller i vilken utsträckning lärarna använder informationen från kartläggningarna för att anpassa undervisningen. Idag har många skolor kommit längre, men vi ser fortfarande en stor variation både mellan och inom skolorna som medverkat i studien. En specialpedagog säger:

Sen just kring språk och kunskap, man får ju tänka på att det här med att erbjuda möjligheter att verkligen visa sina kunskaper på olika sätt. Och på sitt modersmål också, så att det ... för det har vi diskuterat mycket, att hur ska vi få dem att ... för många som kommer är väldigt duktiga och har väldigt mycket med sig. Och hur kan ... hur får vi det synligt? Och hur kan studiehandledarna hjälpa oss och hur kan vi arbeta så att det blir en rättvis bedömning för eleverna. För att de kan kunna massor, fast inte kunna uttrycka det på svenska. Så där försöker jag vara med och driva på och se till att hur gör vi nu? Hur ser redovisningsformen ut, och hur tänker vi, och hur ska vi ... hur ska de få möjlighet att visa vad de kan?

I ett tidigare exempel beskrev vi hur det kan se ut i ett klassrum där lärarna har utvecklat strategier för att eleverna ska kunna använda sina olika språkliga resurser för att visa sina kunskaper i en provsituation. Vi har också mött lärare som inte erbjuder eleverna sådana möjligheter. Vi har noterat att det dels är en fråga om skolkultur som i sin tur är kopplad till rektors engagemang och kunskaper när det gäller nyanlända elevers villkor i utbildningen, och hur rektor styr och stödjer lärarnas arbete, dels skiljer det sig åt mellan lärare på samma skola. I högstadiet på en skola har inte bara nyanlända elever, utan flerspråkiga elever generellt, låga eller underkända betyg i

ett ämne. Läraren där gjorde det inte möjligt för eleverna att använda andra språk än svenska i bedömningssituationer. Slutbetygen, som ju avgör om eleverna kan gå vidare och läsa på ett nationellt program, och vilka program och skolor som är tillgängliga för dem på gymnasiet, grundar sig alltså på bedömningar som har gjorts på helt skilda premisser, beroende på lärarnas inställning och kompetens när det gäller flerspråkighet och transspråkande. För nyanlända elever med goda ämneskunskaper kan betyget ge en helt felaktig bild om deras lärare inte har gett dem möjlighet att visa kunskaper annat än på svenska. Men det är inte enbart lärarnas inställning och kompetens som har betydelse för nyanlända elevers möjligheter att visa sina kunskaper, utan också i vilken mån det finns tillgång till studiehandledning och annat stöd på elevens modersmål. I exemplet ovan beskrev en specialpedagog hur elever kunde få ett kvalificerat stöd utifrån att deras modersmål var arabiska och somaliska – det vill säga de bland nyanlända elever i Sverige vanligaste två modersmålen. På språk som talas av färre kan skolorna oftast inte erbjuda stöd i samma omfattning eller med samma kvalitet.

De skillnader som vi har konstaterat i nyanlända elevers villkor när det gäller bedömning, utifrån skola, lärare och modersmål, tycks märkligt nog inte strida mot reglerna, om man ser till hur Skolverket (trots att bedömningen av nyanlända elever ska ske enligt samma principer som för andra elever) på sin hemsida svarar en frågeställare angående just möjligheten att använda sitt modersmål i provsituationer:

Det är den betygssättande läraren som får avgöra om eleven ska få redovisa sina kunskaper på ett annat språk än svenska. Eleven har ingen rätt att kräva att få visa sina kunskaper på andra språk. Om läraren accepterar ett svar som lämnas på ett annat språk måste läraren värdera de svar hen får genom tolk, modersmålslärare eller studiehandledare och göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper. (Skolverket, Prövning av elevers kunskaper: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande/chattnyanlanda>)

Bedömningen av elevers kunskaper sker inte enbart vid tydliga provtillfällen. I litteraturen om formativ bedömning framhålls att bedömning bör ses som en del av undervisningen, dels eftersom den påverkar elevers lärande (oavsett om det är planerat eller ej), dels eftersom lärare och elever kan dra nytta av bedömning för att öka kvaliteten i både lärande och undervisning. Läraren nedan berättar om det som Leahy, Lyon, Thompson, William (2005) beskriver som bedömning minute-by-minute och day-by-day och som hjälper lärare att kontinuerligt utvärdera och justera sin undervisning till elevernas förförståelse och behov. Läraren säger:

Vi har börjat arbeta mer med korta avstämningar för att veta hur eleverna förstår just nu, i slutet av en lektion, så att de hela tiden ska kunna anpassa och ligga på rätt nivå, i förhållande till vad eleverna kan och

vad de inte har greppat än. Ibland så tycker man att man har undervisat om något och tänker att nu har eleverna det med sig, men det är ju inte alls säkert. Jag brukar använda Socrates som exit ticket. Det kan vara två frågor, till exempel: Var det något som du tyckte var svårt idag eller som du inte förstod och en kunskapsfråga som visar om de har förstått ett begrepp eller en princip som vi har jobbat med på lektionen, till exempel: Vad är en demokrati? Skriv tre saker som är viktiga! Eftersom de nästan alltid har datorerna framme går det jättesnabbt och jag får en bild inför nästa gång var eleverna befinner sig (intervju, lärare).

Fältanteckningen nedan visar ett exempel på hur kunskaper som elever visar i ett helt informellt sammanhang fångas upp och används i en summativ bedömning,

Det är rast. Två elever sitter kvar i klassrummet och den ena förklarar en uppgift för den andra. Läraren sitter i katedern och läser något. Hen tittar upp och säger: – Men så bra att jag fick höra när du förklarade detta för Emma! Då hör jag ju att du har förstått det här, och då kan jag skriva upp det och ha med i min bedömning! (ur fältanteckningar).

Slutligen vill vi ge ett exempel från våra fältanteckningar på hur en lärare arbetar med kamratrespons och självbedömning i anslutning till muntlig presentation. Inför presentationerna har hen tillsammans med eleverna byggt upp en tankearta med framgångskriterier.

Nu vet vi lite vad vi ska tänka på när vi redovisar. Ju mer man tränar desto säkrare blir man på de här sakerna. Men man kan hjälpa varandra också, och påpeka det som är bra. Så vi ska göra ”2 stars”, för varje redovisning tänker ni på två saker som var bra. (...) Så kan man själv tänka sen vad man kanske vill förbättra och prata med mig också. Ni får ju också tips och inspiration när ni ser på varandra.

Redovisningarna tar ca: 1-2 minuter. De elever som vill kan bli filmade; det vill nästan alla. Eleverna som redovisar är fokuserade, det märks att de tar uppgiften på största allvar och att de är nervösa, men ingen tramsar, eller ber att få avstå. Också de som lyssnar är mycket uppmärksamma, inget fniss och inga menande blickar som utväxlas när kompiserna redovisar. När en redovisning är avslutad, ber läraren eleven stå kvar medan var och en får säga ”2 stars”.

Eleverna i klassen räcker ivrigt upp handen varje gång som detta ska göras, och läraren pekar på tankekartan som de tillsammans har gjort med kriterier som också fungerar som råd för en bra redovisning, och nu också som ett stöd för att formulera positiv feedback. Hen fördelar ordet mellan eleverna så att alla får säga, inte bara de som räcker upp handen.

Hasan vill börja redovisa. Han går fram utan manus och utan power-point-presentation och när han har ställt sig framför tavlan, säger han: Idag ska jag prata om fotboll! Han slår ut med handen i en gest mot klassen och fortsätter – Tycker ni om fotboll? Några elever ropar – Ja! Hasan fortsätter – Bra! Fotboll är samma i hela världen, därför är det bra att vi spelar fotboll så vi kan förstå varandra fast vi inte kan samma språk. Han fortsätter och berättar att han spelar fotboll i ett lag och att hans idol är Zlatan. Så gör han en svepande gest med armen, säger tack, pustar och är på väg att sätta sig. Läraren ber honom stanna kvar för att få respons. Kommentarer han får är: Du berättade intressant, och hade mycket energi. Du började på ett bra sätt! Du pratade tydligt! Du pratade personligt, så att det blev roligt att lyssna, man blev intresserad! Du visade dina känslor. Det var bra, tycker jag.

Läraren frågar Mira (nyanländ 1,5 år) om hon vill göra nästa redovisning. Mira ler, tittar på sina kompisar vid bordet, och går fram med sin dator som hon ställer på katedern och pluggar in den. Läraren drar ner den vita duken och Miras presentation syns. Hon klickar fram bilder på sig själv när hon dansar, på olika bakverk och på bowlingkägglor. På bilderna finns stödord. Hon berättar att hon gillar dans, att baka och laga mat, och att vara med familjen och kompisar. Ibland på fredagar går de och bowlar. Hon gillar också skridskor. På den sista bilden står Tack för att ni lyssnade. Läraren initierar en applåd och säger – Tack! Bra, Mira! Mira ler och skruvar på sig, skyndar sig att ta sin dator för att gå och sätta sig. Men läraren ber henne vara kvar lite, så hon kan få ”2 stars”. Klasskompisarnas händer är redan i luften, ivrigt viftande. De säger: Det var tydligt! Du hade ögonkontakt. Det var bra att du visade bilder, så man kommer ihåg mer! Mira ser glad och lättad ut, går och sätter sig.

Alicia är mycket blyg. Hon berättar om att hon går i ridskola och visar fina bilder på hästar. Men efter några meningar kommer hon av sig. Klassen och läraren väntar in henne, och efter en liten stund kommer Alicia igång igen. När hon är klar tittar hon upp. Alla applåderar, och läraren säger: - Ah, vad var det hon gjorde som var bra? Eleverna: Du vågade! Du kunde fortsätta när du kom av dig! Läraren: Ja, ibland tappar man tråden, då får man försöka hitta tillbaka. Det gjorde du jättebra! Och du vågade filma också!

När alla elever har redovisat och gett respons, berömmar läraren och säger att det gjorde ni jättebra! Alla var inte helt klara, men ni provade ändå, det var bra! Muntlig redovisning kan kännas lite nervöst, men det är därför vi ska öva på det här i skolan. Då blir man både mer van vid situationen så att man känner sig säkrare och så får ni ju bra tips varje gång av varandra! Ni var jättebra på att ge respons också och på att vara en bra och intresserad publik. Det är också viktigt! Man ska

känna sig respekterad i klassrummet. Alla är bra på olika saker och har kommit olika långt.

Medan eleverna arbetar enskilt resten av lektionen, går läraren runt till var och en med sin iPad med inpluggade hörlurar så att varje elev kan se och höra sin egen presentation. De är intresserade, ser glada ut, skruvar ibland på sig med ett generat leende när de ser sig själva. De får själva säga till läraren vad de tyckte om sin presentation – vad var de nöjda med? Finns det något som de skulle vilja göra annorlunda eller tänka på inför nästa gång? Läraren pekar på tankekartan som de gjort tillsammans med framgångskriterier. Mira säger att hon är ganska nöjd, och det var roligt att få respons av kompisarna. Men hon ska försöka prata lite långsammare nästa gång. Läraren bekräftar, både att Mira ska vara nöjd med sin prestation och att det är en bra sak att tänka på (ur fältanteckningar).

Studiehandledares perspektiv på sitt uppdrag

Studiehandledare på modersmål har i uppgift att stödja elevernas kunskapsutveckling i olika ämnen och hjälpa dem så långt som möjligt mot utbildningens mål. Skolverket skriver om studiehandledare på modersmål: ”En elev som inte klarar att följa undervisningen på svenska har rätt att få stöd i form av studiehandledning på sitt modersmål, om eleven riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i ett eller flera ämnen” (Skolverket, 2015, s 12).

Språkstöd till nyanlända måste även sättas i relation till den språklag som gäller i Sverige och hur den relateras till skolans styrdokument. I Språklagens paragraf 14 sägs: ”Var och en som är bosatt i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska. Därutöver ska den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda minoritetsspråket”. Vidare sägs: ”Den som har ett annat modersmål än de språk som anges i första stycket [dvs de nationella minoritetsspråken] ska ges möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål (SFS 2009:600). Språklagen gör alltså en skillnad mellan de nationella minoritetsspråken, där det också ska ges möjlighet att lära sig språket från grunden, och andra modersmål där inte lärande från grunden ingår. Men för de nyanlända elever som redan har ett modersmål säger alltså språklagen att de ska få möjlighet att inte bara använda sitt modersmål, utan även utveckla det.

För skolans del regleras studiehandledning på modersmålet i 5 kap. §4 skolförordningen: ”En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket i stället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl.” (SFS 2011:185). Det finns material på Skolverkets hemsida om hur en effektiv studiehandledning kan gå till. Här finns också modeller och exempel på hur man kan arbeta i olika ämnen (Skolverket, 2015).

I våra intervjuer med lärare, elever och studiehandledarna själva framkommer att studiehandledarna är viktiga för de nyanländas lärande, men också att studiehandledarrollen skiljer sig åt på de olika skolorna beroende på hur skolan har organiserat sin verksamhet samt på studiehandledarnas egna kunskaper och erfarenheter. Så här beskriver en av studiehandledarna sin roll:

Mitt jobb är studiehandledning och att vara en länk mellan lärare och elever. Eleverna ska kunna förstå. Det betyder inte att vi tolkar hela tiden, men vi ska handleda dem så att de utvecklas så snabbt som möjligt. Det bästa sättet att jobba med studiehandledning är att samarbeta och planera när lärarna har ämnesplanering. Man ska sitta ner och fråga efter elevernas behov. Om du som studiehandledare har möjlighet att

vara med här så får du reda på allting om undervisning och vilka mål som eleverna ska uppnå. Detta är det viktigaste i vårt yrke.

Även i Aveyrs studie (2017) framkommer att studiehandledarna på modersmål uppfattar sitt arbete som en länk mellan lärare och elever. Eleverna ska kunna förstå undervisningen, men det betyder inte att studiehandledarna ska fungera som tolkar, utan de ska handleda eleverna så att de utvecklas kunskapsmässigt så snabbt som möjligt. Att studiehandledningen ska hjälpa till med förklaringar och inte övervägande bestå av översättningshjälp poängteras också av Skolinspektionen (2017). Men studiehandledarna får också fungera som en länk mellan eleven och andra personalkategorier än lärarna i olika ärenden. Studiehandledaren ser till att elever som mår dåligt går till skolsköterskan, att eleverna får ett bibliotekskort, frågar hur det går på rasterna eller bara tar hand om småärenden som att en trasig nyckel till skåpet lagas eller ser till att eleven inte är ensam på rasten. När studiehandledarna berättar om sina många och varierande arbetsuppgifter är det långt utöver vad som uttrycks i Skolverkets allmänna råd för studiehandledare på modersmål (Skolverket, 2016a).

Flera av studiehandledarna är utbildade lärare, men har ingen svensk lärarexamen. Lärarrollen finns emellertid med i studiehandledaruppgiften, vilket gör att det är svårt att avgränsa de båda uppgifterna från varandra.

Är man lärare i botten så spelar ju detta in i studiehandledaruppgiften. Eftersom jag är utbildad SO-lärare så finns dessa ämnen och pedagogiken däromkring redan i min roll (intervju, studiehandledare).

I vårt material urskiljer vi tre områden som relateras till studiehandledaruppgiften: studiehandledaren som pedagog och kunskapsförmedlare, studiehandledaren som språk- och kulturtolk samt studiehandledaren som den som har omsorg om eleverna, ”caring”.¹⁸

Studiehandledare som pedagog och kunskapsförmedlare

När det gäller rollen som pedagog och kunskapsförmedlare talar flera av studiehandledarna i vår studie om vikten av att arbeta tillsammans med klass- och ämneslärare och, i den mån det finns, med lärarna i språkgrupper och förberedelsegrupper. Det finns emellertid en risk för att studiehandledarna blir assistenter åt lärarna och inte egna kunskapsbärare, menar en av studiehandledarna som även poängterar vikten av en mångkulturell lärarkår. Det ska inte vara svenska lärare och utländska studiehandledare, utan eleverna måste få uppleva flerspråkighet hos olika personalkategorier i skolan.

¹⁸ För begreppet Caring, se Gay, 2010.

En studiehandledare måste ha både utbildning och förståelse för vad jobbet innebär. Det är lätt att hamna i "tolkfällan" menar flera studiehandledare och får medhåll av lärare som är vana vid att arbeta tillsammans med studiehandledare. Å ena sidan vill studiehandledarna hjälpa eleverna och å andra sidan inte servera dem så mycket att de blir passiva.

Ibland kan jag tycka att vi serverar eleverna för mycket. Du ska anpassa dig som lärare, men också förstå att man inte bara kan hålla på att sänka nivån. Det blir fel sätt att inkludera på lång sikt och det är allvarligt.

En studiehandledare säger att hen å ena sidan upplever att eleven skulle behöva studiestöd på modersmålet på alla lektioner utifrån att eleven kan så lite svenska och för att ha en chans att hänga med. Å andra sidan kan det stöd eleven får av studiehandledaren genom att hen översätter och förklarar på modersmålet, också verka hämmande, eftersom eleven alltid vänder sig till studiehandledaren och därför inte utmanar sig själv att kommunicera på svenska eller ens lyssna så aktivt. Därför vore det kanske bättre, menar studiehandledaren, att eleven även hade en assistent som kunde förklara på svenska. Studiehandledaren menar också att det vore bra för eleven med mer bildstöd och rent generellt med mer individuella anpassningar när skolan utrett vilka behov eleven har.

På flera av skolorna lägger studiehandledarna sina egna scheman. Studiehandledarna har ett antal elever som de ansvarar för och de kontaktar ämnes- och klasslärarna för att diskutera var och hur de kan hjälpa till i respektive ämne på ett konstruktivt sätt. I vilka ämnen ska man då ha studiehandledning? I våra samtal med studiehandledare och lärare framkom SO och NO som de ämnen där det i extra hög grad behövs studiehandledare, men i många fall går det inte att sätta in hjälpen där den bäst behövs av schematekniska skäl. En studiehandledare uttrycker "förtvivlan" över att hen inte kan vara med på lektioner i teknikämnet, men försöker ändå stötta en elev som behöver mycket hjälp i detta ämne genom att bestämma möten utanför lektionstid för att kunna förklara viktiga begrepp. Fältanteckningen nedan visar studiehandledarens frustration och maktlöshet över att inte "räcka till".

En grupp lärare sitter i personalrummet och pratar. En av studiehandledarna kommer fram till gruppen: - Titta här! Det är väl inte rimligt att min elev ska kunna göra ett prov som detta? Hen visar upp ett provblad för gruppen och pekar på ord efter ord i ett teknikprojekt. -Tänk på att han [eleven] har aldrig gått i skola och så möts han av allt detta. Jag blir förtvivlad. Hen vänder sig specifikt till mig. - Problemet är att jag aldrig får chans att stämma av med läraren (ur fältanteckningar).

En fråga som studiehandedarna på några av skolorna lyfter fram är diskussionen om nationella prov för de nyanlända. I personalrum och på möten diskuteras i vilken mån det är rätt att utsätta de elever som man vet kommer att få F (underkänt) för ett nationellt prov. ”Att politikerna har skärpt kraven här är mycket olyckligt” menar en av studiehandedarna. En annan säger:

Ja vi diskuterar detta med lärarna. Vi menar att skolverket skulle göra dessa prov i en enklare variant. Vi har ju svenska och svenska som andraspråk. Men nationella proven, då är det samma prov! Det känns inte bra faktiskt. En elev kanske har kommit till landet för två eller tre år sedan. Då tänker jag att vi skulle ge dem ett anpassat prov. Jag tycker att detta är en fråga som man ska ställa till skolverket (ur fältanteckningar).

I några av intervjuerna diskuterar både lärare och studiehandedare problemet med brist på kontinuitet för de nyanlända i skolan. På personalrum diskuteras läraryrkets minskade status och att de lärare som engagerar sig blir utarbetade. En av studiehandedarna säger:

Tyvärr byter lärarna skolor och det är svårt att bygga upp ett förtroende. Här kan man se att de nyanlända drabbas. Vi försöker bygga upp saker på skolan som att det är likadant och skapa rutiner och trygghet för eleverna och så byter lärare arbetsplats hela tiden.

Då det brister i kontinuitet mellan elever och lärare blir studiehandedarna än viktigare. Flera av studiehandedarna påtalar vikten av att ha trygga anställningar så att förtroenden kan byggas upp. Många av studiehandedarna berättar om splittrade tjänster på grund av indragna anställningar vilket gör att de som jobbar kvar får fler skolor att ta hand om. Däremot berättar studiehandedarna på flera av skolorna att de har stor frihet att forma sin tjänst på det sätt som de själva, i samråd med kolleger, upplever gagna eleverna bäst.

Studiehandedare 1: Jag är ensam studiehandedare på arabiska för 15 stycken helt nyanlända elever och tyvärr räcker jag inte till för alla. Jag har strävat och varit ute och ”skrikat” att jag vill ha en till studiehandedare i arabiska, men ekonomin räcker inte

Studiehandedare 2: Nu har vi två studiehandedare i somaliska. Tidigare var vi tre. Då var det lite lättare. Nu är det svårt. Vissa lektioner har de fått studiehandedning via modersmålsenheten. Vi testar den här terminen så får vi se hur det blir.

Studiehandedarna försöker finnas till för de elever som behöver dem bäst, vilket ofta är i början. Men de försöker också finnas tillhands när eleverna

har nationella prov, redovisningar eller andra särskilda uppgifter. Men denna prioritering för också med sig att en elev som är van vid att ha studiehandledning under en viss lektion plötsligt blir utan. ”Kanske har eleven tänkt fråga mig om något och väntar till vi ska ses, och så kommer jag inte. Att inte kunna bidra med kontinuitet för en elev kan kännas som ett svek”, säger en av studiehandledarna.

En av studiehandledarna lyfter fram vikten av att visa de andra eleverna att de också kan få hjälp. Ibland undrar de elever som inte är nyanlända vilka vi studiehandledare är och varför vi inte hjälper dem, men framförallt är det bra för de nyanlända att se att man kan hjälpa alla:

Jag säger att jag ska vara med den här eleven men inte bara. Att jag hjälper till i klassen också. Jag betonar att jag hjälper alla så att den här eleven inte känner att det är bara han eller hon. Det är bäst för den eleven att du visar att du kan jobba med dom andra också. Han förstår mer då och blir mer öppen. Om du sitter med den bara tappar den självförtroendet. – Varför fick du hjälp hela tiden? När man visar att man är med alla det är annorlunda (intervju, studiehandledare).

Men även ur ett lärarperspektiv är det svårt att studiehandledare hjälper några få elever och inte finns där för alla.

Jag vill gärna försöka ha styrning på hela gruppen. Och ska hen [studiehandledaren] sitta i den lilla gruppen, då försvinner styrningen på något sätt i övriga klassen. Alla studiehandledare gör olika och det blir oroligt (intervju, lärare).

I nedanstående fältanteckning visas att studiehandledarna arbetar på helt olika sätt, något som skapar oro i klassrummet.

Det är grupparbete i en högstadielklass och de nyanlända från två olika språkgrupper, arabiska och dari, utgör en egen grupp med två studiehandledare knutna till sig. En av studiehandledarna ansvarar för en darispråkig elev och den andre för fyra arabisktalande elever. Läraren ger instruktioner till hela klassen. En av studiehandledarna manar eleverna att lyssna och försöka förstå. - ”Det ni inte förstår tar vi sen” säger hen till sina elever. ”Lyssna, anteckna och använd era lexikon om ni behöver”. Den andre studiehandledaren sitter intill sin elev och tolkar allt som läraren säger. När grupparbetet startar diskuterar den ena språkgruppen begrepp medan den andre rekapitulerar lärarens instruktioner. Det blir diskussioner i gruppen om hur man har uppfattat uppgiften och det tar tid innan de båda grupperna har inväntat varandras tolkningar och instruktioner (ur fältanteckningar).

Eleverna i gruppen med stöd av studiehandledare kommer igång betydligt senare med sitt arbete än de andra grupperna i klassen, vilket påverkar målpuppfyllelsen. I det här fallet blir de extra anpassningar som studiehand-

ledning på modersmålet ska vara snarare hindrande både för samarbetet i gruppen och för att lära sig svenska. Men det finns också exempel på samarbeten mellan lärare och studiehandledare. En av lärarna beskriver i positiva ordalag hur hen arbetar med studiehandledare på en skola där det har avsatts tid till detta.

- Lärare:** Jag har studiehandledare som jag jobbar med och där brukar jag dela lektionsplaneringen med dem, så de får hinna titta på det innan. Och då kanske de redan har förberett. Och sen så har det visat sig att det är ingen lösning om man ska sitta och översätta varje ord. Så de kommer på massa andra idéer för att lära ut. Det tycker jag är lite intressant.
- Intervjuare:** Vad har studiehandledarna för tips, eller vilka metoder?
- Lärare:** Ja. Men det är det att de får materialet innan. Och så får de lägga upp det på sitt sätt. På ett sätt där de inte behöver översätta varje ord. De ser helheter och andra perspektiv.

Framgångsfaktorn handlar om den gemensamma planeringen mellan ämnesläraren och studiehandledaren. I en intervju med en rektor framkommer hur viktigt det är att ta vara på studiehandledarens kompetens. I det här fallet handlar det om språkkunskaper.

Jag fick en insikt när jag pratade med en studiehandledare häromdagen. Hen berättade att många av barnen med somaliska som modersmål inte behärskar det som sitt förstaspråk. Det är dels att de inte har ett skolspråk på somaliska, dels att de pratar en blandning av svenska, engelska och somaliska, och inget av de språken är speciellt starka hos dem. Föräldrarna säger att vi talar somaliska hemma, men det är inte säkert att barnen svarar på somaliska, det kan lika gärna vara svenska eller engelska (intervju, rektor).

Rektorn tar fasta på studiehandledarens analys och på skolan skapas särskilda läxgrupper på somaliska, där man kan arbeta extra med begrepp relaterade till vad eleverna håller på med i undervisningen. Rektorn berättar vidare:

Men jag behöver promota läxhjälpen, och att det är något som man ska gå på inte bara om man har svårigheter, utan också för att man vill nå de höga betygen. För vi har ju haft läxgrupper förut, men det är inte många som kommer, och det har uppfattats som stigmatiserande att gå dit. Framför allt har föräldrar tyckt det. Så det måste vi ändra på. Så inom ramen för det skapar vi alltså en grupp med studiehandledaren.

Lärarna kan skicka med uppgifter som eleverna kan jobba med som gör att de hänger med bättre i undervisningen (intervju, rektor).

De svårigheter som framkommer när det gäller studiehandledarnas kunskapsuppdrag är att många är anställda ett fåtal timmar i veckan och inte har möjligheter till ett sådant utvecklingsarbete som beskrivits ovan. Intervjuutdraget nedan är ett exempel på strukturella faktorer som hindrar samarbetet mellan ämneslärare/klasslärare och studiehandledare.

- Intervjuare:** Det är väl ganska svårt om man har en studiehandledare bara vissa timmar. Det blir svårt för lärare och studiehandledare att planera och mötas?
- Lärare:** Vi sitter ju inte och planerar ihop, det gör vi inte, utan vi samkör. Studiehandledarna vet ju på ett ungefär vad det är som pågår inne på lektionen. Det här ska den eleven göra, där ska jag vara med och stötta. Ungefär så är det kan man säga. Det är vad vi hinner.

I vilken mån studiehandledarna har kontakt med hemmen varierar. De flesta menar att det är lätt att hamna som tolk och inte studiehandledare om de är med på utvecklingssamtal och möten. Studiehandledaren i dialogen nedan påpekar att hen fortsätter att vara studiehandledare i mötet och går inte in i en annan roll, till exempel som tolk. Om man är studiehandledare ska man inte vara med i samtal där känsliga elevärenden tas upp, menar studiehandledaren. Man har tagit på sig en studiehandledaruppgift och känner eleverna i egenskap av att vara studiehandledare, inte något annat.

- Intervjuare:** Är du i kontakt med elevernas föräldrar? Utvecklingssamtal/möten etcetera?
- Studiehandledare:** Ja när det är bråk så är det vi som förklarar vad som hänt och när det är utvecklingssamtal vill jag oftast inte vara med. Då har dom tolk, men om tolken inte kan komma kan jag gå in. Men då är jag inte tolk utan studiehandledare som går in. Det blir en moralisk fråga också.

Vår studie visar alltså att när det gäller studiehandledaren som kunskapsförmedlare finns det både fungerande och mindre fungerande samarbeten. En svag punkt vad gäller studiehandledning är samarbetet mellan läraren och handledaren poängterar Sheikhi och Ucar (2018) som menar att alla elever inte får den studiehandledning de har rätt till enligt lag trots att det i förordningstexten för skolan slås fast att en elev ”ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det (SFS 2011:185) Även Skolinspektionens granskning visade att alla elever inte får tillräckligt stöd för att kunna

nå kunskapskraven och att den studiehandledningen som ges inte alltid är anpassad till elevens behov (Skolinspektionen, 2017). Vidare framkommer vikten av att studiehandledaren har både utbildning och förståelse för vad jobbet innebär. Men för att ett samarbete mellan olika personalkategorier ska kunna fungera behövs en samsyn kring vad var och en har för uppgifter och hur samarbetet ska gå till. Avery (2017), som har undersökt hur studiehandledare och lärare organiserar sitt arbete och i vilken mån de delar villkor och möjligheter i sitt samarbete, diskuterar ifall man arbetar utifrån samma förutsättningar. I Averages studie visade det sig att samarbetet inte var tillräckligt för att eleverna skulle få en fungerande studiehandledning så som den har skrivits fram i de nationella styrdokumentet. Studiehandledningen visade sig snarare vara baserad på studiehandledarnas egna ämneskunskaper än på samarbete med lärarna, något som vi också sett i vår studie. De studiehandledare vi har intervjuat har olika utbildningsbakgrunder och somliga har inte någon utbildning alls, utan de har sin erfarenhet och sina språkkunskaper. Det svenska skolväsendet har de på egen hand försökt sätta sig in i. ”Man lär hela tiden” säger en av studiehandledarna. Men det är inte bara avsaknad av utbildning, utan även en överbelastad arbetssituation och brist på kontinuitet som försvårar studiehandledarnas kunskapsuppdrag.

Studiehandledare som språk- och kulturtolk

En andra uppgift som studiehandledarna i vår studie lyfter fram är att få eleverna att förstå det svenska skolsystemet och samhället. Många elever kommer från skolsystem som skiljer sig från det svenska, och en del elever har inte alls gått i skola. Därför måste studiehandledaren kunna ”inskola” eleverna på ett varsamt sätt.

- | | |
|--------------------------|---|
| Intervjuare: | Hur skiljer sig skolan i Sverige från den i Somalia? |
| Studiehandledare: | Ja det är stor skillnad faktiskt. Där brukar eleverna skriva på tavlan. Här får de en bok. Här är det också mer diskussion. Lärarna är vänliga mot eleverna och det är många lärare på lektionen. Jag tror att lärarna där har för många elever för det, 60 elever till exempel. Där har de kanske också bara undervisning någon timma. |

Det är inte alla studiehandledare som har kunskaper om det svenska skolsystemet, men det finns också studiehandledare som har läst på själva eller gått en studiehandledarutbildning på universitet eller högskola. En av studiehandledarna, som arbetar med darispråkiga elever, är utbildad lärare och har arbetat som lärare i naturorienterande ämnen på en gymnasieskola, men valt att istället ta en tjänst som studiehandledare på grundskolan då hen ser ett stort behov av studiehandledning i skolan.

- Studiehandledare:** Matte lärare finns det fler av, men det är inte så många som kan dari, så jag gör just nu en större insats i det. Jag kan hjälpa eleverna in i svenska skolan.
- Intervjuare:** Men du får en mycket mer obekvämtjänst?!
- Studiehandledare:** Ja jag reser många mil fram och tillbaka varje dag och jobbar på tio skolor, men det är viktigt att ha studiehandledare som också är utbildade lärare. Jag tror att jag kan motivera i matte och sådana ämnen tidigt. Just nu gör jag nog störst nytta som modersmållärare och studiehandledare.

En fråga som många studiehandledare, men också många lärare, lyfter fram är att de nyanlända eleverna måste lära sig att själva ta ansvar för sina studier och inte bara lita på en lärare, något som studiehandledarna menar att flera elever är vana vid från skolgången i sina tidigare hemländer.

Det tar lång tid för dem [eleverna] att förstå, tycker jag. Jag tror när de börjar gymnasiet mest, för att till exempel i mitt hemland det är bara läraren som tar ansvar, men här det är elever som har ansvar tillsammans med föräldrar (intervju studiehandledare).

Samtidigt har lärare i Sverige inget att sätta emot när eleverna inte lyder, menar studiehandledaren, och detta upptäcker de nyanlända, som kan tycka: ”Här är det lyx liksom... man behöver inte jobba”. Studiehandledaren själv blir ibland jättearg när hen ser hur elever bär sig åt, och säger:

Ibland kokar jag inom mig och skriker och säger ”hallå! Vad håller ni på med? Ni måste respektera alla lärare. Jag vet vilka länder ni kommer från och hur de betar sig i skolan, så skärp dig!

En manlig studiehandledare menar att han i hög grad har fått koncentrera sig på genusfrågor. Flera pojkar som vuxit upp på landsbygden har aldrig haft en kvinna som lärare tidigare och accepterar inte detta i början:

- Studiehandledare:** Det svåraste är när de är helt nya. Vi har olika kultur, religion och språk och det är det man behöver jobba med så att de kommer in i samhället. Det tar ungefär tre månader. Eleverna ska gå i en klass, pojkar och flickor och det tar också lite tid att vänja sig. Här är många kvinnor lärare. I andra länder är 90 procent av lärarna män. Det tar tid att vänja sig vid det.
- Intervjuare:** Ändrar de sig eller accepterar de inte kvinnor som lärare?

Studiehandledare: De säger inte att de inte accepterar men man kan se på deras attityd att de inte accepterar till exempel att en kvinna pratar till dem. Men efter ett tag går det bra faktiskt. Men elever som kommer från större städer förstår systemet, men inte de från landet. [...] Det är viktigt att jag talar deras modersmål och förklarar för dem att nu har vi kommit till ett land som välkomnat oss.

Men studiehandledarna är också språk- och kulturbyggare för vad studiehandledarna benämner som "de svenska eleverna".

Jag måste påpeka att alla eleverna i klasserna måste få förståelse för vad nyanlända är. De tror bara att de kommer från öknen och aldrig har gått i skolan. De blir bara mobbade. Eleverna säger: Vi vill inte jobba med den för han förstår ingenting, men hallå: han [nyanländ] förstår! Det är bara det att det är språket som hindrar. Ibland är det eleverna själva som hindrar inkludering och ibland är det skolan. Ibland är eleverna i samma klassrum, men de är ändå i helt olika världar. De nyanlända är tysta, de deltar inte och är rädda för att säga något. Detta är inte inkludering. Jag tycker att skolan ska satsa mer på studiehandledare för deras roll gör skillnad. Man kan se att studiehandledare hjälper eleverna att våga. Detta är ett viktigt område för skolan att förbättra (intervju, studiehandledare).

Av citatet framkommer att man talar om de nyanländas behov av inkludering i klassen och samhället, men här handlar det också om ett möte mellan nyanlända och "svenska" elever där studiehandledaren menar att studiehandledarrollen är viktig för alla elever. De "svenska" eleverna ska förstå att de nyanlända i de flesta fall är elever som har ämneskunskaper och erfarenheter precis som de själva, säger studiehandledaren, men att de behöver hjälp att kunna uttrycka det. "Det handlar om integration, inte assimilation", menar studiehandledaren. Flera av studiehandledarna diskuterar sin roll som kulturbyggare mellan elever och framhåller dilemmat mellan att å ena sidan finnas inne i klassrummet för att kunna vara en kulturbyggare för alla elever - "Allas röster måste bli synliga i hela klassrummet", menar en av studiehandledarna - och å andra sidan se till att de nyanlända eleverna inkluderas på sikt genom att de får ämneskunskaper och då måste de, menar studiehandledaren, plockas ut från klassen och få specialundervisning om hur det svenska samhället fungerar. Studiehandledaren uppmärksammar här behovet av ett skolsocialt arbete som inte bara handlar om kultur, utan även omfattar klass och bostadssegregation.

För att studiehandledaren inte ska bli alltför knuten till en enda elev måste skolan (eller huvudmannen) se till att det finnas rutiner på plats för hur studiehandledningen ska fungera, menar Sheikhi och Ucar (2018), som uti-

från sin egen verksamhet understryker att det är viktigt att studiehandledningen inte blir personbunden utan fungerar i hela gruppen. De föreslår en modell där studiehandledaren arbetar med en eller ett par elever utanför klassrummet och med samma material som den övriga klassen arbetar med. Visserligen innebär detta sätt att arbeta en form av tillfällig exkludering, men på sikt ger den inkluderande effekter genom de ämneskunskaper eleven tillägnar sig. Även Morgan (2014) beskriver ett antal modeller för fungerande studiehandledning både före lektioner, under lektioner och efter lektioner, men ofta blandas modellerna i praktiken. De fem modellerna är 1) *att arbeta med förförståelse* på så sätt att eleverna, tillsammans med modersmåls läraren/studiehandledaren, går igenom ord och begrepp som eleven kommer att möta i klassrummet, 2) *att arbeta med stöd i klassen* på så sätt att modersmåls läraren/studiehandledaren hjälper till i klassen som en resurs, 3) *att arbeta parallellt med ämnesundervisning* på så sätt att elever med samma modersmål placeras för sig i en egen grupp med modersmåls läraren/studiehandledaren som går igenom samma moment som klass- eller ämnesläraren går igenom med klassen, 4) *att arbeta parallellt med bearbetning av innehållet* på så sätt att alla elever är med i klassrummet under lärarens genomgång. Därefter flyttar modersmåls läraren/studiehandledaren med sina elever till ett annat rum där de får chans att bearbeta materialet noggrannare och 5) *att arbeta med repetition av innehållet*. Studiehandledningen sker i detta fall efter lektionen som en repetition av ett eller flera moment som läraren har gått igenom i undervisningen. I vår studie framträder modellerna 2, 3 och 4, det vill säga olika typer av stöd i modersmålet i samband med undervisningen. Det är färre studiehandledare som berättar om stöd före och efter lektionerna.

Studiehandledarnas tal om sig själva som språk- och kulturtolkar handlar alltså om att de vill få eleverna att förstå det svenska skolsystemet och samhället. Studiehandledarna betonar vikten av att ”inskola” eleverna på ett varsamt sätt och lära ut egenansvar. En av studiehandledarna lyfter fram arbetet med genusfrågor. Flera talar om inkludering och att de som studiehandledare kan vara kulturbryggare även för svenska elever.

Studiehandledare och ”caring”

Ett tredje område som framträder då studiehandledarna berättar om sina uppgifter är att de ser sig som en person i skolan som eleverna ofta vänder sig till då de behöver känna trygghet och få extra omsorg och kanske tröst. Gay (2010) beskriver denna uppgift som ”caring”, det vill säga att ha omsorg om eleverna.

Nästan alla studiehandledare berättar att en viktig del i deras arbete handlar om att skapa trygghet för de nyanlända eleverna. En av dem säger: ”Jag försöker vara en vuxen för alla”. I stort sett alla studiehandledare har egna

erfarenheter av att vara nyanländ, och menar att de på så sätt kan vara goda förebilder för sina elever, men samtidigt menar de att samhället är hårdare emot de nyanlända idag än det var när de själva kom, och att det är svårt att ge framtidshopp till unga människor idag. Några av studiehandledarna kom till Sverige som ensamkommande och har sina specifika erfarenheter av detta med sig i arbetet.

Vi måste övertyga dessa elever om att det kommer att lyckas och få jobb och så. Eleverna säger: -Även om jag har utbildning kommer jag inte att få jobb så det är inte lönt att jag kämpar. De känner sådana som är ingenjörer och allt möjligt och som inte har jobb och vi vill inte att de ska ge upp. Alltså de har inte hopp (intervju, studiehandledare)

Studiehandledarna blir i många fall personer som eleverna vänder sig till om de mår dåligt, men det är lika ofta studiehandledarna som tar initiativet då de märker att en elev inte mår bra.

Det svåraste är att eleverna behöver mer än vad vi ger dem. De behöver mycket stöd. Då kan vi prata med hälsoteamet. Vi ser kanske att de behöver elevassistent men jag kan inte jobba som elevassistent. Vissa kan till exempel inte sitta stilla och koncentrera sig. Somliga orkar inte lyssna. Det är de svåraste problemen just nu (intervju, studiehandledare).

Många av de nyanlända har krigsupplevelser bakom sig och att det blir studiehandledarna som dessa elever vänder sig till då de mår dåligt är inte konstigt, menar en av studiehandledarna, som säger att hen vill hjälpa till, men ibland inte orkar:

Studiehandledare: Jag gillar barn och vill hjälpa dem, särskilt dem nyanlända. Dem har drabbats av krig och dem behöver hjälp och jag vill hjälpa. Jag gillar det. Jag skojar med dem och jag pratar samma språk.

Intervjuare: Många har varit med om svåra saker. Får du ta hand om sådant?

Studiehandledare: Ja, ja jag grät flera gånger under samtal. Jag har fått gå ifrån för jag har gråtit och känt att jag orkar inte. Jag kommer från ett land som varit i krig och jag känner igen och till slut känner jag att jag orkar inte mer. Det är fortfarande oroligt.

Intervjuare: Hur orkar du?

Studiehandledare: Jag orkar inte. Ibland känns det som om jag inte orkar prata med föräldrar och särskilt inte med god man för det är då föräldrarna är kvar i hemlandet. Det är jättesvårt (intervju, studiehandledare).

Eftersom studiehandledarna känner till landet och kanske till och med själva har upplevt krig menar de att det är studiehandledarna som förstår:

Ibland talar dom om krig och allt dom har varit med om. Då tröstar jag dem. De kan prata med mig för ibland är det så att det finns ingen annan som kan förstå dom. Dom vet att jag förstår dom och dom vet att jag förstår hur dom tänker. Och detta säger jag också till lärarna. Jag är inte tyst. Jag berättar för lärare så att de vet (intervju, studiehandledare).

Men det finns också studiehandledare som markerar att studiehandledning inte handlar om den omsorg som ett hälsoteam kan ge. Studiehandledaren har ett kunskapsuppdrag och inte ett omsorgsuppdrag, vilket framkommer i följande intervjuutdrag:

Intervjuare: Är det många som råkat ut för svåra saker?
Studiehandledare: Ja, jag tror det, så det är bra att vi samarbetar med hälsoteam. Man får också mer erfarenhet och man ser på eleverna att den här eleven behöver mer. Jag kan se att det här är kanske inte studiehandledning utan något annat så det är ingenting som jag ska jobba med.

En av studiehandledarna uttrycker den problematik som också finns i studiehandledarrollen, nämligen att slitas mellan olika arbetsuppgifter, att ha moraliskt ansvar för en elev och ändå inte riktigt ha mandat till detta.

Att ge eleverna struktur och hjälpa dem att jobba i klassen. Jag är också den som står i kontakt med vårdnadshavare och så är jag hjälpmentor. Det känner jag är väldigt mycket jobb, för en studiehandledare ska egentligen inte vara hjälpmentor. Problemet är att jag har hand om eleverna men samtidigt är jag inte huvudansvarig för dem. Och det blir lite konflikter med lärarna ibland. Lärarna känner inte eleverna och vill att vi ska hjälpa till eftersom vi känner dem från förberedelsegruppen, men samtidigt är vi ju inte riktiga mentorer (intervju, studiehandledare).

Att studiehandledarna ofta får mentorsrollen utan att denna roll ligger i tjänsten är inte ovanligt menar studiehandledarna och det kan till och med hända att eleverna faller mellan stolarna så att de inte får någon mentor alls. I ett fall menar klassläraren att det är studiehandledarens roll att ta ett mentorskap eftersom klassläraren inte känner eleven tillräckligt väl, och studiehandledaren menar att det är den officiella mentors roll eftersom studiehandledaren inte officiellt tilldelats någon mentorsroll. Eftersom det inte finns tillräckligt med resurser får studiehandledarna ofta ta en inofficiell mentorsroll.

En av studiehandledarna berättar att det är hen som tar hand om eleverna som kommer från välkomstenheten. Det finns ingen annan som är tilldelad denna uppgift så studiehandledaren känner sig manad att göra vad hen kan. Lärarna kommer och går, men det är studiehandledarna som får ta hand om eleverna, ordna deras scheman och se till att de trivs: ”Vi blir de omhändertagande helt enkelt”.

Men studiehandledarna kan även få en roll av att ta hand om lärare. En av studiehandledarna berättar att hen stöttar lärarna:

Lärarna vet inte hur de ska göra. De frågar mig och det är helt okey, för jag känner ju eleverna, men samtidigt är det inte heller helt okey, för jag är ju inte lärare så jag kan ju inte svara på allt detta. Lärarna måste också se själva hur de ska planera lektionen. Det är inte jag som gör det (intervju, studiehandledare).

Att studiehandledarna ofta får en omhändertagande roll och ett ansvar för att de nyanlända eleverna inkluderas i skolan visas också i forskning. I Nilsson Folkes avhandling (2017) framkommer att många av de nyanlända eleverna upplevde ensamhet och en isolering från de nya klasskamraterna. De hoppades att kunna utveckla svenskan genom sociala kontakter och få komma in i gemenskapen, men det skedde inte alltid som det var tänkt. Nilsson Folke skriver att det är viktigt att de mottagande lärarna även planerar för elevernas sociala interaktion, styr gruppindelningar och kanske låter en elev i klassen få lite extra ansvar för den nya eleven. I vår studie menar studiehandledarna att de ofta fått ta ansvar för sådana uppgifter (se även Gay, 2010).

Studiehandledning som en utvecklingsfråga

Utifrån intervjuerna med studiehandledarna framkommer att de arbetar med en mängd olika uppgifter, som vi tematiserat som en pedagogisk-, kulturförmedlande uppgift, som att vara språk- och kulturtolk och som att ha en vårdande uppgift ”caring”. De tre uppgifterna går i vartannat och finns i högre eller lägre grad hos de flesta av studiehandledarna. Eftersom studiehandledarna arbetar under stor tidspress har de tre uppgifterna också kommit att stå i konflikt med vartannat.

Som nämnts tidigare arbetar studiehandledare tillsammans med lärare, men många gånger fungerar inte detta samarbete, menar studiehandledarna, som säger att lärarna inte alltid har kunskap om elevernas förkunskaper, förmågor och behov. Därför anpassar de inte heller sin undervisning och sitt stöd till de nyanlända så att dessa kan vara delaktiga i undervisningen och fortsätta utveckla sina ämneskunskaper samtidigt som de lär sig svenska. Ibland får studiehandledaren ta över lärarroller och mentorsroller

utan riktigt mandat för det och ibland finns inga fungerande organisationer för samarbete även om studiehandledare och lärare uttrycker att de vet hur de hade velat hantera olika situationer.

Tillgången på studiehandledning på modersmål är en förutsättning för att skolarbetet för nyanlända över huvud taget ska fungera, men även studiehandledarnas övriga kvalifikationer, till exempel pedagogiska utbildningar och samverkan med klass- och ämneslärare spelar roll. Ett exempel som har med samverkan att göra handlar om ifall studiehandledarna ges möjlighet att vara delaktiga i planeringen av undervisningen, eller om de bara fungerar som tolkar i klassrummet.

Vår studie visar också att studiehandledarna har omsorg om elevernas emotionella och fysiska villkor och skapar ett klimat av "caring". Ett område som studiehandledarna lyfter fram är i vilken mån de menar sig kunna, eller ha utrymme i sin tjänst för kontakt med hemmen. I intervjuerna med studiehandledarna framkommer även en kritik mot att det inte vid anställningsintervjuer efterfrågas vilken språklig, ämnesmässig och pedagogisk kompetens de har. Det finns visserligen inga angivna krav för vilken utbildning en studiehandledare ska ha utan det är rektors ansvar att tillsätta en lämplig person (Skolverket, 2015, s 32), men det skulle ha höjt statusen på jobbet. I vår studie är det flera av studiehandledarna som på egen hand försöker kompetensutveckla sig genom att följa vad som händer på skolverkets hemsidor och genom diskussioner med andra studiehandledare. "Vi ger varandra tips, idéer och länkar till youtube-klipp" säger en av studiehandledarna.

Flera av studiehandledarna menar att tidsbrist är den springande punkten till att man ibland bara kan göra punktinsatser, framförallt i klassrummet. Flera skolor har fått minskade resurser som, tillsammans med omorganisationer, gör att "man redan går på knäna" menar studiehandledarna som säger att det ofta blir ad hoc-lösningar för studiehandledare och att det därför är svårt med långsiktighet i arbetet. Avery (2017) har utifrån sin observations- och intervjustudie visat att man kan förbättra studiehandledningen med ganska enkla stödstrukturer. Även om Avery inte har satt fokus på lärande i sin studie menar hon att skolor inte skulle ha betalat för studiehandledning om den inte hade gjort skillnad. Hon menar att studiehandledningen kan förbättras med ganska små medel som att det ges tid till samplanering och att man skapar resursbanker med material som kan vara användbart för studiehandledningen (2017, s 413).

I vår studie har vi främst observerat studiehandledning i klassrummet, men det framkommer i intervjuer att studiehandledarna hade velat arbeta med studiehandledning ur ett vidare perspektiv än vad de gör, till exempel genom för- och efterarbete och inte bara under lektionstid. Det finns fördelar och nackdelar, till och med risker med olika modeller, menar Morgan (2014) och lyfter fram fördelarna med för- och efterarbetet. När det gäller

för- och efterarbete är det viktigt att tänka på kontextförståelsen, som ser olika ut i olika ämnen; matematik har en kontext och samhällskunskap en annan, och denna måste introduceras för eleverna. Eleverna behöver också arbeta med centrala begrepp både före undervisningen och efter den, som en repetition. När det gäller arbetet med stöd i klassen finns risker, menar Morgan, nämligen att eleverna blir passiva och studiehandledaren/modersmålsläraren fungerar som tolk istället för pedagog, något som vi också noterat i vår studie. Att arbeta med en liten grupp elever i ett eget rum, men med samma moment som övriga klassen, kan ha fördelar genom att undervisningen kan anpassas och det är lättare för eleverna att ställa frågor, men nackdelarna kan vara, förutom att det kan upplevas negativt att gå ifrån klassen, att undervisningen inte blir lika utmanande som klassundervisningen; eleverna missar de mest avancerade resonemangen. Detta kan man emellertid komma tillrätta med, menar Morgan, om eleverna sitter med i klassen under genomgångar och därefter bearbetar materialet i ett annat rum på sitt modersmål.

Studiehandledning på modersmålet ska enligt språklagen i Sverige (SFS, 2009:600) ge eleverna möjlighet att utveckla och använda sitt modersmål, men också ha ett pedagogiskt upplägg och en koppling till skolämne. Det är problematiskt om verksamheten i praktiken begränsas och får fokus på översättning (Skolinspektionen, 2017). Eftersom det idag inte finns några bestämmelser om studiehandledarkompetens - under läsåret 2016-2017 hade knappt en femtedel av studiehandledarna en pedagogisk högskoleexamen (s 14, 59-60) - tar skolinspektionen upp fem utvecklingsområden, vilka även ligger i linje med de utvecklingsområden som framkommer i vår studie, där långsiktighet, samverkan och det tydliga uppdraget är viktigt: 1) Huvudmännen behöver följa upp kvaliteten på studiehandledningen och inte bara se till tillgången. 2) Studiehandledningen behöver bygga på kartläggningen av elevens tidigare kunskaper. 3) Studiehandledare och ämneslärare behöver planera studiehandledningen i mer samverkan. 4) Studiehandledarens uppdrag behöver tydliggöras. Det är till exempel viktigt att uppdraget ses som en pedagogisk resurs och att handledningen planeras med en tydlig koppling till undervisningen. Det behövs därför en tydlig introduktion för studiehandledare i arbetet. 5) Fler huvudmän behöver ta ansvar för helheten i skolan. En förutsättning för detta är att det ges möjligheter till samverkan mellan olika personalkategorier, anser Skolinspektionen.

Skolkulturer

Skolan är otvivelaktigt en viktig plats för att främja framgångsrik kunskaps-tillväxt och social inkludering (Anderson 2004; Candappa & Egharevba 2000; Hek 2005; Ogbu 1995; Stretemo & Mellander 2014). Det finns emellertid fortfarande lite forskning med klara bevis på hur skolor effektivt kan stödja nyanlända elever och en snabb inkludering (Terhart & Dewitz 2017). Undervisning och genom den en inkludering utgör som vi tidigare diskuterat, komplexa situationer som är beroende av många olika faktorer. Elever och deras familjer ställs efter migration inför många utmaningar; att lära sig ett nytt språk, att navigera i ett okänt utbildningssystem och återhämta sig efter kanske år av flykt och osäkerhet. Socialt kontaktskapande förutsätter till exempel att den nyanlände kan känna tillit till andra i den sociala omgivningen långt utanför skolan, inte minst genom andra sociala institutioner där även tidigare bemötanden spelar stor roll. Om den nyanlände sedan tidigare känner en misstro och brist på socialt erkännande, och detta kan gälla förhållanden inom en hel familj som ”smittar av sig” på barnen, är det mycket svårare att själv bidra till att skapa relationer i den nya miljön (Andersson, Ascher, Björnberg, Eastmond & Mellander 2005).

Skolan kan emellertid förmedla en känsla av stabilitet och kontinuitet och är således mycket viktig i en post-migrationsfas (Andersson, Ascher, Björnberg, Eastmond & Mellander 2005; Svensson, 2017). Det är den viktigaste platsen för barnen för social interaktion och för att möta och få vänner. De första månaderna efter migrationsupplevelsen anses särskilt viktiga för nyanlända för att finna trygghet och hopp (Stewart 2011). Här nämns som exempel att det är viktigt att bygga upp övergångsprogram för nyanlända elever, något som nu gjorts på lite olika sätt genom den svenska policy som bestämts. Övergångsprogram i form av välkomstenheter finns på plats i de två skolkommuner vi undersökt. Dessa verksamheter är således mycket viktiga och de är också uppskattade av elever och skolpersonal (se kapitel 2). Liksom tidigare studier (exempelvis Nilsson & Axelsson, 2015, Svensson, 2017) har visat, berättar eleverna i våra studier dock oftast att de, trots den trygga start i ett nytt utbildningssystem som tiden på välkomstenheten och ibland förberedelseklass innebär, längtar efter att få börja i reguljär klass.

Men trots att de har sett fram emot att få börja i skolan ”på riktigt” och utveckla nya kompisrelationer och kunskaper, så är den första tiden i svensk skola och den nya klassen också oftast förknippad med mer eller mindre starka känslor av osäkerhet och ensamhet. Det fann även Jenny Nilsson Folke (2017) när hon i sin avhandlingsstudie intervjuade nyanlända elever i svensk grundskola.

Den tydligaste barriären alldeles i början är naturligtvis språket, och vi har också sett att för elever som behärskar engelska när de börjar i den svenska skolan är det en mycket viktig tillgång, både för deras sociala och

kunskapsmässiga inkludering. Något annat som har stor betydelse är om det redan finns andra elever i klassen med samma modersmål och kulturella bakgrund i klassen eller om den nyanlända eleven är ensam om att ha ett annat modersmål än svenska. En lärare som arbetar på en mångkulturell skola med flerspråkiga elever säger:

På så sett har det varit enkelt att få in dem, för vi har ju så många olika ... vi har ju alla språken här. Så det är inte så att du kommer och det finns ingen som pratar arabiska på skolan här. Det finns så många ... har du frågor, du kan fråga flera i klassen. På så sätt så är det lätt för dem att komma in, tycker jag, de nyanlända. De känner sig inte främmande. Det tror inte jag. Det är ju fördelen med det. Det hade varit helt annorlunda om man hade kommit till en mer homogen skola, det tror jag. Här är de så invanda. Och vi är så vana, så det blir ingen stor grej. För variation är det vanliga, det är normen här (intervju, lärare).

Att det är lättare för nyanlända elever att inkluderas på en skola som är mångkulturell är en uppfattning som delas också av en lärare som arbetar på en skola där få elever med migrationsbakgrund går:

Det tror jag, helt klart, att det är svårare här. Och det tror jag också har mycket att göra med att den här klassen är ... som nu då, den är väldigt sammansvetsad, de har gått ihop sen förskoleklass. (...) Så att det är väldigt mycket att "så här har det alltid varit och vi kan inte arbeta eller ändra gruppkonstellationen" på något vis. Men om man nu tittar på en klass som jag hade nere i (namn på mångkulturell skola), så var det väldigt öppet för man visste att gruppen förändrades hela tiden, det var inte samma gäng för det kunde sluta tre stycken och så kunde det börja två stycken nästa termin och sen i oktober så kom det en till och sen så slutade den i februari. (...) och det var inget konstigt för barnen att det kom någon ny (intervju, lärare).

Oavsett skolans elevsammansättning har lärarnas och pedagogernas sätt att arbeta med relationer, grupper och klassrumsklimat och deras sätt att bemöta eleverna en mycket stor betydelse för hur nyanlända elever i grundskolan tas emot och inkluderas i de klasser där de börjar.

Att bli delaktig i den sociala gemenskapen

Elever med samma modersmål som de nyanlända blir ofta viktiga eftersom de är de första som eleven kan samtala med och genom att de kan fungera som en brygga till gemenskapen innan eleven tar steget och börjar kommunicera på svenska med klasskamraterna. Nedan visar vi exempel på detta, men också på när klasskamrater med samma modersmål inte fyller en sådan funktion, och på hur det kan vara för nyanlända elever som är ensamma om sitt modersmål. Donya, som går i årskurs 6 i en klass där de flesta elever har annat modersmål än svenska, berättar om när hon började i klassen för två år sedan:

När jag kom hit till X-skolan, flera försökte hjälpa mig, de försökte jättemycket och det gick inte. Sen, alltså typ det var efter jul, bara – ”Donya, skärp dig”, alltså alla kallade mig... alltså, ”varför ska du inte prata också som dem och fatta vad de säger? (...) Nej, alltså vi vill hjälpa dig”... det var så här i Sverige typ ett år och flera månader... Det var så här, att de pratade svenska och (sa att) vi kan hjälpa dig. Och det var flera i klassen. Ja, sen jag bara – Okej, jag ska börja. Sen... alltså bara, sitter på Google, söker på sådana ord som jag måste prata med mina vänner... Ja, på lektionerna, jag lyssnade på fröken, jag kollade på film typ och lyssnade på låtar och så (intervju, elev).

Yazan, som går i Donyas klass berättade om sin första tid i klassen, att han inte kunde förstå vad lärarna sa på lektionerna, särskilt om studiehandledaren inte var med. ”Det kändes sorgligt”, säger han. Men en klasskompis, Ali, som också talade arabiska, hjälpte honom och de blev snabbt vänner. Ett och ett halvt år senare har Yazan förutom Ali flera kompisar i klassen, med olika modersmål – också svenska. När han umgås med kompisarna är det svenska som gäller. Yazan tycker att han förstår det mesta i undervisningen nu, och när en nyanländ elev med hans modersmål alldeles nyligen började i klassen är han glad att själv kunna vara den som hjälper.

Också Jasmin hade klasskompisar som talade hennes modersmål när hon kom till sin nya skola. Till skillnad från den skola där Donya och Yazan går, har Jasmins skola fram till för ett par år sedan haft nästan enbart svenskspråkiga elever. När många flyktingar kom till kommunen ändrades detta – vid tidpunkten för vår studie fanns nyanlända elever i alla klasser. Jasmin började först i en förberedelsegrupp, där hon läste svenska som andraspråk under de två första veckorna innan hon började i en årskurs åtta. Den första skoldagen blev hon varmt välkomnad på morgonen av Leyla, en elev i årskurs 9 som bodde på samma asylboende som Jasmin och har samma modersmål. Leyla, som hade gått på skolan i ett och ett halvt år introducerade genast Jasmin till de andra arabisktalande flickorna i högstadiet. De brukade hänga tillsammans i elevernas uppehållsrum. I sva-gruppen lärde Jasmin känna två av dem mer, Houda och Nour. Båda var hjälpsamma och stöttade Jasmin på lektionerna när hon arbetade med sina uppgifter.

När Jasmin började i sin reguljära klass fick hon sitta bredvid Houda. Trots att Jasmin inte talade engelska och bara hade varit i Sverige ett par månader när hon började på skolan, behövde hon alltså inte känna sig ensam, eftersom det alltid fanns någon elev i hennes närhet som talade hennes modersmål. Hon var inkluderad i den lilla gemenskapen av arabisktalande flickor. Houda däremot hade gått ett och ett halvt år i klassen hade hon inga vänner där, och hon var mycket osäker i svenska språket. Därför blev inte vänskapen med henne en väg för Jasmin till inkludering i klassens gemenskap. Situationen var liknande för de flesta av de nyanlända eleverna på skolan – bara ett fåtal pojkar som idrottade hade kompisar bland de svensk-

födda eleverna. Forskning visar att nyanlända elever ofta beskriver att de känner sig isolerade och har svårt att få kontakt med svenska elever i sina nya skolor (Andersson, Ascher, Björnberg, Eastmond & Mellander 2005; Avery 2017; Björnberg 2013; Jepson Wigg 2011; Ljung Egeland 2015; Nilsson Folke 2017; Nilsson & Axelsson 2013; Sharif, 2017; Skowronski 2013; Svensson & Eastmond 2013). Jepson Wigg (2011) beskriver till exempel hur elever med migrationsbakgrund i hennes undersökning på en svensk skola drogs till andra med liknande erfarenheter som de själva. Det kan då handla om en delvis självvald gemenskap mellan elever med liknande erfarenheter, men också om att vara utesluten ur andra möjliga gemenskaper och själva utesluta andra som inte är "nyanlända" eller "invandrare".

Samtidigt som det ur flera aspekter finns vinster för en individ med en svag position att ingå i en grupp som har en stark sammanhållning, finns det också risker med det om det innebär att individen knyter färre band utanför gruppen och därmed går miste om resurser och möjligheter som inte finns i den egna gruppen (Putnam, 2000; Rübner Jørgensen, 2017). På skolor där elever med migrationsbakgrund är i minoritet har vi ofta observerat att elever med och utan migrationsbakgrund inte umgås med varandra på rasterna, utan delar upp sig i olika grupper, också utifrån kön. I en fältanteckning noteras:

Vi går tillbaka och i den öppna hallen där de två pingisborden och ett par bänkar och bord står finns många elever. Tre killar som 'är nyanlända spelar med varandra vid det ena bordet och fyra killar med "svensk bakgrund" spelar vid det andra. Runt borden står killar som väntar på att byta av, de står och hänger, pratar, kommenterar spelet. På borden bredvid sitter några killar som inte är med. De tittar på matchen eller kollar sina mobiler. Också "avbytarna" och "publiken" till dem som spelar har delat upp sig efter bakgrund. Det är inga tjejer som spelar, men flera sitter på bänkarna längs sidorna. De är antingen publik till killarna eller sitter och pratar med varandra. Umgänget i det stora gemensamma utrymmet, där skolans elever möts, spelar och hänger med varandra är helt uppdelat utifrån kön och etnicitet (ur fältanteckningar).

På en annan skola som också tills nyligen har haft nästan uteslutande svenskspråkiga elever, ville tre flickor i en klass bli intervjuade om hur de upplever att det har varit att få klasskamrater som är nyanlända. De intervjuade eleverna har inte själva migrationsbakgrund. I klassen går fyra nyanlända elever, men den mesta tiden läser de i en åldersblandad förberedelseklass, och med undantag av en elev är det bara i idrott, hemkunskap och slöjd som de är tillsammans med den reguljära klassen. Trots att ett läsår nu har gått, tycker eleverna som vi intervjuar inte att de känner de nyanlända klasskamraterna:

Nej, alltså det är ju nästan lite så att man är tillsammans. Eller alltså, alla vi är ju svenskar och vi är ju tillsammans och sen de andra... det är ju lite *dom* typ. Det är lite uppdelat i klassen.

Eleverna spekulerar över olika anledningar till att de nyanlända eleverna hamnar utanför gemenskapen. Språket är en, och två av eleverna berättar att de försökt samtala lite med tjejerna, men att de bara kunnat svara kort och inte frågade tillbaka. De svenskspråkiga eleverna kände då att det blev lite obekvämt och att de nyanlända klasskamraterna kanske tyckte att de var påträngande, när det inte blev ett riktigt samtal. Men de pekar också på att eleverna i klassen generellt är uppdelade i olika grupper som mest umgås med varandra – dels tjejer och killar, dels utifrån vilka man kände från mellanstadiet, så egentligen bildas inte så många nya vänskaper över de gränserna i klassen. En annan förklaring som de tar upp till att det är svårt för de nyanlända eleverna att komma in i en gemenskap med andra elever i klassen är fritiden. De förklarar att de flesta deltar i någon sport på fritiden och att det kan vara svårt att komma som nybörjare när man har blivit lite äldre och de flesta har varit med i flera år. Nyanlända elever reflekterar mycket över distansen till vad de benämner som svenska elever. De berättar att de sällan har svenska kamrater eller besöker kamrater hemma (se t ex Ljung Egeland, 2015). Självklart spelar det också roll att de nyanlända eleverna bara är med på vissa lektioner, menar flickorna i intervjun. Men de reflekterar också över hur placeringen i klassrummet påverkar möjligheten att lära känna de nyanlända eleverna. Lärarna i de praktisk-estetiska ämnena lämnar åt eleverna själva att gruppera sig. Flickorna noterar att de nyanlända eleverna alltid sitter tillsammans:

- Intervjuare:** Hur är det när de nya eleverna är med i klassen, tror ni att läraren har en tanke med vem de sitter med och så?
- Alla:** Ja.
- Elev 1:** Eller i grupperna så brukar de ändå sitta tillsammans.
- Elev 2:** Ja.
- Elev 3:** Fast jag skulle nästan tycka att det var smartare om de inte satt så.
- Intervjuare:** De brukar ha en egen grupp?
- Elev 3:** Ja Om det är ett fyr-bord, så är det alltid de fyra som sitter tillsammans, men då pratar de deras språk, va, eller?

Eleverna inte är säkra på vilka språk som de nyanlända klasskamraterna talar. De har uppfattat att en av flickorna talar olika språk med olika kamrater, och att även engelska ingår i hennes repertoar. Men trots möjligheten att använda engelska, så blir de inte av att de talar med varandra:

Intervjuare: Men kan ni prata engelska med dem, då?
Elev: Alltså, vi pratar ju nästan aldrig med dem, så det blir ju inte...

Utifrån hur ode svenska kamraterna har resonerat tidigare i intervjun tolkar vi inte detta som att det beror på att de känner en ovilja mot de nyanlända eleverna – utan att de nyanlända eleverna i den här kontexten inte framträder som individer på samma sätt som andra elever i klassen. De framträder som ett anonymt ”dem”. Vi vet från tidigare studier att olika rum och platser skrivs in i relationer beroende av både klass, genus och etnicitet och därmed kan uppfattas som reserverade för olika grupperingarna (von Brömssen & Risenfors 2014). Inom forskning talas även om olika domäner för ”kulturell dissonans” (Allan, 2003), det vill säga att olika områden eller aktiviteter är olika viktiga för att ett närmande och en interaktion mellan elever ska komma till stånd. Det område där kulturell dissonans har störst betydelse är, inte oväntat, elevinteraktion. Att skapa bästa förutsättningar för interaktion mellan elever och grupper av elever är nödvändigt för att minska den kulturella dissonansen i skolan.

Men även om vi har noterat att elever ofta och i många sammanhang, både under raster och i klassrum, grupperar sig på basis av ”svenskhet” respektive migrationsbakgrund, är det inte alltid fallet. Javeds skolsituation är ett exempel på motsatsen. Han började för ett och ett halvt år sedan i en klass där alla andra elever hade svenska som modersmål. När Javed började på skolan i fyran hade han varit två år i Sverige och hade enligt sin egen och hans lärares utsago inga problem med att kommunicera på svenska med elever och lärare. Han hade redan hunnit gå i flera skolor i Sverige, dels eftersom familjen hade flyttat mellan olika kommuner (vilket inte är ovanligt för elever som kommit som asylsökande), dels eftersom Javed själv valt att byta skola ett par gånger inom kommunen. På de två skolor som ligger närmast Javeds hem fanns elever med många olika nationaliteter och språk. Men Javed trivdes inte där, eftersom han upplevde skolorna som stökiga och med hårt klimat. Han framhåller i intervjun att det är bra att gå på en skola där nästan alla har svenska som modersmål, eftersom han upplever att han lär sig svenska bättre då, främst uttalet, vilket han tycker är viktigt, då de kompisar han umgås med på fritiden inte har svenska som modersmål. Om sin klass säger Javed: ”Den är bra. Vi tycker att vi är den bästa sexan, för vi är vänliga mot varandra, vi är snälla, vi peppar varandra... ja det är väl det. Vi är duktiga och omtänksamma.” Den mycket positiva inställning till att vara elev och den känsla av gemenskap med klassen som Javed uttrycker kan förmodligen tillskrivas dels hans egen motivation och självkänsla och andra sociokulturella resurser som han bär med sig in i klassen, inte minst språket, dels klimatet och pedagogiken i klassen där han går (se kapitel 5). Hans lärare beskriver också att hen målmedvetet och kontinuerligt arbetar med att

skapa ett samarbetsinriktat och öppet klassrumsklimat där alla elever ska känna sig trygga att uttrycka sig och att arbeta med alla, och där olikheter ses om en tillgång.

Lärares förhållningssätt och relationerna i klassrummet

Positiva relationer med lärare och att klassrumsklimatet upplevs som tryggt är generellt viktiga aspekter av elevers känsla av tillhörighet i skolan och för studiemotivation (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002), och bidrar även till högre kunskapsresultat (Hattie, 2008; Jennings & Greenberg, 2009). Muller (2001) fann att för elever ”i riskzonen” hade en upplevelse av att läraren bryr sig om dem, och en generell uppfattning hos deras lärare att elever anstränger sig, samt bådadas upplevelse av investering i relationen, en betydande effekt på skolprestationer i matematik. Enligt DeCapua och Marshall (2011) är relationella aspekter av särskilt stor betydelse för elever med migrationsbakgrund, som har tvingats lämna sin kända miljö och viktiga relationer och måste finna sig tillrätta i nya sammanhang. I synnerhet är en trygg klassrumsmiljö och en varm relation med lärare viktig för elever som har flytt från krig, konflikter och otrygga livsförhållanden och för elever med begränsad eller avbruten skolbakgrund (ibid; se även Sharif, 2017).

Hur ser det då ut med dessa aspekter i de klassrum som vi har besökt inom ramen för studien? Med utgångspunkt i våra observationer och intervjuer med elever, lärare, studiehandledare och rektorer, har vi valt att beskriva den variation vi har sett under rubrikerna *Starka* respektive *Svaga investeringar i relationer*, utifrån vår upplevelse av graden av värme i lärarnas sätt att relatera till eleverna, och av den socioemotionella tryggheten i klassrummet. Beskrivningarna kan sägas fånga ändpunkterna på en skala, med hög värme och starka investeringar i relationer på den ena sidan och låg värme och svaga investeringar i relationer på den andra. Samtidigt som våra beskrivningar grundar sig i data från skolor i studien är det viktigt att påpeka att det på alla skolor och i de flesta klassrum finns element av båda. Men det finns också skolskillnader, det vill säga att skolor generellt befinner sig närmare den ena eller andra polen, och i det sammanhanget uppfattar vi att rektors ledarskap har stor betydelse (se även Lahdenperä, 2015, Moore, 2004 och kapitel 4 i denna rapport). Vi uppfattar också att det finns en skillnad mellan stadier – investeringar i relationer tycks ofta vara starkare på mellanstadiet än på högstadiet, vilket både kan förklaras med att elever på högstadiet undervisas av fler lärare, att det är starkare fokus på ämne och resultat.

Starka investeringar i relationer

Lärare och studiehandledare i klassrum som präglas av starka investeringar i relationer visar en hög grad av värme och en omsorg om eleverna, i kombination med ett tydligt kunskapsfokus och en tydlig struktur. Stöd och anpassningar planeras för att göra det möjligt för alla elever att hantera skolarbetet och vara delaktiga utifrån sina förutsättningar. I undervisningen fångar lärarna upp och bekräftar det eleverna säger. De arbetar också mycket med gruppdynamiken och för att eleverna ska känna trygghet med och vara en resurs för varandra. En lärare förklarar:

Att man sätter upp uppgifter som krävs att man behöver samarbeta. Det tror jag ger mer effekt. Och det försöker vi få in hela tiden att det ska finnas såna uppgifter så att man inte bara sitter själv och jobbar, utan tränar på att visa hänsyn. (...) Som jag har sagt innan finns det ingenstans mer än då på raster som de själva får gruppera sig. Alla grupper vi sätter ihop, alla platser vi är i klassrummet och matsalen har vi funderat ganska mycket på [skratt] hur vi har gjort. Och det finns en tanke mellan hur vi har satt ihop eleverna.

Läraren menar att det är när man arbetar med olika uppgifter i ämnena som det viktigaste arbetet med värdegrunden och att stärka gruppen sker. Det är då det finns chans att visa och att reflektera kring hur man är mot varandra: – Jag vill inte jobba med värdegrundsarbetet separat från undervisningen, utan det är just det här, hur vi är varandras miljö för lärande, säger läraren.

I klassrum som präglas av starka investeringar i relationer är pedagogerna också insatta i elevernas personliga förhållanden och intressen. När det uppstår konflikter mellan elever och när någon elev beter sig störande, försöker de förstå och arbeta med orsakerna för att hjälpa eleven att göra rätt nästa gång. På så sätt försöker de förebygga konflikter och frustration, snarare än att klandra och skälla på eleverna. Det handlar både om att skapa ett tillåtande och tryggt klassrumsklimat och studiero. Utåtagerande elever och lärare som höjer rösten ska inte ta fokus från lärandet eller leda till negativ stämning. Vissa elever brottas med en inre oro och för dem är struktur och förutsägbarhet extra viktigt, men de kan också ibland behöva särskilt stöd för att hantera sin inre stress, som i nedanstående exempel från ett klassrum:

Efter ett par redovisningar börjar Reza bli rastlös. Han och Felix brukar ha en assistent i klassrummet som hjälper, framför allt med att lugna genom att sätta sig bredvid, lägga armen om, tala lugnande och visa hur de ska arbeta med nästa steg i en uppgift. Ibland lämnar de diskret klassrummet och går ut en sväng. Nu finns ingen assistent, men läraren noterar att Reza börjar skruva på sig och se sig irriterat omkring. Läraren glider lugnt upp bakom honom och börjar massera hans axlar, vilket verkar få Reza att slappna av. Jag noterar lärarens tajming

och förhållningssätt, att se behoven innan eleverna visar störande beteende, och att avhjälpa diskret och bekräfta, istället för att klandra eller höja rösten. Det måste vara detta som hon och kollegorna refererar till som ”lågaaffektivt bemötande”, som de har lärt sig för att skapa trygghet och arbetsro på sätt som de menar särskilt är viktiga för elever med trauma (ur fältanteckningar).

Svaga investeringar i relationer

I klassrum som vi menar präglas av svaga investeringar i relationer görs inget särskilt för att skapa ett inkluderande och tryggt klassrumsklimat. Lektionerna anpassas inte efter elevernas specifika intressen eller behov, och undervisningsformerna är inte heller sådana att elevernas egna tankar och erfarenheter görs till resurser för lärande. Frontalundervisning, där läraren föreläser och kommunicerar med ett fåtal elever enligt det så kallade IRE-mönstret dominerar (Gibbons, 2013), det vill säga läraren initierar (initiation) en fråga som hen redan vet svaret på, utser en elev att svara (response) inför klassen, och utvärderar svaret genom att bekräfta det som rätt eller förkasta det (evaluation). Förutom detta arbetar elever oftast enskilt med uppgifter i läroboken. Öppna frågor och uppgifter där elever samarbetar för att till exempel lösa problem eller utveckla något tillsammans är ovanligt.

Elever som inte hänger med kan bli sittande passiva under hela lektionen, och elever som stör eller betar sig ”fel” korrigeras ofta inför hela klassen som ett exempel för andra elever. Eftersom läraren sällan initierar grupparbete får eleverna inte träning i att samarbeta, att visa sina kunskaper i diskussioner och att vara resurser för varandra i lärandet. De får heller ingen explicit träning, eller strukturer som hjälper dem att samarbeta konstruktivt med fokus på undervisningens mål. Om eleverna ska arbeta i grupp, får de välja sina grupper själva, och väljer då att arbeta med de elever som de känner sig trygga med, kanske för att de har gått länge i samma klass.

För elever som är nyanlända blir det svårt att göra sig delaktiga socialt och kunskapsmässigt. Det beror för det första på språkliga hinder, eftersom det är ett starkt fokus på att lyssna och på att göra enskilda uppgifter och då läraren sällan gör anpassningar som underlättar för nyanlända elever att delta. Den andra orsaken är att eleverna riskerar att bli utanför när de lämnas att själva gruppera sig, och de nyanlända eleverna inte är del av de gemenskaper som elever tidigare har etablerat med varandra i skolan och på fritiden. En nyanländ elev säger:

Jag var lite nervös inför att börja i 8x. Men som jag sa innan, så även om jag inte har hört de andra säga förolämpningar direkt så känner jag mig utanför, på grund av språket. Man umgås inte med varandra. (...) Det är svårt att förklara, men det här med samhörigheten, jag vill känna att jag hör till med de andra. Och det skulle kännas bra om vi småpratade lite efter lektionerna. (...) (ur elevintervju)

Om lärarna inte medvetet investerar i relationer med eleverna känner de ofta inte till sina elevers bakgrund eller personliga förhållanden. En elev som betar sig på ett sätt som bryter mot den förväntade normen kan få skarpa tillrättavisningar, då läraren försöker upprätthålla disciplin genom att visa sin auktoritet, oavsett vad orsaken är. Bristen på proaktivt förhållningssätt från lärarna för att undvika frustration och konflikter leder till att många negativa situationer uppstår och bemöts med lärarens ogillande eller med bestraffningar. Det skapar en negativ och otrygg stämning i klassrummet och stör studieron för alla elever. Elever som också i övrigt har ett svagt socialt kapital och en otrygg livssituation kan bli mycket utsatta i ett sådant klimat, vilket framkommer i följande fältanteckning:

Det knackar på dörren. Studiehandedaren öppnar och Farah och Rasha kommer in, försiktigt, de ser skuldmedvetna ut. Läraren ser mycket bestört ut, och säger med arg röst: Varför är ni tio minuter sena? Farah ser ut som om hon vill sjunka genom jorden, Rasha säger: - Förlåt. Vi gick till affären. Läraren: Men det var lektion! Rasha: Men jag visste inte, jag trodde det var rast. Läraren: Titta här! (pekar på de tider hen skrev upp den första lektionen). Vad är det som är så svårt att förstå? Jag visade innan på tiderna, 9,50! Det står här! Rasha: (trotsig röst): Ja. Jag vet nu! Men jag tror att min klocka i mobilen gick inte bra heller, det är nåt fel. Jag måste köpa lite kex så jag kan äta. Jag är hungrig. Jag har sagt förlåt! Läraren: Vi har pratat om det många gånger, det är viktigt att komma i tid! Nu blir det olovlig frånvaro och jag måste kontakta era vårdnadshavare och rektor. Så är reglerna. Jag ska ringa din bror, Rasha, och Farahs föräldrar. Blir det upprepade olovlig frånvaro är det socialen! Farah står tyst med sänkt blick, och Rasha ber läraren att åtminstone inte ringa Farahs föräldrar: - För det var jag som var hungrig, hon går bara med mig, det är inte hon! Läraren säger att nu ska Rasha vara tyst bara, annars åker hon ut. (ur fältanteckning).

Exemplet ovan visar hur två nyanlända elever som kommer för sent bestraffas av en lärare som inte lyssnar till elevernas förklaring eller ursäkter. Det ska nämnas att båda eleverna har varit med om svåra upplevelser i samband med flykt.

En inkluderande skolmiljö

Inkludering är en pågående diskussion i både skola och samhälle (Carlsson & Nilholm, 2004). Teman som framkommer i internationell litteratur avseende inkludering pekar på några avgörande skolåtgärder för att främja sådan (Ainscow & Sandill, 2010). En inte obetydlig mängd empiriska resultat pekar på att det är relationerna i skolan mellan elever och personal samt alla elevers deltagande och inflytande i skolans kultur och lärande som är grundläggande för inkludering. Inom skolor med än mer inkluderande skolkul-

tur finns det en viss grad av konsensus bland vuxna kring värderingar av respekt när det gäller skillnader och mångfald och ett åtagande att erbjuda alla elever möjligheter till lärande i skolans olika miljöer. En konsensus kan å ena sidan sällan vara helt total mellan all personal och avlägsnar nödvändigtvis inte alla spänningar eller motsättningar i praktiken. Å andra sidan präglas en inkluderande skola av att det finns en hög grad av samarbete och gemensam problemlösning hos personalen samt liknande värderingar. Det handlar då om att skolpersonalen har en hög medvetenhet om skolans värdegrund, i det här fallet en gemensam syn på mångfald, flerspråkighet, modersmålsundervisning och studiehandledning samt att det finns en samsyn och ett gemensamt ansvar för alla elever och en skolkultur där värden ständigt diskuteras. ”Värden” och värdefostran framhålls också i den nya skollagen, som trädde i kraft 2011 (SFS, 2010:800) genom skrivningar som: ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden”. Skrivningarna skiljer sig inte mycket från tidigare skrivningar i läroplanen, men erhåller nu en annan status när de lyfts in i skollagen (Sernhede & Tallberg Broman 2014, s 30).

I vår skolstudie har vi mött olika hög medvetenhet hos skolans personal avseende inkludering. En rektor på en skola som vi definierar som en skola med en mer inkluderande skolkultur återkommer ofta till kravet på en likvärdig skola och till att de inom kollegiet diskuterat värdegrundsfrågor.

Vi har skapat en kultur och vi har jobbat jättemycket...”se eleven”, utgå från den enskilde eleven. När vi nyanställer säger jag alltid att det viktigaste här att vi skapar relationer med eleverna. Ämneskunskaper är viktiga, men om du inte lyckas skapa relationer med en grupp elever, då går det inte (intervju, rektor).

I rektorns tal ovan betonas just ”att se eleven”. Detta kan sägas vara den grundläggande idén för en inkluderande skola, där inkludering just avser att skolan i sin utformning ska utgå från eleverna och deras olika förutsättningar (Moore, 2004; Nilholm, 2006). Den här rektorns arbete för större inkludering understryks även av en lärare som berättar om hur rektorn och personalen genom systematiskt arbete lyckats skapa, som de hävdar, ett inkluderande skolklimat. Läraren berättar om rektorn och arbetet:

”Så har hen [rektorn] det här förhållnings sättet, det medmänskliga, att man ska hjälpas åt, se varandra, tala till varandra varje dag, höra hur du mår, alltså vi har ju det här, när man började implementera det för så många år sedan [...] och så har vi har byggt vidare på den biten” (intervju, lärare).

Också rektorn uttrycker att hen självklart är en förebild och att vad hen signalerar som både enskild person och professionell ledare är viktigt. Skolor med ”inkluderande kulturer” präglas i de flesta fall av närvaron av ledare

som är engagerade i inkluderande värderingar och en ledarstil som uppmuntrar en rad individer att delta i ledarskapsfunktioner. Sådana skolor har vanligen också goda kontakter med föräldrar och med omgivande samhälle (Stewart, 2011).

Vi kan således se att ett tydligt ledarskap är viktigt för att nå en mer inkluderande skola, men också för att få med sig övrig personal. Den intervjuade läraren påpekar därefter att verksamheten nog är i ett kritiskt läge för närvarande när flera anställda som saknar utbildning och det är mycket omflyttningar inom lärarkåren, något som givetvis gäller rent generellt för hela skolområdet. Många lärare med en lång erfarenhet av att arbeta med elever med migrationsbakgrund har gått i pension eller flyttat. En av lärarna som själv varit verksam i den här skolan länge säger att nu ”måste vi repetera (värdegrunden) igen med nyanställda”.

På den här skolan betonas således i intervjuer att ett gemensamt förhållningssätt när det gäller ett mer inkluderande arbetssätt är viktigt. Rektorn har en klar vision avseende inkludering för sitt ledarskap och lärares attityder signalerar respekt och en vilja att också arbeta mer inkluderande. All forskning pekar mot att ett aktivt främjande av en inkluderande skolkultur är grundläggande för en social tillit hos eleverna och för möjligheterna att lära sig nya kunskaper (Miller, Ziaian & Esterman, 2017). Sammanfattningsvis konstateras emellertid i forskning att mer uppmärksamhet ägnas åt de nyanlända och deras familjer, snarare än åt en kritisk granskning av hela den omgivande skolkulturen och dess värderingar (se t ex Pinson & Arnot, 2010, s. 254). Det är något vår studie också visar generellt, men kan nyanseras genom att flera av de skolor vi studerat i olika hög grad är på väg att skifta fokus mot att analysera skolans organisation, struktur och det egna förhållningssättet. Detta är också ett arbete som betonas från förvaltningsledningarna.

I likhet med andra studier ser vi även i vår studie, att det skiljer mycket inom samma skola och mellan olika klassrum, trots en övergripande samsyn om inkludering. Detta faller tillbaka på enskilda lärares olika förmåga och skicklighet att arbeta både med fostransuppdraget och kunskapsuppdraget på samma gång i arbetet med eleverna i ett flerspråkigt och mångfaldigt klassrum. Flera rektorer i vår studie betonar att nyanlända elever är allas elever i lika hög grad som de svensk-svenska eleverna. De är alltså ingen grupp för sig utan en del av skolans elevunderlag (se t ex Glogic & Löthagen Holm 2016). De intervjuade rektorerna diskuterar denna fråga något olika, men en av rektorerna understryker just detta; ”våra elever i förberedelsegruppen exkluderas inte från den vanliga verksamheten, de ingår i systemet som alla andra elever, kallas till utvecklingssamtal, följer frånvarorutiner och allt annat”.

Att det inte alltid är helt samstämmigt på samtliga skolor om att nyanlända elever är ”allas elever”, vittnar en svenska som andraspråklärare

om. Hen säger sig uppleva att övriga lärare (ämneslärare) inte riktigt vet vad de sysslar med i förberedelsegruppen och att de verkar frågande inför verksamheten. Över huvud taget är det flera, både intervjuade lärare och skolledningar, som säger att de funderar över hur de kan få mer tid till att tillsammans arbeta med verksamheten för de nyanlända. Det gäller allt ifrån värdegrundsarbete till samplanering mellan olika grupper av pedagoger för att få en mer sammanhållen och inkluderande verksamhet. En lärare säger att hen tror att ”många nyanlända elever faller mellan stolarna” när de inte har en fast punkt att gå till med sina bekymmer och att det ofta ”blir för svårt för dem och att studiehandledningen inte räcker till för dem”. Vi hör under våra fältstudier att organisation och samplanering av verksamheten ständigt diskuteras av lärare och skolledningar för att få en skolverksamhet som fungerar med många nyanlända elever. Skolverket skriver apropå denna fråga, att organiseringen av nyanländas utbildning ska ingå i det systematiska kvalitetsarbetet, så att huvudman och skolenhet följer upp och analyserar resultat och verksamhet. Skolverket betonar vidare att en tydlig roll- och ansvarsfördelning i hela styrkedjan är viktigt för det arbetet (Skolverket, 2016a).

”Ras” och rasismer

Både den lokala och nationella politiska miljön kan verka för att stödja eller underminera förverkligandet av skolans inkluderande värderingar (Ain-scow & Sandill, 2010). I dagens samhälle kommer rasismer som afrofobi och islamofobiska uppfattningar till uttryck starkare än på många år. Skolan, som en del av samhället, undgår inte dessa uppfattningar och uttryck. Sådana tankefigurer kan uttryckas i verksamheten, både medvetet och omedvetet, både från lärare, elever och i material som används.

Rasism är ett av de starkaste uttrycken för en icke-inkluderande, icke likvärdig och diskriminerande praktik (Essed, 2005; Mattsson, 2005). Att skolan som institution kan vara rasistisk och reproducera rasistiska mönster har länge diskuterats i forskning (Ladson-Billings, 1995; Gillborn, 2006), inte minst i en tradition som numera benämns ”critical race studies” (De-Cuir & Dixson 2004; Dixson, Rousseau Anderson & Donnor, 2017; Gillborn, 2006). Vardagliga erfarenheter av rasism och fördomar framkommer även i en intervjustudie på svenskt område (Hällgren, 2005). Enligt studien ansåg ungdomar med minoritetsbakgrund att de var tvungna att arbeta mycket hårdare än andra svensk-svenska ungdomar för att bli ”fullvärdiga medlemmar” av det svenska samhället. Även om många av ungdomarnas erfarenheter liknar ungdomars i andra länder kan man se, skriver Hällgren, att Sverige trots sitt starka tal om mänskliga rättigheter inte är befriat från rasism och främlingsfientlighet. Hällgren konstaterar avslutningsvis att en stor insats bör göras för att utmana dessa tendenser, särskilt insatser inom skolsystemet. På en av skolorna i vår studie berättar några nyanlända elever:

Det finns mycket rasism här! De svenska eleverna tycker inte om oss, de vill inte prata med oss och inte vara med oss: ”Ni vill bara spela pingis med varandra”, men om vi frågar dom, antingen svarar dom inte, eller dom säger till oss ”Håll käften”! Det är så! Det finns mycket rasism!

Att känna sig inkluderad som nyanländ i en ny skola skiftar givetvis från dag till dag, beroende på vad som händer. Lärare har många utmanande uppgifter, men yttersta ansvaret för, som det står i skollagen ”främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden”. Läroplanen är således tydlig med att lärare har ett ansvar att motverka alla former av rasism i skolan. Men hur agerar skolan när elever berättar för sina lärare att det förekommer rasism i skolan? I det här fallet hävdar eleverna att personalen inte agerar. De säger: ”Vi har berättat för dom, men dom gör inget.” Elevernas tal kan vara ett uttryck för många olika saker, alltifrån att rasism faktiskt existerar i skolan, till att eleverna vill väcka besökandes (forskarens) uppmärksamhet. Så sker till exempel i Jonsson studie (2007) när han visar hur skämt och den slang som ibland kallas förtortssvenska eller blattesvenska används i skolpraktiken för att iscensätta både pojkarnas egen maskulinitet och omvärldens föreställning om ”invandrarkillen”. Det är i killarnas gemenskap orden användas på olika sätt utifrån vad som är påbudet och vad som inte får sägas eller göras, och vidare hur språket knyts till och utmanar olika stereotyper. Att det skulle vara den typen av språkspel motsägs dock av annan personal på skolan som också säger att ”rasism är normaliserat på den här skolan” och menar att det råder en tystnadskultur kring dessa frågor på den här skolan.

På en annan skola berättar en av de intervjuade resurspersonerna med bakgrund i Västafrika, hur det egna barnet blivit kallad ”den djävla bruna apan” och jagad av elever i skolan. Det förtjänar att upprepas, att det inte finns *en* rasism, utan snarare flera rasismer (Hellström, 2016). Dessa förändras också över tid i innehåll och styrka. Hur mycket de förändras skiljer sig åt mellan olika rasismer och också på om vi gör en analys i ett lokalt och kortsiktigt perspektiv eller i ett längre och globalt perspektiv. Afrosvenskar är den minoritet i landet som är mest utsatt för hatbrott. Sedan 2008, då Brottsförebyggande rådet började föra statistik över detta, har antalet afro-fobiska hatbrott ökat med 24 % (Mångkulturellt centrum, 2014). Det är därför inte heller anmärkningsvärt att det förekommer i de skolområden vi undersöker. En rektor berättar om de spänningar som finns i samhället avseende migration och nyanlända och som leder rakt in i skolan och då även måste hanteras där.

Här har vi mer bekymmer med att de [vissa föräldrar] inte vill ha in några nyanlända. Svenska föräldrar. Inte alla, enstaka föräldrar som hör av sig och tycker, ”Varför tar du in så många med utländsk bakgrund på skolan? Du har förstört vår skola”. Det har jag ju fått höra.

Sen så har jag ju nysvenskarna som säger att jag bara tar in svenska barn på fritids, och diskriminerar de nysvenska och inte tar in dem på fritids. Men det gör jag ju inte, jag har ju regler att följa. Man får höra både och. Men vi har lite nu bland de äldre eleverna, där det blir grupperingar mellan svenska och arabiska ungdomar. Och det är en utmaning som vi måste ta tag i, hur man överbryggat det och...där har föräldrar lagt sig i också. Så där kan det vara kommentarer på skoltid som resulterar i bråk, inte alltid bråk, utan bara kommentarer, och så tar man med sig det på fritiden. Och där backar svenska föräldrar upp sina barn och säger till de arabisktalande ”Du ska minsann inte gå i närheten av mitt barn”. Så det är svenskar som betar sig... jätteilla, det måste jag säga, jag skäms å vissas vägnar. Men samtidigt så finns det vissa med utländsk bakgrund som behöver lära sig skillnaden på mitt och ditt också. Det är klart att man blir irriterad när man går in och bara plockar blommor i trädgården eller äter äpplen och tar dem, och frågar inte.

För närvarande är migrationsfrågan en politiskt central fråga. I den senaste rapporten från ECRI, Europarådets kommission mot rasism och intolerans (2012), rekommenderas medvetandehöjande åtgärder beträffande behovet av att bekämpa rasism, främlingsfientlighet och intolerans samt ”att de svenska myndigheterna trappar upp sina ansträngningar att förhindra och bekämpa rasistiska trakasserier och rasistisk mobbning i skolan” (ECRI 2012, s. 34). Rasistiska uttryck i både samhället och skolan, betraktas således som mycket allvarliga i ett demokratiskt samhälle (se Lgr 11, s. 12). Det poängteras också i flera studier att rasism måste tas på stort allvar (Melzak & Warner, 1992; Moore, 2004) för att skapa ett tryggt och inkluderande skolklimat.

Mot en kulturellt känslig pedagogik – eller en kritisk interkulturell pedagogik

Att nyanlända elever inte snabbt integreras och får vänner bland de svenska eleverna kan diskuteras utifrån många olika aspekter som språk och/eller kulturella koder, utifrån teorier om grupper socialisering och då som in- och utgrupperingar, det vill säga grupper som åtnjuter olika status beroende av kulturella koder, uppförande och utseende. En lärare pekade i intervjun på det hon benämnde svenskhet. Läraren upplever att

det på skolan finns en kultur där det är en viss norm och den är väldigt svensk om man får säga så, eller väldigt Svensson kanske jag ska säga. Vi skulle kunna vara mycket bättre på att prata om olika sexualiteter och etniciteter och religioner och så, även om det görs i undervisningen. Jo, men i värdegrunden, vi gör det med våra elever och det har vi identifierat [...] Men det är en fråga som lyfts. Vad har vi för kultur och vad har vi för norm? Så upplever jag.

Det här är något som kan diskuteras genom begrepp som en ”kulturellt känslig pedagogik” eller en kritisk interkulturell pedagogik, där en medvetenhet om undervisningens kulturella inbäddning problematiseras och kritiskt granskas (Gay 2010; UNESCO 2014). En interkulturell pedagogik avser att kritiskt granska etnocentriska perspektiv och möjliggöra ett pluralistiskt synsätt, att överskrida uppenbara kulturella skillnader och ge kapacitet att gå in i och delta i andras förståelser av världen (Allan, 2003). En interkulturell pedagogik bygger bland annat på aspekter av lärares kognitiva resurser, känslomässiga och pedagogiska kompetenser (Obondo, Lahdenperä & Sandevärn, 2016). Kognitiva aspekter avser medvetenhet om, och tolkningar av kulturella och andra skillnader samt lärarnas reflektioner om den egna och elevernas kultur, där ett undvikande av kulturell essentialism är viktigt. Känslomässiga förmågor avser personliga färdigheter, motivation och attityder. Dessutom är en positiv attityd till ”andra” en förutsättning i kombination med empati, nyfikenhet och respekt. Vidare är en pedagogisk kompetens där intentioner, planering av arbetssätt och lärandemiljöer för undervisning mycket betydelsefull (Nieto, 2017b).

Vi kan genom våra skolstudier se att en svenskhetnorm, liksom kulturellt essentialiserande tal, som definierar en monokulturell skola är olika stark på olika skolor. En monokulturell skola är en skola där normen och målet för undervisningen har sin utgångspunkt i svenskhet; i en svensk medelklass, vithet och där svenska som språk är norm (Avery, 2016; Tesfahuney, 1999; se även Lahdenperä, 2017). Man kan uttrycka det som att västerländska och eurocentriska perspektiv är stark (se Ghosh & Galczynski, 2014). För nyanlända elever kan det utgöra ett hinder när de sällan känner igen kulturella koder och av dem sedan tidigare kända historiska, politiska och ekonomiska sammanhang. Detta betyder inte att nyanlända elever inte ska utmanas och möta nya perspektiv, men det gynnar lärande och identitetsutveckling att ibland få känna igen samband och sammanhang och att nyanlända elevers erfarenheter tas till vara och utvecklas tillsammans med ”det nya” i ett sammanhang. Här kan man tala om en ”kulturell väv” som skapas med hjälp av de kulturella trådar som redan finns och där nya trådar flätas in (Bruner, 2002). Här utmanas lärares didaktiska förmågor och ledarskap, liksom lärares ämneskunskaper och förmåga att lära nytt. Nilsson och Axelsson (2013) skriver att de inte sett särskilt mycket av undervisning som utgår från ett mer mångfaldigt eller interkulturellt medvetet förhållningssätt. Detta är en iakttagelse som även vi gjort, framförallt när det gäller undervisningens innehåll.

Avslutande reflektioner

KAN-projektet påbörjades hösten 2016, då rekordmånga nyanlända elever började i svensk skola och nya direktiv om undervisning av nyanlända elever kom på plats. I Trollhättan och Vänersborg skrevs nyanlända elever in på välkomstenheten, där de under åtta veckor genomgick kartläggning och fick sin första undervisning i ett svenskt sammanhang, innan de slussades ut i olika grundskolor. Många lärare och rektorer, men också chefer på välkomstenheten och i kommunen, upplevde att de fick uppfinna hjulet när det redan var i rullning. Den 1 januari 2016 hade nyanlända elevers specifika rättigheter förtydligats genom flera skrivningar i skollagen (SFS, 2010:800). Det var ett försök från regeringens sida att stärka kvalitet och likvärdighet i utbildningen, som i tidigare studier visat sig variera stort mellan och inom olika kommuner (Bunar, 2010b, 2015).

Bland de åtta skolenheter som ingick i föreliggande studie fanns skolor med lång erfarenhet av att ta emot nyanlända elever och undervisa elever med olika kulturella, språkliga och utbildningsmässiga bakgrunder, men också skolor som i princip kan beskrivas som i princip monokulturella, vars erfarenhet av att ta emot nyanlända elever var mycket begränsad. Situationen såg liknande ut i landet: i Sverige fanns 2016 cirka 700 skolor som inte hade några nyanlända elever, samtidigt som 10 % av skolorna tog emot 43 % av de nyanlända eleverna (Lärarnas Tidning, 2016). För en elev som är nyanländ är alltså oddsen stora att komma till en skola där det redan tidigare finns många nyanlända elever och på dessa skolor är i regel också de flesta elever som inte är nyanlända flerspråkiga. Skillnaderna mellan skolor i elevsammansättning speglar en skolsegregation som är kopplad till bostadssegregation och förstärks av det fria skolvalet (Böhlmark, Holmlund & Lindal, 2015). I och med den stora inflyttningen av asylsökande från och med 2014 bröts dock detta mönster i någon mån, genom dels att vissa skolor som traditionellt haft ett stort mottagande blev ”fulla”, och inte hade möjlighet att ta emot ytterligare elever, dels att många nyanlända familjer bereddes boende i små orter på landsbygden. Hur nyanlända elever ska tas emot och hur de ska inkluderas språkligt, kunskapsmässigt och socialt övergick härmed från att vara en fråga för *vissa* skolor till att bli en fråga för *alla* skolor.

De tillfälliga asyllagarna som infördes i november 2015 medförde en drastisk minskning av antalet asylsökande till Sverige och skillnaden var påtaglig också i Trollhättan och Vänersborg. När vi återvände till välkomstenheterna i slutet av 2017 och början av 2018 hade elevgrupperna minskat till cirka hälften och bestod nu inte främst av asylsökande barn eller barn till asylsökande. Välkomstenheternas verksamhet och stab hade minskat samtidigt som den pedagogiska erfarenheten och kunskapen hade ökat. Personalen ägnade nu mer tid åt att stödja skolorna i arbetet med de nyanlända eleverna.

I rapporten har vi beskrivit hur nyanlända elevers vardag och villkor för lärande och inkludering kan ut i de mycket skiftande miljöer för lärande och inkludering som olika skolor utgör. Vi har även beskrivit hur ett arbete för att tillgodose nyanlända elevers behov och rättigheter organiseras på olika skolor och på central nivå i kommunerna. Vi har även beskrivit hur olika strukturella och organisatoriska villkor tillsammans med föreställningar om språklig och kulturell diversitet och lärande tagit sig uttryck i pedagogisk handling med konsekvenser för elevernas inlärningsmässiga och sociala situation.

Pinson och Arnot (2010) skriver att när det gäller social rättvisa utgör asylsökande och nyanlända barn och ungdomar ett av de största testen för ett utbildningssystemets kvalitet. I vårt arbete med den här studien har vi mött många kunniga lärare, studiehandledare, rektorer och chefer som i sina olika funktioner arbetar hårt varje dag för att utbildningssystemet ska bestå detta test. Vi har också sett områden som behöver utvecklas för att nyanlända barn och ungdomar ska få de förutsättningar att utvecklas och inkluderas som de har rätt till, enligt skollagen och läroplanen. I elevernas egna berättelser speglades generellt höga förväntningar och ambitioner när det gäller studier, och även det fåtal föräldrar som intervjuats beskrev utbildning som mycket viktigt och förmedlade en huvudsakligen positiv bild av sina barns skola. Flera av de nyanlända elever som vi intervjuat eller samtalat informellt med under studien visade också en stor glädje över framsteg och nya kompisar, och över lärare som lär ut bra och som bryr sig om. Men vårt material innehåller även flera exempel på det motsatta: elever vars skolsituation präglats av isolering och av frustration och sorg över att inte ha kunnat förstå och hänga med i undervisningen eller blivit en del av gemenskapen med de övriga eleverna. Det handlar om att elever inte får det stöd som de behöver och har rätt till, till exempel studiehandledning av tillräcklig kvalitet och omfattning, och om lärares förmåga att ”se” och inkludera nyanlända elever både kunskapsmässigt och socialt genom att arbeta språkutvecklande och anpassa uppgifter så att alla elever har chans att delta utifrån sina förutsättningar.

Likvärdighet, inkludering och skolans uppdrag

Skolans uppdrag och elevers rättigheter regleras i skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen (LGR 11). Skollagen säger bland annat att alla elever har rätt att genom undervisningen få det stöd som de behöver för att utvecklas så långt som möjligt i relation till skolans mål, att utbildningen ska vara likvärdig mellan skolor och att skolan ska kompensera för elevers olika förutsättningar. Läroplanen säger också att läraren ska stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter (LGR 11).

Elevers möjligheter att lyckas i den svenska grundskolan blir dock alltmer beroende av deras sociala bakgrund och av vilken elevsammansättning deras skola har, och skillnaden mellan elever med svensk och utländsk bakgrund har också ökat de senaste åren. Enligt Skolverket (2018a) har resultat skillnaderna mellan skolor nästan fördubblats 2000–2016.¹⁹ Konsekvenserna av bristande likvärdighet blir naturligtvis särskilt kännbar för elever som är nya i det svenska utbildningssystemet och som ska utveckla och visa kunskaper i relation till svenska kursplaner utifrån samma kriterier som övriga elever, samtidigt som de ska tillägna sig ett nytt språk, etablera nya relationer och orientera sig i det nya samhället och skolsystemet (se även Nilsson & Axelsson, 2013). Att skolorna idag i hög grad är segregerade så att elever med olika socioekonomisk, utbildningsmässig, språklig och kulturell bakgrund mera sällan möts i skolan (Skolverket, 2018a; Böhlmark, Holmlund & Lindahl, 2015) gör det också svårt att uppfylla skolans uppdrag att ”utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen”, och målen att varje elev ska kunna ”leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen”, och ”samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia” (LGR 11, 2 kap.). I det nedanstående diskuterar vi vad skillnader mellan skolor när det gäller elevsammansättning betyder, främst för skolans likvärdighet och kompensatoriska uppdrag i relation till nyanlända elever.

På skolor där den kulturella variationen bland elever och lärare är minimal kan det vara svårt att träna elevers förmåga att samspela med människor med exempelvis olika livsvillkor, språk och religion och även generellt att fullt ut förmedla de kunskaper och förhållningssätt som behövs i ett modernt samhälle präglad av mångfald, förändring och komplexitet.

För det första är kunskapen hos personal och rektorer om nyanlända elevers specifika behov i undervisningen ofta begränsad, om de inte har med sig erfarenheter från arbete på skolor med en språkligt och kulturellt mer heterogen elevsammansättning. Både vår studie och andra (Nilsson & Axelsson, 2013; Taylor & Sidhu, 2012) visar att nyanlända elever som börjar på skolor där den absoluta majoriteten av elever är enspråkiga riskerar att få sämre förutsättningar för kunskapsutveckling bland annat genom att lärare

19 I rapporten *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*, skriver Skolverket (2018a, s. 7): ”Ökad skolsegregation kan förklara det mesta av den ökande mellanskolvariationen 2000–2010, men bara drygt hälften 2010–2015. (...) Skolans socioekonomiska sammansättning har fått en större betydelse för elevers resultat (ökade skolnivåeffekter). Elever med samma socioekonomiska bakgrund får i ökande grad högre betyg om de går i en skola med gynnsam socioekonomisk sammansättning jämfört med om de gått i en skola med ogynnsam socioekonomisk sammansättning. Det gäller särskilt för elever med låg socioekonomisk bakgrund.

inte har tillräcklig kunskap om vad de nyanlända eleverna kan och behöver, och inte anpassar undervisningen till elevernas olika kunskapsmässiga och språkliga resurser och behov. Ofta saknas förutsättningar för en studiehandledning av god kvalitet och tillräcklig omfattning (se även Avery, 2007). Lärares bristande kunskap om de skolsystem som eleverna kommer ifrån och om hur migrationsprocesser kan påverka elever i skolsituationen kan leda till att de misstolkar beteenden och svårigheter kopplade till exempelvis migrationsrelaterad stress. Det kan också handla om att elever är inte är vana vid de specifika sätt att organisera och representera kunskap som förutsätts i undervisningen i svenska skolor (Reynolds & Bacon, 2018; Taylor & Sidhu, 2012). Det gäller framför allt elever vars formella skolbakgrund eller erfarenhet av västerländska utbildningssystem är begränsad (DeCapua & Marshall, 2011).

För det andra kan, som vi har sett, rektorer på skolor med få nyanlända elever finna det svårt att prioritera och organisera resurser för att skapa de optimala förutsättningarna för just nyanlända elever, när det samtidigt finns många andra krav som skolan ska tillgodose för alla elever och resurserna är begränsade (se även Khalifa, Gooden & Davis, 2016). Om endast få elever på en skola har behov av exempelvis svenska som andraspråk och studiehandledning på modersmålet är dessa resurser naturligtvis mer kostsamma än om samma pedagoger undervisar många elever. Samtidigt är det grundläggande att varje elev har rätt till stöd efter behov, oavsett skola.

För det tredje löper nyanlända elever, särskilt om de tillhör en synlig minoritet, risk att exkluderas socialt på skolor där majoriteten av eleverna har samma språk och kulturella bakgrund. De beskrivningar som finns i exempelvis Nilsson Folkes studie (2016) av hur nyanlända elever upplever sig ensamma och isolerade från övriga elever är också hämtade främst från sådana skolor. På skolor med liten språklig och kulturell variation bland eleverna noterade vi exempelvis en mycket tydlig uppdelning av elever utifrån etnicitet och kön på rasterna, i matsalen och i klassrummet, främst då de själva fick välja vem de skulle arbeta och umgås med. Det förekom också på ett par av de studerade skolorna att lärarna placerade nyanlända elever tillsammans längst bak i klassrummet utan att något pedagogiskt syfte låg bakom. Nyanlända elever i sådana situationer berättade om upplevelser av att vara sedda som annorlunda, av att inte räknas och av att hamna utanför. Till detta läggs för nyanlända elever risken att utsättas för stereotypisering och rasism (se Gilborn, 2006).

På monokulturella skolor finns med andra ord flera faktorer som innebär risker för nyanlända elever att marginaliseras kunskapsmässigt, språkligt och socialt inom själva skolan. På skolor som präglas av språklig och kulturell mångfald bland eleverna finns ofta en djupare kunskap hos ledning och lärare om de behov som flertalet elever har som är nyanlända i den svenska skolan, och även mer utvecklade strategier för att stödja såväl deras

språkliga och sociala inkludering som kunskapsutveckling i olika ämnen (Nilsson & Axelsson, 2013; Taylor & Sidhu, 2012, Bunar, 2011). Flertalet av de exempel på sådana strategier som vi lyfter fram i vår studie kommer från skolor som har lång erfarenhet av att ta emot flerspråkiga och nyanlända elever. Där har också nyanlända elever som vi har intervjuat uttryckt att det är skönt att inte sticka ut på grund av sin klädsel, sitt utseende eller sitt språk, genom att ”mångfald är det normala”. Undervisningen och skolkulturen på de flerspråkiga eller mångkulturella skolorna har alltså ofta kvaliteter som gynnar nyanlända elevers inkludering såväl kunskapsmässigt som språkligt och socialt. Samtidigt finns en risk på skolor där en mycket stor majoritet av eleverna har svenska som sitt andraspråk, och där många har anlänt i grundskolans senare år och med varierande grad av formell skolbakgrund, att ämnesinnehållet och språket förenklas och att förväntningarna på elevgruppen som helhet sänks, med negativa konsekvenser för elevers utveckling och motivation. Sharifs (2017) studie på gymnasiets introduktionsprogram visar att elever tappade motivationen när deras höga ambitioner krockade med vad de uppfattade som en barnlig nivå i undervisningen. Nilsson & Axelsson (2013) betonar vikten av att nyanlända elever utmanas kognitivt och får stöd både på sitt första och andra språk: ”To ensure the ongoing development of the thought processes of multilingual students, scaffolding of cognitively demanding tasks is necessary in both L1 and L2, instead of simplifying and watering down the academic content” (ibid., s. 140).

Med detta sagt vill vi dock samtidigt framhålla att en skolas elevsammansättning inte i sig definierar utbildningssituationen för nyanlända elever. Liksom för alla elever handlar det om kvaliteter i undervisningen som direkt påverkar lärandet, om skolkultur och resurser, kompetens och förhållningssätt och om ledarskap.

Inkluderingens dilemma – höra till i de små och i de stora sammanhangen

Genom att de mångkulturella skolorna har längre erfarenhet av att undervisa flerspråkiga och nyanlända elever har de alltså ofta byggt upp kvaliteter som gynnar deras delaktighet och lärande. Det gäller till exempel skolkulturen och lärarnas didaktiska, interkulturella och relationella kompetens och erfarenhet, men också tillgången till studiehandledare, modersmåls lärare och svenska som andraspråkslärare samt att det finns en organisation som främjar samverkan mellan lärare och studiehandledare, och även andra yrkesgrupper. Bunar (2011) menar att mångkulturella skolor ofta har en god pedagogisk kvalitet, och att det viktigaste skälet för elever att välja bort dem är att de har dåligt rykte, att de tror att de inte kan lära sig ”riktig svenska” där, och att de inte kan skapa sociala nätverk med svenska elever som har

mer socialt kapital – inte att de inte är nöjda med den utbildning de får. När elever söker sig till andra skolor förlorar skolorna ekonomiska resurser och tvingas till neddragningar och personalminskningar – inte för att de ”förtjänar det” på grund av låg kvalitet utan på grund av stigmatisering och hur den neoliberala styrningen av resurser fungerar (det vill säga skolpeng). Problemet är således inte i första hand vare sig skolornas pedagogiska kvalitet, eller som det ibland framställs, elevers och föräldrars attityd till skolan utan om områdets stigmatisering. På skolor i stigmatiserade bostadsområden och som drabbas av att mer resursstarka föräldrar aktivt väljer andra skolor, finns också risken att eleverna införlivar ”ortens” stigma som en del av sin egen identitet och drabbas av ”negativa kamrateffekter”, vilket i sin tur kan förstärkas av ”självstereotypisering” utifrån klass och etnicitet (Korp & Berhanu, 2014; Lundberg, 2015). Bunar skriver:

Perhaps the most far-reaching effect is the tendency among young people to internalize the stigma and make it a part of their own identity, as a way of opportunities. When outside representations and structural constraints have been adopted as a part of one's own shortcomings or as something "normal" (or to paraphrase Mills [1971], when the social problems have been transformed into personal issues), then the process of symbolic violence has been accomplished. Stigmatization is thus an important mechanism in perpetuating neoliberal public policies practically based on the principle of blaming the victim (Bunar, 2011, s. 144; referenser i citatet har tagits bort).

Att som nyanländ börja på en skola där andelen flerspråkiga elever är minimal och undervisningens tempo, innehåll och språkliga nivå utgår från att eleverna har svenska som förstaspråk och en gemensam kunskapsgrund från tidigare år i grundskolan innebär som vi har sett en risk att marginaliseras såväl kunskapsmässigt och språkligt som socialt – en risk som är större för elever med begränsad formell skolgång och litteracitet och mindre för elever med god skolbakgrund och högt kulturellt kapital. Som Nilsson & Axelsson (2013) påpekar har elever, vars tillgång till utbildning före och under migrationen varit begränsad, en mycket stor utmaning i att ta igen det försprång som jämnåriga elever har i ämneskunskaper samtidigt som de ska lära ett andraspråk och en ny kulturell kontext. Under tiden står inte övriga klasskamrater stilla, utan fortsätter sin utveckling av ämneskunskap som blir alltmer avancerad och abstrakt. Vi har visat exempel på hur elever i mötet med undervisningen inkluderas eller exkluderas beroende på vilket stöd på första- och andraspråk som ges och om undervisningen anpassas, men också beroende på lärarnas förhållningssätt och vilka interaktionsmönster mellan elever som stöds av undervisningen. Våra iakttagelser är slående lika de som Nilsson Folke gjorde i sitt avhandlingsarbete där hon studerade nyanlända elevers situation i tre skolor. I ett bokkapitel baserat på avhandlingen skriver hon:

På S-skolan innebar det låga mottagandet av nyanlända elever och den bristande sociala och pedagogiska inkluderingen att enstaka elever blev isolerade i sina ordinarie klasser. (...) På L-skolan var den personal som jobbade med dem i relativt hög utsträckning socialt och pedagogiskt inkluderade på skolan. Men däremot upplevde eleverna att skolan var isolerad i staden. (Nilsson Folke, 2015, s. 67).

Det finns en parallellitet när det gäller vad som framkommit i vår, Nilsson Folkes och andras studier om nyanlända elevers upplevelser av mångkulturella skolor och upplevelser av att vara elev i förberedelseklass, och även gymnasiets språkintruktionsprogram (Hagström, 2018; Sharif, 2018; Skowronski, 2015). Medan dessa särskilda grupper och klasser för nyanlända elever utgör ett "safe space" där eleverna ingår i en gemenskap med andra elever och får den stöttning de behöver pedagogiskt och språkligt för att vara delaktiga, och där lärarna har ett varmt och personligt förhållnings-sätt, är de också just segregerade. De lever i en sorts liminalitet, en förberedelsefas som är något annat än det som är det riktiga och normala som eleverna längtar till – eftersom det är genom att vara där som de blir "som alla andra"; att vara elev i förberedelseklass eller språkintruktionsprogram är för eleverna att vara en som inte kan (Sharif, 2018).

Axelsson (2015) skriver att förberedelseklass sedan 1970-talet varit den vanliga modellen för att ta emot elever i grundskolan. Syftet har varit att ge eleverna en trygg start och undervisning främst i svenska som andraspråk tills de kommit upp i en nivå som fungerar för att kunna kommunicera med klasskompisar och klara undervisningskraven i en reguljär klass. Detta syfte fick överges när forskningen om andraspråsutvecklingen visade att det tar 4-8 år för elever att utveckla ämnesspråk på sitt andraspråk. På grund av brist på lärare med utbildning i svenska som andraspråk i den reguljära verksamheten och brist på kunskaper både hos lärare och skolläring om flerspråkighet, andraspråksinläring och nyanlända elevers bakgrund, kunde elever dock ofta bli kvar i förberedelseklasser mycket länge (ibid.). Detsamma fann Bunar (2010) i sin kartläggning, som även visade att undervisningen i förberedelseklass vid denna tidpunkt fortfarande ofta var starkt fokuserad på språkinläring, begränsad till ett fåtal ämnen och oftast skedde på en nivå som inte utmanade eleverna kognitivt. I Bunars kartläggning framkom även att kriterierna för när en elev i förberedelseklassen kunde börja i en reguljär klass ofta framstod som godtyckliga och varierande inom och mellan kommuner.

Den ökade kunskap som forskningen bidragit med, både kring andraspråksinläring och kring nyanlända elevers behov och situation i utbildning, har lett till att nyanlända elevers rättigheter, utöver dem som gäller alla elever, har preciserats i styrdokumentet. Dessa särskilda bestämmelser (Skolverket, 2016a) gäller bland annat kartläggningen av nyanlända elevers kunskaper och hälsa, placering i årskurs, undervisningsgrupp och skolform

och rätt till anpassad timplan, studiehandledning och anpassningar av undervisningen, samt vilket ansvar huvudmannen och rektorn har för att säkerställa elevernas rättigheter och verksamhetens kvalitet. I de allmänna råden står att ”förberedelseklassen kan väljas för att ge de nyanlända eleverna de kunskaper de behöver för att så tidigt som möjligt kunna ta del av undervisningen i den ordinarie undervisningsgruppen. Det finns inte någon skyldighet att inrätta förberedelseklasser, men för många elever kan det vara lämpligt att undervisningen organiseras på det sättet.” (s 30). Elever ska dock få inte hela sin undervisning i förberedelseklass. Utifrån kontinuerliga bedömningar av elevernas kunskaper ska undervisningen successivt flyttas över till en reguljär undervisningsgrupp så snart det bedöms möjligt, och elevens kunskaper i svenska ska således inte vara avgörande. Det anges också att undervisningen i förberedelseklass så långt som möjligt, både ifråga om lokaler och verksamhet, ska ”bedrivas i nära anslutning till annan undervisning” (s. 31) och att det ska finnas en nära samverkan mellan ordinarie verksamhet och förberedelseklass. Denna policy är i linje med Bunars slutsatser (2010a) utifrån en genomgång av internationella studier om mottagande och undervisning av nyanlända elever:

Den slutsats som kan dras av den internationella forskningen i fråga om särskilda mottagningsklasser eller inte är att den optimala lösningen ändå verkar vara: en förberedelseklass under en strikt begränsad tidsperiod (6–12 månader), att placeringen bygger på en blandning av frivillighetsprincipen och ordentlig information till och samråd med föräldrarna, att klassen är fysiskt placerad i skolbyggnaden, att en mycket nära samverkan med de ordinarie klasserna upprättas från första dagen och att eleverna deltar i aktiviteter som inte kräver en hög kunskapsnivå i majoritetsspråket, att en gradvis inkorporering sker i alla ämnen, att de nyanländas närvaro på skolan och i de ordinarie klasserna avdramatiseras genom information till de övriga eleverna och deras föräldrar, parallellt med satsningar på majoritetsspråket också satsningar på modersmålsutvecklingen och närvaro av tvåspråkig personal i såväl förberedelse- som den ordinarie klassen, att de nyanlända från första dagen får två mentorer, en från majoritetsbefolkningen och en som delar den nyanlända elevens modersmål, ordentliga läroplaner och läromedel baserade på forskning och annat relevant kunskapsunderlag och kontinuerlig uppföljning och utvärdering (Bunar, 2010, s. 110).

Trots detta har många kommuner de senaste åren tagit bort förberedelseklasser till förmån för direktplacering, med argumentet att forskning säger att direktinkludering ger de bästa förutsättningarna för nyanlända elever att inkluderas socialt och språkligt och att utveckla sina ämneskunskaper (Axelsson, 2015; Juhvonen, 2015). Detta argument framfördes också av rektorer och lärare i vår studie på skolor där elever direktplacerades. Vi har visat exempel från en skola där direktplacering faktiskt verkar ge nyanlända

elever goda förutsättningar för inkludering, åtminstone för elever som hade klasskamrater med samma modersmål som kunde bli deras initiala kontakt. På denna skola tillämpades också en variant av det faddersystem som Bunar nämner och det fanns en god kompetens hos ämneslärarna kring andraspråksinläring, anpassningar och språkutvecklande arbetssätt, samtidigt som det fanns en mycket utvecklad samverkan med studiehandledarna på de två språk som var de flesta elevernas modersmål. Elever med andra modersmål kunde dock inte få språklig stöttning med samma kontinuitet och kvalitet.

Inkludering och kunskapsutveckling utifrån elevers behov

Både vår och andra studier har alltså visat att nyanlända elever själva oftast uttrycker en stark önskan om att vara en del av den reguljära utbildningen och samhället och att slippa positioneras som ”nyanlända”. Men som vi har sett kan det finnas en spänning mellan denna önskan och tillgången till sådana resurser och kvaliteter i undervisningen som krävs för social och språklig inkludering och kunskapsutveckling på kort och lång sikt. Dilemmat är att dessa resurser, så som kvalificerade modeller för studiehandledning och god kompetens hos lärare om flerspråkighet och språkutvecklande arbetssätt, framför allt finns i skolor som ofta är stigmatiserade och isolerade ”i staden” (Nilsson Folke, 2015; Bunar, 2011).

Det finns många argument från samhällets sida för att eftersträva en så blandad elevsammansättning som möjligt på alla skolor, och att kvaliteter som ett interkulturellt och inkluderande förhållningssätt, kompetens och rutiner för att arbeta formativt och göra anpassningar, att tillämpa språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt sprids till alla skolor i kommunen. Ett argument är att dessa kvaliteter är starkt kopplade till likvärdighet och till skolans kompensatoriska uppdrag: elever har rätt att få en lika god utbildningssituation oavsett vilken skola de börjar på, och det gäller alla elever. Dessutom gynnar en inkluderande och formativ undervisning alla elever, inte bara nyanlända. Ett andra argument för att eftersträva en heterogen elevsammansättning på alla skolor är att det är svårare att utveckla kritiskt tänkande och demokratiska kompetenser, som normmedvetenhet och interkulturell kompetens i alltför monokulturella miljöer. Ett tredje argument är att en mer heterogen sammansättning i många fall gynnar den allmänna resultatnivån. Ett fjärde är att uppdelningen på olika skolor av elever med olika socioekonomisk och etnisk bakgrund är problematiskt ur demokratisk synpunkt, dels då möjligheterna att nå goda resultat skiljer sig signifikant mellan skolor med olika sammansättning, dels då skolors olika status kan påverka både elevers egna och andras förväntningar på prestationer.

Att bryta skolsegregationen är dock naturligtvis en utmaning som ligger utanför skolans egen makt, då den främst är kopplad till bostadssegregation (Yang Hansen & Gustafsson, 2016; jfr. SOU 2017:35). Det som kan göras är att förbättra likvärdigheten och skolans kompensatoriska förmåga. Vi vet att utvecklingsarbete på kommunövergripande nivå har initierats för att skolor ska lära av varandra, med exempelvis kollegiala lärgrupper för rektorer i de kommuner vi har studerat. Vi hoppas att också denna rapport ska vara användbar i det sammanhanget, liksom i det arbete som behöver ske i lärarutbildningarna för att nya lärare ska utveckla interkulturell kompetens och förmåga att arbeta språk- och kunskapsutvecklande och inkluderande (se t ex Carlsson, 2009; Norberg Brorsson & Lainio, 2015). Nedan vill vi lyfta fram några av de kvaliteter i undervisning, förhållningsätt och organisering, vilka framträder som viktiga för nyanlända elevers kunskapsmässiga, språkliga och sociala inkludering både i vår studie och i tidigare forskning.

Det är av betydelse att undervisningen

- ramas in på ett tydligt sätt så att eleverna vet vad som ska läras och vad som ska göras under dagen och under lektionen
- bygger på elevernas tidigare kunskaper och förmågor. Det betyder att lärarna behöver sätta sig in i kartläggningar som gjorts tidigare på elevens modersmål av exempelvis skolbakgrund, litteracitet, och ämneskunskaper, så att undervisningen läggs på en nivå där eleven har chans att vara delaktig utifrån sina förutsättningar, och så att utmaningar balanseras av stöd och anpassningar
- har fokus på elevens styrkor och inte på brister och bygger på höga förväntningar i kombination med adekvat stöttning
- är formativ, det vill säga bygger på en kontinuerlig utvärdering av elevernas utveckling och behov, och att informationen används både för att anpassa undervisningen och för att ge återkoppling till eleven
- ger eleverna rika tillfällen att använda och kommunicera om kunskap i meningsfulla situationer
- är multimodal och varierad, så att elever får utveckla och visa kunskaper på olika sätt; elever har också tillgång till och kompetens att använda digitala verktyg som hjälper dem med exempelvis ordförståelse och grammatik, vilket underlättar för eleverna att vara delaktiga och självständiga

Det är av betydelse att lärarna

- har goda insikter om andraspråksinlärning och kompetens att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i sina ämnen, och uppmuntrar och drar nytta av transspråkande och av multimodala resurser som stöd för elevernas lärande

- är insatta i studiehandledarnas uppdrag och samverkar med dem i planering av undervisningen och i bedömningsituationer, för att få en ökad insikt om varje elevs kunskaper, resurser och behov
- arbetar aktivt för att skapa ett tryggt, tillåtande och samarbetsinriktat klassrumsklimat och med elevernas inbördes relationer
- har interkulturell kompetens och lyfter fram kunskaper och kultur från olika delar av världen i undervisningen, samt framställer och använder språklig och kulturell variation som en tillgång i klassrummet
- har kunskap om migrationsprocesser och hur de kan påverka elever och om olika utbildningssystem, samt bemöter elever och deras vårdnadshavare på ett respektfullt sätt

Det är av betydelse för studiehandledning på modersmålet att:

- eleverna har tillgång till studiehandledning på modersmålet av god kvalitet, det vill säga som stödjer dem att utveckla och visa sina ämneskunskaper med hjälp av sitt förstaspråk och att utveckla sitt ämnesspråk
- studiehandledningens karaktär och omfattning anpassas efter elevens specifika behov i olika ämnen, inläringssituationer och faser
- studiehandledarna har en jämlik position på skolan och ses som en egen profession. De deltar i fortbildning tillsammans med lärare, och bidrar i skolutveckling utifrån sin expertis

Det är av betydelse att det på skolan:

- finns tid och organisatoriska förutsättningar för lärare och studiehandledare att samverka, inte minst i planeringen av undervisningen
- att klasslärare och ämneslärare tar ansvar för de nyanlända elevernas lärande och utveckling på samma sätt som för andra elever och inte lägger över det ansvaret på särskilda professioner som studiehandledare, svenska som andraspråks- eller modersmåls lärare
- att en inkluderande och kollaborativ skolkultur där skolutveckling bedrivs i en pågående formativ process som involverar alla lärare i att analysera och utveckla undervisningen
- att rektor är insatt i kunskapsmässig och social utveckling för de nyanlända eleverna, analyserar resultat och har formativa diskussioner med lärarna om vad som görs och kan göras för att höja resultaten

- att det finns god kompetens i elevhälsoteamet avseende olika former av migrationsrelaterad stress och psykisk ohälsa
- att det finns kunskap om olika uttryck för rasism och ett systematiskt arbete för att motverka alla former av stereotypisering av elever kopplat till kultur, etnicitet/"ras" och religion.
- att bedömning och betygssättning av nyanlända elevers ämneskunskaper sker på ett likvärdigt sätt för elever med olika modersmål
- att det finns kompetens kring alfabetisering och litteracitet, särskilt för elever i grundskolans senare år, och kring hur utveckling av ämneskunskap bäst främjas för elever som samtidigt lär sig läsa och skriva

Flertalet av de kvaliteter vi nämnt ovan gynnar alla elevers inkludering och möjligheter att lära. Några punkter gäller nyanlända elever specifikt, men som påpekats flera gånger tidigare är det dock viktigt att hålla i minnet att gruppen nyanlända elever är en extremt heterogen grupp, och behoven när det gäller exempelvis studiehandledning i olika situationer, anpassningar av olika slag och av specialiserat stöd ser mycket olika ut beroende på exempelvis elevens ålder, tidigare skolbakgrund, litteracitet, språkkunskaper samt hälsa och livssituation. För elever som kommit som asylsökande kan erfarenheter och förluster i samband med våldsamma konflikter, flykt och utdragna asylprocesser orsaka oro och stress som påverkar exempelvis välbefinnande och koncentration (Sullivan & Simonson, 2016). Inte minst bland ensamkommande ungdomar är den psykiska ohälsan utbredd (Bremberg och Dahlman, 2015). Ju fler utmaningar och ju färre resurser förknippade med skolframgång hos den enskilde eleven desto mer är eleven beroende av skolans och undervisningens kompensatoriska kapacitet. En elev som har god skolbakgrund, stöd från utbildade föräldrar och som talar engelska kan på en skola med ett generellt inkluderande klimat, med lärare som är skickliga på att arbeta språkutvecklande och formativt samt på att anpassa och stödja, kan med tillgång till studiehandledning på modersmål troligen ganska snabbt inkluderas i en reguljär klass. Men för en elev som exempelvis har anlänt under högstadietiden och har haft begränsad, eller sporadisk tidigare skolgång kan specialiserat stöd av olika slag behövas.

Samtidigt som vi ser att generella satsningar för att öka likvärdighet och kvalitet i samtliga grundskolor skulle främja inkludering av nyanlända elever, menar vi dock att det behöver finnas en större flexibilitet i mottagandet, undervisningen och övergångarna i grundskolan för nyanlända elever. I vårt avslutande avsnitt presenterar vi en modell som vi menar skulle kunna stödja inkludering och kunskapsutveckling för nyanlända elever.

Introduktion i det svenska skolsystemet

Att inledningsvis under några månader formera någon form av förberedelsegrupp för alla nyanlända elever anses gynna det stora flertalet när de skall börja i den ordinarie skolan (Bunar, 2015 och Axelsson, 2015). I de studerade kommunerna fanns förberedelsegrupper på ett fåtal grundskolor. Huruvida en nyanländ elev börjar i förberedelseklass/-grupp eller direktplaceras – eller någon mellanvariant - beror således på vilken skola eleven placeras på (den närmaste, eller den som eleven och vårdnadshavarna har valt/beretts plats i), inte på en bedömning av elevens behov. När vi har intervjuat personal på kommunkontoret och chefer på välkomstenheterna har de poängterat vikten av att makten över skolvalet ligger hos eleverna och vårdnadshavarna. Hur placeringen av de nyanlända påverkar likvärdigheten och rätten till en god skolgång väcker många frågor.

Vilken information får elever och vårdnadshavare om olika skolor när de skall välja skola? Vad vet föräldrar om för- och nackdelar med direktplacering respektive förberedelseklass? Hur är skolorna organiserade och vilka resurser finns tillgängliga för deras barn? Vad behöver de veta om det svenska utbildningssystemet för att kunna fatta beslut för sina barns bästa? Vad är rimligt att lägga på föräldrar, och vad borde vara professionella bedömningar? Hur används befintliga resurser i varje aktuell situation bäst för att säkra kvalitet och likvärdighet i utbildningen för alla elever? Till detta kommer komplikationen att de val som elever och vårdnadshavare gör inte alltid kan realiseras eftersom populära skolor inte alltid kan erbjuda plats. I praktiken kommer valet då att begränsas till den närmaste skolan eller till mindre populära skolor.

Mot denna bakgrund vill vi föreslå en modell som utgår både från att eleverna har rätt att välja skola och att de garanteras få det stöd och de resurser som de har rätt till. Specifika behov skall styra samt att de får utförlig information och vägledning för att fatta ett bra beslut. I denna modell finns i varje kommun minst tre ”nod-skolor”, som erbjuder undervisning i förberedelseklass (med nära koppling till de reguljära klasserna på skolan), och som fungerar som kompetenscentra när det gäller mer specialiserade behov som alfabetisering, funktionsnedsättningar och trauma. Nodskolorna, som är utspridda i olika stadsdelar, håller en mycket hög kvalitet och har ett nära samarbete med forskning. Nodskolorna är därför också resurser för andra skolor ifråga om kompetensutveckling för personalen och som stöd i arbetet kring enskilda elever.

Utifrån kartläggningarna i steg 1 och 2 och elevernas egna intressen kan eleverna rekommenderas att gå sin första tid i förberedelseklass på en nodskola för att sedan fortsätta i den reguljär undervisningen. På nodskolorna har elever som har behov av exempelvis specialpedagogiskt stöd, alfabetiseringsundervisning eller specialiserad elevvård enkel tillgång till detta även sedan de inkluderats helt i reguljär undervisning.

Genom nodskolorna finns också möjlighet att uppmärksamma ”småspråken” genom att förbättra tillgången till studiehandledning och modersmålsundervisning i varje enskilt språk. Ett samarbete kommuner emellan skulle därmed kunna underlättas och göra det möjligt för fler elever som har mer ovanliga modersmål att erbjudas studiehandledning. Genom strategiska prioriteringar av resurser skulle såväl kvalitet, omfattning och likvärdighet kunna säkras, till exempel när det gäller bedömning och betyg-sättning av nyanlända elever.

Referenser

- Adams, L. D. & Kirova, A. (2007). *Global Migration and Education. Schools, Children and Families*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Allan, M. (2003). Frontier Crossings. Cultural dissonance, intercultural learning and the multicultural personality. *Journal of Research in International Education*, 2(1), 83-110.
- Ander, K. (2012). *Nyanlända barn i Malmö*. Malmö, Sweden: Malmökommissionen.
- Anderson, A. (2004). *Issues of migration*. I: R. Hamilton & D. Moore (ed.), *Educational Interventions for Refugee Children*, s. 64-82. London: Routledge.
- Andersson, H. E., Ascher, H., Björnberg, U., Eastmond, M. & Mellander, L. (ed.), (2005). *The Asylum-seeking Child in Europe*. Göteborg: Cergu.
- Asplund, A., Thalberg, S. & Tovatt, C. (2018). *Barn och migration*. Avhandlingsnytt 2018:6. Stockholm: Delmi. [http://www.delmi.se/publikationer-seminarier#\[20180324\]](http://www.delmi.se/publikationer-seminarier#[20180324]).
- Avery, H. (2016). *Moving Together – Conditions for Intercultural Development at a Highly Diverse Swedish School*. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University.
- Avery, H. (2017). At the Bridging Point: Tutoring Newly Arrived Students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404-415.
- Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I: N. Bunar (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*, s. 247-367. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bak, M. & von Brömssen, K. (2013). *Barndom och migration*. Umeå: Boréa.
- Basaran, H. (2016). *Nyanlända elever i mitt klassrum : språkutveckling med digitala resurser*. Stockholm: Gothia fortbildning AB.
- Besley, T. & Peters, M. A. (ed.), (2012). Interculturalism, Education and Dialogue. *Global Studies in Education*. Volume 13. New York: Peter Lang.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Studies in Arts and Science. Linköping: Linköpings universitet.
- Björklund, A., Clark, M. A., Edin, P. A., Fredriksson, P. & Krueger, A. B. (2005). *The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*. Stockholm: SNS - Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Björnberg, U. (2013). I väntan på uppehållstillstånd. I: M. Bak & K. von Brömssen (red.), *Barndom och migration*, s. 139-165. Umeå: Boréa.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation And Accountability*, 21(1), 5-31.
- Borevi, K. (2002). *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Borevi K. (2012). *Sweden: The flagship of multiculturalism*. I: G. Brochman (ed.) *Immigration Policy and the Scandinavian Welfare State 1945–2010*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Diss. Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Bouakaz, L. & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ - lärande och läridentiteter i en skola för nyanlända, I: N. Bunar (red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*, s. 263-290. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bremberg, S., & Dalman, C. (2015). *Begrepp, mätmetoder och förekomst av psykisk hälsa, psykisk ohälsa och psykiatriska tillstånd hos barn och unga*. Stockholm: Forte.
- BRIS (2017). *Barn som flytt – en riskgrupp för psykisk ohälsa*. Mölnlycke: Elanders.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv*. Göteborg: Daidalos.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar, tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 201.
- von Brömssen, K. (2012). Mångkulturalismen är död eller mångkulturalismen lever? En läsning av positioner och debatt i Europa och Sverige. I: S. Lied & C. Osbeck (red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår. Religionsdidaktik i Hamar og Karlstad*, 221-250. Vallset, Norge: Oplandske Bokforlag og forfatterne.
- von Brömssen, K. & Risenfors, S. (2014). The 'Immigrant Corner': a place for identification and resistance. *European Educational Research Journal*, 13(6), 632-645.
- Bunar, N. (2010a). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.
- Bunar, N. (2010b). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1-18.
- Bunar, N. (2011). Schools in Sweden and their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma and Relational Dilemmas. *Urban Education* 46(2), 141-164.
- Bunar, N. (2012). *Skolan och staden*. Malmö: Malmö stad.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2015). *Skolsegregation och skolval*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Candappa, M. & Egharevba, I. (2000). " 'Extraordinary Childhoods'. The social lives of refugee children". In *Children 5–16, Research Briefing Number 5*, Economic and Social Research Council. https://warwick.ac.uk/alumni/services/eportfolios/errfaf/teaching/readings/candappa_and_egharevba_2000.pdf [Hämtad 180224].
- Carlson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen – ett perspektiv som saknas. *Utbildning och Demokrati*, 18(2), 39-66.
- Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 77-95.

- Castles, S., Miller, M. J. & Ammendola, G. (2006). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. New York: The Guilford Press.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Darlington-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan*, 74, 753-761.
- DeCapua, A. & Marshall, H.W. (2011). *Breaking new ground: teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCuir, J. T. & Dixson, D. A. (2004). "So When It Comes Out, They Aren't That Surprised That It Is There": Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education. *Educational Researcher*, 33(5), 26-31.
- Dixson, A. D., Rousseau Anderson, C. K. & Donnor, J. K. (ed.), (2017). *Critical Race Theory in Education. All God's Children Got a Song*. London: Routledge.
- ECRI (2012). *Europakommissionen mot rasism och intolerans*. <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Sweden/SWE-CbC-IV-2012-046-SWE.pdf> [Hämtad 180222].
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. (Diss.) Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Essed, P. (2005). "Vardagsrasism". I: P. de los Reyes & M. Kamali (red.) *Bortom Vi och Dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, s. 71-94. SOU 2005:41. Stockholm: Fritze.
- FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna. http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file_archive/060621/9649d201fd4f5bb858acfi419189c67/konventionstexter_pdfversion.pdf [Hämtad 181003].
- García, O. & Li, W. (2018). *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, Research and Practice*. 2nd.ed. New York: Teachers College Press.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and Anti-Racism in Educational Theory and Praxis. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 27(1), 11-32.
- Glogic, S. & Löthagen Holm, A. (2016). *Nyanlända. Vägledning till inkluderande undervisning. Att förmedla kunskap, språk, kultur och koder i flerspråkiga klasser*. Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Ghosh, R. & Galczynski, M. (2014). *Redefining Multicultural Education: Inclusion and the Right to be different*. Toronto: Canadian Scholars' Press, Inc.
- Gorski, P. (2016). Making Better Multicultural and Social Justice Teacher Educators: A Qualitative Analysis of the Professional Learning and Support Needs of Multicultural Teacher Education Faculty. *Multicultural Education Review*, 8(3), 139-159.

- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier. Linköpings universitet, REMESO - Institut för forskning om Migration, Etnicitet och Samhälle.
- Gruber, S. & Rabo, A. (2014). Multiculturalism Swedish Style: Shifts and Sediments in Educational Policies and Textbooks. *Policy Futures in Education*, 12:1, 56-66.
- Hagström, M. (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasieskolans språkintrödning som ung och ny i Sverige*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Hamilton, R. (2004). *Schools, teachers and education of refugee children*. I: R. Hamilton & D. Moore (ed.). *Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practices*, 83-96. London: Routledge.
- Hamilton, R., & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practices*. London: Routledge.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2003). Testing and Motivation for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10:2, 169-207, DOI: 10.1080/0969594032000121270.
- Hattie, J., (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. Practice. *Social Work in Action*, 17(3), 157-171.
- Hellström, A. (2016). *Rasist? Inte jag. Om rasism - en begreppsinventering*. Stockholm: Levande Historia. http://www.levandehistoria.se/sites/default/files/material_file/rasist_-_inte_jag.pdf [Hämtad 180220].
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? I: M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.) *Dialogues on Diversity and Global Education*, 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Hyltenstam, K. & Milani, T. (2012). *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012.
- Hyltenstam, K. & Tuomela, V. (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren, C. (2005). 'Working harder to be the same': everyday racism among young men and women in Sweden. *Race, Ethnicity and Education*, 8(3), 319-342.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jepson Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om: berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Jepson Wigg, U. (2011). *Nytt land och ny skola. Berättelser om att bryta upp och börja om*. Stockholm: Liber.
- Jepson Wigg, U. (2016). *Betydelsefulla skeden - från introducerande till ordinarie undervisning*. I: P. Lahdenperä & E. Sundgren (red.) *Skolans möte med nyanlända*, s. 65-91. Stockholm, Liber.

- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm; Stockholms universitet, Lärarhögskolan i Stockholm (LHS).
- Juvonen, P. (2015). "Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever". I: N. Bunar (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kallstenius J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Stockholm Studies in Sociology.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Kindenberg, B. (red.), (2016). *Flerspråkighet som resurs: symposium 2015*. (Första uppl.). Stockholm: Liber.
- Korp, H. & Berhanu, G. (2014). Smart eller inte? Hur kulturella föreställningar om intelligens påverkar ungdomars identitet och livsbanor. I: E. Sorbring, Å. Andersson & M. Molin (red.) *Att förstå ungdomars identitetsskapande: en inspirations- och idébok*. Stockholm: Liber.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory. I: J. A. Banks & C. McGee Banks (Eds.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, s. 50-65. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I: P. Lahdenperä (red.) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, s. 11-13. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2017). *Nyanlända som utmaning för utveckling av skolan som interkulturell lärmiljö*. I: P. Lahdenperä & E. Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*, 29-48. Stockholm: Liber.
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.), (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*, Stockholm: Liber.
- Lainio, J. (2016). Språklig mångfald och interkulturalitet – lika världar men olika begreppsvärldar. I: F. M. Kirsch, R. L. Rosales & C. Rodell Olgaç (red.) *Vem vågar vara interkulturell? En vänbok till Pirjo Lahdenperä*, 47-69. Stockholm: Södertörns högskola.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Léon Rosales, R. (2007). *Vid framtidens bitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Södertörns högskola: Institutionen för genus, kultur och historia.
- Leung, C. (2002). Reception classes for immigrant students in England. *TESOL Quarterly*, 36: 93-98.

- Lilliedahl, J. & Ehrlin, A., (2016). *Kartläggning och inkludering av nyanlända elevers kunskaper - exemplet musik*. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*, s. 49-66. Stockholm: Liber.
- Ljung Egeland, B. (2015). *Berättelser om tillhörighet: om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. (Diss.) Karlstad: Karlstads universitet.
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. I: R. Hamilton & D. Moore (ed.), *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical Perspectives and implementing best practice*, 35-52. London: Routledge.
- Lundahl, L. (2007). *Swedish, European, global: the transformation of the Swedish welfare state*. I: B. Lingard & J. Ozga (ed.) *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, s. 117-130. London: Routledge.
- Lundahl, L. (2010). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.
- Lundberg, O. (2015). *Mind the Gap - Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Diss. Gothenburg: Gothenburg Studies in Educational Sciences, 378.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Gothenburg: Gothenburg Studies in Educational Sciences, 218.
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(8), 1-14.
- Lund, A. & Lund, S. (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärarnas Tidning (2016-05-10). *Färre behöriga där de nyanlända är många*. Se: <https://lararnastidning.se/farre-behoriga-dar-de-nyanlanda-ar-manga/> [Hämtad 2018-11-27].
- Madaus, G. F., & Clarke, M. (2001). The adverse impact of highstakes testing on minority students: evidence from 100 years of testdata. I: G. Orfield & M. Kornhaber (eds.) *Raising standards or raising barriers? Inequality and high stakes testing in public education*. New York: The Century Foundation.
- Mattsson, K. (2005). Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och ”det vita västerländska”. I K. Mattsson (red.) *Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och ”det vita västerländska”. Bortom Vi Och Dom – Teoretiska Reflektioner Om Makt, Integration Och Strukturell Diskriminering*. SOU, 2005: 41, s. 139-258.
- McLaren, P. & Ryoo, J. J. (2012). Revolutionary Critical Pedagogy Against Capitalist Multicultural Education. I: H. K. Wright, M. Singh, & R. Race (Eds) *Precarious International Multicultural Education. Transgressions* (Cultural Studies and Education), vol. 84. Rotterdam, NL.: SensePublishers.
- Melzak, S. & Warner, R. (1992). *Integrating Refugee Children into Schools*. London: Medical Foundation/ Minority Rights Group.
- Miller, E., Ziaian, T. & Esterman, A. (2018). Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 339-359.

- Mohan, B., Leung, C. & Davison, C. (eds.), (2001). *English as a Second Language in the Mainstream. Teaching, Learning and Identity*. Harlow, England: Longman.
- Mohme, G. (2016). *Somali-Swedish Girls – The Construction of Childhood within Local and Transnational Spaces*. Stockholm: Stockholm University.
- Moore, D. (2004). Conceptual and policy issues. I: R. Hamilton & D. Moore (ed). *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Morgan, E. (2014). *Undervisningsmodeller som gynnar flerspråkiga elever: studiehandledning i grundskolan*. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Morland, L & Birman, D. (2016). Practice with Immigrant and Refugee Children and Families. I: A. J. Dettlaff & R. Fong (ed.) *Immigrant and Refugee Children and Families. Culturally Responsive Practice*, 355-391. New York: Columbia University Press.
- Muller, C. (2001). The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for At-Risk Students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.
- Mångkulturellt centrum (2014). *Afrofobi. En kunskapsöversikt över afrosvenskars situation i dagens Sverige*. Fittja: Mångkulturellt Centrum.
- Månsson, N. (2016). Förutsättningar och strukturer. I: P. Lahdenperä & E. Sundgren (red.) *Skolans möte med nyanlända*, 27-47. Stockholm: Liber.
- Nieto, S. (2017a). *Language, Culture, and Teaching*. (3rd.ed.) London: Routledge.
- Nieto, S. (2017b). Re-Imagining Multicultural Education: New Visions, New Possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1), 1-10.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus*, Nr 28. https://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf [Hämtad 180118].
- Nilsson, J. (2009). "Lite i skymundan...": En kartläggning av nyanlända barn och ungdomars introduktion i Östergötlands tretton kommuner. Linköping, Sweden: Regionförbundet Östsam.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137-164.
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.
- Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klass. I: N. Bunar (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilsson Folke, J. (2016). 'Sitting on embers' – Phenomenological Exploration of the Embodied Experiences of Newly Arrived Students in Sweden. *Gender and Education*, 28(7), 823-838.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Stockholm: Department of Child and Youth Studies, Stockholm University.

- NOA [Nationella operativa avdelningen], (2017). *Utsatta områden – social ordning, kriminell struktur och utmaningar för polisen*. Polismyndigheten: https://polisen.se/siteassets/dokument/ovriga_rapporter/utsatta-omraden-social-ordning-kriminell-struktur-och-utmaningar-for-polisen-2017.pdf [Hämtad 20180220].
- Norberg Brorsson, B. & Lainio, J. (2015). *Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan - Implikationer för lärarutbildningen*. Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet. Eskilstuna, Västerås: Mälardalens Högskola.
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P. & Sandevärn, P. (2016). Interkulturell pedagogik i praktisk handling - utmaningar och möjligheter. I: P. Lahdenperä & E. Sundgren (red.), *Skolans möte med nyanlända*, s. 182-204. Stockholm: Liber.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning trends: Changes in student performance since 2000* (Volume V). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852742.pdf> [Hämtad 180220].
- OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2016/06/Immigrant_Students_at_Schools.pdf [Hämtad 180118].
- Ogbu, J. (1995). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences. Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189-205.
- Otterup, T. (2014). Nyanlända elevers språkutveckling. I: G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (red), *En bra början - mottagande och introduktion av nyanlända elever*, 57-76. Lund: Studentlitteratur.
- Parszyk, I. (1999). *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets-och livsvillkor i grundskolan*. Stockholms universitet: Lärarhögskolan i Stockholm (LHS).
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (red.), (2018). *Perspektiv på transspråkande*. Natur & Kultur Akademisk.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238. <http://dx.doi.org/10.1086/499701>
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice. An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinson, H. & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- Pinson, H. & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267.
- Putnam R. D. (2000). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. I: L. Crothers & C. Lockhart (eds.) *Culture and Politics*. Palgrave Macmillan, New York.
- Pålsson, S. (2013, 28/5). *Utvecklar IT i undervisningen elevernas lärande?* [Blogginlägg] <http://omvarld.blogg.skolverket.se/2015/05/28/utvecklar-it-i-undervisningen-clevernas-larande/> [Hämtad 20181210].

- Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia. Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia.* (Diss.). Stockholm: Stockholm University. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1116085/FULLTEXT01.pdf>
- Reynolds, A. & Bacon, R. (2018). Interventions Supporting the Social Integration of Refugee Children and Youth in School Communities: A Review of the Literature. *Advances in Social Work*, 2018: 18(3). 745 -766
- Regeringskansliet. (2009). *Egenmakt mot utanförskap – regeringens strategi för integration* Skr. 2008/09: 24. <http://www.regeringen.se/49bafce/contentassets/290f0e9b273340ae96039db14551662a/egenmakt-mot-utanforskap---regeringens-strategi-for-integration-skr-20080924> [Hämtad 180202].
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan.* Stockholm: Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten.
- Rutter, J. (1998). Refugees in today's world. I: J. Rutter & C. Jones (eds.) *Refugee Education. Mapping the field*, 13-32. London: Trentham.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK.* Maidenhead: Open University Press.
- Rübner Jørgensen, C. H. (2017). 'Peer social capital' and networks of migrants and minority ethnic youth in England and Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 566-580.
- Sahlberg, P. J (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- Sernhede, O. & Tallberg Broman, I. (red.), (2014). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser.* Malmö: Liber.
- SFS 2009:600. (2009). *Språklagen* (2009:600). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen* (2010:800). *med Lagen om införande av skollagen* (2010:801). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning* (2011). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sharif, H. (2008). Mångkultur, skola och interkulturell pedagogik. I M. Molin, A. Gustavsson & H-E. Hermansson (red.) *Meningsskapande och delaktighet. Om vår tids socialpedagogik*, 105-117. Göteborg: Daidalos.
- Sharif, H. (2016). Ungdomars beskrivning av mötet med introduktionsutbildningen för nyanlända. I: P. Lahdenperä & E. Sundgren (red) *Skolans möte med nyanlända*, 92-110. Stockholm: Liber.
- Sharif, H. (2017). *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning.* (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Sharif, H. (2018). *"Jag kan mycket, men inte på svenska": Nyanlända gymnasieelevers språkliga tillgångar i relation till det svenska språket.* Skolverket.: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2a44b/1532510039124/Artikel_Flersprakighet_HassanSharif.pdf [Hämtad 180217]
- Sheikhi, K. & Ucar, T. (2018). *Studiehandledning för flerspråkiga elever: kunskapsutveckling genom modersmålet.* Stockholm: Gothia Fortbildning.

- SKL (2016). *Öppna jämförelser. Grundskola 2016: tema nyanlända elever*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.: <https://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7585-392-5.pdf> [Hämtad 180220].
- SKL (2017). *Sveriges kommuner och landsting: Goda exempel på mottagande av nyanlända*. <https://skl.se/skolakultur/fritid/skolaforskola/nyanlandabarnelover/godaexempel.7199.html>. [Hämtad 180220].
- SKOLFVS 2010:37 (2010). *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Senaste ändring SKOLFVS 2017:11.
- Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*. Kvalitetsgranskning 2014: 03. <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/nyanlanda-2013/nyanlanda-rapport-03.pdf>
- Skolinspektionen (2017). *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7-9*. Kvalitetsgranskning 2017.
- Skollagen* (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 180227: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>
- Skolverket. (2012). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling*. Stockholm, Sweden: Elanders Sverige.
- Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet: att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Hämtad 180220: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?>
- Skolverket (2016a). *Utbildning för nyanlända elever*.<https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?>
- Skolverket (2016b). *Invandringens betydelse för skolresultaten*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3604>
- Skolverket (2017a). *Skolverkets lägesbedömning 2017*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3786>
- Skolverket (2017b). *Kommunblad*. <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/kommunblad/17ht/trollhattan.pdf> <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/kommunblad/17ht/vanersborg.pdf>
- Skolverket (2018a). *Statistik om grundskolan, SIRIS*. [http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:35:0::NO:::\)](http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:35:0::NO:::)
- Skolverket (2018b). *Bygga svenska - ett bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling*. Hämtad 180220: <https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/nyan-elevers-sprakutveckling>
- Skolverket (2018c). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1188328/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket (2018d). *Betyg och betygssättning. Skolverkets allmänna råd om betygssättning*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfec44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4000.pdf?k=4000
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. (Diss.). Lund: History of Religions and Religious Behavioural Science.

- SOU 1974:69 *Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna. Huvudbetänkande av Invandrarutredningen*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SOU 1983:57 *Olika ursprung - gemenskap i Sverige: utbildning för språklig och kulturell mångfald. Huvudbetänkande*. Stockholm: Regeringen.
- SOU 2017:35 *Samling för skolan: nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Slutbetänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer. Slutbetänkande av 2015 års skolkommission. Stockholm 2017.
- Statistiska Centralbyrån (2017). *Kommuner i siffror*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/kommuner-i-siffror/> [Hämtad 170317].
- Statistiska Centralbyrån (2017). *Kommuner i siffror*. <http://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/kommuner-i-siffror/#?region1=1487®ion2=1488>. [Hämtad 180225].
- Stewart, J. (2011). *Supporting Refugee Children. Strategies for Educators*. Toronto: Toronto University Press.
- Stretemo, L. & Melander, C. (2014). Den speciella situationen för ensamkommande barn i skolan. I: G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (red.) *En bra början - mottagning och introduktion av nyanlända elever*, s. 119-140. Lund: Studentlitteratur.
- Sullivan, A. L. & Simonson, G. R. (2016). A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth. *Review of Educational Research*, 86 (2), 503-530.
- Sundell, A. (2013). Sveriges mest segregerade kommuner. *Politologerna – statsvetenskaplig analys av svensk politik*. <https://politologerna.wordpress.com/2013/11/07/sveriges-mest-segregerade-kommuner>. [Hämtad 180220].
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur och Kultur.
- Svensson, M. & Eastmond, M. (2013). "Betwixt and between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162-170.
- Svensson, M. (2017). *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 402.
- Tallberg-Broman, I., Häggström, J. & Rubinstein-Reich, L. (2003). *Likvärdighet i en skola för alla - Historisk bakgrund och kritisk granskning av likvärdigheten i den svenska skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Taylor, S. & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Terhart H & von Dewitz, N. (2017). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*. 17(2), 290-304.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 65-84.
- UNESCO (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Se: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Hämtad 180311].

- UNESCO (2007). *Guidelines on Intercultural Education*. Se: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498575.pdf> [Hämtad 180313].
- UNESCO (2014). *Migration and Inclusive Societies*. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/> [Hämtad 180223].
- UNHCR (2016). *Global Trends and Forced Displacement in 2016*. <https://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf> [Hämtad 180314].
- Utbildningsdepartementet (2013). *Uppdrag att genomföra integrationsinsatser inom skolväsendet*, U2013/1001/s.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wernesjö, U. (2014). *Conditional Belonging. Listening to Unaccompanied Young Refugees' Voices*. Uppsala: Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 93
- Winlund, A., Lyngfelt, A. & Wengelin, Å. (2017). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *EDUCARE*, 2017:1, 50-71. Tema: Flerspråkighet i svenskämnet.
- Woodrow, D., Verma, G. K., Rocha-Trindade, M. B., Campani, G. & Bagley, C. (Ed.), (2018). *Intercultural Education. Theories, Policies and Practice*. (First published 1997). London: Routledge.
- Yang Hansen, K. & Gustafsson, J-E (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23- 44.
- Zetterqvist, K. & Hagström, M. (2016). *Nyanlända barn och den svenska mottagningsstrukturen: Röster om hösten 2015 och en kunskapsöversikt*. Linköpings universitet, Institutionen för tema, Tema Barn. Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten.
- Åhlund, A. (2015). *Swedish as multiparty work: tailoring talk in a second language classroom*. (Diss.) Stockholm: Stockholm University.
- Ålund A. & Schierup C. U. (1991). *Paradoxes of Multiculturalism. Essays on Swedish society*. Aldershot: Avebury.

