



Vetenskapsrådet

## NYANLÄNDA OCH LÄRANDE



En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan



# **NYANLÄNDA OCH LÄRANDE**

– en forskningsöversikt om nyanlända  
elever i den svenska skolan

**Nihad Bunar**

NYANLÄNDA OCH LÄRANDE  
– EN FORSKNINGÖVERSIKT OM NYANLÄNDA ELEVER I DEN SVENSKA SKOLAN  
Nihad Bunar

Rapporten kan beställas på [www.vr.se](http://www.vr.se)

VETENSKAPSRÅDET  
Box 1035  
101 38 Stockholm

© Vetenskapsrådet  
ISSN 1651-7350  
ISBN 978-91-7307-171-0  
Rapportnummer 6:2010

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet  
Produktion: Matador Kommunikation  
Tryck: CM-Gruppen AB, Bromma 2010

# FÖRORD

Utbildningsvetenskaplig forskning rymmer en mångfald av forskning om lärande och kunskapsbildning inom utbildning och undervisning. Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté arbetar på flera sätt för att sprida kunskap om aktuella forskningsresultat. Ett exempel är den årliga konferensen Resultatdialog, ett annat exempel är genom att sammanställa forskningsresultat inom ett avgränsat område i form av forskningsöversikter.

Den föreliggande forskningsöversikten är den första i en serie som tas fram i samverkan med Skolverket, som har finansierat översikten. Skolverket ska stödja skolhuvudmän, rektorer och lärare i deras utbildningsverksamhet och bidra till att förbättra deras förutsättningar att arbeta med utveckling av verksamheterna för ökad måluppfyllelse. I detta arbete sprider Skolverket kunskap om forskningsresultat som är av särskilt intresse för utbildning och undervisning.

Det övergripande målet för denna översikt är att presentera och diskutera aktuell svensk forskning om nyanlända och deras lärande samt att göra det i ljuset av internationell forskning. Rapporten innehåller också författarens slutsatser och reflektioner. Översikten har tagits fram av docent Nihad Bunar, sociolog vid Stockholms universitet och har sakgranskats genom peer review.

Stockholm 2010-03-19

Sigbrit Franke

*Ordförande i Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté*

# INNEHÅLL

SUMMARY IN ENGLISH.....	6
1. INLEDNING.....	8
1.1. Syfte och frågeställningar.....	11
1.2. Upplägg.....	12
2. BAKGRUND OCH DEFINITIONER.....	14
2.1. Vilka är de nyanlända?.....	14
3. MATERIAL OCH AVGRÄNSNINGAR.....	18
3.1. Material- och datainsamlingen.....	18
3.2. Presentationsstrategierna och avgränsningarna.....	22
4. INTERAKTIONER, IDENTITETER OCH MAKTORDNING – DET SAMHÄLLELIGA OCH DET INDIVIDUELLA PERSPEKTIVET.....	25
4.1. ”Normalt” och ”avvikande”.....	25
4.2. De ”problematiskska” föräldrarna.....	36
4.3. Nyanländas framgångsrika skolkarriärer.....	43
4.4. Sammanfattande diskussion.....	49
5. MOTTAGNINGSSYSTEMET OCH PRESTATIONER – DET INSTITUTIONELLA PERSPEKTIVET.....	53
5.1. Mottagningssystemet.....	53
5.2. Prestationer.....	57
5.3. Sammanfattande diskussion.....	65
6. ”BARA DE LÄR SIG SVENSKA” – DET (SPRÅK)PEDAGOGISKA PERSPEKTIVET.....	68
6.1. Modersmål och svenska som andraspråk.....	69
6.2. De nyanländas språkinlärning, utveckling och användning.....	75
6.3. Sammanfattande diskussion.....	83
7. INTERNATIONELLA UTBLICKAR.....	87
7.1. Några inledande kommentarer om den internationella forskningens status.....	87
7.2. Program för nyanlända i olika länder – svårigheter och möjligheter.....	89
7.3. Aspekter av skolornas verksamhetspraktiker gentemot de nyanlända.....	101
7.4. Sammanfattande diskussion.....	108

8. AVSLUTANDE REFLEKTIONER.....	II2
8.1. Implikationer för svensk forskning.....	II3
8.2. Centrum för forskning om nyanlända och lärande (CFNL).....	II6
REFERENSER.....	II8

## SUMMARY IN ENGLISH

The overarching goal of this report is to review and discuss the Swedish research on newly arrived students and the main organizational, relational and pedagogical conditions of their learning. A secondary goal is to review a part of the international research in order to better define and illuminate the knowledge frontier concerning these students. As a newly arrived student in this report I define a student who has migrated to Sweden, regardless of the reason (as a refugee, for family reunion or labor migration), does not possess basic knowledge in the Swedish language, and enters elementary or upper secondary school just prior to or during the regular academic year. The review is based on more than 300 books, reports and articles collected during the autumn of 2009 after a thorough search in different databases. The presentation of Swedish data is divided into three perspectives. First, "The social and individual perspectives" encompass the research on how power relations in the society between Swedes and immigrants, and identity formation processes among the young of immigrant origin, affect the integration of minority children and especially the newly arrived children into the Swedish educational system. Secondly, "The institutional perspective" focuses partly on the research on so-called transitional or international classes, which is the main organizational form for the introduction of newly arrived students into schools – and partly on studies that have measured the importance of migration age for the students' achievement. Thirdly, "The pedagogical perspective" brings up studies that mainly deal with language learning and development (learning Swedish as a second language and the students' native language). One observation is that the Swedish research is scarce and theoretically and methodologically underdeveloped, which makes it difficult to draw any certain conclusions on "what works". Furthermore, the majority of studies have illuminated various problems when it comes to school integration of newly arrived students and the students of immigrant origin more generally. Few studies are interdisciplinary, although many academic disciplines are represented in the research, and there are no studies attempting to compare Sweden with other countries. Generally speaking the Swedish research does not help us very much to understand the learning conditions for this group of students.

The international research contains, as expected, more contributions and it reveals the variety of organizational and pedagogical models applied in countries such as the USA, UK, Australia, Canada, Spain, Italy, Hungary



and Japan. In any case, the number of studies explicitly focusing on newly arrived students is not overwhelming and only a few are comparative.

Implications for the Swedish research are that we need more knowledge on all three perspectives presented above, more interdisciplinary and internationally comparative studies, more studies that combine various methodological approaches, and more theoretical development on the subject. My final proposal is that the stakeholders in Swedish educational policy should contribute funds for setting up an interdisciplinary research center on learning conditions for newly arrived students.

# 1. INLEDNING

Nyanlända, sent anlända, sent kommande, flyktingbarn, asylsökande barn, nyanlända elever, elever i förberedelseklasser, elever i internationella klasser, IVIK-elever är bara några begrepp som används i forskningslitteratur, myndighetsrapporter och policydokument för den grupp elever i den svenska skolan som står i fokus för denna forskningsöversikt.<sup>1</sup> Ibland används dessa begrepp som synonymmer, ibland markerar de vissa administrativa skillnader (till exempel mellan asylsökande och flyktingbarn<sup>2</sup>) och ibland markerar de vissa organisatoriska skillnader (till exempel mellan elever i grund- och gymnasieskolan). Även om mycket av forskningen samt statliga och kommunala policydokument går ut på att undersöka och reglera skolgången utifrån premissen att de nyanlända är flyktingar är det långt ifrån fallet. Många har också kommit till Sverige som anknytningsfall, genom familjeåterförening eller som barn till arbetskraft från andra EU-länder eller andra delar av världen.<sup>3</sup> Skillnaden är förstås långt ifrån juridisk och administrativ. Flyktingbarn har oftare någon form av trauma med sig i bagaget, antingen från hemlandet, under flykten eller under asyltiden i Sverige, som skolorna också måste förhålla sig till och hantera (Åstedt, 1990). Skillnaden i föräldrarnas utbildningsbakgrund och status i Sverige med avseende på jobb, bostad och socialt nätverk betyder oerhört mycket för elevernas integration i skolan och för deras skolprestationer (Szulkin, 2007), men också för lärarnas möjligheter och vilja till samverkan med hemmet (Runfors, 2003). Även inom gruppen "nyanlända av flyktingskäl" finns det förstås en enorm variation i föräldrarnas utbildnings- och yrkesbakgrund, elevernas utbildnings-

---

<sup>1</sup> I en del material från 1980-talet har jag stött på för mig hittills helt okända begrepp. Ett exempel är begreppet "Nyingen" använt i ett referensmaterial av en grupp lärare från Finspångs kommun (Johansson, 1987). Det kan vara intressant att se hur man i en del kommuner på den tiden resonerade om de nyanlända. I den nämnda rapporten under rubriken "Kan man prata med dom?" sägs det följande: "Runt om i världen flyttar människor. En del flyr och kallas flyktingar. Ungarna, ja de måste förstås följa med sina föräldrar. En del av de här barnen kommer till vår skola, kanske till vår klass. Hur känns det, måntro, att komma till en ny klass på det viset? Kanske har den nye tänkt och drömt så där, som Lasse gjorde. Egentligen är det litet spännande med en ny klasskamrat, som bara kan lite svenska. Spännande att se om vi kan klara av att ta hand om den nye" (s. 15).

<sup>2</sup> I strikt juridisk mening används beteckningen "asylsökande barn" för de barn som fortfarande väntar på uppehållstillstånd, medan begreppet "flyktingbarn" används för barn som har garanterats flyktingstatus och fått permanent uppehållstillstånd. I vardagsspråket används dock "flyktingbarn" som beteckning för alla barn som har kommit till Sverige som flyktingar, oavsett vilken formel migrationsstatus de har i landet.

<sup>3</sup> Sedan den svenska regeringen genomförde liberaliseringen av möjligheten för medborgare från tredje land, det vill säga utanför EU, att få arbetstillstånd i december 2008 har till exempel många indier fått bosätta sig i landet (se [www.migrationsverket.se](http://www.migrationsverket.se)).

bakgrund med avseende på hur länge de har gått i skolan och utbildningens kvalitet, från skolor under bar himmel med bristfälliga läromedel till privata skolor av hög kvalitet, familjeförhållanden, status och etableringsgraden i Sverige, bostadsorten etc. (Angel och Hjern, 2004; Skolverket, 2007).

Den gemensamma nämnaren för alla dessa elever är att de är nyinvandrade i Sverige och nybörjare i den svenska skolan. Dessa två förutsättningar för med sig utmaningar, möjligheter och svårigheter för både individerna och deras familjer och för skolorna och deras personal. Båda aktörsgrupperna (eleverna och deras föräldrar respektive skolpersonal) söker pedagogiskt, relationellt och organisatoriskt att positionera sig i relation till förändringarna. Vilken organisatorisk modell skall tillämpas? De segregerade förberedelseklasserna eller från första dagen den med extra hjälp understödda integreringen i ordinarie klasser? Skall förberedelseklasserna spridas över hela kommunen – som man till exempel har gjort i Växjö – för att minska trycket på den mångkulturella skolan i området där många nyanlända flyktingfamiljer bosätter sig eller skall de tvärtom, vilket merparten av kommunerna praktiserar, beredas plats i den närmaste skolan, oavsett om det leder till att skolan får en ännu högre andel elever med utländsk bakgrund<sup>4</sup> eller inte? Av tidigare forskning (se till exempel Szulkin, 2007; Bunar, 2001a, 2008a) vet vi att en stor andel elever med utländsk bakgrund (över 70 %) leder till så kallade negativa sammansättnings-effekter för betygsprestationer och elevutflödet. Hur skall undervisningen i svenska organiseras? Hur skall modersmålsundervisningen organiseras och integreras i skolans vardag? Hur skall samarbete med föräldrarna läggas upp och upprätthållas? Hur skall samarbete med andra instanser, som socialtjänsten, fritidsgårdarna och Migrationsverket, organiseras? Är svenska som andraspråk "riktig" svenska eller ett slags "light" version (Tingbjörn, 2000)? Hur långt får man som förälder gå i sina försök att påverka lärarnas pedagogiska arbete, vad får man som förälder kräva och vad kan man förvänta sig?

Svaren på dessa och liknande frågor har både analytisk-teoretiska och policy-praktiska betydelser. Därför är det viktigt att få veta var vi i dag står när det gäller kunskaper om nyanlända elevers lärandeprocesser och position i den svenska skolan. Vad vet vi om dessa elever och deras utbildningsgång? Vilka kunskapsluckor finns det? Vad är relativt väl belagt? För att ta reda på hur kunskapsläget om nyanlända elever ser ut i framförallt Sverige, men också till viss del i några andra länder, har undertecknad tillfrågats av Utbildningsvetenskapliga kommittén, Vetenskapsrådet och Skolverket att kartlägga forskningen inom området. Uppdraget har formulerats på ett

---

<sup>4</sup> Med utländsk bakgrund menar jag i enlighet med Skolverket (2004) en elev som antingen själv har invandrat till Sverige eller har båda sina föräldrar invandrade.

sätt som enbart omfattar den akademiska forskningen i en strikt mening. Myndighetsrapporter och även forskningsrapporter skrivna på uppdrag och utgivna av olika myndigheter och studentuppsatser ingår således inte i denna kategori. Men däremot utgår jag från myndigheternas definitioner, presenterade i en rad olika rapporter, av vem som är att anse som nyanländ elev. Dels för att dessa definitioner har en konkret, praktisk betydelse. Kommunerna får nämligen det statliga schablonbidraget för nyanlända flyktingar i upp till två år, varifrån skolgången för barn och ungdomar finansieras (Appelqvist, 2006). Dels för att merparten av forskningen, vilket jag kommer att visa, antingen också utgår från dessa definitioner eller underlåter helt att definiera vad som menas med nyanlända elever.

Vidare är det viktigt att också framhålla vilka kunskaper vi har om det skolsystem som skall integrera de nyanlända i det dagliga arbetet, men också vara det första och för många allra viktigaste steget i det svenska samhället (Wigg, 2008). De nyanlända bidrar till att göra den svenska skolan mer präglad av mångfald med en variation av språk, etniciteter, kulturer, religioner och nationaliteter. Hur mycket tas det mångkulturella till vara egentligen? Vad är det för system eleverna möter? Vilka styrkor och svagheter har systemet hittills uppvisat? När jag säger system, menar jag inte bara organisationen av förberedelseklasser, IVIK<sup>5</sup> och de pedagogiska praktiker som tillämpas där, utan även skolans bredare sätt att organisera och förhålla sig till den ökande mångfalden som både direkt och indirekt påverkar de nyanländas lärandeprocesser. De nyanlända kommer nämligen inte till ett strukturellt och kulturellt vakuum, utan till en institution med lång historia, inrutade relationsmönster, attityder, uppfattningar om "hur saker och ting bör vara" och med en alldeles egen dynamik, som inte sällan avviker från de politisk-ideologiska proklamationerna om interkulturellt lärande, likvärdighet och lika behandling (Eklund, 2003).

Att kartlägga hela skolforskningen låter sig förstås inte göras i denna forskningsöversikt, men det går däremot att urskilja några tydliga perspektiv i forskningen om den mångkulturella skolans eftersträvarvärda grundförutsättningar och praktiker. Svenska som andraspråk och modersmålsundervisning av hög kvalitet, fler lärare och pedagoger med utländsk bakgrund, fortbildning om mångkulturella frågor, det interkulturella förhållningssättet, positiv och aktiv samverkan med föräldrar och det omgivande samhället, ett noggrant urval av läromedel, de dagliga identitetsbejakande interaktionerna med eleverna är bara några av dessa förutsättningar och praktiker. Förelig-

---

<sup>5</sup> IVIK står för Introduktionsutbildning för nyanlända elever inom ramen för gymnasieskolans individuella program.

gande forskningsöversikt ämnar belysa en del av denna forskning också, därför att den är viktig för att förstå vad det är för system som tar emot och integrerar de nyanlända eleverna och sörjer för deras lärandeprocesser.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna forskningsöversikt är att i första hand kartlägga och diskutera den akademiska forskningen om nyanlända elever i Sverige samt att identifiera kunskapsluckor i forskningen om dessa elever. Därtill kommer jag i ett särskilt kapitel att kartlägga och diskutera en del av den akademiska forskningen om nyanlända elever i ett internationellt perspektiv. Ambitionen med denna forskningsöversikt är inte bara att fokusera på vad som händer med eleverna under den första tiden i Sverige då de går i basklasser, förberedelseklasser, IVIK-klasser och liknande. Om bara detta tema skulle stå i fokus här och med tanke på de strikta avgränsningarna till akademisk forskning då skulle nog denna forskningsöversikt inte bestå av mer än tio sidor. Så lite finns det skrivet om skolinledningstiden. Ambitionen är att också i möjligaste mån uppmärksamma de nyanländas skolgång efter introduktionen och några huvuddrag i det skolsystem, med alla sina brister och förtjänster, eleverna möter och är en del av under sin fortsatta utbildning. Eftersom det förstås inte går att diskutera skolväsendet i sin helhet, avgränsar jag mig till de studier som tar upp den etniska mångfalden i framförallt grundskolan som ett av de viktigaste undersöknings- och analysperspektiven. Forskningsöversikten rör sig således fritt mellan studier om skolinledningstiden och den fortsatta skolgången för de nyanlända.

De ledande frågeställningarna är:

- Hur omfattande är den akademiska forskningen om nyanlända elever?
- Inom vilka akademiska discipliner har merparten av forskningen bedrivits?
- Vilka frågeställningar har dominerat denna forskning?
- Vilka är de huvudsakliga metoder och teoretiska perspektiv forskarna har använt sig av och utgått från i forskningen om nyanlända elever?
- Vilka är de huvudsakliga slutsatserna forskarna har dragit i sina rapporter, böcker och artiklar?
- I de fall där forskarna mot bakgrund av sina empiriska undersökningar och teoretiskt informerade analyser har kommit med policy-praktiska rekommendationer, vilka är dessa och hur har forskarna argumenterat för dem?

- Vilka slutsatser om förekomsten, kvaliteten och med avseende på områden som forskningen hittills har täckt kan dras mot bakgrund av det material som presenteras i denna forskningsöversikt?

## 1.2. Upplägg

Forskningsöversikten är upplagd kring en tematisk indelning snarare än kring en historisk-kronologisk ordning. Det innebär att jag på det aktuella forskningsfältet försöker urskilja ett antal mer eller mindre välvgränsade teman eller spår – även om det förstås inte går att dra några oöverbrygbara gränser därför att de olika perspektiven går in i varandra – och presenterar och diskuterar dem. Inom ramen för varje tema identifierar jag vidare ett antal underteman som på olika sätt exemplifierar bredden i den tillgängliga forskningen, frågor som har rests, empiriskt material som har använts, teoretiska referensramar, slutsatser och diskussioner. Där det är möjligt presenterar jag till exempel först studier av översiktsskärning för att sedan fördjupa mig i studier som har riktat in sig på en aspekt, direkt eller indirekt, av temat de nyanlända och lärande.

Resten av forskningsöversikten är upplagd på följande sätt. I nästa kapitel *Bakgrund och Definitioner* beskriver jag kortfattat vilka nyanlända elever är, det vill säga hur de definieras av till exempel Skolverket, hur många de är och vilka övergripande regler som gäller för deras mottagning. Denna beskrivning är nödvändig för att vi skall ha en grundläggande uppfattning om vilken grupp vi talar om. I samma kapitel tydliggör jag vad som avses med nyanlända elever i denna forskningsöversikt. Kapitel 3 tar upp materialet och de avgränsningar jag har gjort vid urvalet av underlaget. Kapitel 4 behandlar forskningsöversiktens första tema, som jag benämner *Interaktioner, identiteter och maktordning – det samhälleliga och det individuella perspektivet*. Här tas upp de studier som har undersökt de nyanländas möte med den svenska skolan och dess främsta aktörer i ett relationellt perspektiv och dess effekter för elevernas identitetsutveckling och återskapandet av den rådande ordningen i skolan och samhället. Begrepp som normalitet och avvikande dominerar forskningen inom ramen för detta tema. Kapitel 5 *Mottagningssystemet och prestationer – det institutionella perspektivet* presenterar några studier om mottagningssystemets organisation samt en del kvantitativa studier som undersöker hur de nyanlända betygs- och prestationsmässigt klarar sig i skolan. Kapitel 6 *"Bara de lär sig svenska" – det (språk)pedagogiska perspektivet* omfattar ett tema som både direkt och indirekt har berört de nyanländas skolsituation. Som vi kommer att se reduceras den komplexa frågan om skolsituation och fortsatt skolgång inte sällan till en fråga om språkinlärningsmetoder och modeller. I kapitel 7 tar jag upp

ett övergripande internationellt perspektiv på forskningen om nyanlända elever. Ambitionen här är mycket mindre än i fallet med den svenska forskningen och begränsas i första hand till artiklar i vetenskapliga tidskrifter om utbildning. Forskningsöversikten avslutas med en sammanfattande diskussion om implikationer för svensk forskning.

## 2. BAKGRUND OCH DEFINITIONER

I denna forskningsöversikt kommer jag genomgående och konsekvent att använda begreppet *nyanlända elever* (och ibland nyanlända barn) för att beteckna den målgrupp som står i dess fokus. Den vedertagna definitionen på vilka dessa elever är och hur länge någon är att anse som nyanländ kommer från olika myndighetsrapporter (Myndigheten för skolutveckling, 2007; Skolverket, 2007; Skolinspektionen, 2009) och enstaka forskningsrapporter (t.ex. Rodell-Olgac, 1995; Blob, 2004). I detta kapitel beskriver jag bakgrundssituationen för dessa elever och förtydligar definitionen.

### 2.1. Vilka är de nyanlända?

I en rapport från september 2009 "Utbildning för nyanlända elever" beskriver Skolinspektionen resultaten av granskningen av hur ett urval av skolor arbetar med nyanlända barn och riktar hård kritik mot bland annat den genomgående låga undervisningsnivån, elevernas fysiska avskiljande från andra elever, frånvaron av kommunala policydokument och personalens bristande kunskaper om dessa elever, undervisningsmetoder och det gällande regelverket. Med nyanlända elever, enligt Skolinspektionen (2009, s. 8), "...avses i denna granskning elever som inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid". Myndigheten för skolutveckling som också använder sig av denna definition i rapporten "Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever – redovisning av ett regeringsuppdrag" (2007) tillägger att "Definitionen utgår från att nyanlända elever har särskilda behov i mötet med grundskolan och gymnasieskolan samt därmed motsvarande skolformer i Sverige" (s. 4).

Det rör sig således om sammanlagt tre faktorer som måste finnas med samtidigt om en elev skall betraktas som nyanländ och som sådan vara föremål för en specifik skolintroduktionsplan: en elev anländer nära skolstarten eller under sin skoltid (grundskola och gymnasiet); en elev har ett annat modersmål än svenska; en elev behärskar inte svenska språket (särskilda behov). Implicit innebär det att en elev som har kommit till Sverige under sin skoltid och som av en eller annan anledning behärskar svenska, till exempel genom att de av föräldrarna tidigare hade skickats tillbaka till hemlandet för att där gå en del av skolan, inte räknas som nyanländ. Inte heller handlar det om elever som har svenska som modersmål och har varit bosatta utomlands under en period och under skoltiden återvänt till Sverige. Vidare omfattar



definitionen enbart två organisatoriska nivåer av det svenska skolväsendet: grundskolan och gymnasiet (inklusive särskolor), men däremot inte förskolan. Denna definition implicerar också att begreppet nyanlända elever ingalunda enbart omfattar barn och ungdomar som har kommit till Sverige som flyktingar, tillsammans med sina familjer eller som ensamkommande, eller som anknytningsfall till en eller båda föräldrarna som redan hade fått asyl i Sverige. Skolinspektionens och Myndigheten för skolutvecklings definition omfattar således alla barn, oavsett invandringsskålet, som uppfyller de tre ovannämnda kriterierna. Häri ingår också asylsökande barn, de som fortfarande väntar på besked om de får stanna i Sverige eller inte, därför att de uppfyller kriterierna och har rätt att gå i skolan.

Andra rapporter (Frodlund, 2000; Myndigheten för skolutveckling, 2004; Skolverket, 2008a; SKL, 2008) stödjer denna definition, men betonar att skillnaderna mellan nyanlända elever kan vara stora. Till exempel menar Skolverket i rapporten "Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever" (2008a) att:

Ett barn eller en ung person som kommer till skolan kan följaktligen komma direkt från ett annat land men kan också ha vistats i Sverige under en kortare eller längre tid. Att vara nyanländ kan alltså betyda nyanländ till skolan men samtidigt tidigare anländ till Sverige och ibland också innebära att man lärt sig svenska i viss utsträckning. Det som de nyanlända barnen och ungdomarna dock har gemensamt är att de har brutit upp från det sammanhang där de tidigare levit (s. 6).

Det huvudsakliga kriteriet är således tidpunkten för elevens ankomst till skolan och inte nödvändigtvis till landet samt elevens kunskaper i svenska språket. Det skulle innebära att en elev som efter en längre vistelse på flyktingförläggningen och efter kommunplaceringen i bosättningskommunen bedöms ha goda kunskaper i svenska språket inte behöver anses som nyanländ och gå igenom introduktionsprogrammet med förberedelseklasser och liknande organisatoriska sårlosningar. Poängen är att bedömningen bör göras individuellt, mot bakgrund av individuella omständigheter och i nära samverkan med elevens föräldrar. Dock finns det forskning (t.ex. Gröning, 2006) som manar till försiktighet vid bedömningen av flerspråkiga elevers (och i synnerhet de nyanländas som efter vistelse på förläggningen kan ha lärt sig svenska i viss utsträckning) språkfärdigheter och hävdar att eleverna kan uppvisa ett mycket gott flyt i den talade svenskan, men att deras djupkunskaper inte räcker till för att klara skolans formella krav. Detta kan också vara en av orsakerna till att elever med utländsk bakgrund i högre utsträckning än sina Sverigefödda jämnåriga inte är behöriga till studier på ett nationellt gymnasieprogram och att de i högre utsträckning inte

fullföljer gymnasiestudier i tid (Skolverket, 2004). I synnerhet är situationen bekymmersamt för elever som har gått i en skola med ett stort antal elever med utländsk bakgrund (Otterup, 2006; Bouakaz, 2007). Just dessa skolor är stora mottagare av nyanlända elever.

Definitioner av nyanlända inom den akademiska forskningen har varit sparsamt förekommande. Oftast utgår forskarna antingen från den formella definitionen som berörda myndigheter använder sig av (se ovan) eller så använder de begreppet nyanlända på ett slentrianmässigt och retrospektivt sätt. Det innebär att som nyanlända betraktas och utforskas elever som nyligen kommit till Sverige som flyktingar (efter den ordinarie skolstarten) eller är det så att ungdomar, som hade kommit för länge sedan, ombetts av forskarna att berätta om hur de upplevde mötet med skolan när de var nya i landet (Otterup, 2006; Cederberg, 2008; Wigg, 2008). Det finns inga begreppsanalyser eller ens försök till att problematisera det politiskt fastställda begreppet nyanlända elever.

Nu när vi vet "vem" en nyanländ elev är, då är nästa fråga: hur länge betraktas och behandlas en elev som nyanländ? En generell introduktion för nyanlända flyktingar som har fått permanent uppehållstillstånd och kommunplacering enligt avtalet mellan staten och den berörda kommunen är två år. Under denna period täcker staten genom Migrationsverket kommunens omkostnader för flyktingarnas introduktion i samhället (skola, barnomsorg, SFI-studier) och levnadsomkostnader (social- och bostadsbidrag). Enligt denna formalistiska modell räknas en elev som nyanländ upp till två år efter ankomsten till skolan, vilket innebär att eleven under denna period kan få gå i förberedelseklasser på grundskolan eller i IVIK på gymnasiet. Tanken är dock att den enskilda elevens framsteg avgör om han/hon skall integreras tidigare i ordinarie klasser eller inte. Skolinspektionen (2009) har dock påpekat att eleverna onödigt länge hålls kvar i de isolerade organisatoriska formerna, vilket motverkar integration. Egentligen kritiseras hela tanken med förberedelseklasserna och IVIK. Avsaknad av kunskaper bland personalen om vilka regler som gäller, avsaknad av policyplaner på kommunal nivå om hur de nyanlända skall tas emot, bristande handledning på elevernas modersmål är vid sidan om den fysiska isoleringen den kritik som oftast riktas mot verksamheten. Samtliga myndigheter som har utrett denna fråga har framhållit att kunskapsläget om de nyanlända elevernas situation är bristfälligt och att mer ansträngningar måste göras för att utreda och belysa undervisningsformer för denna grupp (SKL, 2008, s. 3). Förhoppningen är att denna forskningsöversikt, bland annat, skall bidra med att belysa en del av de kunskaper vi har om dessa elever och identifiera de befintliga kunskapsluckorna. Som jag kommer att visa längre fram framstår de som betydliga.

I dag finns det ca 8 000 nyanlända elever inom grund- och gymnasieskolan (6 000 respektive 2 000). De flesta har kommit med familjerna, men antalet ensamkommande barn har ökat under 2008 och 2009, ett faktum som ställer extra stora krav på skolor och kommuner då föräldrar utgör en viktig partner i diskussionen om elevens tidigare och framtida skolgång (Skolinspektionen, 2009).

Avslutningsvis och mot bakgrund av de ovan beskrivna definitionerna avser jag med nyanlända elever i denna forskningsöversikt elever som:

- Har invandrat till Sverige, oavsett invandringsskälet.
- Saknar grundläggande kunskaper i svenska språket, oavsett skolbakgrund i övrigt.
- Kommer till grund- eller gymnasieskolan strax före sin skolstart (6-års respektive 15-årsåldern) eller under sin skoltid (upp till 18-årsåldern), oavsett om de går i förberedelseklass och IVIK eller från början är fysiskt och pedagogiskt integrerade i ordinarie klasser.

## 3. MATERIAL OCH AVGRÄNSNINGAR

Eftersom datainsamlingsmetoden och analysstrategierna i hög grad tangerar frågan om forskningsöversiktens avgränsningar har jag valt att presentera dem i detta gemensamma kapitel.

### 3.1. Material- och datainsamlingen

Som jag kortfattat nämnde i inledningen betingas forskningsöversiktens metodologiska angreppssätt, materialkällor och innehåll till stor del av uppdragets natur. Utbildningsvetenskapliga kommittén och Skolverket har varit explicita i sina förväntningar att kartläggningen enbart skall fokusera på den akademiska forskningen, det vill säga böcker, avhandlingar, rapporter och artiklar i vetenskapliga tidskrifter producerade vid lärosätena. Härigenom har en del intressant material nödvändigtvis exkluderats. I första hand handlar det om rapporter som Skolverket, Skolinspektionen, SKL, Rädda Barnen och de numera nedlagda Myndigheten för skolutveckling och Integrationsverket har producerat om nyanlända. I strikt mening är dessa rapporter inte att betrakta som forskning – de saknar teoretisk anknytning, har bristfällig förankring i tidigare studier, sällan djupare metodologiska överväganden – utan snarare som en sammanställning av empiriskt material med alltifrån statistik och lagar till kvalitativa intervjuer och rena bedömningar. Både materialet, analyserna och slutsatserna är dock oftast väldigt intressanta, vilket inte minst framgår av flitiga citeringar i akademisk forskning och även när det rör sig om internationella publiceringar av svenska forskare. I själva verket skulle man kunna säga att Skolverket är bland de mest citerade kunskapsproducenterna i svensk utbildningsvetenskaplig forskning. Men analyserna är renodlat empiriska med en tydlig policyorientering. Jag kommer således att exkludera den här typen av rapporter från forskningsöversikten, förutom i Kapitel 2 där jag belyste bakgrunden och definitionerna.

Myndigheterna har dock varit flitiga beställare av olika forskningsrapporter och såväl Skolverket som Myndigheten för skolutveckling och Integrationsverket har i det sammanhanget stått för en klart intressant produktion. Jag anser att utgivaren och utgivningsformen inte skall vara ett stelt exkluderande kriterium, utan kvaliteten och ämnesrelevansen. Ett belysande exempel här är rapporten "Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn" skriven av Mathias Blob (2004) på uppdrag av Integrationsverket och utgiven i samband med Rapport Integration 2004. Rapporten innehåller en intressant empiri och intressanta analyser och citeras

dessutom i många sammanhang. Just denna rapport anser jag det är befogat att inkludera i forskningsöversikten. Även i statens offentliga utredningar hittar man ofta sammanfattningar av akademisk forskning eller helt nya empirisk-teoretiska bidrag redovisade. Ett belysande exempel här är skriften "Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis" (SOU 2006:40) redigerad av Lena Sawyer och Masoud Kamali. Bidrag i denna och liknande rapporter är skrivna av välrenommerade svenska forskare och många av dem håller en hög vetenskaplig kvalitet.

Majoriteten av materialet som belyser svenska förhållanden kommer dock från vetenskapliga publiceringar som böcker, avhandlingar, institutionsrapporter och artiklar i såväl svenska som internationella vetenskapliga tidskrifter. Sökningen efter de tre första kategorierna har inledningsvis gjorts via den elektroniska databasen Libris. Under september månad 2009 gjorde jag sökningar i basen på följande ord: nyanlända, flykting, flyktingbarn, invandrarbarn, sent anlända, senkomna, nykomna, nyinvandrade, asylsökande, flerspråkighet, tvåspråkighet och mångfald i skolan, vilket resulterade i ca 5 000 träffar, varav ett par hundra var överlappningar. Därefter gick jag manuellt igenom samtliga poster och gjorde en första bred sortering utifrån publiceringarnas relevans. Oftast gick det att utläsa om en bok eller avhandling var relevant för ämnet. Vid minsta tvivel gick jag vidare genom andra kanaler, som sökning på nätet efter författarens övriga publikationer, och skaffade mig uppfattningen om huruvida en bok eller rapport var relevant eller inte. Som sagt var detta första urval väldigt brett och det resulterade i ca 300 publikationer. Därefter gjorde jag en närmare sortering av dessa texter utifrån relevanskriterier, de som kombinerat handlade om barn, ungdomar, skolan, asylsökande, flerspråkighet och invandrarskap/etnicitet. I den mest prioriterade gruppen fick jag således ca 200 publikationer från olika tidsepoker, från 1960-talet till de senaste avhandlingarna. Resten exkluderades som icke-relevanta för sammanhanget. Det kan ha handlat om vuxna flyktingar, om olika typer av handböcker för undervisning i svenska som andra språk, för socialtjänstens arbete med flyktingfamiljer m.m. Därefter beställde jag via biblioteket eller införskaffade på annat sätt (och en del hade jag redan) i första hand merparten av de 200 mest relevanta akademiska publikationerna (exklusive tidskriftsartiklar, se nedan).

Det visade sig snart att även detta material hade flera för sammanhanget negativa slagsidor. Den första vara att en hel del inte alls var akademisk forskning utan tunna rapporter från olika kommuner om deras mottagningssystem och handfasta råd till lärarna om vilka blanketter de skall fylla i. En del var några lärares arbetsmetoder och beskrev vilka dikter de använde i undervisningen och övriga texter. Detta material har systematiskt uteslutits.

En annan slagsida var förekomsten av ett relativt stort antal studentuppsatser om de nyanlända. Uppsatserna var dock det material som mest direkt uppmärksammade de nyanländas situation medan de fortfarande var i mottagningssystemet (basklasser, förberedelseklasser och IVIK) och tillhandahåller således ett för sammanhanget klart intressant perspektiv. Otaliga gånger har jag frestats att i ett särskilt kapitel göra en översiktlig analys av det som har framkommit i ett 20-tal c- och d-uppsatser om de nyanlända. Eftersom uppsatserna inte är att anse som forskning har de exkluderats, förutom i ett fall, men där hade författaren redovisat sin empiri bestående av intervjuer med nyanlända ungdomar och lärare i förberedelseklassen respektive den ordinarie klassen i sin helhet, så att jag kunde bilda mig en egen uppfattning om analysens kvalitet och rimlighet. Dessa bedömdes vara på en ganska bra nivå och dessutom tillförde intervjuerna en viktig aspekt i vår förståelse av de nyanlända och lärande.

En tredje slagsida i den första gruppen insamlat material var vad det övriga materialet, bestående av akademisk forskning, egentligen handlade om. Ganska snart insåg jag att det endast fanns ett fåtal texter som direkt handlade om de nyanlända. Merparten av litteraturen avhandlar i något perspektiv "barn med utländsk bakgrund i den svenska skolan" samt den situation som "minoritetselever" eller "invandrarbarn" befinner sig i. Oftast har studierna med flerspråkighet att göra. Det handlar således inte explicit, och oftast inte alls, om nyanlända barn, utan om elever som kan ha varit födda i Sverige eller som har invandrat för länge sedan med den gemensamma nämnaren att de har någon form av migrationsbakgrund (Bunar, 2008a) eller hemma talar ett annat språk än svenska. I några av dessa texter gick det efter upprepade närläsningar att hitta kortare avsnitt om de nyanlända eller är det så att texterna beskrev och analyserade skolsammanhang som de nyanlända möter, vilket ökade deras relevans. Jag kommer därför att ta upp några av dessa studier för att jag anser att deras resultat är relevanta för att förstå de nyanländas situation, men inte systematiskt och definitivt inte alla, därför att det faller utanför ramen för denna forskningsöversikt. Forskningsöversikten handlar ju om nyanlända och inte generellt sett om minoritetselever och deras skolsituation.

Efter denna inledande sammanställning gjorde jag sökningen på ytterligare tre sätt. Det ena var via den akademiska publikationsdatabasen Diva<sup>6</sup>. Här hittade jag en ansevärd mängd publikationer om "elever med utländsk

<sup>6</sup> Portalen Diva är ett internetforum där olika lärosäten publicerar uppsatser, rapporter och avhandlingar skrivna av studenter och forskare vid deras institutioner. Syftet är att sprida materialet och göra det mer tillgängligt för alla intresserade. Jag har även gjort sökningen i databasen artikelsök.se, men det mesta som kom fram var tidningsartiklar eller publikationer i populärvetenskapliga tidskrifter som Pedagogiska Magasinet och Invandrare & Minoriteter. Jag har dessutom konsulterat databaserna ERIC och EBCO Host för kompletterande sökningar.

bakgrund” och ”flerspråkighet”, men som i det föregående fallet med Libris bedömdes endast ett fåtal, framförallt nyare doktorsavhandlingar, vara relevanta för sammanhanget. Dessutom var dessa texter i sin helhet uppladdade på Diva, vilket underlättade arbetet. Därefter gick jag in på några universitets hemsidor (bland annat Stockholm, Uppsala, Linköping, Lund, Malmö) och kollade informationen om framlagda doktorsavhandlingar i olika ämnen, främst pedagogik, lärarutbildningar, Nordiska språk, IMER m.m. Arbetet gjordes inte systematiskt, i meningen att denna typ av sökning skulle omfatta samtliga universitet och högskolor och samtliga relevanta forskningsämnen och samtliga publikationer, för det skulle ta alltför lång tid och det skulle inte vara särskilt effektivt heller. Sökningen på universitetens och högskolornas hemsidor var snarare ett komplement till Libris och Diva än en initial kartläggning. Härigenom hittade jag några forskningsrapporter och bokkapitel som inte hade ”fastnat i nätet” tidigare.

Den andra komplementära sökningen gjordes i vetenskapliga tidskrifter via Stockholms universitets bibliotek och dess forskningsdatabas ”Find IT”. Genom den kommer jag åt i stort sett samtliga tidskrifter som finns på den internationella marknaden. I Sverige, och för svenska förhållanden relevanta, finns det enbart ett fåtal pedagogiska refereebedomda tidskrifter (Scandinavian Journal of Educational Research, Pedagogisk Forskning i Sverige och Utbildning & Demokrati) och jag har gått igenom otaliga nummer av dessa. Antalet internationella tidskrifter är minst sagt överväldigande. Vid sökningen i ”Find IT” gjordes en första avgränsning med hjälp av ordet Education (contains), vilket innebär att tidskriften skulle innehålla ordet utbildning i namnet. Det resulterade i 782 tidskrifter, men en del handlade helt uppenbart om ämnen som inte kunde beröra nyanlända och lärande som till exempel tidskrifter om adult education, business education eller om högre utbildning. Dessutom fanns tidskrifter på annat språk än engelska (oftast förekommande var franska, spanska, holländska). Hursomhelst kunde även efter dessa exkluderingar antalet tidskrifter, nummer och artiklar sammanlagt räknas i tiotusentals. Det gällde alltså att hitta ett annat effektivt urvalsinstrument.

Eftersom ambitionen med forskningsöversikten och diskussionen om den internationella forskningen är mycket mindre än med den svenska har jag därefter strikt begränsat sökningen i tidskriftsdatabasen till sökord som har med de nyanlända att göra och endast i refereebedomda tidskrifter: refugee children education, newcomers and education, new arrived students, lately arrived students, late arrivals, migration and age, vilket resulterade i ca 900 artiklar, varav en del var överlappningar. Efter en genomgång av artiklarnas relevans har jag bedömt att ca ett 100-tal är relevanta för forskningsöversiktens tema. Forskning som handlar om flyktingbarnens hälsa och i synnerhet



olika former av traumatiska erfarenheter har uteslutits, då de i många fall tangerar renodlad medicinsk och psykiatrisk-klinisk forskning. De valda artiklarna har skrivits ut, granskats och sammanställts i kapitel 7. Av naturliga skäl inkluderar jag enbart tidskrifter som hade sina artiklar i full text, vilket den absolut största majoriteten hade.<sup>7</sup> Jag har i övrigt och av avgränsningsskäl enbart sparsamt konsulterat böcker om internationell forskning.

Den tredje komplementära sökningen efter relevant material var den så kallade "snöbollsmetoden" via de mest relevanta publikationernas litteraturlistor. Jag har ingående granskat varje införskaffad publikations litteraturlista, jämfört dem med varandra och med det material jag redan hade eller kände till. Om en publikation bedömdes vara relevant införskaffade jag den, om det var möjligt, granskade den och, beroende på relevansen, inkluderade den i eller exkluderade den från forskningsöversikten. Tidskriften "Pedagogisk forskning i Sverige" publicerar varje år en lista över doktorsavhandlingar i Sverige med utbildningsvetenskaplig relevans som lagts fram under föregående år. Detta var en värdefull källa och framförallt ett kontrollinstrument som försäkrade mig om att inte missa viktigt material.

Denna breda ansats till det svenska (och även internationella, även om i mycket mindre utsträckning) forskningsfältet om nyanlända och lärande har så småningom lett mig till en punkt då materialmättnaden infann sig. Med andra ord gav alla nya sätt att söka efter materialet samma resultat och dessutom började några tydliga analytiska linjer i det insamlade materialet urskiljas. Det insamlade materialet bedömde jag gott och väl räcka till för att exemplifiera dessa linjer, på bredden och på djupet. Nästa fråga är förstås hur denna mängd skall kokas ned till en förståelig och hanterbar helhet, vad som skall lyftas fram, sammanfattas mer ingående och vad som enbart skall omnämnas som en kort referens.

## 3.2. Presentationsstrategierna och avgränsningarna

Kartläggningen av ett forskningsfält är under långa perioder ett tämligen kaosartat arbete. Sökningar i databaser görs, artiklar, böcker och rapporter jagas i bibliotekets dammiga hyllor, anteckningar görs och görs om, det stryks under och färgstryks över ackompanjerat med otåligt väntande på beställt material och en gnagande panikkänsla av att man missat den allra viktigaste boken på området och den alltför snabbt annalkande deadline. I takt med att materialhögen växer infinner sig frågan hur det

---

<sup>7</sup> Om någon tidskrift eller artikel som kan förefalla vara relevant saknas så handlar det om att den inte kan nås genom vanliga databaser.



hela skall sammanställas och redovisas. Det går inte att lägga upp en detaljerad plan i förväg av den enkla anledningen att man inte vet vad som finns och att kartläggningen är en upptäcktsresa i sig. Min strategi för att hantera presentationen av det insamlade materialet byggde på att jag med utgångspunkt i forskningsöversiktens två grundläggande premisser – de nyanlända och lärande samt systemet, i form av skola och dess organisation och praktiker, eleverna möter – och genomläsningen av materialet ganska snabbt insåg att det svenska forskningsfältet sammanstrålar kring tre perspektiv. Jag väljer att kalla dem det samhälleliga och det individuella, det institutionella och det (språk)pedagogiska. I forskningsöversikten presenteras de under var sitt kapitel. De går förstås in i varandra och ibland ställdes jag inför dilemmat huruvida en och samma studie skulle redovisas i två kapitel, därför att dess tema spände över både till exempel det samhälleliga och det individuella perspektivet med elevernas identitetsutveckling och det institutionella och det pedagogiska perspektivet med språkutveckling, något som också påverkade elevernas val av umgängeskrets och identitetsutveckling. Detta är dock inte det viktigaste, det viktigaste, som jag ser det, är att studiernas bidrag till vår övergripande förståelse av de nyanländas situation i den svenska skolan klargörs och sätts i relation till andra studier. Varje perspektiv exemplifieras med ett antal studier och avslutas med en sammanfattande diskussion. Varje perspektiv har vidare ett antal underteman, vilket vittnar om variationer i den tillgängliga forskningen. Även om min strävan har varit att i denna forskningsöversikt inkludera merparten av den svenska vetenskapliga produktionen om de nyanlända och lärande, har min primära ambition ändå inte varit att sammanfatta varenda text som någonsin har skrivits om denna grupp eller om det system de möter. Det är ett så gott som omöjligt uppdrag. Jag är långt ifrån säker på att varenda relevant text har inkluderats, men jag har gjort allt för att eliminera risken att de viktigaste inte kommer med. Ambitionen är i stället att belysa några huvudsakliga inriktningar, tillsammans med deras frågeställningar, teoretiska angreppssätt, analyser, slutsatser och eventuella rekommendationer.

Vid sammanfattningar och presentationer har jag vägletts av principen att mer ingående presentera studier som kanske inte är bland de mest kända eller är av nyare datum, men som har en hög relevans för forskningsöversiktens tema. Principen har förstås inte använts konsekvent, utan har snarare varit min strävan. Poängen är att välkända, välciterade och många gånger sammanfattade studier inom till exempel området svenska som andraspråk, flerspråkighet eller modersmålets betydelse (t.ex. Cummins, 1997, 2000; Thomas och Collier, 1997; Hyltenstam och Tuomela, 1996; Lindberg, 1996) för elever med ett annat modersmål än svenska, inklusive de

nyanlända, inte behöver ytterligare en sammanfattning, utan att det räcker med referenshänvisningar. Utrymmet skall beredas för de mindre kända, men relevanta studierna, vilket enligt min uppfattning är det mest effektiva sättet att förhålla sig till ett sådant uppdrag.

De främsta avgränsningarna bottnar i uppdragets natur, enbart akademisk forskning, och målgruppen, enbart nyanlända elever, vilket jag ovan redan har tydliggjort. Ytterligare en viktig avgränsning med denna forskningsöversikt är ambitionen i dess omfattning som framgår av den tid och de resurser som har ställts till mitt förfogande. I runda tal rör det sig om ca fyra månader och forskningsöversiktens resultat bör bedömas i relation till vad som är möjligt att åstadkomma under denna korta period. Inte minst med tanke på att själva insamlingen har tagit så lång tid. Att hitta, läsa, värdera, sammanfatta, relatera till annat material och analysera flera hundra böcker och artiklar är en tidskrävande uppgift.

Det finns vidare en del texter skrivna utifrån ett psykologiskt perspektiv på framförallt flyktingars hälsa och olika typer av trauman och stress. Även om hälsa förstås i allra högsta grad påverkar elevernas välbefinnande och skolprestationer har jag ändå uteslutit dessa texter därför att de egentligen inte fokuserar på flyktingbarnens skolgång eller lärarnas pedagogiska praktiker, utan specifikt på barnens hälsa. Detta är ett enormt område och förslagsvis ett föremål för en egen forskningsöversikt.<sup>8</sup> Det bör dock hållas i åtanke att hälsoperspektivet är en aspekt som i kombination med allt annat som kommer att tas upp här – maktförhållande, segregationen, språkutveckling, modersmålets och svenska som andraspråks betydelse, prestationer, pedagogiska praktiker, interkulturellt lärande m.m. – har ett starkt inflytande över de nyanlända överhuvudtaget och därmed även i skolans värld.

Sammanfattningsvis och avslutningsvis vill jag ännu en gång understryka att det material som har sammanställts i den föreliggande forskningsöversikten både direkt och indirekt berör frågan om de nyanlända eleverna och lärande, forskningen om dessa elever i sig och om det system som eleverna möts av och som skall se till att vara det viktiga avstampet i livet. Forskningsöversikten består av en noggrann kartläggning av forskningsfältet inom Sverige, urvalet av och redovisningen av ett stort antal böcker, institutionsrapporter och avhandlingar samt en sammanställning av ett urval av den svenska och internationella forskningen redovisad i relevanta vetenskapliga tidskrifter.

---

<sup>8</sup> I skrivande stund har jag blivit informerad om att Utbildningsvetenskapliga kommittén har gett ett antal forskare i uppdrag att göra en forskningssammanställning inom detta område.

## 4. INTERAKTIONER, IDENTITETER OCH MAKTORDNING – DET SAMHÄLLELIGA OCH DET INDIVIDUELLA PERSPEKTIVET

En del forskning som behandlar integration, elever med utländsk bakgrund och skolan och därmed även (ibland direkt och ibland indirekt) berör frågan om nyanlända elevers situation pekar på betydelsen av att uppmärksamma interaktioner mellan olika aktörer i skolans vardag: faktorer som påverkar elevernas identitetsutveckling, och den maktordning som råder i samhället mellan olika sociala grupper och som nödvändigtvis speglas i skolans arbete. I detta kapitel tar jag upp en del av denna forskning.

### 4.1. "Normalt" och "avvikande"

Den absolut största delen av forskningen inom detta fält utgår från dikotomin "normalt" och "avvikande" som forskarna menar skapas genom dagliga praktiker i den svenska skolan, där elever med svensk bakgrund får stå för det "normala", medan elever med utländsk bakgrund förpassas till den "avvikande" kategorin. Nedan exemplifierar jag denna ståndpunkt med nedslag i några studier.

Enligt etnologen Annick Sjögren (1997) betraktas och behandlas elever med utländsk bakgrund som "problematiska" i skolan av de svenska lärarna och det föreskrivna och dagligen ordinerade botemedlet heter "svenskhets". Strävan efter homogenisering och försvenskning under parollen "alla barn är lika" leder till att eleverna betraktas och behandlas utifrån vad de saknar och vilka kunskapsluckor de har. Inte utifrån vilka styrkor och kunskaper de redan har med sig. Jakten på "bra" svenska måste, enligt Sjögren, förstås utifrån denna analytiska modell där elever med utländsk bakgrund ständigt bedöms i relation till deras jämnåriga med svenska som modersmål. Denna grupp blir då en modell för vad som är normalt medan elever med ett annat modersmål betraktas som avvikande och "språksvaga".

Men det är inte bara lärarna som tillgriper denna kategoriserande modell i mötet med nyanlända och barn med utländsk bakgrund överhuvudtaget, det kan även förekomma hos "de svenska" eleverna i klassen. Seija Wellros citerar i boken "Ny i klassen – om invandrarbarn i svenska skolan" (1992) hur 12-åriga Mattias och Linda förhåller sig till och pratar om två nyanlända tjejer i sin klass. Wellros skriver:

Linda och Mattias resonerar som de flesta andra även när de säger att "tjejerna" inte riktigt är på samma nivå som de själva. Att de ligger efter i allt förklaras av att de har en kultur som hindrat deras utveckling. I samma takt som tjejerna *försvenskas* når de ett högre utvecklingsstadium. Och ju mer de *lär sig* desto lättare har de att vara som vanligt (s.17).

Etnologen Ann Runfors är inne på liknande spår i sin forskning som 2003 utmynnade i avhandlingen "Mångfald, motsägelser och marginaliseringar" (se även Runfors, 1996). De grundläggande frågorna hon ställer är: Hur skall lärarna förhålla sig till den kulturella mångfalden i en klassrumssituation? Skall elevernas skilda kulturella bakgrund och referensramar lyftas fram i syfte att utnyttja mångfaldens positiva potential? Eller skall den tonas ned för att inte riskera cementering av kategorier och vidgande av klyftor mellan olika grupper? Avhandlingens empiriska underlag utgjordes av tre skolor i Stockholms utkanter, varav två skulle kunna karaktäriseras som "invandrar-täta", och tillika stora mottagare av nyanlända elever, och en som "blandad". Det visar sig att lärarna, i sig väldigt motiverade och engagerade, under sitt arbete riktade uppmärksamhet, talade om och förhöll sig till kategorin "invandrarbarn" på olika sätt. Denna välmenande uppmärksamhet föranledde upprättande av en kedjeprocess som Runfors analytiskt benämner elevernas frikoppling, formning och infogning. Lärarna uppfattade den del av elevernas kulturella bakgrund som hade med relationer och sammanhang att göra som en belastning inför framtiden. Därför skulle eleverna individualiseras, det vill säga, frikopplas från bakgrundens hämmande inverkan genom att tona ned det kulturella till förmån för principen "här är alla barn lika". För att kunna möta framtiden i det svenska samhället med någorlunda lika förutsättningar som deras "helsvenska" jämnåriga behöver "invandrarbarnen" satsa allt de orkar på det svenska språket. Ty framtiden är otänkbar utan språket. Och måttstocken för vad som är eftersträvaransvärda kunskaper i svenska stod de svenska eleverna för. Elever med invandrarbakgrund hade, enligt Runfors (2003), således återigen formats till eller tryckts in i en kategori. Avslutningsvis kom infogningen varvid "invandrarbarnen" skulle göras till en del av olika gemenskaper, i klassrummet i första hand och i förlängningen i den samhälleliga gemenskapen. Hela processen genomsyras av lärarnas fokusering på vad eleverna inte är och på deras reella eller förmenta brister. Enligt Runfors osynliggjordes de som de individer de var, samtidigt som de ständigt hamnade i rampljuset för det de inte var.

Detta osynliggörande beskar "invandrarelevernas" handlingsmöjligheter därför att de i skolans dagliga praktiker ständigt och jämt reducerades till kategorin "invandrare" tyngd med brister och tillkortakommanden. Den kulturella mångfalden som resurs, som potential, som möjlighet försvann spårlost någonstans på vägen. Runfors kritiserar inte direkt de intervjuade

lärarna för deras arbetssätt, som trots allt står för en del av vad avhandlingens undertitel "hur invandrarskap formas i skolan" antyder. Hon riktar i stället kritiken mot strukturer som finns i hela samhället och som reflekteras i skolans värld och mot den urbana medelklassens ideal som präglar lärarkårens uppfattning om vilka förutsättningar som allra bäst förbereder deras elever inför framtiden. Runfors forskning belyser pregnant betydelsen av att lyfta bort blicken från lärarnas arbetsmotivation och didaktiska färdigheter och i stället mer undersöka strukturer och mekanismer hos den dominerande samhällsdiskursen om integration och mångfald som med sådan kraft slår igenom i skolornas pedagogiska och sociala praktiker och som får sådana konsekvenser för bland annat nyanlända elever.

Socialantropologen Sabine Gruber är inne på samma spår i sin forskning om skola, etnicitet och institutionell praktik (Gruber, 2007, 2008), även om inte heller hon direkt behandlar frågan om nyanlända elever och lärande. I fokus för Grubers forskning står en grundskola i en mellanstor svensk stad med elever från två socialt och etniskt olika upptagningsområden. Det ena området skulle kunna betecknas som övervägande svenskt, medelklass och det andra övervägande som ett arbetarklass- och invandrardominerat område. Genom intensiva etnografiska fältstudier undersöker Gruber i ett intersektionellt perspektiv hur denna etniska, sociala och även könsmässiga blandning påverkar skolpersonalens arbetsvillkor samt hur skolpersonalen genom sina dagliga praktiker, oftast välmenande, skapar och upprätthåller skillnader mellan olika elevkategorier baserade på elevernas förmenta tillhörighet till olika kulturgrupper. Studiens indirekta koppling till nyanländas situation i skolan är att de också så småningom infogas i denna åtskillnadsstruktur genom dagliga praktiker som valet av temadagar, studiebesök, förhållningssättet till föräldrarna och skapandet av diskurser om elevgruppernas problem och möjligheter. Liksom i Runfors (2003) tidigare nämnda studie uppmärksammas även här hur "svenskhet" görs till en norm och en måttstock mot vars bakgrund "invandrarskap" och "invandrarelever" skapas och upprätthålls. Men Gruber vänder sig också mot, och påvisar empiriskt, förenklade analyser som gör elever med utländsk bakgrund till passiva offer för institutionella praktiker som beskär deras livschanser genom att reducera dem till ett problematiskt "invandrarskap". Eleverna visar prov på förmågan att genomsöka differentieringspraktikerna och att överskrida gränserna, men utifrån deras svaga position kan de inte nämnvärt rubba den maktordning, byggd på föreställningar om etnicitet, klass och kön, som råder i skolan.

En reflektion om de nyanländas situation som skulle kunna göras utifrån Grubers studie är att om elever i hennes undersökningar, som oftast är födda och uppvuxna i Sverige, möter den här typen av osynliga kategoriseringar

och institutionella praktiker, då kan man vänta sig att de nyanlända möter ännu större svårigheter. I deras fall är åtskillnaden både legitim och öppen (förberedelseklassen), samtidigt som eleverna själva och deras familjer in-tar en mycket svagare position i relation till skolan än de som Gruber har intervjuat i sin studie. Dessutom är det mer "legitimt" att från skolans sida betrakta och behandla de nyanlända som ett enda stort problem, på grund av en rad objektiva svårigheter de upplever i mötet med ett nytt land och ett nytt skolsystem, med den hägrande svenskheten som en universell Panacea. Som jag visar genomgående i denna forskningsöversikt är detta tema återkommande i forskningen om den mångkulturella skolan i allmänhet och om de nyanlända och lärande i synnerhet.

Språkvetaren Christina Rodell-Olgac har skrivit flera texter om nyanlända elevers situation i klassrummet, dels med utgångspunkt i egna erfarenheter som lärare i förberedelseklasser i Rinkeby, dels med utgångspunkt i sin forskning. I boken "Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik" (1995) går Rodell-Olgac igenom några faktorer som hon med utgångspunkt i tidigare forskning och egna erfarenheter<sup>9</sup> anser är viktiga. Betydelsen av strukturerad vardag, inklusive skolgång för att återskapa känslan av normalitet, är bland det mest väsentliga. I det sammanhanget citerar hon Dyregrov och Raundalen (1993) som hävdar följande:

Man måste sträva efter att göra barnets vardag så normal som möjligt, såväl under som efter en krissituation. All form av skolgång, även om den inte är så omfattande, är till stor nytta. Rutinpräglade aktiviteter som att gå och handla, hälsa på vänner, gå i kyrkan eller moskén etc, bidrar också till att ge struktur åt kaoset och därmed normalisera barnets liv (s. 72, citerat efter Rodell-Olgac, 1995, s. 13).

Som vi kommer att se längre fram präglas diskussionen om nyanlända elever till stor del av dikotomin normalitet/avvikande i såväl försöken att minska de traumatiska erfarenheterna orsakade av flykten som i effekterna av lärarnas pedagogiska praktiker. Modersmålets betydelse för språkutvecklingen och för identiteten, respektfullt bemötande av föräldrarna och samarbete med andra vuxna är ytterligare några viktiga punkter Rodell-Olgac tar upp i denna skrift.

<sup>9</sup> Boken skulle dock inte kunna kallas för forskning i egentlig mening, då den inte bygger på vare sig insamlat empiriskt material eller djupare teoretiska reflektioner eller om tidigare kunskaper inom området, utan främst på egna erfarenheter blandade med hänvisningar till teoretiska resonemang och tidigare forskning. Jag anser ändå att boken liksom annan forskning som Rodell-Olgac har gjort ger viktiga bidrag till den sammanlagda bilden av kunskaper om nyanlända barn i den svenska skolan.



Dessa synpunkter utvecklas ytterligare i artikeln "Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass – att lära av sina romska och somaliska elever" (1999) – publicerad i antologin "Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs" (Axelsson, 1999) – där hon tar avstamp i den kanadensiske forskaren Jim Cummins (1996) teorier om mänskliga relationer och interaktioner mellan olika aktörer inom skolan som en av de viktigaste faktorerna för elevernas utveckling och skolframgång. Rodell-Olgac menar att i en förberedelseklass där elever har olika bakgrund, olika skolbakgrund, kunskaper i svenska och där det inte sällan finns olika former av trauman med i bilden är det i synnerhet viktigt att lärarna tar hänsyn till interaktioner och framförallt ser till att skapa ett stödjande nätverk kring den enskilda eleven. Att inrätta mindre och blandade grupper där eleverna hjälper varandra, att vara medveten om att konflikter kan böttna i svårigheter att uttrycka sig, liksom i hur eleverna mår, att bekräfta deras identitet och utgå från elevernas bakgrund i undervisningen genom att ta upp exempel eleverna kan relatera sina erfarenheter till är några strategier som lärarna kan tillämpa för att bygga upp interaktioner som leder till positiva utfall. Rodell-Olgac betonar betydelsen av att komma bort från inställningen att "alla elever är lika och vi gör ingen skillnad vare sig man kommer från Turkiet eller från Täby" som präglar många lärares syn på elever med utländsk bakgrund, inklusive nyanlända elever, därför att det i förlängningen innebär att alla elever blir behandlade som om de vore medelklassvenskar. Förlorarna blir då de elever som inte tillhör denna grupp och som inte tilltalas av den undervisningen. Även i andra bidrag i den nämnda antologin understryks betydelsen av att bekräfta minoritets elevernas identitet, oavsett om de är nyanlända eller inte, som en framgångsfaktor. Språkvetaren Monica Axelsson (1999) skriver till exempel, efter en genomgång av teorier om skolframgång och empiriska diskussioner kring olika elevgruppers skolprestationer i en mångkulturell skola, att: "En viktig kunskap är att minoritets elever lyckas bättre i skolan när de känner sig förankrade i sina familjeidentiteter, samhällen och kamratgrupper och när de känner att de har stöd för en strategi som leder till selektiv ackulturering där familjeidentiteten bildar grunden när majoritetskulturen läggs till" (s. 32).

I hela antologin betonas också vikten av att stärka minoritetsbarnens modersmål, och författarna bidrar med en rad praktiska tips om hur detta kan gå till, inte bara som ett instrument för inläring av svenska och andra ämnen, utan också som ett led i att bekräfta elevernas identitet och förankring i familjeidentiteter, som Axelsson (1999) hävdar. Jag skall återkomma till denna diskussion i kapitel 6.

Pedagogen Kerstin von Brömssen beskriver och analyserar i sin avhandling "Tolkningar, förhandlingar och tystnader" (2003) bland annat hur elever

med utländsk respektive svensk bakgrund förhåller sig till sina skolsvårigheter. Medan de först nämnda tenderar att identifiera svårigheterna som en del av de egna tillkortakommandena, inklusive behärskningen av svenska språket, tenderar de sist nämnda att peka på skolan och lärarna som ansvariga för deras svaga prestationer. Liksom de tidigare nämnda studierna pekar även von Brömssen på lärarnas tänkande om elevernas bakgrund främst i termer av brister och skillnader samt på hur detta påverkar elevernas identitetskonstruktion.

Pedagogen Monica Eklund har i sin avhandling "Interkulturellt lärande – Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början" (2003) undersökt huruvida den svenska grundskolan förbereder elever för att hantera den ökande etniska mångfalden i samhället. Hon är särskilt intresserad av det gap som uppstår mellan politiska intentioner uttryckta i olika formella dokument och den konkreta verksamheten. Politiska målsättningar, hur lofvärda de än må vara, verkar ha väldigt svårt att omsättas i konkret pedagogisk praktik. Hur kommer det sig och vilka är effekterna? Det är en omfattande (ca 400 sidor) och mångfacetterad bok som spänner över flera områden som denna forskningsöversikt uppmärksammar och jag kan rekommendera den som läsning för dem som är intresserade av att veta mer om framförallt internationell forskning och den svenska historiska utvecklingen rörande det interkulturella perspektivet i undervisningen. Den berör dock inte de nyanländas situation direkt, utan indirekt genom att författaren utifrån en ordentlig genomgång av svensk och internationell litteratur, policydokument och en empirisk undersökning på en högstadieskola, analyserar det hierarkiska system och den rådande pedagogik som bland annat möter de nyanlända och skall integrera dem i skolan och i samhället.

Likt många andra studier uppmärksammar även Eklund det faktum att den svenska forskningen inom området det interkulturella lärandet är kraftigt utvecklat, vilket enligt henne är märkligt med tanke på att Riksdagen redan 1985 fattade beslut om att det interkulturella perspektivet skall genomsyra all undervisning i de svenska skolorna (se även Lorentz, 2001, 2008). Det fåtal studier hon hänvisar till (t.ex. Andersson och Lenntorp, 1987; Westerberg och Linnér, 1988; Konstantinides, 1994; Parszyk, 1999; Paulin, 1999) har fokuserat på alltifrån modersmålsundervisningen och experimentella försök med interkulturell undervisning till de hierarkiska skillnaderna mellan "det svenska" och "det utländska" som genomsyrar både samhället och skolan, inte minst när det gäller relationer mellan elever med utländsk bakgrund å ena sidan och svenska lärare och elever med svensk bakgrund å den andra. Efter en genomgång av statliga policydokument och en del internationell forskning landar Eklund i ett antal kategorier som



enligt henne är att anse som Interkulturella lärandekomponenter. Dessa är (s. 120):

#### *Kulturkompetens*

- Att synliggöra den egna kulturens dolda och omedvetna värderingar samt öka förståelsen för andra kulturella värderingar (såväl intrakulturella som interkulturella värderingar).

#### *Demokratiskt förhållningssätt*

- Att fostra till tolerans och respekt samt förebygga fördomar, mobbning och diskriminering, det vill säga demokrati- (medborgar-) fostran och beaktandet av de mänskliga rättigheterna, kritiskt tänkande och möjlighet att påverka.

#### *Tillgång till samhällsspråket*

- Att den enskilda eleven, oavsett bakgrund, ges reella möjligheter att få tillgång till och utveckla samhällets språk, svenska, inom alla domäner. För elever med annat modersmål än svenska tillförsäkras detta oftast genom undervisning i svenska som andraspråk.

#### *Modersmålskännande*

- Att den enskilda eleven, oavsett bakgrund, ges reella möjligheter att bevara och utveckla modersmålet samt använda det som ett redskap för lärande.

Dessutom måste lärarna i undervisningen utgå från elevernas individuella och gemensamma erfarenheter och använda sig av ett undersökande, problemorienterat arbetssätt i heterogena grupper (ibid.). Alla dessa komponenter är högt burna samhälleliga och politiska målsättningar framhållna såväl i styrdokumentet som på tidningarnas ledarsidor. Men lever de i praktiken?

För att ta reda på detta genomförde Eklund en kombinerad enkät- och intervjuundersökning med 46 elever i årskurs 6–8 på en skola i Mellansverige. En tredjedel av eleverna i de aktuella skolåren hade minoritetsbakgrund. De fyra ovannämnda komponenterna styrde både datainsamlingen och analysen samt kombinerades med skolans statistik över elevernas prestationer. Här skall jag bara lyfta fram några poänger. Så gott som samtliga elever, både med och utan svenska som modersmål, ansåg att svenska är viktigt och merparten ansåg att modersmålet är viktigt för individen, men att det inte bör ingå i den reguljära utbildningen som ett obligatoriskt ämne. Deltagandet skall med andra ord bygga på frivillighetsprincipen och dessutom skall modersmålsundervisningen helst anordnas under skoldagen och inte som i dag är fallet på många ställen där den ligger utanför skolschemat. Intressant är att, enligt Eklund (2003, s. 327) ”ingen av elevernas kommentarer tyder

på att kunskaper i modersmålet anses ha någon positiv inverkan på lärandet generellt, eller för tillägnandet av svenska som andraspråk.” Modersmålet har alltså ingen instrumentell roll, som ett medel för att uppnå andra mål, utan anses ha eget existensberättigande, vilket jag tolkar som positivt därför att det är ett första steg mot modersmålets erkännande och ökad legitimitet i skolans värld. Trots den nominella kongruensen mellan värdegemenskapen och läroplanens interkulturella mål i samtliga komponenter visar det sig att eleverna inte uppnår lika resultat. I den följande diskussionen identifierar hon fyra tänkbara förklaringar till diskrepansen:

- a) socialisationsinnehållet är skilt från arbetssättet i meningen att lärarna inte försöker göra små arbetsgrupper bestående av elever med olika bakgrund och att arbetsuppgifterna snarare är reproducerande än uppmanar till kreativitet,
- b) en segregering av majoritetsläroplan i meningen att svenska anges vara en norm och att målet om att elever med ett annat modersmål än svenska skall uppnå flerspråkighet saknas. Dessutom finns det väldigt få lärare, förutom modersmållärarna, med utländsk bakgrund på den aktuella skolan och den särskilda undervisning för elever med ett annat modersmål än svenska är i praktiken segregering och de andra eleverna har enbart en vag uppfattning om vad ämnena modersmålsundervisning eller svenska som andraspråk handlar om,
- c) linjärt snarare än cirkulärt tänkande i meningen att modersmålsundervisningen och svenska som andraspråk utgör separata verksamheter för elever, frikopplade från övrig undervisning, vilket förklaras med bristande samarbete mellan olika lärarkategorier,
- d) majoritetskulturella ramfaktorer och statens övergripande politik som har nedprioriterat utbildningen av lärare i modersmålet och svenska som andraspråk, vilket har sänkt både ämnens status och kvalitet.

Vad denna avhandling visar är således att interkulturellt lärande som ett sätt att pedagogiskt organisera den skola som tar emot en mångfald av elever, däribland de nyanlända, sedan länge finns i Sverige som idé, formell policy, ambition, uppmaning och som en uppsättning rekommendationer. Men bristen på förståelse av vad det hela går ut på kombinerat med fortfarande levande assimilationstankar (”bara de lär sig svenska”) och den i praktiken segregering av separata verksamheten för ”invandrarelever” (modersmålsundervisningen och svenska som andraspråk) har effektivt satt stopp för dess implementering under de senaste 30 åren. För att förtydliga ligger problemet inte i att modersmålsundervisningen och svenska som andraspråk erbjuds elever som inte har svenska som modersmål, vilket jag utförligt

kommer att diskutera senare, utan i till vilken plats de förpassas och med vilken roll de förknippas i skolans vardag samt hur mycket de andra eleverna får veta om dessa verksamheters struktur, innehåll och effekter. Däri ligger problemet och detta måste vi få veta mer om. I det sammanhanget ansluter jag mig till Eklunds uppmaningar om att mer forskning behövs om interkulturellt lärande i skolans vardag, bland alla elever och i kombination med andra viktiga variabler som klass, kön och etnicitet.

Etnicitetsforskaren Caroline Ljungberg har i avhandlingen "Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?" (2005) utgått från en diskursanalys av policydokument kombinerad med ett antal rektorsintervjuer. Efter en genomgång av internationella och svenska studier, där olika typer av problembeskrivningar och analyser dominerar, utnämner hon också den mångkulturella pedagogiken (trots ett annat namn uppfattar jag det i hennes resonemang som synonymt med interkulturell pedagogik) som möjlig utvecklingsväg i den mångkulturella svenska skolan. Men det finns två problem här, menar Ljungberg. Det första är att det mångkulturella har kommit att förknippas med många invandrare (jfr Brantefors, 1999; Tesfahuney, 1999; Bunar, 2001a) och följaktligen är det bara skolor som har ett stort antal elever definierade som "invandrare", som anses kunna bedriva en mångkulturell pedagogik. För hur kan man göra mångkultur utan invandrare, som några rektorers undran skulle kunna sammanfattas som. Det andra problemet är att diskussionen om det mångkulturella, enligt Ljungberg, antingen fastnar i frågan om det svenska språkets inläring eller reduceras till små pittoreska och tillfälliga inslag med matlagning, flaggor, kartor och att eleverna inför klassen får berätta om "hur det är i deras hemland". Dessa två problem reducerar således det mångkulturella till en fråga om och för invandrare, ingenting som berör läroplaner, arbetsplaner, läromedlens innehåll, lärarnas praktiker och prioriteringar och samverkan med hemmet. Det mångkulturella förhållningssättet innebär, enligt Ljungberg, ett erkännande av att olikheter finns, liksom att lärandet har olika förutsättningar och utfall, med en reproduktion av sociala skillnader som följd. För att bryta denna onda cirkel krävs det också grundläggande förändringar som gör hela skolväsendet till ett föremål för mångkulturell eller interkulturell pedagogik. Så länge det handlar om vissa skolor och att vissa aktörer ensidigt skall anpassas till andra, så länge kommer det mångkulturella att förbli en abstrakt teori som de flesta visserligen tycker låter trevligt, men som väldigt få gör något åt i praktiken (se även Jonsson Lilja, 1999).

I en rapport till den statliga utredningen om strukturell diskriminering och rasism i Sverige diskuterar ett antal forskare förekomsten av diskriminering och rasism i den svenska skolan (SOU 2006:40). Även om en större del av de ovan refererade studierna också skulle kunna hänföra sig till kate-

gorin "studier om diskriminering" är det ingen av dem som explicit utgår från eller använder det begreppet. Det talas snarare om underliggande mekanismer och processer eller på sin höjd om fördomar. Det gör däremot forskarna i den nämnda antologin. Inte heller denna antologi avhandlar explicit de nyanländas situation i skolan, men eftersom de studerar skolan som en institution och elevernas position i den utifrån elevernas etnicitet och religion är det inte svårt att hitta paralleller till de nyanlända. Här skall jag endast kort beröra tre bidrag till antologin, vilka i sig bygger på större forskningsprojekt.

I artikeln "Skolböcker och andrafiering" diskuterar sociologen Masoud Kamali (2006) hur det symboliska våldet utövas genom utbildningssystemet och bidrar till att upprätthålla den rådande uppdelningen mellan "vi" och "dom". Kamalis analys utgår från läsningen och ett slags diskursanalys av läromedel i religionskunskap och historia för grund- och gymnasieskolan. Böckernas innehåll sammanfattar han på följande vis: "Religionsböckerna präglas av ett kristocentriskt förhållningssätt i förhållande till andra religioner. Historieböckerna presenterar en västcentrisk och selektiv bild av världshistorien" (s. 93). Centreringen åt det kristna och västerländska hållet bekräftar och fördjupar ytterligare den rådande samhällliga diskursen och exkluderar elever som faller utanför denna föreställningsram, menar Kamali. Det viktiga för denna forskningsöversiktens vidkommande är att majoriteten av de nyanlända kommer från länder som, enligt Kamali, präglas av "andra" kulturer och religioner (i relation till föreställningar om "vår" majoritetssvenska kultur och religion) och blir därmed placerade i ett gemensamt "dom". Dessa elever blir då en synlig representant för det "avvikande" man får lära sig om i klassrummet och i läroböckerna. Det symboliska åtskiljandet mellan "vi svenska" och "dom invandrare" kan ha förödande konsekvenser för elever som kategoriseras som "dom andra" i allmänhet och för de nyanlända eleverna i synnerhet genom stigmatisering och lägre förväntningar.

Ett annat bidrag i samma antologi, skriven av pedagogen Lena Granstedt med rubriken "Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar" (2006), utgår från samtal med personal från två skolor med olika etnisk sammansättning. En skola hade bara ett fåtal elever med utländsk bakgrund och den andra hade drygt 20 % av dessa elever. Samtalen har ingått i ett större aktionsforskningsprojekt som gick ut på att inte bara observera och analysera skeendena i de undersökta skolorna utan att även aktivt handleda personalen. Utifrån samtalen urskiljde Granstedt, vad hon efter Gilbert och Mulkay (1984) kallade för tolkningsrepertoarer, som går ut på att försöka "hitta mönster i aktörernas redogörelser, distinkta sätt att tala om något men även vad aktörerna

åstadkommer genom olika redogörelser i olika sammanhang” (s. 255). Utifrån det insamlade materialet identifierar Granstedt de intervjuade lärarnas följande tolkningsrepertoarer: eleven som problem, eleven som en del av skolans mångkulturella projekt, eleven som överkänslig, eleven som ”den andra”, eleven som utnyttjar situationen, eleven som gör som barn gör mest, eleven som gisslan, föräldrar som bristfälliga, föräldrar som kunniga (s. 257). Författarens huvudsakliga analytiska linje, byggd på Critical Race Theory, går ut på att identifiera lärarna som aktörer med makt och tolkningsföreträde som antingen ignorerar problemet med diskriminering och ”andrafiering”, avfärdar det med hänvisning till elevernas överkänslighet eller försök att utnyttja den politiskt laddade frågan om rasism till sin fördel eller, vilket vi också har sett i merparten av detta kapitel, pekar ut eleverna som problem i behov av olika typer av åtgärder. Att förändra diskursen och därmed skapa en mer likvärdig skola skulle, enligt Granstedt, kunna göras genom ett närmare samarbete med modersmållärarna och genom att rekrytera fler lärare med utländsk bakgrund, som har egna erfarenheter av diskriminering och rasism och därmed en djupare förståelse för dessa frågor i skolans vardag. De intervjuade lärarna föreslog ett närmare samarbete med föräldrarna som en viktig utvecklingsstrategi, samtidigt som dessa också i viss utsträckning definierades som ett problem, och genom mer reflektion om vad den tilltagande multikulturalismen i skolan, till stora delar skapad av invandringen, betyder för pedagogiken, ledarskapet, relationer, identiteter, läroplaner och liknande.

I det tredje bidraget i den nämnda antologin sammanfattar Hällgren, Granstedt, och Weiner (2006) resultatet av en rapport som de skrev på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling om etnisk mångfald i utbildningen. Deras slutsatser, efter att ha analyserat förändringar i allt från utbildningspolitiken och styrdokument till erfarenheter av och strategier för att motarbeta rasism i skolan skulle i likhet med några andra liknande översiktsstudier (t.ex. Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström, 2002) kunna sammanfattas som en långvarig reducering av den komplexa ”etniska frågan” till frågan om hur de nyanlända eleverna på bästa och snabbast möjliga sätt skall kunna tillägna sig det svenska språket. Även diskussionen om hemspråksundervisningen, och senare om modersmålsundervisningen (se Tuomela, 1996; Hyltenstam, 1996), fördes med svenska språket som utgångspunkt: befrämjar eller hindrar modersmålsundervisningen inläringen av svenska? En annan slutsats är att utbildningspolitiken historiskt har skapat och upprätthållit distinktionen mellan ”vi” och ”dom” och dessutom förlagt problemet med till exempel elevernas prestationer uteslutande till individerna och följaktligen efterlyst förändringar i individuell motivation och mer hjälp hemifrån, medan skolans uppbyggnad och pedagogik har för-

blivit orörda. Det som bland annat krävs är att ”motberättelserna” det vill säga röster från ”dom andra” tydligare släpps fram i den offentliga arenan som ett sätt att börja förändra den etniska maktordningen i den svenska skolan (Elmeroth, 2008). Ingen grupp elever drabbas så hårt av denna strukturs verkan som de nyanlända, därför att de utsätts i dubbel bemärkelse. Dels som helt nya i Sverige och det svenska skolsystemet med bristande information, bristande kunskaper i svenska och oftast med någon form av trauma i bagaget har de svårt att göra sina röster hörda och på egen hand påverka sin situation. Dels som ”invandrarelever” och ”dom andra” utsätts de för samma kategorisering och stigmatisering som övriga elever gentemot vilka gränsskiljande praktiker utövas i skolan av dem med makt och tolkningsföreträde, lärare och elever med svensk bakgrund.

## 4.2. De ”problematiska” föräldrarna

Det finns ytterligare några uppmärksammade studier där spänningsfältet mellan interaktioner, identiteter, maktordning och föreställningar om etnicitet undersöks. Ett viktigt bidrag dessa studier lämnar är konsekvenserna av den bristande tilliten mellan lärare och föräldrar med utländsk bakgrund i allmänhet och i synnerhet lärarnas föreställningar om föräldrarnas negativa inverkan på deras dagliga arbete. Inte sällan uppfattar lärarna föräldrarnas kultur och traditioner vara det stora hindret för elevernas skolframgångar.

Annick Sjögren beskriver i en rad forskningsrapporter (se t.ex. Sjögren, 1996, 1997) den dynamik som uppstår i mötet mellan nyanlända flyktingar med barn i skolåldern och den svenska skolan. Det svenska samhället och skolan bygger på principer om individualitet och en liberal syn på undervisning, uppfostran och sexualitet, vilket enligt Sjögren (1997) inte sällan leder till missförstånd och även konflikter med föräldrarna. Inte för att föräldrarna ogillar att lärarna behandlar deras barn som individer och mot bakgrund av barnens individuella förutsättningar, utan för att skolan inte anstränger sig tillräckligt för att inpränta i barnen respekten för innehavare av olika roller i samhället. Bristande respekt för roller som äldre och lärare liksom påpekanden om den bristande disciplinen i klassrummet (vilket kan förutsättas botts i den urholkade lärarauktoriteten) var en av föräldrarnas kritiska synpunkter. Skilda åsikter rådde inte sällan om undervisningstempot, framförallt bland de högt utbildade föräldrarna som visserligen uppskattade den svenska skolans ”mjuka approach”, men som samtidigt gav uttryck för farhågan att deras barns möjligheter till en bra karriär sinkades av undervisningstempot. Vidare skriver Sjögren (1997, s. 57) att ”disagreement on sexual mores is an endless source of conflict at school”, vilket ställer lärare och föräldrar från ”many Asiatic and African families” som Sjögren uttrycker det

(ibid.), på ömse sidor av barrikaderna. Poängen, enligt henne, är att alla dessa skillnader i synen på undervisning, uppfostran och relationer fjärrar lärare och föräldrar med utländsk bakgrund från varandra och i mångt och mycket ligger till grund för lärarnas definition av vad skolrelaterade "problem" som barn med utländsk bakgrund, och i synnerhet de nyanlända upplever, bottnar i.

Pedagogen Pirjo Lahdenperä har med sin avhandling "Invandrabakgrund eller skolsvårigheter" (1997) riktat analysens sökarljus mot frågor som bland annat Sjögren tar upp. Baserat på åtgärdsprogram, som verksamma lärare under en fortbildningskurs har skrivit om sina elever med invandrabakgrund, vilket är en beteckning Lahdenperä använder inledningsvis för att mot slutet av avhandlingen avfärda det som grovt kategoriserande och omodernt och i stället föreslå begreppet mångkulturella elever, syftar avhandlingen till att "utröna relationen mellan uppfattningar om svårigheter i skolan och förhållningssätt till elevers invandrabakgrund och etnicitet" (s. 14). Slutsatserna är att lärarna individualiserar elevernas problem i termer av elevers och föräldrars bakgrund och beteende helt på bekostnad av "omgivningsfaktorer som exempelvis relationer, kommunikation, undervisning eller klassen som grupp" (s. 136). Denna problemindividualisering med utgångspunkt i elevernas invandrabakgrund är, enligt Lahdenperä, diskriminerande och den verkar hindrande för elevernas skolframgång. Därför pläderar hon, vid sidan om det redan nämnda bytet av beteckningen invandrarelever till mångkulturella elever, också för ett interkulturellt synsätt som vid sidan om individuella svårigheter förmår ta hänsyn till strukturella faktorer som diskriminerande attityder, social bakgrund och relationer inom skolan mellan olika aktörer. Dessutom menar Lahdenperä att skolans inställning till föräldrar med invandrabakgrund i grunden måste ändras, från kompensatorisk till komplementär hållning. Hon skriver:

Lärarna uppfattar sig som myndighetspersoner – det är föräldrarna som skall komma till skolan och samarbeta med skolan. Bristande samarbete mellan skolan och föräldrarna beror följaktligen på föräldrarnas oförmåga, ointresse, bristande språkkunskaper eller "felaktiga" syn på kunskap, inläring och skolgång" (s. 158).

Eftersom lärarna uppfattar elevernas bakgrund vara en källa till deras skolsvårigheter, med föräldrarna som bakgrundens främsta upprätthållande agenter, gäller det följaktligen att genom skolans arbete kompensera för den bristande bakgrunden och minska de upprätthållande agenternas förment negativa inverkan så mycket som möjligt. Enligt Lahdenperä är denna strategi inte bara direkt felaktig, den är även förödande för elevernas skolgång, därför att all forskning visar att ett produktivt samarbete mellan skola



och hem är en garant för elevernas skolframgång. Därför måste, menar hon vidare, lärarna utgå från att föräldrarnas bidrag i grunden är något positivt och bygga vidare på det. Avslutningsvis pläderar Lahdenperä att den så kallade invandrarforskningen skall byta inte bara namn till interkulturell forskning, utan även analytiskt fokus, från besattheten med kulturer och individuella svårigheter till relationer och sociala strukturers påverkan.

Pedagogen Laid Bouakaz har i sin avhandling "Parental involvement in school" (2007) fördjupat sig i relationer mellan lärare och föräldrar med invandrarbakgrund i en "urban school" eller i en skola som i den svenska offentliga, politiska och akademiska diskursen kallas för "invandrarstäta". Det rör sig med andra ord om en skola där majoriteten av eleverna själva är födda utomlands eller vars båda föräldrar är födda i ett annat land. Av tidigare forskning (Bunar, 2001a; Runfors, 2003; Stigendal, 2005) vet vi att skolor i mångkulturella urbana områden (Bunar, 2008a) har en stor del nyanlända elever och av bland annat den anledningen anser jag det viktigt att uppmärksamma denna studie i föreliggande forskningsöversikt. Med utgångspunkt i Bourdieus teoretiska apparat sammanfattade med begreppen habitus, fält, kapital, symbolisk makt och doxa, intervjuer, deltagande observationer och till viss del även egen erfarenhet av att jobba i skolan, undersöker Bouakaz vilka faktorer som befrämjar respektive förhindrar ett produktivt samarbete mellan hem och skola i en mångkulturell miljö, där många barn är nyanlända. Således listar han upp lärarnas negativa föreställningar om föräldrar med arabisk och i synnerhet muslimsk bakgrund och de låga förväntningar lärarna hyser om vad dessa föräldrar skulle kunna tillföra skolan, som några av de främsta problemen eller förhindrande omständigheter. Lärarna betraktade kulturella skillnader som det kanske största problemet. Bouakaz skriver:

The multicultural school in itself is a problem. Having cultures of many different kinds interacting at school every day can create tensions between the teachers and both the children and their parents. Paul (en av de intervjuade lärarna, NB:s anmärkning) states that: "In a school such as ours that has so many immigrant children, differences in cultural traditions can create problems in day-to-day matters." For Paul, who has been working at school for more than five years, the difference in viewing how the children should be brought up can create tensions between the school and the teachers resulting in the teachers and the parents not being willing to take the steps needed to develop a closer working relationship. Tania (en av de intervjuade lärarna, NB:s anmärkning) agrees in stating that: Limited understanding of the language and differing views concerning cultural and religious matters (e.g. the idea that girls should be alone when taking a shower) and some parents declaring that for religious reasons their children should not take part in certain activities. Attitudes towards matters of democracy are particularly a problem among boys of Arabian background (Bouakaz, 2007, s. 142).



Föräldrarnas kultur döms inte ut som i dålig samklang med svenska värderingar bara, utan även som något lärarna aktivt bör motverka. Det är således svårt att föreställa sig samarbete med någon som uppfattas vara ett av verksamhetens främsta problem. Vid sidan om kulturella skillnader uppfattades föräldrarnas dåliga kunskaper i svenska och egen skolbakgrund som ett stort hinder till ett bra samarbete. Från skolans sida betraktades lärarnas tidsbrist och bristande resurser som hinder.

Men de intervjuade lärarna i Bouakaz studie var också medvetna om att effekterna av bristande samarbete med föräldrarna direkt påverkar deras uppdrag att ge alla barn en god start i livet. Därför hade de en del förslag på hur de förhindrande omständigheterna skulle kunna överbryggas. Bland de föreslagna strategierna var att mer frekvent anlita tolkar, att genom fortbildningar och föreläsningar öka medvetenheten om mångkulturella frågor, att anstränga sig mer för att öppna skolan gentemot det närliggande samhället samt att befrämja tvåvägskommunikation genom skapandet av informella mötesplatser. Goda som de är går dessa idéer, enligt Bouakaz (2007, s. 158), ändå ut på att föräldrarna skall anpassa sig till skolans normer och värderingar, utan att dessa behöver ändras nämnvärt.

I en rad intervjuer fick föräldrarna också komma till tals i Bouakaz studie och de perspektiv som framträder här är mycket intressanta för att förstå föräldrarnas föreställningar om skolan och föreställningar om sin egen position, med allt vad det innebär i termer av förväntningar och krav, i relation till skolan. Två perspektiv dominerar. Det första är att de intervjuade föräldrarna, med arabisk/muslimsk bakgrund, upplever lärarnas nedvärderande syn på deras bakgrund i ett neokolonialt perspektiv. Så här uttrycker sig Dahman, en av de intervjuade föräldrarna:

The truth is that the problem of parental involvement is not related to this district or this town; but is deeper than that; it is about how people of the north view people of the south. It has always been that the people of the north view people of the south as people of lower status, and this exists regardless of whether one accepts it or not, and that truth is related to the European Age of Enlightenment regarding the European culture as the dominant one in the world (citerad i Bouakaz, 2007, s. 159).

Annorlunda uttryckt handlar det om diskriminering baserad på århundraden av kolonialstyre och framhävande av det europeiska sättet att vara som det enda rätta. Denna djupt rotade misstro mot vissa etniska grupper och religioner och deras sätt att vara präglar skolornas förhållningssätt och som sådan är den svår att rubba. Den andra dominerande förklaringen är viktig att komma ihåg, för den glöms oftast bort i diskussioner om relationer mellan föräldrar med invandrarbakgrund (i synnerhet nyanlända föräldrar) och

den svenska skolan. Föräldrarna i Bouakazs studie lyfte fram två omständigheter som förklaringar till varför de inte närmare involveras i skolans arbete. Å ena sidan bekräftade de många av lärarnas uppfattningar om egna bristande kunskaper i svenska, bristande kunskaper om det svenska skolsystemet och den egna begränsade skolbakgrunden som försvårande omständigheter. Å andra sidan uttryckte de, och just till stor del på grund av det otillräckliga skolkapitalet, en stor tillit till den svenska skolan och de svenska lärarna (jfr Skolverket, 2003). Föräldrarna var osäkra på om de hade något att bidra med och ännu mer var de oroliga för att deras inblandning skulle få en negativ effekt för barnens skolgång. Eller som Bouakaz (2007, s. 184) uttryckte det: "The parents' view concerning the school system and their trust in it can become an obstacle in itself, as expressed by one of the parents: 'My trust in the school did not allow me to interfere'."

För att få till stånd ett bättre samarbete efterlyste föräldrarna projekt som skulle ge dem mer kunskaper om det svenska skolsystemet, utbildning för lärarna för att de skulle veta mer om olika kulturer med förhoppning om att detta åtminstone till viss del skulle korrigera den historiskt djupgående nedvärderande bilden av "dom andra" och "deras kultur" och framtagandet av en gemensam vision eller entydiga budskap som både hem och skola förmedlar till eleverna och inte som i dag där de upplevs stå mot varandra.

En insikt som denna mycket intressanta studie kommer med är att både hem och skola vill väl och delar gemensamma målsättningar, vilka är att alla barn skall klara sig så bra som möjligt i skolan, att båda parter hyser misstro mot vissa delar av varandras påverkan på barnen, men samtidigt har de generellt sett förtroende för varandra, och att båda parter efterlyser närmare samverkan. Problemet, som det framstår, har varit den bristande kommunikationen och att "minuskultur-tänkande" (vad den andre saknar) har fått ett rejält övertag över "pluskultur-tänkande" (vad den andre kan bidra med).

I min avhandling "Skolan mitt i förorten" (Bunar, 2001a; se även Granstedt, 2006) upptäckte jag liknande mönster i kommunikationen (eller i dess brister) mellan skola och föräldrar i ett antal mångkulturella områden i Stockholm. Såväl områdena som skolorna hyste ett stort antal nyanlända, flyktingar från Somalia, Irak, Iran, Bosnien och Kosovo. I studien identifierade jag framförallt två mönster i relationer mellan skolan och föräldrarna. Det ena kallade jag för det bilateralt passiva och det omfattade ett mer traditionellt kommunikationsmönster mellan lärare och föräldrar. Båda parter är tämligen nöjda med samarbetet (det bilaterala) som dock i stort sätt reduceras till kvartssamtal och föräldramöten (det passiva). Det förekommer få försök från någon av parterna att få till stånd andra typer av relationer genom att öppna skolan mot närsamhället eller att föräldrarna mer aktivt involveras i skolans dagliga arbete. Detta traditionella kommunikationsmönster

präglar skolan i allmänhet, men i mångkulturella skolor omfattade det framförallt föräldrar som var väletablerade i Sverige, med jobb, utbildning och en ganska lång vistelse i landet. Det andra kommunikationsmönstret, som jag benämnde det unilateralt aktiva, omfattade nyanlända föräldrar, med låg utbildning och utan arbete och framförallt från vissa länder som Somalia och Irak, vilka av många lärare ansågs vara ”särskilt svåra att samarbeta med”. Utmärkande för detta mönster är att både föräldrar och lärare är missnöjda med samarbetet och de relationer som fanns präglades av ömsesidig misstro, ifrågasatt tillit till den andre<sup>10</sup> och stigmatisering. Det pågick häftiga diskussioner inom båda grupperna om hur den andre var och vad den saknade. För lärarna var föräldrarnas kulturkonservativa syn på barnuppfostran ett stort problem, medan föräldrarna anklagade lärarna för att inte bry sig om deras åsikter och önskemål och samhället för att ha ”satt alla invandrare på ett ställe”, som en pappa i studien uttryckte det. Diskussionen om skolan, eleverna, lärarna och föräldrarna var således mycket aktiv, men den pågick ju främst inom grupperna. Ett ordentligt meningsutbyte och reflektion verkade ha svårt att komma till stånd (det unilaterala).

Reza Eyrumlu beskriver i boken ”Iranska familjer i Sverige” (1998) hur traditionella iranska familjestrukturer luckras upp, upprätthålls och förändras i mötet med asyllandet Sverige. Samtliga av hans informanter, ett 20-tal iranska familjer, liksom för övrigt merparten av de 80 000 i Sverige bosatta iranierna hade kommit som flyktingar i olika faser. Ett kortare kapitel i boken behandlar föräldrarnas uppfattningar om den svenska skolan. Liksom många andra bidrag jag hittills har behandlat och kommer att behandla i denna forskningsöversikt handlar inte heller denna bok direkt om nyanlända iranska flyktingar, utan snarare om hur flyktingskapets villkor långsiktigt bidrar till att formulera en grupps position i relation till och föreställningar om välfärdssamhällets institutioner. För att förstå vilka uppfattningar iranska familjer i Sverige hyser om skolans uppdrag och verksamhet, måste vi, enligt Eyrumlu, komma ihåg familjernas position i det svenska samhället. Och den är utanför, segregerad och präglad av marginalisering. Utifrån denna position riktar föräldrarna hård kritik mot den svenska skolans sätt att hantera deras barn institutionellt och pedagogiskt. Den förra hänför sig till kritiken mot att deras barn har hamnat i etniskt segregerade skolor, utan svenska barn, och som de menar, det faktum att skolan inte uppmuntrar till etniskt

<sup>10</sup> Likheten med Bouakaz (2007) studie är att även föräldrarna i min studie (Bunar, 2001a) uttryckte en stark tillit till den svenska skolan som helhet, men att de hyste mindre tillit till den lokala mångkulturella skolans möjligheter att ge deras barn en bra start i livet och framförallt en ”ordentlig” svenska. Anledningen var inte sämre lärare eller undermåliga lokaler, utan den mångkulturella elevsammansättningen med många nyanlända flyktingbarn och frånvaron av elever med svenska som modersmål.

gränsöverskridande mellan barn med olika kulturella bakgrund, utan precis tvärtom. Genom en rad olika institutionella lösningar som upptagningsråden och klassindelningar där, enligt de intervjuade föräldrarna, invandrare och svenskar sätts i skilda klasser, befasts den etniska segregationen som råder i samhället och på bostadsmarknaden. Kritiken och besvikelsen bottnar, enligt Eyrumlu, i att föräldrarna vid sidan om att de själva överför normer och värderingar från hemlandet också väntar sig att den svenska skolan skall uppfostra barnen som svenskar (s. 296). Eyrumlu fortsätter:

Barnens misslyckande att uppfostras som svenskar skapar från deras sida hård kritik mot både skolväsendet och den etniska segregationen i Sverige. Skolan fungerar inte på sätt som de förväntar [sig]. Skolan bör kunna uppfostra barnen till ärliga svenska medborgare, medan den också bör lära barnen föräldrarnas kultur och sociala normer. Skolan klarar vare sig det ena eller det andra, menar de (föräldrarna, NB:s anmärkning) (s. 296–297).

Skolans misslyckande med att infria dessa förväntningar leder till konkurrens och konflikter mellan hem och skola, vilket förstärks av föräldrarnas upplevda och objektiva utanförskap i samhället. Den andra kritiken som föräldrarna i Eyrumlus studie riktade mot den svenska skolan var, i enlighet med Bouakaz (2007) och Bunar (2001a), den upplevda fördomsfullheten och misstänksamheten mot deras förmåga att vara bra föräldrar och spela en positiv roll i sina barns utveckling. En pappa beklagade sig över att lärarna misstänkliggjorde honom för att aga och misshandla sina barn (Eyrumlu, 1998, s. 305). Men trots dessa kritiska synpunkter uttryckte de intervjuade iranska föräldrarna med flyktningbakgrund ändå ett ganska stort förtroende för det svenska utbildningsväsendet som helhet, inte minst i jämförelse med utbildningsväsendet i Iran.

Relationer mellan hem och skola är ett av de områden som i ett flertal studier pekas ut som avgörande för att nyanlända elever, i synnerhet elever med flyktningbakgrund, skall klara sig bra i skolan. Som framgått av beskrivningen ovan präglas dessa relationer dock av stora svårigheter.

Nyanlända elever omnämns i merparten av de hittills refererade studierna implicit och indirekt som en grupp som hårdast drabbas av det kategoriserande tänkandet genomsyrat av ”brister- och problem”-attityder, snarare än att denna gruppens specifika svårigheter och möjligheter i sig uppmärksammas. Men det finns också studier, dock mycket mindre företrädda, som explicit undersöker förutsättningar för de nyanländas framgångsrika skolkarriärer.

### 4.3. Nyanländas framgångsrika skolkarriärer

Ett exempel på studier som ”vänder på perspektivet” är pedagogen Mete Cederbergs avhandling ”Utifrån sett – inifrån upplevt” (2006). I stället för att utgå från problem och misslyckande utgår Cederberg från frågan om hur det kommer sig att ungdomar (tjejer i den aktuella studien) som kom till Sverige i sena tonåren och som det enligt en hel del studier – såväl myndighetsrapporter som forskningsresultat, som hon går igenom i avhandlingens inledning – inte borde gå så bra för i skolan, lyckas genomföra utbildningen på ett bra sätt. Eller med Cederbergs ord, hur kan vi förstå att de i avhandlingen intervjuade kvinnorna har haft framgångsrika skolkarriärer i meningen att de efter avslutade gymnasiestudier har kommit in på högskolan. Studiens fokus är på ”hur det svenska samhället och skolan har skapat möjligheter och svårigheter för de intervjuade kvinnorna att genomföra framgångsrika skolkarriärer och på hur kvinnorna har handlat utifrån sina tolkningar av möten med svensk skola” (s. 40). Avhandlingen bygger på djupintervjuer med tolv kvinnor som alla i tonåren hade kommit till Sverige som flyktingar från olika länder: Palestina, Somalia, Iran, Bosnien, Bulgarien, Libanon och Kosovo. Det teoretiska (och till viss del även metodologiska) angreppssättet utgörs av symbolisk interaktionism och Bernsteins (1974) kodteori om begrepp kopplade till det undersökta kunskapsobjektet. I detta fall används följande begrepp: karriär, vändpunkt, integration, inklusion, motivation, inramning samt synlig och osynlig pedagogik (Cederberg, 2006, s 45). Därtill går Cederberg igenom en del tidigare forskning om etnicitet, klass och kön i skolan, dock utan att direkt relatera till forskningen om nyanlända elever. Genomgången handlar mer om i vilken utsträckning dessa villkor har använts eller inte använts som förklaringar till skolkarriärer för elever med utländsk bakgrund.

Avhandlingens empiriska redovisning ger oss en inblick i hur de intervjuade kvinnorna upplevde sitt möte med den svenska skolan och dess främsta aktörer, lärare och andra elever samt hur de hanterade och med vilka strategier de mötte de svårigheter och möjligheter de stötte på under resans gång. Även här dominerar berättelser om de förlamande kategoriseringarna och om stigmatiseringens och de låga förväntningarnas effekter. Segregationen som uppstår när elever placeras i förberedelseklassen uppfattades inte bara i skolorganisatoriska, utan även i etniska termer. Ana från Libanon berättar följande:

Svenskarna gick i ett hus och vi i ett annat. De var ju blonda och blåögda. De var ju svenskar. I min klass gick elever från hela världen. Jag umgicks aldrig med dom (svenskar, NB:s anmärkning) och de såg ner på oss. Man såg någon gång en mörk tjej som var med dom och man tänkte oj hon måste ha klarat av allt detta. Men det visade sig längre fram att hon var adopterad (citerat i Cederberg, 2006, s. 124).

Orättvisa betygssättningar, vilka i ungdomarnas fall agerade inte bara som bedömningsinstrument för deras ämneskunskaper, utan även som tydliga gränsmarkörer för inkludering och exkludering och känslan av tillhörighet och gemenskap var ytterligare en problematisk omständighet. Mira från Bosnien och hennes erfarenheter är illustrativa i det sammanhanget:

Jag tyckte att lärarna var mycket strängare mot oss invandrare än mot svenskarna när de satte betyg. De var orättvisa. De utgick från hur länge man varit i Sverige. Jag kommer ihåg när jag läste svenska A. Då var det bara en svensk tjej och jag som klarade allting. De andra fick skriva om. Det behövde aldrig vi. Jag kunde svensk grammatik mycket bra. Det var för att jag hade lärt mig språket från början. Jag kunde svensk grammatik mycket bättre än många svenskar. Jag tycker ju mycket om språk. Men läraren sa till mig när hon skulle sätta betyg i slutet att jag skulle kunna fått VG men eftersom jag varit så kort tid, 4–5 år, i Sverige kunde hon bara ge mig G. Men hon gav VG till en svensk med knappt godkänt på uppgifterna. Jag är så förbannad. Jag har upplevt så mycket sådant under de tre gymnasieåren (citerat i Cederberg, 2006, s. 98).

Eller med Saras, också med ursprung i Bosnien, ord:

Jag tyckte alltid de (lärarna, NB:s anmärkning) såg så snälla ut, men egentligen menade dom alltid. Ja du är invandrare. Du kan inte bli lika bra som en svensk (citerat i Cederberg, 2006, s. 176).

Efter tiden på flyktingförläggningen och efter att ha gått i en förberedelseklass – händelser som i sig lämnade djupa spår i ungdomarnas identiteter och självförståelse främst på grund av förlusten av trygghet och förutsägbarhet – placerades ungdomarna så småningom i ordinarie klasser. Där upptäckte de i många fall att de var betydligt äldre (i vissa fall upp till tre år) än sina klasskamrater, vilket nödvändigtvis speglades i innehållet och kvaliteten i de dagliga relationerna. Klasskamraterna uppfattades som omogna och barnsliga, sett utifrån de egna erfarenheternas horisont (jfr Bunar, 2001b), vilket ledde till antingen inga relationer alls eller till relationer med ungdomar från den egna etniska gruppen. I båda fallen ledde det till isolering. Men i några fall där de intervjuade ungdomarna hade lyckats knyta kontakter med klasskamrater med etniskt svensk bakgrund uppfattades detta som ett av de avgörande inslagen i ungdomarnas strategier att klara av skolan och gå vidare i utbildningssystemet. Kamraterna utgjorde i det sammanhanget signifikanta andra som kunde hjälpa, stötta, förklara och uppmuntra. Trots generell kritik mot lärarnas förväntningar och betygssättning, var det också enstaka lärare som genom lyhördhet, hjälp och uppmuntran kom att betyda oerhört mycket för de intervjuade kvinnornas skolkarriärer. Tillsammans

med sin egen motivation och starka vilja att klara sig bra i samhället var de enstaka klasskamraternas och enstaka lärares stöd de faktorer som ledde till ett positivt utfall.

Slutsatsen som skulle kunna dras mot bakgrund av Cederbergs studie är att de problem som nyanlända elever möter i den svenska skolan, vilka dels förstärker effekterna av negativa upplevelser och erfarenheter under flykten och den första asyltiden i Sverige, dels förminskar effekterna av elevernas skolbakgrund från hemländer (duktiga elever med ämnesmässiga kunskaper), verkar vara strukturella. Segregationen i skola och i boende, ”dold makt, dolda förgivettaganden och dolda normaliteter” (Cederberg, 2006, s. 199) och föräldrarnas marginalisering i relation till elevernas skolgång är de viktigaste inslagen i dessa strukturella hinder. De faktorer som har befrämjat kvinnornas skolkarriärer är snarare individuella insatser av enstaka klasskamrater och lärare kombinerat med ungdomarnas motivation och genomsådandet av och anpassning till de kulturella koder som gäller i klassrummet, som till exempel att inte uppträda på ett sätt som av lärarna skulle kunna uppfattas som respektlöst eller utmanande. När dessa individuella insatser saknas eller inte finns med i tillräcklig utsträckning är det svårt att föreställa sig hur de nyanlända ungdomarna på egen hand skall klara av mötet med den svenska skolans strukturella hinder.

I mitten av 1990-talet arbetade jag som modersmålslärare och stödare åt ett antal bosniska barn och ungdomar i grundskolan som hade kommit till Sverige som flyktingar. På nära håll hade jag möjlighet att följa vad det innebär att vara nyanländ i den svenska skolan, att gå i en förberedelseklass för att sedan integreras i ordinarie klasser, att brottas med svenska glosor och grammatik och att fortfarande kämpa med att erövra modersmålet, att umgås med gamla och knyta kontakter med nya kamrater, att hantera skolans och föräldrarnas krav och förväntningar och samtidigt få lov att vara barn. Mitt starkaste intryck från denna period var en enorm självmedvetenhet och styrka som dessa barn i årskurserna 4 till 9 uppvisade. Trots alla objektiva svårigheter, från språket och marginaliserade föräldrar sysselsatta med egna problem till oförstående lärare, tvekade dessa ungdomar aldrig om vikten av att satsa på skolan och få bra utbildning. Än i dag håller jag kontakt med några av dem och vet att de sedan länge har avslutat universitetsstudier, har bra jobb och enligt alla parametrar kan anses vara välintegrerade i samhället. Även forskningsstudier visar att den flyktinggrupp som under det senaste decenniet allra bäst har kommit att integreras i det svenska samhället, både inom utbildningen och på arbetsmarknaden är bosnier (Ekberg, 2006).

För att ta reda på hur bosniska ungdomar med flyktingbakgrund resonerade kring mötet med den svenska skolan och sin fortsatta utbildning efter ett antal år i Sverige genomförde jag i slutet av 1990-talet en mindre studie



baserad på djupintervjuer med sex bosniska ungdomar på två gymnasieskolor i Jönköping (Bunar, 2001b). Anledningen till att jag redovisar denna studie under rubriken ”De nyanländas framgångsrika skolkarriärer” är inte för att påvisa att just dessa ungdomar har läst vidare och hamnat på bra positioner på arbetsmarknaden, för det vet jag inte. Men dessa ungdomar uttrycker en attityd och demonstrerar en inställning som jag mycket väl känner igen från mina personliga erfarenheter av arbete med nyanlända bosniska elever och från andra vetenskapliga studier om bosnier i Sverige och andra länder.<sup>11</sup> Av dessa erfarenheter och studier framgår det att merparten av bosniska ungdomar kan anses ha haft en framgångsrik skolkarriär.

Min studie mynnade ut i fyra poänger. För det första, huruvida ungdomarna gick i en ”helsvensk” skola (där majoriteten av eleverna hade svenska som modersmål) eller i en skola som allmänt, som det uppfattades av mina informanter, ansågs ”invandrartät”, spelade ingen roll för vilken kvalitet de gränsöverskridande relationer som ungdomarna ingick i hade. I första hand sökte sig de bosniska ungdomarna med flyktingbakgrund till varandra, i klassrummet, i cafeterian, på skolgården och fritiden. Inte så att de var utfrysta, men i relation till framförallt svenska kamrater hade de utvecklat två strategier för att förstå, legitimera och hantera (frånvaron av) kontakter. Å ena sidan gav de uttryck för en känsla av erfarenhetsmässig överlägsenhet och framställde sig själva som på grund av krigs- och flyktingerfarenheter mycket mognare än sina svenska kamrater. Och med sådana, som ungdomarna uttryckte det, kunde man inte föra samtal om några ”djupare saker”, utan framförallt om ytliga saker som kläder, väder och liknande. Med bosnierna som delade deras erfarenhetshorisont kunde man ”prata om allt”. Å andra sidan gav de uttryck för en känsla av språkmässig underlägsenhet, som ibland gränsade till kulturell skam (se Bourdieu, 1990), i relation till svenska skolkamrater, vilket också invercade negativt på relationerna. Eftersom ungdomarna, vid tiden för intervjuerna, hade bott enbart ett par år i Sverige, var de fortfarande osäkra på sina färdigheter i svenska språket, däribland uttalet och grammatiken som de mest synliga markörerna för sin ”annorlundahet” (Ristilammi, 1994). Varje samtal med skolkamraterna var en smärtsam påminnelse om att de inte hörde till den språkliga gemenskapen och i ungdomarnas ögon placerade det dem i en underordnad position i skolans hierarki. Att minska den kommunikationen uppfattades därför som en nödvändighet, men en legitim och med strategin om erfarenhetsmässig överlägsenhet, skickligt hanterad nödvändighet.

<sup>11</sup> Se t.ex. Valenta (2008) om bosnier i Norge och Tursunovic (2004) och Wigg (2008) om bosniska ungdomar i Sverige.

Den andra poängen studien mynnade ut i handlade just om det upplevda främlingskapet (att inte förväxla med utanförskapet). De intervjuade ungdomarna gav uttryck för en stark känsla av att de aldrig kommer att bli accepterade som svenskar, hur mycket de än försöker och anstränger sig (jfr Cederberg, 2006). Det återkommande uttalandet var: ”De (svenskarna) kommer aldrig att acceptera oss, vi kommer alltid att betraktas som invandrare och främlingar”. Bollen låg således inte hos de bosniska ungdomarna, som de uppfattade det, eller i deras identitetskonstruktion, utan i hur de upplevde att omgivningen, det vill säga majoriteten, betraktade och förhöll sig till dem.

Den tredje poängen handlade om relationer mellan det nya och det gamla landet med föräldrarna som starka aktörer emellan. Ungdomarna själva sade sig vilja vara kvar i Sverige, men föräldrarna längtade tillbaka, inte minst för att de hade svårt att etablera sig på arbetsmarknaden. Men föräldrarna påtalade för barnen att de trots umbärandena stannade kvar i Sverige för deras skull, vilket belade ungdomarna med ett stort ansvar i relation till sina föräldrar. Utfallet av dessa slitningar mellan det gamla och det nya och inom familjerna hade faktiskt positiv inverkan på ungdomarnas inställning till utbildningen, helt i motsats till vad vissa andra forskare kommit fram till (se t.ex. Eyrumlu, 1997). Detta leder oss till min fjärde poäng.

Den fjärde poängen var ungdomarnas starka betoning på utbildningens betydelse. Oavsett vilken socio-ekonomisk bakgrund de hade och oavsett hur de presterade i skolan lyfte samtliga fram att det var viktigt med bra utbildning, inte i första hand som ett medel till materiell vinning (vilket de för övrigt med emfas förkastade som ytliga mål med livet), utan som en säkerhet för framtiden. Var du än hamnar har du alltid nytta av utbildningen, medan det materiella kan försvinna över en natt, resonerade ungdomarna. Även denna inställning hade direkta kopplingar till ungdomarnas flyktingerfarenheter, för de hade bevittnat hur deras föräldrar på grund av kriget och den etniska rensningen hade förlorat allt över en natt. Det enda man hade med sig till Sverige var kunskaper, färdigheter och yrkesskickligheter.

Denna studie är en viktig pusselbit i förståelsen av de nyanländas villkor i, anpassning och inställning till skolan för den tillför ett dynamiskt subjektivt perspektiv som ställer ungdomarnas tankar, funderingar och erfarenheter i fokus för forskningsintresset. Den visar också hur slitningar mellan det gamla och det nya faktiskt kan ha positiva skolutfall för elever med flyktingbakgrund. Dessa slitningar betraktas emellertid ofta av skolpersonalen som något uttalat negativt (se t.ex. Bouakaz, 2007; Bunar, 2001a).

Ytterligare en studie som tar avstamp i livsberättelser om ungdomar som en gång kom till Sverige som flyktingar är pedagogen Ulrika Wiggs avhandling ”Uppbrott och omstart” (2008). Hon har intervjuat åtta ungdomar med

ursprung i Bosnien, Kosovo och Iran om deras ”erfarenheter av att tvingas till att bryta upp från sitt hemland och att börja om i ett nytt land under sin skoltid” (s. 6; se även Franzén, 2001 om ett liknande tema). Nyckelbegreppen i avhandlingen är identitet, livschanser och, efter sociologen Zygmund Bauman, vagabond/turist (om att människor i det senmoderna samhället är i ständig rörelse). Jag väljer att redovisa denna studie under rubriken ”De nyanländas framgångsrika skolkarriärer” därför att merparten av de i studien intervjuade ungdomarna, och samtliga hade kommit till Sverige som flyktingar efter den ordinarie skolstarten, antingen höll på med eller hade nyss avslutat universitetsutbildningen. Det är vidare i synnerhet betydelsefullt att ungdomarna själva får komma till tals ”så att sanningen sägs av dem som erfar den” som den franske sociologen Pierre Bourdieu (1999) uttrycker det. Med andra ord att de själva berättar om svårigheter, möjligheter, strategier, processer, språkinläringen, identiteter, relationer, lärare och andra signifikanta andra som de möts av i det svenska samhället redo att ”integrera de nyanlända”.

Inte heller denna avhandling, som alltså är ganska ny, lyckas identifiera någon mer omfattande forskning om skolgång för nyanlända elever. Författaren hänvisar till endast några få texter av äldre datum och myndighetsrapporter och konstaterar att ”den forskning som finns om flyktingar i Sverige är företrädesvis gjord med ett psykologiskt perspektiv” (s. 12). Det må vara sant att mycket forskning om flyktingar har utgått från detta perspektiv, men definitivt inte ”företrädesvis”. Det finns en omfattande forskningsflora om integrations- och invandringspolitik liksom om språkutveckling.

Det är en mångfacetterad och långt ifrån entydig bild som träder fram i ungdomarnas berättelser. Samtliga delar en gemensam erfarenhet, den som flyktingar i Sverige och nyanlända i den svenska skolan (även om dessa erfarenheter i sig är skilda), men deras sätt att utforma sina identiteter, bland annat genom valet av umgängeskrets, och använda strategier för att hantera den föränderliga omgivningen är olika. Jag anser dock att ungdomarnas erfarenheter av skolan, framförallt under tiden de var asylsökande och i förberedelseklasserna, är tämligen lika och i mångt och mycket i linje med det som har framkommit i övrig forskning. Skolgången under asyltiden på flyktingsförläggningen var mer på ”låtsats” och lek, med dålig organisation och inga riktiga lärare. Inte sällan var det personal från dåvarande Statens invandrarverk som fick agera som lärare. Barnen, som de intervjuade ungdomarna själva påpekade, fick lära sig några grundläggande ord och fraser på svenska. Det skall påpekas att de intervjuade var nyanlända flyktingar i mitten av 1990-talet då asylsökande barn inte fick gå i vanliga skolor. Sedan några år tillbaka är lagen ändrad och numera har även dessa barn lagstadgad rätt till reguljär skolgång. Wiggs informanter tillbringade olika lång tid i

förberedelseklasserna, från någon termin till upp till tre år, vilket till viss del var orsakat av familjeomständigheter med ständiga flyttningar och att föräldrarna inte ville att deras barn skulle få börja i en ordinarie klass för att riskera uppbrott. Ungdomarna uppfattade förberedelseklasser som ett väntrum och som varje annat väntrum vill man naturligt nog lämna det så fort som möjligt och ”komma in”. Dessutom trivdes merparten inte i förberedelseklasserna. Just detta att ”komma in” omgärdades, i de intervjuade ungdomarnas ögon, med stor oklarhet: vilka regler gäller, när, vem bestämmer, på basis av vad? Språket, som alla lyfte fram som det allra viktigaste att behärska av alla färdigheter i det nya landet och nyckeln till att lyckas i skolan, var den första och högsta tröskeln. Men som Wigg (2008, s. 87) påpekar: ”Innan deltagarna lärt sig språket i tillräcklig utsträckning fick de inte gå vidare till en vanlig klass. Vad som var tillräcklig utsträckning verkar mest ha bestämts av enskilda lärare, åtminstone framstår det så i berättelserna.” En stor dos av godtycklighet och, som jag visar längre fram i denna forskningsöversikt, lärarnas subjektiva ”magkänsla” verkar prägla beslutet om övergången från förberedelse- till ordinarie klasser, vilket för vissa personer (som en av de intervjuade killarna i Wiggs studie gav uttryck för) fullständigt kan urholka skolmotivationen.

Det intressanta är att av alla kategorier som Wigg bygger upp med utgångspunkt i ungdomarnas berättelser – gemenskap och vänskap, familjens inställning till att återvända till hemlandet, deltagarnas inställning till att återvända till hemlandet, deltagarnas förhållningssätt till skolarbetet, deltagarnas syn på den egna nationella identiteten – är det bara skolan som har odelat positiva och gemensamma värden i ungdomarnas ögon. De satsar på skolan eftersom det är viktigt för framtiden, eftersom det kompenserar utanförskap och skapar relationer (ibid. s. 113). Det går således inte att nog betona betydelsen av en genomtänkt och högkvalitativ skolgång för de nyanlända eleverna, därför att skolans betydelse i deras fall sträcker sig långt bortom de pedagogiska domänerna och berör djupt existentiella frågor om tillhörighet och utanförskap, identitet, uppfattningen om hemmetaforen, familjerelationer och inte minst relationer till det ”gamla” och det ”nya” landet.

## 4.4. Sammanfattande diskussion

Det samhälleliga och det individuella perspektivet har stått i fokus för forskningsöversikten i detta kapitel. Med det samhälleliga menar jag studier som uppmärksammar processer varvid makthierarkier, stigmatisering, diskriminering och gränsdragningar mellan ”vi” och ”dom” närvarande på samhällets olika arenor med full kraft slår igenom även i skolans värld. Med det indivi-

duella perspektivet menar jag uppmärksammande av de nyanlända elevernas subjektiva upplevelser av mötet med den svenska skolan och identitetskonstruktioner till stora delar byggda på detta möte och (frånvaro) av relationer i skolans värld. Detta perspektiv, sett i ett historiskt tidskontinuum, börjar på allvar etablera sig i svensk forskning från mitten av 1990-talet, vilket kan förklaras med ett allmänt perspektivskifte i svensk samhällsvetenskaplig och utbildningsvetenskaplig forskning om etniska frågor, från ensidiga språkutvecklingsstudier, diffusa kulturmöten/kulturkrockar och studier i ”invandrar-kunskap” (se t.ex. Chaib och Widgren, 1976; Heyman, 1976; Sjöwall, 1994; Tingbjörn och Andersson, 1981) till större fokus på strukturella svårigheter och makthierarkier baserade på etnicitet, klass och kön (Tallberg Broman m.fl., 2002). Mitt medvetna val att inte inkludera de studierna i denna forskningsöversikt är inte brist på historiemedvetande eller deras nedvärdering (jag hänvisar flitigt i de andra kapitlen till äldre studier också), utan det faktum att dessa studier är en produkt av sin tid, av de politiska, sociala, ekonomiska och kulturella omständigheter som rådde i Sverige på 1970- och 80-talen med en helt annan befolkningssammansättning och annorlunda pedagogik. De invandrade som fanns under dessa perioder var till stora delar arbetskraftsinvandrare och deras barn, även om flyktinginvandringen också kom i gång på 1980-talet. Men det är först under 1990-talet som ett nytt blad i den svenska invandrings- och utbildningshistorien (med bland annat en ny läroplan och betoning på mångfald) börjar skrivas. Jag anser att empiriska studier tillkomna under de senaste 15 åren är viktigast att uppmärksamma därför att de ger oss bästa förutsättningar för att förstå vilka svårigheter och möjligheter som elever som än i dag anländer till Sverige möter.

Vilka slutsatser kan dras av de studier som har redovisats i detta kapitel? En första observation är att merparten av studierna belyser vad som skulle kunna betecknas som problem och svårigheter. Studierna belägger och analyserar på ett övertygande sätt att elever med utländsk bakgrund i allmänhet och de nyanlända i synnerhet möts av en rad strukturella hinder i den svenska skolan. Lärarnas förhållningsätt förklaras ofta i termer av bristtänkande som utgår från elevernas reella (språk) eller förmenta (kulturell bakgrund) svårigheter och föranleder lägre förväntningar. ”Svenskhet” ställs upp som en norm mot vars bakgrund framstegen hos eleverna med utländsk bakgrund bedöms, vilket inte sällan leder till fördjupning av utanförskapet, främlingskapet, stigmatiseringen och minskat självförtroende. Förhållandet med föräldrarna är ansträngt och präglas av ömsesidiga anklagelser om vem som brister i ansvar. Samtidigt visar en del forskning att föräldrar med utländsk bakgrund hyser stor tilltro till skolväsendet som helhet. Föräldrarnas engagemang, så att säga, hindras av denna för stora tilltro och samtidigt av rädslan för att deras alltför öppna krav skulle kunna komma att skada

deras barn. Det framgår med all önskvärd tydlighet att en rejäl förbättring i kommunikationen mellan skola och föräldrar med utländsk bakgrund är en angelägenhet. Merparten av studierna understryker att det är särskilt angeläget att nyanlända föräldrar får information om sina rättigheter och skyldigheter och från första början aktivt involveras i barnens skolgång. Det kommer i förlängningen att gynna alla parter. Forskarna påpekar också vikten av att skolpersonal inser att föräldrar med utländsk bakgrund "trots" sin kulturella bakgrund och marginalisering i samhället har viljan att engagera sig och hjälpa sina barn med skolarbetet.

De intervjuade eleverna i några studier var kritiska till det starkt åtskiljande systemet med förberedelseklasser, vilket enligt dem bidrog till att cementera de ovan nämnda uppdelningarna och kategoriseringarna. Ingen av studierna diskuterade direkt huruvida det var bra eller mindre bra med denna organisatoriska form, men det finns fog att ställa sig frågan om förberedelseklasser, kanske nödvändiga rent pedagogiskt, är de mest lyckade i en social bemärkelse (jfr Skolinspektionen, 2009).

De faktorer som gynnar de nyanländas integrering i skolan, som det har framgått av de redovisade studierna, handlar mer om individuella aktörer i skolans värld som ställer upp, engagerar sig och hjälper till. Det kan vara en enskild lärare eller klasskamrat, vilket ungdomarna själva har vittnat om, som utgör en kraftig motpol till de strukturella svårigheterna. Ett stödjande nätverk är alltså betydelsefullt. Det handlar också om att genom det dagliga umgänget och skolarbetet avmystifiera de starkt värdeladdade orden kultur, etnicitet, ursprung, invandrare, svensk och liknande därför att de liksom andra kategorier härrörande från den rådande samhällsdiskursen har förmågan att frikoppla sig från sina ursprungliga betydelser och börjar leva ett eget liv (Ålund, 1997). Varken de nyanlända eller övriga elever med utländsk bakgrund är dock några passiva offer. De uppvisar en hög grad av förmågan att genomskåda uppdelningarna och orättvisorna (vid betygssättningen till exempel), att lära sig koderna och anpassa sig till de rådande kommunikationsmönstren.

Avslutningsvis råder det stor brist på forskning om explicit de nyanländas villkor i skolans vardag som utgår från strukturella hinders påverkan (bristtänkande, utanförskap, segregation, stigmatisering, åtskiljande praktiker, diskriminering, innehåll i läromedel, ansträngda relationer mellan hem och skola etc.) och elevernas strategier för att hantera och ta sig igenom denna period. Det behövs särskilt studier som utgår från elevernas egna perspektiv, som låter dem komma till tals, och studier som förmår komplettera intervjuer som den hittills nästan uteslutande använda datainsamlingstekniken med deltagande observationer. Forskare som delar och observerar elevernas och lärarnas vardagsvillkor under en längre period har avsevärt bättre för-

utsättningar att identifiera och analysera den underliggande dynamik som präglar de nyanländas möte med skolan, dess aktörer, formella och informella pedagogiker och regler. Detta är en angelägen uppgift.



# 5. MOTTAGNINGSSYSTEMET OCH PRESTATIONER – DET INSTITUTIONELLA PERSPEKTIVET

I detta kapitel presenterar jag de nyanländas skolsituation i ett institutionellt perspektiv, uppfattat som en analys dels av mottagningssystemet och dess betydelse för de nyanländas skolintegration, dels av invandringsålderns betydelse för skolprestationerna.

## 5.1. Mottagningssystemet

Språkvetaren Monica Axelsson och etnologen Riika Norrbacka Landsberg har i rapporten "En studie av två internationella klasser" (1998) presenterat utvärderingen/forskningen om verksamheter i två klasser i Botkyrka kommun som förbereder de nyanlända eleverna för inkludering i den reguljära undervisningen. Internationella klasser är alltså synonymt med det som vanligtvis i forskningen och i myndighetsrapporter går under namnet förberedelseklasser. Botkyrka ingick i mitten av 1990-talet i den storstadspolitiska satsningen, så kallade "Blommanpengarna", som gick ut på att med statliga medel och kommunala motprestationer befrämja integration på olika arenor i socialt utsatta mångkulturella områden. Förskolan och skolan pekades ut som angelägna områden i behov av nya arbetsmetoder för att befrämja elevernas språkinläring och för att på ett effektivt sätt förbereda dem för vidare skolgång. Rapporten består av två delar, en med etnologisk ansats som fokuserar på hur olika aktörer i och omkring de internationella klasserna som rektorer, lärare, lokala skoltjänstemän, elever och deras föräldrar ser på verksamheten. Den andra delen utgår från en språkutvecklingsansats och fokuserar på hur språkundervisningen i de internationella klasserna går till. Denna skall jag presentera i nästa kapitel.

I rapportens inledning beskriver Norrbacka Landsberg (1998), och med utgångspunkt i rektorernas uttalande, varför det behövs en separat skolgång för de nyanlända.

Grundtesen i rektorernas uttalanden är att elever som är nyinflyttade till Sverige behöver en internationell klass för att få en lugn start. Man utgår från att eleverna är nykomlingar i Sverige, i den svenska skolan och i det svenska språket. "I en vanlig klass försvinner och tystnar de nya eleverna", menar man. Med en "vanlig klass" syftar rektorerna på

en ordinarie klass på skolan som inte har några speciella resurser för att ta hand om de nyinflyttade. Tre huvudsakliga målsättningar för de internationella klasserna urskiljs ur intervjuerna med rektorerna på Björk- respektive Ekskolan; eleverna skall ges trygghet, få baskunskaper i svenska språket och slussas in i den svenska skolkulturen (Norrbacka Landsberg, 1998, s. 16).

Trygghet och inlussning i svenska språket och den svenska skolkulturen anges således som de viktigaste aspekterna av internationella klassers existensberättigande. Det är en intressant bild som träder fram i denna rapport och trots att den bygger på material insamlat under 1996/97, återkommer samma resonemang om svårigheter och möjligheter, som i de senaste avhandlingarna jag redovisar i denna forskningsöversikt. Modersmålslära-  
nas roll lyfts fram som oerhört betydelsefull, det klagas över de otillräckliga resurserna och den något ”skyddade verkstaden” som internationella klasser i praktiken innebär hyllas, samtidigt som rektorer och lärare bekymras över isoleringen deras elever utsätts för i de relativt små och åldersintegrerade klasserna. För att råda bot på detta har man på en av skolorna infört att eleverna från de internationella klasserna har musik, gympa och slöjd tillsammans med elever från de ordinarie klasserna dit de en dag skall flytta. Att förberedelseklasser är den bästa organisatoriska formen ur integrations-  
synpunkt, råder det dock inget tvivel om bland de professionella. Författaren lyfter också fram dynamiken i elevernas familjer med den ständigt närvarande migrationsprocessen och nya konstellationer och roller i familjen, men hon betonar också föräldrarnas engagemang i barnens integrationsprocess, starka betoning på att barnen skall lära sig svenska och föräldrarnas positiva inställning till den internationella klassen. Eleverna är väl medvetna och ger uttryck för att deras vistelse i den internationella klassen har ett enda mål. De skall lära sig svenska och sedan gå vidare till en vanlig klass. Enligt Norrbacka Landsberg, verkar det som om denna övergång fungerar ganska smidigt, men det skall tilläggas att begränsningen i materialet och därmed analysen gör att denna slutsats inte kan tas för given. En helt annan typ av studie skulle behövas för att med säkerhet besvara frågan om hur det går för dessa elever. Men en slutsats som står på en mycket starkare grund är att mottagningssystemet i Botkyrka, trots de ovannämnda svårigheterna med resurser och den naturliga ryckigheten i verksamheten då eleverna ständigt kommer och går, fungerar relativt väl.

Mathias Blob (2004) har på uppdrag av Integrationsverket genomfört en kartläggning och analys av arbetet med skolintroduktion av nyanlända invandrar- och flyktingbarn i fyra storstadskommuner. Även om han värjer sig mot direkta jämförelser mellan kommunerna (tre i Sverige och en i Danmark), därför att systemen ser olika ut, går det, enligt honom, ändå att

dra några generella slutsatser om svagheter och styrkor i det institutionella mottagningsbygget.

Studien inleds med en kortare redogörelse för tidigare svensk forskning inom området de nyanlända. I likhet med denna studie, med förbehållet att den föreliggande studien har en mycket mer ambitiös ansats, stöter Blob på svårigheter när skolintroduktionen, alltså de nyanländas första tid i skolan, specifikt skall kartläggas. Enligt Blob, vilket vi känner igen från andra kartläggningar (se t.ex. Tallberg Broman m.fl., 2002), finns det en del studier om etnicitet, svenska som andraspråk, om modersmålets betydelse och liknande i den svenska skolan. Även om det i dessa studier explicit går att hitta kopplingar till, eller som Blob uttrycker det kan resonemanget tillämpas på, de nyanländas situation, handlar de ändå om andra, om än nära angränsande fenomen. Av de studier som Blob redovisar under rubriken "Skolintroduktion specifikt" (s. 13) nämns, vid sidan om ett antal kommunala och statliga rapporter, endast vad som förefaller vara fyra forskningsstudier: en c-uppsats, två har jag inte lyckats spåra alls trots omfattande sökningar i olika databaser (en av dessa finns inte ens med i Blobs referenslista), så de kan inte vara forskningsrapporter heller. Återstår en enda studie, som jag för övrigt också har inkluderat i denna forskningsöversikt (Rodell-Olgac, 1995). Min intention är inte att kritisera eller kritiskt granska denna studie, lika lite som jag gör med de övriga i denna forskningsöversikt, även om studiernas kvalitet och ambitioner bör tas med i beaktandet vid den övergripande analysen, utan främst att påvisa begränsningar i den tillgängliga svenska litteraturen om den specifika målgruppen, nämligen de nyanlända eleverna.

Syftet med Blobs studie är att i första hand beskriva och analysera vilka organisatoriska modeller de tre svenska storstadskommunerna, Stockholm, Göteborg och Malmö, har byggt upp för att ta emot nyanlända elever och integrera dem i det obligatoriska skolväsendet. Studien bygger på intervjuer med kommunala handläggare och en sammanställning av kommunala policydokument. För varje kommun går han kortfattat igenom inskrivningsproceduren, placeringen i förberedelseklassen eller basklassen, övergång till ordinarie klass och upplevda problemområden. Slutsatserna är att det förekommer väsentliga variationer mellan kommunernas modeller, främst i ansvarsfrågan och avsaknad av en övergripande kommunpolicy för hanteringen av de nyanländas introduktion i skolan. Bristande resurser, otillräcklig kompetens och samarbete mellan olika enheter inom kommunen och mellan skolorna, liksom bristen på aktiviteter för dem som anländer under sommarmånaderna i kombination med det segregerade boendet och traumatiserade elever och föräldrar anfördes av de ansvariga tjänstemännen som de största svårigheterna. Däremot menar Blob att i samtliga kommuner finns en hög grad av medvetenhet om betydelsen av ett nära och produktivt

samarbete med föräldrarna, medan betydelsen av modersmåslärarna i förberedelseklasserna liksom handledningen på elevernas modersmål, betonas olika, med Malmö som den kommun som tydligast lyfte fram modersmålets och modersmåslärarnas betydelse.

En poäng med utgångspunkt i Blobs översiktliga studie som genomfördes under 2004 är att i stort sett samma kritik mot hanteringen av de nyanländas situation i skolan framgår av Skolinspektionens (2009) rapport på samma tema, som alltså bygger på inspektioner genomförda fem år senare. Ingen eller väldigt liten utveckling har skett, samtidigt som antalet nyinvandrade och flyktingbarn mångdubblades under denna period. Dels till följd av den stora flyktingvågen från Irak, dels till följd av att nya länder från Östeuropa anslöt sig både till EU och till Schengenavtalet som garanterar fri rörlighet. Ytterligare en viktig poäng med denna studie är att den, trots sina empiriska och analytiska begränsningar, ändå riktar fokus mot en negligerad aspekt av de nyanländas skolsituation, nämligen lokala modeller för deras introduktion. Fler sådana studier är en absolut nödvändighet om vi skall få mer kunskaper om förutsättningar för de nyanländas introduktion i det svenska skolväsendet.

I en rapport skriven på uppdrag av Linköpings kommun redovisar pedagogen Lena Ekermo (2005)<sup>12</sup>, med utgångspunkt i intervjuer med 19 personer som direkt arbetar med de nyanlända elevernas inslussning i skolan, hur verksamheten är organiserad i Linköping och hur de inblandade ser på verksamheten. Några av de viktigaste observationerna som framkommer i studien och i de i sin helhet redovisade intervjuerna är att alla intervjuade aktörer betonar vikten av samarbete med modersmåslärarna, från de kommunala samordnarna, lärarna på bas- och förberedelseklasser till lärarna i mottagningsklasserna och modersmåslärarna själva. Samtidigt menar de intervjuade modersmåslärarna att deras kompetens inte tas till vara i tillräckligt stor utsträckning inom de mottagande skolorna och att en del föräldrar inte vill skicka sina barn till modersmålsundervisning för de är rädda att tiden tas från undervisningen i svenska. Ytterligare en viktig poäng är, som det verkar, dålig samverkan mellan lärarna på bas- och förberedelseklasser och i mottagningsklasser, främst vad gäller information om eleverna vid överlämningen. Samverkan med föräldrarna upplevdes av lärarna i mottagningsklasserna också som ett bekymmer, samtidigt som det inte verkar förekomma några försök att få till stånd ett närmare samarbete. Hela kommunikationen reduceras till reguljära

<sup>12</sup> Denna rapport har visserligen lagts fram som en c-uppsats vid Institutionen för språk och kultur vid Linköpings universitet, men eftersom författaren i sin helhet redovisar intervjuerna med de berörda aktörerna som direkt arbetar med de nyanländas skolintroduktion och eftersom det finns ytterst få svenska studier som har undersökt mottagningssystemen i kommunerna, finner jag det ändå befogat att kortfattat nämna några av de observationer som har framkommit i intervjuerna.

föräldramöten. Det som jag dock fann allra mest anmärkningsvärt i intervju-materialet är att det inte förefaller finnas några fasta regler för när en nyanländ elev skall flyttas upp till den ordinarie klassen, utan att beslutet oftast betingas av lärarnas "magkänsla" och subjektiva bedömningar av när en elev har uppnått en tillräcklig grad av social mognad. Tidigare redovisad forskning har visat att skolpersonalens subjektiva bedömningar av elever med utländsk bakgrund oftast färgas av kategoriseringar och negativa förväntningar, något som i förlängningen kan komma att påverka elevernas framtid. Därför är det angeläget att övergången från förberedelse- till vanlig klass styrs av tydliga, transparenta och konsekventa regler för att undvika godtycke, subjektiva "magkänslor"-bedömningar och onödiga låsningar i systemet.

## 5.2. Prestationer

I en omfattande enkätstudie av elever med föräldrar födda i ett annat land i början på 1990-talet identifierar pedagogen Elisabeth Elmeroth (1997) i materialet också en grupp elever som hade kommit till skolan efter den ordinarie skolstarten. I likhet med såväl tidigare (Jönsson, 1988; Löfgren, 1991) som senare (se nedan) studier av dessa elevers prestationer konkluderar hon att de uppvisar sämre resultat i standardproven i svenska, matematik och engelska samt lägre självvärdering i dessa ämnen än den jämförbara gruppen elever med föräldrar födda i Sverige. Dessutom ägnar sig de nyanlända eleverna<sup>13</sup> i mindre utsträckning åt bokläsning. Förklaringen är svårigheter med det svenska språket och att de får börja läsa engelska något senare än sina jämnåriga. Men hon pekar också på att de nyanlända ger uttryck för att vara mer nöjda med och i högre grad känner sig ha inflytande över undervisningen och får oftare använda elevaktiva arbetssätt än de jämförbara grupperna svenska och Sverigefödda elever. Dessutom trivs de bättre med lärarna och med skolans anda, samtidigt som de som hade anlänt under högstadiet hade mer positiva attityder till matematikundervisningen än jämförelsegrupperna. Elmeroths förklaring till dessa positiva attityder är något förvånande:

Orsakerna till dessa positiva attityder är naturligtvis inte elevernas svårigheter med svenskan. Möjligen kan undervisningen i svenska som andraspråk ge denna positiva grundsyn. En annan mycket trolig förklaring är att elevernas värderingar är annorlunda.

<sup>13</sup> Just här vore det förmodligen mer rätt att använda begreppet "sent anlända elever" då vi, med några undantag då författaren preciserar urvalsgruppen, inte vet hur länge eleverna i Elmeroths underlag hade bott i Sverige och hur länge de hade gått i skolan. Men däremot vet vi att de hade anlänt efter den ordinarie skolstarten.

Elever som har en annan kulturell bakgrund och kortare vistelsetid i Sverige har ännu inte vuxit in i det svenska sättet att tänka och värdera. De har en mer positiv syn än svenska ungdomar (s. 241).

Innebär det att de svenska ungdomarnas syn är pessimistisk och negativ? Pedagogen Ulf Fredriksson undersöker i sin avhandling "Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm" (2002) skillnader och likheter mellan olika grupper elever med svensk och invandrarbakgrund – däribland elever som hade kommit till Sverige efter den ordinarie skolstarten – med avseende på deras läsförmåga i årskurs 3 och 8. Fredrikssons genomgång av tidigare forskning inom området skulle kunna sammanfattas med hans hänvisning till resultaten av tre studier. Han hävdar följaktligen:

Analysing data from the evaluation of reading skills in grade 2 in the national evaluation of compulsory education (UG 95) Taube (2001, 2002) found that students of immigrant origin who had lived their entire life in Sweden had better result in reading tests than those who had not lived their entire life in Sweden. Compared with immigrant students who were born abroad, those who had lived their entire lives in Sweden spoke Swedish more frequently at home, had listened more frequently to someone reading to them before they started school, had more books at home, had more frequent access to a daily newspaper at home and had more often been able to read and write before they started school. In the evaluation of the comprehensive school including grade 5 and 9 (Holmberg, 1997), a significant association was found between the number of years students had lived in Sweden and their scores on reading test (Fredriksson, 2002, s. 48).

Det är således inte bara fråga om hur länge en elev har bott i Sverige, utan också om traditionella aspekter av den socioekonomiska bakgrunden som antalet böcker i hemmet, tillgång till tidningar, högläsning och liknande. Enligt Fredriksson (2002, s. 50) påvisar Taube (2001) i sin studie skillnader i läsförmågan mellan elever med tyska, engelska, italienska, kinesiska, franska och finska som modersmål och elever med arabiska, kurdiska, arameiska, romani, turkiska och somaliska som modersmål i relation till elever med svenska som modersmål. Den förra gruppen hade likadana eller till och med högre prestationer på de standardiserade testerna än elever med svenska som modersmål, medan eleverna i den senare gruppen hade sämre resultat. Även här kan skillnader i elevernas socioekonomiska status liksom invandringsskålet vara en rimlig förklaring till skillnaderna. Den, för denna forskningsöversikts vidkommande, viktigaste delen i Fredrikssons undersökning rör jämförelse i läsförmågan mellan två grupper elever "of immigrant origin", som han benämner dem. Å ena sidan de som hade bott

hela sitt liv i Sverige och å andra sidan de som inte hade gjort det<sup>14</sup> Slutsatsen är att det finns ett generellt gap mellan dessa två grupper som för testet om ordigenkännande var större än gapet mellan Sverigefödda elever med invandrabakgrund och Sverigefödda elever med svensk bakgrund. För testet om läsförståelsen däremot var gapet mellan Sverigefödda elever med invandrabakgrund och Sverigefödda elever med svensk bakgrund större än den var mellan elever med invandrabakgrund som var födda i Sverige respektive i ett annat land. Vad kan detta tänkas bero på? Fredriksson söker svaret i fyra bakgrundvariabler: individuella, familjerelaterade och skolrelaterade faktorer samt läsvanor. Med avseende på den första urskiljer han de icke Sverigefödda elevernas sena skolstart och skillnader i gruppernas könssammansättning som den viktigaste faktorn. Familjerelaterade faktorer handlar om hur mycket och hur ofta eleverna kommer i kontakt med det som till exempel Bourdieu (1977) urskiljde som viktiga aspekter av det kulturella kapitalet som antalet böcker hemma (för vuxna och barn), dags- och kvällstidningar, tv- och videotittande, elevernas läsfärdigheter före skolstarten och liknande. Variabler som uppvisade små skillnader mellan grupperna var tv- och videotittande, föräldrarnas läsning för barn och det att föräldrarna berättade för barnen vad de hade läst om i tidningen. Alla andra variabler uppvisade statistiskt signifikanta skillnader. Däremot fanns systematiska skillnader mellan grupperna och de Sverigefödda eleverna, med föräldrar födda i Sverige. Den tredje variabeln, skolrelaterade faktorer (t.ex. göra hemläxa, läraren läser högt i klassen, användandet av textböcker och liknande), uppvisade nästan inga skillnader mellan de två grupperna "med invandrabakgrund". Fredrikssons slutsats härmed är att skolsituationen, i meningen utbildningens kvalitet, inte förefaller vara annorlunda för elever födda i ett annat land än för de Sverigefödda. Men däremot finns det en viktig skillnad i klassernas elevsammansättning då majoriteten av eleverna med invandrabakgrund (födda både i Sverige och i ett annat land) uppgav att de gick i en klass där i genomsnitt över 56 % av eleverna hade invandrabakgrund och att dessa skolor tenderade att ha lägre prestationer. De "helsvenska" eleverna gick i genomsnitt i en skola där 15 % av eleverna hade invandrabakgrund. Det finns således en skillnad i hur skolrelaterade

<sup>14</sup> Han gör visserligen jämförelser mellan ytterligare tre grupper: "Between students of immigrant origin with different language and cultural backgrounds; between students of immigrant origin with different language backgrounds with respect to first language, second language and language used in the family; between students of immigrant origin who have received different types of education in school (instruction in their mother tongue and Swedish as second language)" (Fredriksson, 2002, s. 145). Eftersom fokus i denna forskningsöversikt ligger på de nyanländas skolsituation och i detta avsnitt särskilt på studier om deras skolprestationer kommer jag endast att ta upp den första jämförelsen, alltså mellan dem som är födda i Sverige, med åtminstone en förälder född i ett annat land och dem som själva är födda utomlands. Även delar av den andra jämförelsen, språkgrupper, kommer att beröras.



faktorer påverkar grupperna med "helsvensk" och med invandrarbakgrund. Inte heller den sista variabeln, läsvanor, uppvisar några större skillnader mellan grupperna, inklusive den "helsvenska" gruppen, förutom när det gällde hur ofta eleverna födda i ett annat land besökte biblioteket (oftare) samt hur ofta de läste serietidningar på svenska (i mindre utsträckning) än elever med invandrarbakgrund födda i Sverige. De som i sammanhanget minst besöker biblioteket, men mest läser serietidningar är "helsvenska" elever. Skillnaderna finns således, men de verkar mest bero på hur länge en elev har bott i Sverige, könssammansättningen (eftersom flickor generellt sett presterar bättre än pojkar) och på föräldrarnas socioekonomiska bakgrund, synlig i mängden av det kulturella kapital de exponerar sina barn för. Därtill finns generella skillnader mellan olika språkgrupper. De elever med turkiska, romani och somaliska som modersmål uppvisade de sämsta prestationerna. Dessa slutsatser är med andra ord koherenta med tidigare forskning.

Avslutningsvis och vid sidan om de tidigare nämnda faktorerna som invandringsstatus, kön, föräldrarnas socioekonomiska bakgrund, pekar Fredriksson på tre strukturella faktorer som på ett negativt sätt påverkar skolprestationer, eller läsfärdigheter i hans fall: den etniska segregationen, bristande resurser i skolor där det finns många elever med invandrarbakgrund och det faktum att färre och färre elever väljer att gå på modersmålsundervisningen. Den sista punkten, som han inte utvecklar närmare, kan te sig något motsägelsefull. Han hävdade tidigare (s. 182) att ingenting tydde på att eleverna som hade modersmålsundervisning skulle prestera bättre på de standardiserade testerna än de som inte hade haft någon. Jag skall närmare återkomma till frågan om modersmålsundervisningen i nästa kapitel.

Att socioekonomisk bakgrund har ett avgörande inflytande på elevernas skolprestationer är ett väletablerat faktum i samhällsvetenskaplig forskning (se t.ex. Erikson och Jonsson, 1994), inklusive för de nyanlända. Likaledes har det i olika migrationsrelaterade studier belagts att det finns ett stort gap mellan elever födda i ett annat land och elever födda i Sverige, något som den ovan refererade studien av Fredriksson (2002) är ett exempel på (se även Skolverket, 2004). Ett rimligt antagande är att socio-ekonomisk bakgrund spelar in också här, men vilken betydelse för de utrikesfödda elevernas skolprestationer har åldern vid ankomsten till den svenska skolan?

Ekonomien Anders Böhlmark ger sig i kast med att besvara denna fråga i två separata artiklar redovisade i hans doktorsavhandling "School reform, educational achievement and lifetime income – essays in empirical labor economics" (Böhlmark, 2007). I den första artikeln (Böhlmark, 2007a) utgår han från registerdata för alla elever i årskurs 9 mellan 1988 och 2003 och

mäter utfallet avseende elevernas genomsnittliga poäng med hänsyn tagen till om eleverna är födda i Sverige eller i ett annat land, i vilket geografiskt område de är födda, hur gamla de var när de kom till den svenska skolan, vilken utbildningsbakgrund föräldrarna har, om de är pojkar eller flickor och hur de presterade i engelska och matematik som två ämnen till viss del frikopplade från djupa kunskaper i svenska språket. Böhlmark påpekar (s. 3) att en skevhet i resultatet kan vara så kallade områdes- och skoleffekter (vissa skolor kan vara bättre än andra på att integrera nyanlända elever) och en annan kan uppstå till följd av att olika migrationsvågor har fört med sig olika invandrargrupper. Enkelt uttryckt kan eleverna i en kohort prestera bättre än de i en annan kohort. Ytterligare en skevhet kan vara skillnader i föräldrarnas strategier eller i möjligheten att tillgripa olika strategier överhuvudtaget när det gäller tidpunkten för utvandringen (arbetskraftsinvandrarna har till skillnad från flyktingarna en möjlighet att själva bestämma när de skall utvandra). För att komma åt denna skevhet inkluderar Böhlmark i analysen även syskonen till de undersökta eleverna i årskurs 9.

Med hänsyn tagen till dessa omständigheter och efter presentationen av det empiriska underlaget, mynnar studien i sex slutsatser. För det första, den kritiska invandringsåldern för elevernas prestationer är nio år, även om vissa skillnader uppstår redan vid sjuårsåldern. Således lyckas elever som hade kommit till skolan i årskurs 3 ganska bra med att prestationsmässigt hinna ikapp sina jämnåriga födda i Sverige eller de som hade kommit innan de började i skolan. Resultatet är stabilt för både tjejer och killar. För det andra, precis som i den jämförbara Sverigefödda gruppen, har tjejerna genomsnittligt högre prestationer i alla ämnen förutom i matematik, där prestationerna är lika. Dessutom har antalet år i Sverige mindre påverkan på slutbetyget i matematik, än på genomsnittliga antalet poäng, vilket, enligt Böhlmark (2007a, s. 33) tyder på betydelsen av "Sweden-specific skills". För det tredje, även om genomsnittliga prestationer mellan elever med olika socio-ekonomiska bakgrund varierar i enlighet med alla andra grupper, finns det få skillnader i elevernas prestationer om denna variabel hålls konstant. För det fjärde finns det signifikanta skillnader gällande elevernas geografiska ursprung. För "Wester children" (ibid. s. 34) är den kritiska invandringsåldern högre än för elever födda i Sydamerika, Mellanöstern och Afrika. För det femte finns det inga signifikanta skillnader mellan syskonen. För det sjätte, och detta är en viktig poäng, konkluderar Böhlmark att "this study has only examined short-term effects. A natural question to be answered by future research is whether these effects are temporary or permanent. Are children arriving in the country after the age of about 9 catching up with

their peers who were younger at arrival in terms of long-term outcomes or does this gap persist into adulthood?” (s. 34).

Poängen som Böhlmarks studie, som för övrigt bekräftar resultaten av några tidigare studier med liknande frågeställningar (se t.ex. Löfgren, 1991), implicerar är att större hänsyn vid policyutformning för mottagning av de nyanlända i den svenska skolan bör tas till hur gamla eleverna är vid ankomsten och vilken världsdel de kommer från. Frågan och diskussionstemat är: Skall man ha enhetliga introduktionsprogram för samtliga nyanlända elever? Eller skall mer partikulära program tas fram med hänsyn till några av de ovan nämnda variablerna?

I en annan studie redovisad i avhandlingen undersöker Böhlmark (2007b) långsiktiga effekter av invandringsåldern i form av arbetsmarknadsetableringen. Utgångspunkten är slutsatserna i den föregående studien, understödda med hänvisningar till internationell forskning (t.ex. Cahan, Davis och Staub, 2001; Cortes, 2006), om att negativa prestationsutfall i årskurs 9 för elever som hade invandrat i åldern 7–9 år (spridningen är som ovan påpekats avhängig det geografiska ursprungsområdet) dels är beroende av fördröjd språkinläring, dels av svårigheter som uppstår när eleverna måste tillägna sig ett nytt språk och ämnesinnehåll samtidigt. Men innebär det, frågar sig Böhlmark, att dessa elever därmed hamnar i en ond cirkel som följer dem in i vuxenlivet? Med andra ord är det så att invandringsåldern är en så starkt determinerande faktor att varken skolinsatser, introduktionsprogram, kompetenta lärare eller resurser verkar hjälpa? För att ta reda på detta, analyserar Böhlmark registerdata för elever födda mellan 1972 och 1978, från och med då de var 16 år gamla (sista året i grundskolan) tills de är mellan 27 och 33 år gamla. Mätningen görs utifrån fyra variabler: genomsnittliga betyg i årskurs 9, den fortsatta utbildningskarriären, sannolikheten att hitta jobb och inkomst. Slutsatserna är, för det första, att resultaten av den ovan nämnda undersökningen avseende invandringsålderns betydelse för prestationer i årskurs 9 har bekräftats. För det andra menar Böhlmark att utbildningsgapet, som uppstod under grundskolan och synliggjordes i grundskolans sista år, mellan å ena sidan elever som hade invandrat efter den ordinarie skolstarten och å andra sidan Sverigefödda och elever som hade invandrat före den ordinarie skolstarten höll på att försvinna under de undersökta kohorternas fortsatta utbildningskarriär. Därmed hävdar Böhlmark att invandringsåldern inte nämnvärt påverkade ungdomarnas chanser att på ett positivt sätt positionera sig i relation till utbildningssystemets möjligheter (jfr Jönsson, 1988). Dessutom påverkades inte ungdomarnas prestationer i den vidare utbildningen nämnvärt av invandringsåldern. Dock uppstod vissa skillnader beroende på det geografiska ursprungsområdet. Avslutningsvis tenderade gapet återigen att vidgas när ungdomarna kom ut

på arbetsmarknaden och gällande inkomster till nackdel för dem som hade invandrat efter den ordinarie skolstarten, även efter det att en rad andra påverkande variabler hade hållits konstanta. Denna studie är intressant så till vida att den åskådliggör generella problem som ungdomar med utländsk bakgrund delar med personer som har invandrat i vuxen ålder, gällande etableringen på arbetsmarknaden och mer på svårigheter att omsätta utbildningskapitalet i praktiken. Eller uttryckt i Pierre Bourdieus (1977) termer finns det andra omständigheter än invandringsåldern som förhindrar att dessa ungdomar byter det förvärvade och legitima (svensk examen) utbildningskapitalet mot det ekonomiska kapitalet på det ekonomiska fältet. En kritik som kan riktas mot denna studie är dock att den inte tar tillräckligt stor hänsyn till det faktum att majoriteten av de barn vars utbildnings- och arbetskarriärer undersöktes var barn till arbetskraftsinvandrare från europeiska länder och inte som fallet är i dag då många nyanlända är flyktingar från Mellanöstern och Afrika.

Det finns ytterligare två studier på liknande tema som gavs ut av Institutet för arbetsmarknadsutvärdering (IFAU) och som jag här enbart ämnar belysa kort.<sup>15</sup> I den första undersökte Böhlmark, Nordström Skans och Åslund (2009) effekterna av invandringsåldern för social integration på bland annat utbildnings-, arbetsmarknads-, boende- och äktenskapsmarknaden (den sista i meningen hur ofta det förekommer blandade äktenskap mellan utrikes- och inrikesfödda). En avgränsning är att studien enbart omfattar individer födda mellan 1960 och 1971, vilket betyder att hälften av de undersökta individerna hade finskt ursprung. Slutsatserna är som följer:

Resultaten som redovisas i denna rapport visar att ålder vid invandringstillfället har stor betydelse för individens sociala integration i vuxen ålder bland dem som invandrat till Sverige som barn. Ju äldre barnen är när de invandrar desto fler utlandsfödda har de sedan både i sina bostadsområden och på sina arbetsplatser, och sannolikheten att bilda familj med en utlandsfödd ökar dessutom avsevärt. Studien visar också att föräldrarnas tid i landet påverkar barn till utlandsfödda. Integrationen verkar alltså i viss utsträckning ärvas. Även effekten på sysselsättningsgraden är betydande medan effekterna på utbildning och löner är mer begränsade (ibid. s. 13).

Poängen med denna studie är att det inte bara är betygen i grundskolan som påverkas av invandringsåldern, utan hela den sociala situationen genom

<sup>15</sup> Jag har inför färdigställandet av denna forskningsöversikt gått igenom samtliga rapporter utgivna av IFAU (ca 300). Förutom överlappning mellan engelska och svenska versioner av samma texter är nog dessa två de mest relevanta.

bristande tillgång till starka sociala nätverk. Det är förstås så att äktenskap inom den egna invandrade etniska gruppen eller att bo bland sina landsmän i sig inte behöver vara något negativt, beroende på graden av gruppens integrering och acceptans i Sverige, men på grund av gapet mellan inrikes- och utrikesfödda på framförallt arbetsmarknaden (än mer vidgat efter de senaste decenniernas flyktinginvandring) påverkar den bristande sociala integrationen individernas möjligheter på olika samhällsarenor.

I en annan studie undersöker Edin, Fredriksson, Grönqvist och Åslund (2009) bostadsområdets befolkningssammansättning och utbildningsnivåns påverkan på flyktingbarns betygsprestationer. Utgångspunkten är frågan om vad boendesegregationen och i synnerhet en stor andel landsmän i ett område betyder för de nyanländas skolprestationer. Studien bygger på statistiska analyser av drygt 20 000 ungdomar som hade invandrat mellan 1987 och 1991 och som hade gått ut grundskolan mellan 1988 och 2003. De flesta var från Iran och andra länder i Mellanöstern, Nordafrika, Chile och Östeuropa, med något fler pojkar än flickor. Ungefär hälften av föräldrarna för den studerade populationen hade grundskoleutbildning, 30 procent gymnasiet och 20 procent hade någon form av högskoleutbildning. Författarnas främsta slutsatser är följande:

Både teori och empiri visar att etnisk segregation är en komplicerad fråga. Det kan uppstå både positiva och negativa effekter för individen. I undersökningen illustreras detta av att en hög andel utlandsfödda i bostadsområdet tenderar att sänka betygen, medan fler landsmän (givet andelen utlandsfödda) har en positiv effekt. Vi finner också att gruppens "kvalitet" har en positiv effekt: betygen stiger med antalet högutbildade i den egna gruppen. Effekten av antalet landsmän verkar variera beroende på individens bakgrundsegenskaper. Pojkar verkar påverkas mer positivt av landsmän i omgivningen än flickor, och samma mönster gäller för barn till lågutbildade jämfört med dem som har högutbildade föräldrar. Sammanfattningsvis pekar rapporten på att etniciteten och utbildningsnivån hos den omgivande befolkningen påverkar skolresultaten hos barnen. Dessa effekter är dock förhållandevis måttliga relativt de skillnader som finns mellan utlandsfödda och infödda, pojkar och flickor, barn till hög- och lågutbildade, samt mellan kommuner och mellan skolor (ibid. s. 12).

Den kanske mest förvånande slutsatsen är hur olika verkan andelen utlandsfödda (mångfaldens negativa verkan) respektive landsmän (enklaviseringens positiva verkan) förefaller ha för utrikesfödda elevers betygsutfall. En rimlig förklaring kan vara att ju större en etnisk minoritetsgrupp i ett bostadsområde är desto bättre tenderar den att vara organiserad, inklusive anordnandet av så kallad "supplementary education" i form av söndagsskolor, läxhjälpaktiviteter och liknande (Bouakaz, 2007). Samtidigt kan gruppens

storlek och organisationsstyrka också ge dess medlemmar en stark förhandlingsposition i relation till de lokala skolorna, omfattningen och kvaliteten i modersmålsundervisningen, anställningen av handledare på elevernas modersmål och liknande. Alla dessa faktorer leder till bättre betygsutfall (se t.ex. Lee och Hawkins, 2008). Det finns således inom invandrargrupperna en stor dold resurs som skolorna mycket mer skulle kunna utnyttja för att öka måluppfyllelsen, men som jag visade i det föregående kapitlet finns det stora hinder för ett närmare samarbete mellan den svenska skolan och invandrade föräldrar. Det finns dock en omständighet som kvantitativa studier inte kan fånga, och det är elevernas subjektiva känsla av att gå i en skola med de "egna". Av en rad kvalitativa studier vet vi att såväl den etniska enklaviseringen och den stora koncentrationen av utrikesfödda och barn till utrikesfödda leder till stigmatisering och känsla av isolering och utanförskap (Bunar, 2001a, 2008a, 2010; Haglund, 2005; Gustafsson, 2006; Sernhede, 2007). Det som saknas i forskningen är inte frågan om huruvida nyanlända elever lyckas hinna i kapp inrikesfödda och dem som hade anlänt före den ordinarie skolstarten, utan hur mycket de nyanländas utvecklingspotential bromsas av att de hamnar i etniskt och socialt segregerade och stigmatiserade miljöer.

### 5.3. Sammanfattande diskussion

Det finns bara enstaka forskningsstudier<sup>16</sup> som direkt undersöker mottagningssystemets organisation med bas-, förberedelse- och IVIK-klasser, samarbete mellan olika aktörer i och omkring dessa klasser, information som delges föräldrarna och liknande, vilket är anmärkningsvärt med tanke på att dessa aspekter är själva grunden i de nyanländas skolintegration och lärande. Inte minst har systemets betydelse framgått klart mot bakgrund av resultaten i de redovisade kvantitativa studierna som har påvisat invandringsålderns betydelse för prestationer i årskurs 9 och grundskolans misslyckande att möjliggöra för barnen att hinna i kapp sina Sverigefödda eller tidigt anlända (före den ordinarie skolstarten) klasskamrater. Av den anledningen är det svårt att komma med några tvärsäkra slutsatser om vad forskningen "har kommit fram till" och belagt i detta sammanhang. Därför är det en angelägen forskningsuppgift att initiera studier som närmare granskar de svårigheter och möjligheter som den nuvarande ordningen innebär. Av det

<sup>16</sup> Det finns dock en del kommunala rapporter som sammanställer lokala erfarenheter av mottagningsorganisationen, vilka jag av avgränsningsskäl har utelutit (se t.ex. Päss och Palmér, 1990; Andersson, Berglund, Kästen och Haglöf, 2001).

fåtal studier som finns, varav några har redovisats här, och med vad olika myndigheter har kritiserat i sina rapporter i åtanke, verkar det som om kritiken sammanstrålar på några punkter. Tydligt är det så att uppfattningar kring hur de nyanländas skolgång skall anordnas varierar mellan kommunerna och även mellan skolorna i en och samma kommun. Vissa har ett centraliserat mottagningssystem, medan det i andra kommuner är skolorna själva som står för hela administrationen. I vissa kommuner kommer de nyanlända till enstaka skolor eller beroende på storleken till en enskild skola, medan de i andra i möjligaste mån sprids över hela kommunen. I vissa finns det både basklasser (för elever med begränsad skolbakgrund) och förberedelseklasser, medan det i andra bara finns den senare kategorin eller ingenting alls. Eleverna får börja i en ordinarie klass, med extra hjälp. Vilket fungerar bättre i en vid mening och skapar bättre förutsättningar för en bra start? Detta vet vi så gott som ingenting om. En annan stark kritik har riktats mot det bristande samarbetet och kommunikationen mellan aktörer i och omkring mottagningssystemet. De flesta, som det framgår av studierna, anser att modersmållärarna är viktiga och måste få större utrymme i förberedelseklasserna, medan modersmållärarna själva uppger att det positiva talet inte alltid omsätts i praktiken, vilket förmodligen (se nästa kapitel) bland annat bottnar i hur deras arbetssituation ser ut. Frånvaron av tydliga regler vid övergången till ordinarie klasser lämnar ett stort utrymme för godtycklighet och subjektiva bedömningar om elevernas mognad och när de är ”redo”. Detta kan vara hämmande för elevernas utveckling, och i många kommuner är förberedelseklasserna åldersintegrerade, och förödande för skolmotivationen. Det är emellertid inte bara kritiken som framkommer i studierna om mottagningssystemet. Det lyfts också fram lärarnas entusiasm och vilja att hjälpa eleverna att komma in i ”den svenska skolkulturen” (Eklund, 2003). Men det verkar som om lärarna alltför ofta får uppdraget att improvisera utbildningen. Men återigen vet vi alldeles för lite om hur mottagningssystemet i de olika kommunerna fungerar för att med säkerhet kunna slå fast ”hur det är”.

Däremot vet vi desto mer om vad invandringsålder betyder för elevernas prestationer samt hur det går för dem som en gång var nyanlända i den fortsatta skolgången och även ute på arbetsmarknaden. Av de ovan redovisade studierna framgår det att den kritiska invandringsåldern är runt nio år, men dess betydelse och gränser betingas av elevernas sociala bakgrund, mängden av familjens kulturella kapital, det geografiska ursprunget (det kan förmodas att detta hänger ihop med den sociala bakgrunden då merparten av invandrare från Mellanöstern, Sydamerika och Afrika är flyktingar), kön, skolans etniska och sociala sammansättning samt den egna etniska gruppens sociala styrka eller graden av integration. Ytterligare en intressant och



väl belagd slutsats är att elever som ankom till skolan efter den ordinarie starten presterade sämre än sina klasskamrater i årskurs 9, vilket innebär att grundskolan inte lyckas kompensera för den sena skolstarten. Men däremot jämnar skillnaderna ut sig under vidareutbildningen, för att återigen vidgas när ungdomarna gör sitt inträde på arbetsmarknaden. Dessutom påverkar invandringsåldern i kombination med segregerat boende och segregerade skolor, i vilka de nyanlända oftast hamnar, den sociala integrationen generellt. Därför är det viktigt att diskutera hur den nuvarande modellen med att eleverna hamnar i den närmaste skolan, även om skolan i sig präglas av bekymmer med elevomsättning, dåliga betyg och dåligt rykte, skulle kunna förändras. Är det bra för de nyanlända själva och för den mångkulturella (eller ”invandrartäta”) skolan i närområdet att de skrivs in just där?

Ett förbehåll med de statistiska uppgifterna är att merparten av de longitudinala kvantitativa studierna utgår från ungdomar födda på 1970-talet då vi hade både andra grupper och annan typ av invandring. Ingen av studierna har dock analyserat vad elevernas deltagande i de olika organisatoriska mottagningstyperna som bas- och förberedelseklasser betyder för den fortsatta skolkarriären.

Avslutningsvis råder det även inom detta, likt det föregående samhälls- och individuella perspektivet, stor brist på forskningsstudier om framförallt mottagningssystemets organisation, verksamhet och effekter. Det är faktiskt en gåta hur de ansvariga myndigheterna under nästan 40 år har kunnat sätta barn i förberedelseklasser på ett så klen kunskapsunderlag. Läget är något bättre när det gäller de nyanländas prestationer i kombination med olika relevanta bakgrundsvariabler, men även här bör nya fördjupade och långsiktiga studier initieras om de grupper som anlände under 1990- och 2000-talen. Dessa grupper, vill jag hävda, har helt andra förutsättningar än de som anlände på 1970- och 1980-talen.

## 6. "BARA DE LÄR SIG SVENSKA" – DET (SPRÅK)PEDAGOGISKA PERSPEKTIVET

Den fråga som helt har dominerat det pedagogiska perspektivet i fråga om elever med utländsk bakgrund i allmänhet är förutsättningar och metoder för språkinlärning och språkbevarande. Med språkinlärning avses tillägnandet av både svenska och modersmålet (för dem som hade invandrat som mycket små) och med språkbevarande i första hand metoder att bevara och utveckla modersmålet hos de elever som hade invandrat under grundskolans senare år eller under gymnasietiden. I det sammanhanget har det också diskuterats huruvida modersmålets bevarande och utveckling är en fråga för det obligatoriska skolväsendet, vilken "nytta" modersmålet har för utvecklingen av svenska och inte minst huruvida satsningar på modersmål (eller hemspråk som det hette tidigare) kan försvåra inlärningen av svenska. Växelspelet mellan språkinlärning och språkbevarande, metoder, "nyttospekter" och effekter har i olika skepnader präglat såväl forskningen som den offentliga debatten sedan 1960-talet och framåt (se Myndigheten för skolutveckling, 2004; Tallberg Broman m.fl., 2002; och Tuomela, 2002 för en genomgång av forskningen om modersmålets betydelse i skolan). Man skulle således kunna tro att det finns en uppsjö språkpedagogiska och sociolingvistiska studier som specifikt avhandlar de nyanländas situation under introduktionstiden också. Men i likhet med andra forskningsperspektiv, varav en del har presenterats i denna forskningsöversikt, är det ganska tunnsått även på detta område. Det finns en rad myndighetsrapporter från Skolverket och Myndigheten för skolutveckling som uppmärksammar språkinlärningen för de nyanlända, men mer i form av policysammanställningar och allmänna uppmaningar och rekommendationer. Jag kommer nedan att enbart översiktligt presentera några studier som berör svenska som andraspråk och modersmål. Det kan förutsättas att dessa studier har en relevans för de nyanlända elevernas fortsatta skolgång. Att gå på djupet i detta forskningsområde skulle däremot betänkligt spränga ramarna för detta arbete och dessutom ligger det utanför syftet. Det finns andra mycket

bra forskningsöversikter som gott och väl fyller denna funktion.<sup>17</sup> Men å andra sidan är studier om svenska som andraspråk och modersmålet viktiga för att de antyder några av de huvudsakliga områden den mångkulturella skolan i vardande har att brottas med. I kapitlets andra avsnitt skall jag närmare beskriva några studier som specifikt har belyst de nyanländas språkinläring i olika perspektiv.

## 6.1. Modersmål och svenska som andraspråk

Som jag kort nämnde i inledningen till denna forskningsöversikt har en del myndigheter i sina utvärderingar av situationen för nyanlända elever starkt kritiserat det bristfälliga användandet av elevernas modersmål i skolans dagliga arbete. I första hand gällde det handledningen på modersmålet, det vill säga att en modersmållärare hjälper eleverna med till exempel uppgifter i matematik, samhällskunskap eller biologi på deras eget modersmål, så att de inte tappar alltför mycket i ämneskunskaper (och betyg) som en följd av otillräckliga kunskaper i svenska språket. I andra hand gäller frågan modersmålets ställning som hjälp till inläringen av svenska, för en mängd svensk och internationell språkforskning (Cummins, 1997, 2000; Hyltenstam, 1996; Hyltenstam och Tuomela, 1996; Parszyk, 2007; Teleman, 1991; Thomas och Collier, 1997; Tuomela, 2002) har visat att goda kunskaper i modersmålet förutsätter och befrämjar tillägnet av majoritetsspråket för barn som invandrat i skolåldern. För det tredje handlar det om modersmålets betydelse för elevernas identitet, relationer med signifikanta andra och ett slags kulturell bekräftelse till skillnad från kulturell skam (Bourdieu, 1990) som kan uppstå om ens etniska bakgrund är källan till stigmat i ett samhälle. Frågan om modersmålets betydelse i samtliga tre aspekter (handledning, inläring av svenska, identitet) har förstås också uppmärksamats i relation till nyanlända elever, om än oftast indirekt, tillsammans med den stora kategorin "elever med utländsk bakgrund" (se nästa avsnitt).

Statsvetaren Karin Borevi har i sin avhandling "Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället" (2002) analyserat hur den svenska staten har bedrivit integrationspolitik i relation till invandrare genom bland annat skolpolitik (se även Municio, 1987). Frågan om hemspråksundervisningen intar ett centralt perspektiv i framställningen. Utifrån de begreppsliga dikotomierna individ/kollektiv och etnos/demos (det vill säga den etniska partikularite-

<sup>17</sup> Dessutom har Utbildningsvetenskapliga kommittén gett en grupp välrenommerade svenska forskare i uppdrag att sammanställa forskningen om svenska som andraspråk och om modersmålets betydelse och användning i skolan. Uppdraget skall redovisas under 2010.

ten mot medborgerliga generella rättigheter och skyldigheter) analyserar Borevi diskurser som skapades kring minoritetsbarnens skolgång gällande både hemspråksundervisningen och konfessionella/etniska inriktningar från 1960-talet och framåt. Vad gäller den förstnämnda diskursen visar avhandlingen att den politiska debatten med utredningar, de ledande politiska företrädarnas uttalanden och propositionens behandling i Riksdagen åskådliggjorde en mer eller mindre enhetlig inställning till hemspråksundervisningen. Den erkändes som viktig för elevernas förankring i föräldrarnas kulturarv, den skulle anordnas av skolorna för dem som ville ha den (frivillighetsprincipen skulle råda), men utanför schemabunden tid. För att komma åt problemet med särskiljning som ett sådant förslag innebar, och enhetligheten var en mycket starkt rådande ideologisk princip under denna period, föreslogs det också att hemspråksundervisningen skulle kunna bytas ut mot två timmars obligatorisk undervisning i andra ämnen, förutom kärnämnen. Frågan om så kallade hemspråksklasser fördes på tal lite senare och de infördes även på försök och enligt utvärderingar verkade de ha fungerat bra (Borevi, 2002). Men eftersom de var svåra att förena med målet om allsidigt sammansatta klasser blev det aldrig en generell rekommendation om att inrätta dessa klasser för minoriteternas barn.

Borevi diskuterar vidare i sin avhandling hur utvecklingen och de politiska diskussionerna om hemspråkets ställning och vad det uppfattades vara viktigt för gick till under perioden från mitten av 1970-talet, då Sverige fick en sammanhållen invandrapolitik, till slutet av 1990-talet då den ännu gällande integrationspolitiken togs fram. Hemspråket gick från att vara ett medel för bevarandet av föräldrarnas kulturarv, via uppfattningen om att det är viktigt för att minoritets eleverna skall kunna tillgodogöra sig ämnesundervisningen och svenska språket, till modersmålet som individerna har rätt att bevara och utveckla, utan att det nödvändigtvis måste uppfattas som ett instrument för att uppnå något annat. Under hela tiden har en livlig politisk diskussion förts om för- och nackdelarna med satsningar på modersmålet, medan de tyngsta forskningsbidragen var tämligen eniga om modersmålets betydelse.

Forskningen under perioden 1970- och 1980-talen hade således snarare behovet att påvisa att deltagandet i hemspråksundervisningen inte hade några negativa effekter för elevernas tillägnande av svenska och ämneskunskaper i övrigt (Bratt-Paulston, 1983; Hill, 1996; Löfgren, 1991; Skutnabb-Kangas, 1981). Elmeroth (1997) och Fredriksson (2002) har dock i sina respektive undersökningar kommit fram till att deltagande i modersmålsundervisningen inte hade något signifikant samband med elevernas övriga skolprestationer heller, medan till exempel Hill (1996, se även Skolverket, 2008b) i sin undersökning påvisar ett positivt samband mellan betygen i årskurs 9

och deltagande i modersmålsundervisningen. Hill manar dock till försiktighet då den starka påverkan av elevernas socio-ekonomiska bakgrund också måste tas med i beaktandet när betygsprestationer diskuteras, för den har det enskilt starkaste inflytandet över betygen (Eriksson och Jonsson, 1994; Similä, 1994). Skolverket (2008b) å sin sida påpekar att antalet år i undervisningen och elevernas studiemotivation också kan vara starka variabler.

I dag är såväl forskningen som den politiska mittfåran eniga om att samtidiga satsningar på modersmål, ämneskunskaper och svenska är varandras komplement och inte uteslutande enheter. Men fortfarande väcker initiativ till att ge modersmålet en ännu starkare ställning i skolans vardag häftiga reaktioner som, till exempel, försöken att införa undervisning i matematik på elevernas modersmål (annat än svenska) i några av Malmös mångkulturella skolor (Bunar, 2008a) vittnar om. Frågan i dag är ändå inte om eleverna skall erbjudas modersmålsundervisning eller inte, utan snarare hur det hela skall organiseras, hur lärarnas kompetens skall höjas, hur de närmare skall integreras i skolans vardag – vilket är vanskligt då vissa lärare för en ambulering mellan upp till 10 skolor för att få ihop sina timmar – samt hur föräldrarnas attityder till modersmålsundervisningen skall vändas. En speciell form av modersmålets användning, så kallad handledning på modersmål, har dock på senare tid vunnit alltmer i legitimitet i synnerhet när det gäller de nyanlända eleverna. Premissen är att eleverna inte skall tappa alltför mycket i ämneskunskaper oavsett på vilket språk lärandet sker (Skolverket, 2008b).

Sedan ämnet svenska som andra språk introducerades i slutet av 1970-talet och fick status som behörighetsgivande ämne till högskolestudier 1995 har en del forskning genererats om dess status, organisation, innehåll och inte sällan om de konflikter som följde i spåren av dess implementering (Economou, 2007). De flesta striderna verkar ha stått om ämnets status i relation till dess tvillingämne svenska. I det sammanhanget har svenska som andra språk setts som en särskiljande praktik som förstärker uppdelningen mellan eleverna i vi och dom, invandrare och svenskar. Men det finns en stark forskningsflora som förkastar ämnets stigmatisering och betonar dess pedagogiska struktur och dess innehålls förtjänster därför att de är anpassade till barn med ett annat modersmål än svenska.

Inger Lindberg har i en rad artiklar, rapporter och böcker diskuterat och analyserat ämnet (se t.ex. Lindberg 1996, 2006; Hyltenstam och Lindberg, 2004). I artikeln med den signifikanta rubriken "Svenska som andra språk – varför det?" skriven tillsammans med Lena Sjöqvist (Sjöqvist och Lindberg, 1996) utgår de från den ifrågasättande debatten om ämnets status och argumenterar för varför det behövs. Författarna tar avstamp i det i forskningen välbelagda faktumet att andraspråkslever vid tiden för sko-

lans början har nått olika långt i utvecklingen av kunskaper i svenska språket. Av naturliga skäl gäller detta i synnerhet elever som har anlänt efter den ordinarie skolstarten, men dessa, påpekar Sjöqvist och Lindberg, har å andra sidan hunnit bygga upp en ordentlig språklig bas på modersmålet. Basen underlättar tillägnet av andra språk och inte minst med lämpliga åtgärder som handledning på modersmål kan den användas för att inhämta ämneskunskaper också, så att eleverna inte hamnar efter jämnåriga alltför mycket. Sjöqvist och Lindberg vänder sig därefter mot populära uppfattningar om att ett nytt språk lärs in bäst genom att antingen skölja över individen med "språkbadet", till exempel genom att individen eller den nyanlända eleven direkt sätts i ett sammanhang där språket talas, eller genom en stenhård fokusering på grammatik och övningar. I det sammanhanget hävdar de:

Andraspråksleverna står inför uppgiften att tillägna sig det nya språket samtidigt som de skall tillägna sig kunskaper i skolans övriga ämnen. För att detta skall vara möjligt måste andraspråksundervisningen relateras till undervisningen i skolans andra ämnen. Vidare måste all undervisning vara språkutvecklande. Andraspråksleverna ska alltså ges möjlighet att utveckla sitt andra språk under kvalificerad handledning, men också erbjudas en ämnesundervisning som är anpassad efter deras speciella förutsättningar och behov (ibid. s. 85).

Den nödvändiga kvalificerade handledningen, enligt Sjöqvist och Lindberg, står lärare i svenska som andraspråk för. De har utbildning att utveckla språkliga aspekter som andraspråkslever behöver som uttal, ordförråd, grammatik och textstruktur, pragmatik och samtal. Och rekommendationen är att alla elever som inte har uppnått förstaspråksnivå skall läsa svenska som andraspråk samt betoningen på att alla lärare skall arbeta med språkutvecklingen och inte överlämna ansvaret enbart till läraren i svenska som andraspråk.

Vad Sjöqvist och Lindberg således argumenterar för är: a) ett erkännande av att elever med ett annat modersmål än svenska (oavsett om de är födda i landet eller inte) har sämre språkkunskaper i svenska (oavsett varför och hur vi väljer att kalla det); b) att det behövs en särskild struktur inom skolans ram som är anpassad till dessa elevers sämre kunskaper; c) att lärare i svenska som andraspråk har kunskaper och attityder som kan kompensera för de sämre språkkunskaperna; d) att många föräldrar har missförstått vad ämnet svenska som andraspråk handlar om och vägrar därför låta sina barn läsa ämnet. Det är dock just denna resonemangslögik, sämre och särskilda lösningar, som har undergrävt ämnets sociala status och gjort det till en åtskiljande praktik i mångas ögon (se SOU 2002:27; Myndigheten för skolutveckling, 2004).

Pedagogen Catarina Economou undersöker i sin licentiatavhandling, med likaså signifikanta rubriken "Gymnasieämnet svenska som andra språk – behövs det?" (2007), vilket berättigande kärnämnet svenska som andraspråk har på gymnasiet (s. 8). Efter att både ha genomfört en enkätundersökning, återkommande intervjuer med ett antal ungdomar med ett annat modersmål än svenska och följt undervisningen under ett antal terminer i några av Malmös skolor, visar hon upp en komplex och mångfacetterad bild av ungdomarnas förhållande till svenska, sitt modersmål, andra språk som engelska, spanska och tyska, till undervisningen i svenska som andraspråk, i modersmålssvenska (eller det som brukar kallas för "vanlig" svenska, vilket i sig är problematiskt för då blir svenska som andraspråk per automatik ett slags "ovanlig" svenska) och modersmålsundervisningen. En del ungdomar på gymnasienivå – varav några hade kommit till Sverige efter den ordinarie skolstarten – i den kvalitativt inriktade delen av avhandlingen uttryckte sitt gillande av både modersmålsundervisningen och undervisningen i svenska som andraspråk som de deltog i. Ungdomarna gav uttryck för att de under tiden hade återerövat stoltheten över sitt modersmål och de som hade tackat nej till modersmålsundervisningen från början, med argumentet att de redan kunde språket mycket väl och att de frekvent använde det i hemmet i kommunikationen med föräldrar och till viss del med syskon, hoppade på undervisningen något senare. Vad gäller svenska som andraspråk uppmanades eleverna, enligt eget utsago, av lärarna och efter diverse tester att läsa ämnet, även om vissa kände sig starkare i svenska än i sitt modersmål. Men intressant nog fortsatte en del, även om de så småningom hoppade av för det var "för tungt", att läsa "vanlig" svenska inom ramen för elevens individuella val. Elevernas upplevelser av ämnesorganisationens sociala aspekt, avskiljande och cementering av "vi" och "dom" som har kritiserats i en del studier och rapporter, var också ambivalent. Vissa upplevde det som isolerande och nedvärderande att behöva läsa ett ämne för att de inte klarade testerna (urvalet är således negativt betingat), men det verkar som om de pedagogiska fördelarna övervägde efter ett tag. Eleverna uttryckte, vilket är viktigt i sammanhanget, fördelarna med det sociala klimatet i klassrummet med enbart elever som inte hade svenska som modersmål. I de "vanliga" klasserna kände de sig hämmade att säga vad de tyckte av rädsla för att säga det på fel svenska och väcka klasskamraternas hånfulla kommentarer (jfr Bunar, 2001b). Det var mycket lättare, enligt ungdomarna, att prata öppet i svenska som andraspråk klassen. Nog undrar man hur de då klarar sig i alla andra ämnen där klasserna är blandade?

Economou visar vidare att ämnet svenska som andraspråk i den formella skolorganisationen fortfarande präglas av oklarheter vid elevurvalet, ledningens nedprioriteringar och bristande information till elever och föräld-



rar om dess struktur och innehåll. Men hon är positiv till att ämnet lever kvar och inte slås ihop med svenskämnet, som det har föreslagits på en del håll (t.ex. Myndigheten för skolutveckling, 2004). Eller med Economou (2007) egna ord:

Även om kritik av svas innehåll och organisation kan vara befogad, och trots att ämnet sägs ha dålig status, kan detta inte vara anledning till att låta ämnet bli en del av svenskämnet och försvinna som ett självständigt ämne. Istället för att fokusera på ämnets brister borde implementering och uppföljning av sva få ett bättre stöd och mer resurser. Jag anser att det finns många goda skäl för att behålla svenska som andraspråk som ett eget ämne på gymnasienivå. Detta ämne behöver dock utvecklas, förändras och organiseras på annat sätt (s. 137).

Modersmålsundervisningen (inklusive dess variationer som handledning på modersmål och undervisning i enstaka ämnen på elevernas modersmål) och svenska som andraspråk är de två enda pedagogiska praktiker (förstås vid sidan om bas- och förberedelseklasser för de nyanlända) som inom ramen för den svenska skolan gör en direkt och "legitim" åtskillnad mellan "invandrare" och "svenskar".<sup>18</sup> Under många år har de också delat ett gemensamt öde med ständiga ifrågasättanden, dåliga resurser, utbildade lärare, allmänhetens, föräldrarnas och elevernas felaktiga föreställningar och låg status, men också ett öde med en mängd trovärdiga forskningsresultat som har belagt deras betydelse för elevernas språkinlärning, identitet och goda prestationer i andra ämnen. Ja vill dock hävda att de under 2000-talet har kommit att utvecklas åt olika håll. Modersmålet vinner alltmer terräng och ökar i legitimitet, dels till följd av globaliseringen, nya kommunikationsmöjligheter och att många språkgrupper som anlände som flyktingar under 1990-talet i dag är väletablerade i samhället och fortsätter att upprätthålla starka nätverk med hemlandet och med landsmän i andra exilländer. Den avskiljning som sker i klassrummet när en del elever går på modersmålsundervisningen bygger ändå på positiva premisser: eleverna kan någonting som de ytterligare skall utveckla och som deras klasskamrater med svenska som modersmål inte kan. Svenska som andraspråk innebär i praktiken, trots sina bevisligen starka pedagogiska effekter, att eleverna skiljs åt på grund av att vissa inte kan eller inte behärskar något som resten av klassen kan och behärskar. Nya resurser och utbildade lärare är förstås viktiga, men utan att

<sup>18</sup> Frågan om konfessionella, etniska och språkskolor skulle förstås också kunna hänföras till denna kategori, men jag anser att friskolor snarare handlar om en övergripande skolpolitik än om pedagogisk praktik (se Brattlund, 2002; Bunar, 2008b).

erkänna den negativa uppdelning som ligger i ämnets natur blir det svårt att ändra attityder gentemot det i skolan och i samhället (Johansson, 2000). Som Skolverket (2008b) påpekar i en analys:

Ämnets status kan ha en direkt avgörande betydelse för elevers och föräldrars inställning till att delta i undervisningen. Föreställningar om svenska som andraspråk som ett stöd för svaga elever underlättar inte att få elever att vilja delta. Skolor hamnar inte sällan i en argumenterande situation då elever inte vill delta i undervisningen, en syn som ofta även representerar elevers föräldrars attityd till ämnet. Det kan också handla om att ämnet signalerar ett utanförskap för elever där utländsk bakgrund och ett annat modersmål skiljer ut dem från normen; gruppen elever med svensk bakgrund (s. 17).

Utan ändrade attityder ingen prioritering och inga nya resurser, och fortsatt bollande av ansvaret till lärare som håller i ämnet, vilket faktiskt drabbar dem som redan befinner sig i systemet. Därför ansluter jag mig till bland annat Sjöqvists och Lindbergs (1996) uppmaning om att alla lärare på en skola aktivt måste arbeta med språkutveckling.

## 6.2. De nyanländas språkinlärning, utveckling och användning

Det finns en hel del studier som fokuserar på flerspråkighet, andraspråksinlärning och språksocialisation i olika perspektiv, från det pedagogiska till det statsvetenskapliga. Några av dessa "allmänna" studier har redovisats i det föregående avsnittet. Men det finns enbart ett fåtal studier som direkt undersöker de nyanländas språkinlärning, språkutveckling och språkanvändning. Nedan redovisar jag några studier där detta perspektiv tas upp i olika sammanhang. Inledningsvis lyfter jag fram resultaten av två i sammanhanget relevanta utvärderingar/forskningsprojekt.

I den andra delrapporten i "En studie av två internationella klasser" om utvärderingen/forskningen om "Blommanpengarna" i Botkyrka utvärderar och analyserar Axelsson (1998), utifrån intervjuer med lärarna och ett språkbedömningschema, det språkpedagogiska arbetet i dessa två internationella klasser. Lärarnas stil, undervisningsmaterial, arbetssätt, bedömningsgrund till när eleverna anses ha uppnått tillräckliga kunskaper för att gå vidare till den ordinarie klassen, står i fokus för analysen. Slutsatsen är att språkinlärningen i en internationell eller förberedelseklass bäst befrämjas om lärarna utgår från det innehållsliga sammanhanget i undervisningen (den progressiva pedagogiken) och inte fokuserar, vilket en del lärare i de undersökta klasserna gjorde, på övningar med isolerade ord och fraser ryckta ur sitt sammanhang (den

traditionella pedagogiken). Barnets ursprung och modersmål måste ges större utrymme i undervisningen och pedagogerna måste få utbildning i och mer samarbeta kring flerspråkighet, andraspråkutveckling, kulturmönster och kulturella processer m.m. Detta samordnade angreppssätt kan väsentligt bidra till att på ett bättre och mer effektivt sätt förbereda barnen under det år de befinner sig i den internationella klassen till vidare skolgång. Poängen, enligt Axelsson, är att skolan också måste jobba med att utveckla sina pedagogiska metoder anpassade efter det aktuella elevunderlaget.

Mellan 2001 och 2005 pågick den så kallade Storstadsatsningen i sju storstadskommuner och 24 av deras mest utsatta och mångkulturella områden. Satsningens målsättning var att med hjälp av statliga medel och likvärdiga kommunala motprestationer befrämja utvecklingen för invånarna i dessa områden (däribland Rinkeby, Tensta, Ronna, Hovsjö, Husby, Fittja, Vårby Gård, Rosengård, Hjällbo m.m.). Utvecklingen definierades i termer av kampen mot arbetslösheten, för bättre betyg och språkutveckling samt som brottsförebyggande, hälso- och demokratiutvecklande verksamheter. Det särskilt intressanta verksamhetsområdet i detta sammanhang är satsningar på skola och språkutveckling, inte minst mot bakgrund av det faktum att många av de nyanlända familjerna bosätter sig i storstädernas utsatta områden (Andersson, 1998) och att deras barn kommer till de lokala skolorna. Hela satsningen har varit föremål för ordentliga statliga och kommunala utvärderingar. Eftersom en del av de lokala utvärderingarna har genomförts av ansedda svenska skolforskare och eftersom deras produkter håller en hög kvalitet, anser jag det befogat att inkludera några av de främsta slutsatserna i denna forskningsöversikt. Återigen behandlar utvärderingarna inte direkt och i sin helhet de nyanländas situation, utan snarare indirekt som en målgrupp bland andra tvåspråkiga barn i de aktuella skolorna och genom utvärderingar av enskilda projekt som har haft de nyanlända som en explicit målgrupp.

En av de mest genomarbetade rapporterna och som vida har citerats i språkforskningssammanhang är utvärderingen av språkinsatser i Stockholm genomförd av en grupp forskare verksamma vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby och vid Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet (Axelsson m.fl., 2002). Här skall jag bara ta upp två poänger som utvärderingen lyfter fram. Den första avser resultaten av forskningsöversikten över minoritetslevernans skolframgång. Författarna identifierar ett brett spektrum av faktorer här: det sociopolitiska sammanhanget (lagar, regler och styrdokument), sociala och kulturella processer i de miljöer barnet befinner sig, förskolans och skolans organisation, förskolans och skolans kontakt med föräldrar eller vårdnadshavare, den pedagogik som bedrivs i förskolan och skolan, barnets tankeutveckling, kunskaps- och identitets-

utveckling, utformningen av den bedömning av barnets utveckling som görs i förskolan och skolan, förstaspråkets användningsområde och status i förskolan och skolan, utformningen av undervisningen i och på andraspråket (s. 57). Med andra ord spänner sig framgångsfaktorerna över den politiska och institutionella till den pedagogiska och individuella arenan. Det är nog ingen överdrift att hävda att denna modell med lätthet skulle kunna tillämpas på de nyanländas skolsituation och för att mäta vilken nivå i modellen som inte fungerar ordentligt. Men om en aspekt skall lyftas fram som särskilt viktig i utvärderarnas/forskarnas ögon då är det utan tvivel betydelsen av modersmålets aktiva användning i klassrumssituationen. Just detta tas som en bedömningsgrund när projektet "Förberedelseklass i Hjulstaskolan, Tensta" utvärderas.

Projektet hade tio deltagare, det vill säga nyanlända elever, i årskurs 7–9 och upprinnelsen var att läraren ville förändra undervisningen till ett mer undersökande sätt i ämnena Ma/No (s. 155). Det sägs inget närmare vad detta "undersökande" egentligen skulle bestå av, förutom några övergripande fraser om "utveckla sitt tänkande och sin fantasi"; "träna iakttagelseförmågan" och "att ha roligt" (s. 156). Trots att inga närmare beskrivningar av innehållet ges berömmar utvärderarna/forskarna detta projekt och utnämner det till "en spjutspets för utbildningen av tvåspråkiga barn och synen på andraspråksinläring och kunskapsutveckling. Verksamheten bör vara en förebild för skolans övriga verksamhet" (s. 159). Det som går att utläsa som positivt i denna verksamhet för nyanlända elever är lärarnas grundläggande inställning och attityd till eleverna präglad av tillhandahållandet av meningsfullt innehåll, viljan och förmågan att entusiasmera eleverna "så att arbetsglädje och motivationen präglar arbetet i klassrummet" (ibid.) samt en öppen kommunikation, snarare än en innovativ pedagogik. Men det som ändå lyfts fram som allra viktigast är att lärarna i stor utsträckning samarbetade med modersmålslärarna så att både svenska och modersmålet stärktes samtidigt som eleverna utvecklade sina ämneskunskaper.

Sammanfattningsvis visar resultaten av denna och liknande utvärderingar av/forskning om Storstadssatsningens skolaspekt (se Axelsson m.fl., 2006; Axelsson och Bunar, 2006; Norén, 2003; Otterbeck, 2002; Parszyk, 2005, 2007; Sahlen, 2002) på behovet av ett helhetsgrepp om utvecklingen som inte bara omfattar jakten på nya pedagogiska metoder, utan också förändringar i den övergripande organisationen för mottagning och integrering av de nyanlända eleverna i den svenska skolan i synnerhet och minoritetsspråkslever i allmänhet.

Språkvetaren Tore Otterup (2006) har i avhandlingen "Jag känner mig begåvad bara" både kvantitativt och kvalitativt undersökt språkanvändningen och flerspråkighetens betydelse bland ungdomar i en flerspråkig eller mång-

kulturell skola i en förort till Göteborg. I den kvantitativa studien ingick 179 elever varav 170 hade ett annat modersmål än svenska. Intressant för denna forskningsöversikt vidkommande är att 93 av dessa elever är födda utomlands, varav 60 hade kommit till Sverige i nära anslutning till eller efter den ordinarie skolstarten, vilket skulle kunna definiera dem som "en gång nyanlända elever". Visserligen hade de flesta kommit i så tidig ålder som 5–7 år (40 elever) och enbart tre elever skulle kunna räknas som sent anlända (11–15 år), men det återstår det faktum att en stor del av eleverna inte hade bott särskilt länge i Sverige (och framförallt om vi förutsätter att de flesta var flyktingar som förmodligen hade tillbringat en tid på flyktingförläggning i väntan på asyl) vid tiden för skolans början. Dessutom uppgav 59 elever att de hade gått i en förberedelseklass (i genomsnitt ett år) och där fått sina grundläggande kunskaper i svenska. Eftersom det presenterade materialet är omfattande skall jag här endast lyfta fram några observationer och analytiska poänger som har framkommit i denna avhandling, med betoning, ännu en gång, på att en stor del av eleverna hade invandrat nära inpå eller efter skolstarten.

En viktig observation är att modersmålet är det dominerande kommunikationsspråket i hemmet (se även Economou, 2007). I genomsnitt använder 95 % av eleverna (både födda i Sverige med utrikesfödda föräldrar och själva utrikesfödda) i studien modersmålet i kommunikationen med sina föräldrar och 90 % i kommunikationen med sina syskon. Men däremot uppger 74 % att de också använder svenska som kommunikationsspråk med sina syskon. Modersmålets användning i hemmet är således till viss del generationsbundet. Drygt hälften av eleverna i studien har modersmålsundervisning (i den kvalitativa uppföljningsstudien ger eleverna ett kluvet intryck av modersmålsundervisningen, vissa är odelat positiva, medan andra upplevde den som tråkig), vilket, enligt Otterup, är en mycket hög siffra som bland annat beror dels på att skolan har lyft fram modersmålet som ett viktigt inslag i elevernas utveckling, dels därför att flerspråkigheten har hög status i den mångkulturella förorten. Ytterligare ett "dels" skulle kunna tilläggas och det är att föräldrarna tydligt uppmuntrar modersmålets utveckling genom daglig kommunikation i hemmet. Ungefär hälften av ungdomarna ägnar sig åt organiserade fritidsaktiviteter och där är svenska det dominerande kommunikationsspråket, även om bara modersmålet används ibland (förmodligen beroende på att eleverna är aktiva i etniska föreningar) och ibland båda språken. Ett bekymmersamt förhållande för bland annat språkutveckling (nu när vi vet att svenska ofta används som det dominerande språket i dessa aktiviteter) är att sju av tio pojkar deltar i organiserade fritidsaktiviteter utanför skolan medan endast fyra av tio flickor gör det. I skolan och på fritiden (den spontana) använder så gott som samtliga elever svenska som um-

gängesspråk, men nästan nio av tio uppger att de emellanåt också använder modersmålet. I en självskattning uppger eleverna följande:

Så många som 30 % uppger att de använder sitt modersmål mer än svenska och cirka 20 % säger sig använda modersmålet och svenska lika mycket. En relativt stor grupp, 43 %, menar dock att svenskan är det dominerande språket och att de använder det mer än modersmålet. Läger man ihop andelen informanter som endast använder svenska (en person, NB:s anmärkning), svenska mer än modersmålet och svenska och modersmålet lika mycket omfattar de nästan 70 %. Svenska verkar därför vara det språk som totalt sett dominerar bland informanterna (Otterup, 2004, s. 79).

Det återstår dock det faktum att huvudspråket för drygt en tredjedel av eleverna inte verkar vara svenska, utan deras modersmål. Till detta skall läggas att elevernas betygsprestationer<sup>19</sup>, mätta i slutbetyg i alla ämnen och i behörighet till gymnasiet låg betänkligt under såväl nationell som kommunal nivå.

Ytterligare en viktig slutsats denna studie kommer med är att elevernas flerspråkighet utgör grundbulen i konstitutionen av deras gränsöverskridande identiteter (jfr Back, 1996; Bunar, 2010) i relation till och ömsesidig påverkan av samtliga domäner där ungdomarna rör sig och som de uppfattar som relevanta: hem, bostadsområde, skola och framtidsplaner. Utan den aktiva flerspråkigheten hade risken för dubbelt utanförskap varit överhängande. Med dubbelt menar jag ett utanförskap i relation till det omgivande samhället och ett annat i relation till det lokala samhället. Avslutningsvis pekar Otterup också på skolans ansvar att tillhandahålla pedagogiska strukturer så att de flerspråkiga eleverna skall kunna nå mål i alla ämnen genom bland annat fortbildning av all personal i flerspråkighetsfrågor.

Sociolingvisten Aste Čekaitė (2006) beskriver och diskuterar i avhandlingen "Getting started" hur nio barn i åldern 7 till 10 år i en förberedelseklass i en Stockholmsförort utvecklar sina kommunikativa och framförallt språkliga färdigheter. "Språkliga" handlar uteslutande om det svenska språket även om elever från vissa språkgrupper hade hjälp av modersmåls-tränare som besökte skolan fyra timmar i veckan. Čekaitės metodologiska ansats är inspirerad av klassrumsetnografisk och longitudinell narrativ ansats, vilket konkret innebär att hon tillbringade ett antal veckor un-

<sup>19</sup> Inför den uppföljande kvalitativa studien som dröjde tills eleverna hade lämnat grundskolan, kontrollerade Otterup elevernas betyg och det visade sig att 46 % hade ofullständiga betyg och att 29 % inte var behöriga till studier på ett nationellt gymnasieprogram då de saknade betyg i ett eller flera kärnämnen. 18 % hade genomsnittsbetyget Väl godkänt och en flicka hade MVG i samtliga ämnen.

der två terminer med att observera, intervjua, spela in och filma barnen för att senare kunna analysera materialet. Efter genomgången av en rad forskningsstudier om språkinläring och språksocialisation konstaterar hon att merparten av dessa studier utgår från interaktionen mellan lärare och elever som en formell kontext för språkinläring. Värt att notera är att det i avhandlingens kappa där studiens ansats, metod, tidigare forskning och teori redovisas, bland en diger referenslista endast finns ett fåtal hänvisningar till svenska studier om språksocialisation i flerspråkiga miljöer. Ingen av dessa studier avhandlar, mig veterligen, explicit de nyanländas situation, vilket är ytterligare ett bevis på det skrala forskningsläget. Čekaitės ansats är annorlunda i relation till de redovisade (framförallt utländska) studierna. Hon vill studera hur eleverna utvecklar sina språkfärdigheter i interaktioner med varandra, trots att samtliga var relativt nyanlända och ännu inte hunnit utveckla svenska, samt hur de använder sig av klassrumsartefakter och andra strategier för att framhäva sin vilja till kommunikation och språkutövande. De sammantagna och viktigaste slutsatserna sedan materialet och analyserna redovisats i fyra fallstudier (varav två skrivna tillsammans med professor Karin Aronsson) är för det första att en rad olika interaktionella resurser hade använts av eleverna vid språkinläringen.

For instance, repetitions (e.g., format tying) were recurrently deployed in order to initiate joking events. The humorous potential of teacher talk was invoked by recycling interactional features of a teacher register (intonation, voice quality and accompanying authoritative gestures, lexis, evaluation sequences) or classroom routines (songs, greeting routines). The present studies show that a solely cognitive approach to repetition does not cover the functions of repetitions, particularly when language learning and use are intimately related to the enactment of social roles and relations. Rather, the children's repetitions, designed as recyclings of the institutional character of classroom talk, underscore that even L2 novices are able to recognize and deploy contextualization cues and discourse markers in a way that is sensitive to the institutional organization of talk. By playfully rekeying such contributions, the children demonstrated their awareness of the social norms of language use (s. 55).

Eleverna är således inga passiva boxar i vilka lärarna "stoppar" kunskaper. Tvärtom, de är mycket aktiva och det finns även en form av tävling i att på ett aktivt sätt påkalla lärarens uppmärksamhet. En annan slutsats är att elevernas identitet som nybörjare skiftade under studiens gång parallellt med deras utveckling i svenska. Enligt Čekaitė (2006, s. 57): "During the year, the novice's 'identity' changed, from an 'immature' to a 'competent' and a 'skilful' learner. Thus, what can be seen as a 'learner identity' was intimately



related to the novice's appropriation of interactional skills required for institutionally relevant ways of participating in the classroom community". Avslutningsvis och återigen i relation till tidigare forskning påpekar Čekaitė att språkutvecklingen för nyanlända elever inte enbart kan förstås som en uppsättning formella pedagogiska praktiker och organisatoriska modeller. Elevernas interaktionella färdigheter (det vill säga förmågan att på ett ändamålsenligt sätt kunna interagera med andra elever, lärare och artefakter i klassrummet) måste också uppmärksammas och erkännas som viktiga inslag i de nyanländas tillägnande av det svenska språket. Eller med Čekaitės egna ord:

Thereby, the present studies (III and IV) demonstrate that language play is not exclusively associated with children's play activities outside the institutional contexts, but is a pervasive feature of children's spontaneous interactions in formal language learning settings as well. Such practices motivate a redefinition of the traditional dichotomy concerning what constitutes formal versus natural language learning (s. 56).

I en liknande studie av språkvetaren Inger Gröning (2006), som dock enbart i mindre omfattning berörde elever som hade kommit till Sverige efter den ordinarie skolstarten, undersöktes bland annat förutsättningar för språkinläring hos elever som inte hade svenska som modersmål. Gröning förlade sin empiriska undersökning i tre klasser (årskurs 4 och 5) till en skola med stor etnisk mångfald och studien kompletterades med en forskningsgenomgång om andraspråksinläring, med hänvisning till framförallt internationella studier. Vid sidan om elevernas språkbakgrund fokuserade de två empiriska studierna på elevernas deltagande i svenska som andraspråk, modersmålsundervisning, språkbehärskning i svenska, kamratrelationer och kunskaper i SO-ämnet. Liksom Čekaitės (2006) ovan refererade studie understryker även Gröning elevernas aktiva involvering i lärandeprocessen, genom interaktioner med klasskamraterna. Eftersom de informella relationerna mellan eleverna tenderade att bygga på de språkliga gemenskaperna (vid sidan av könet) var det viktigt att lärarna aktivt blandade eleverna i mindre arbetsgrupper där interaktionen på svenska befrämjade språkinläringen. Antalet elever som är i fokus för denna forskningsöversikt, de nyanlända, var dock alltför litet (3 av 36 i de aktuella klasserna) för att författaren skulle kunna dra några långtgående slutsatser. Men efter diverse tester och sammanställningar visar hon att två av eleverna hamnade i gruppen nybörjare (de enda av 36 elever med ett annat modersmål än svenska) medan en hamnade i den högsta gruppen avancerad språknivå, tillsammans med fyra andra elever som antingen var födda i Sverige eller anlände i förskoleåldern. Merparten av eleverna som

antingen var födda i Sverige eller anlände i förskoleåldern hamnade således i gruppen mellannivå.<sup>20</sup> Situationen för modersmålsundervisningen på den aktuella skolan var minst sagt undermålig. Eleverna fick i genomsnitt en halvtimmes undervisning i sitt modersmål per vecka, vilken dessutom låg utanför det ordinarie skolschemat och inte sällan var förlagd till en annan skola. Många avstod, enligt Gröning, på grund av dessa praktiska problem från att delta i modersmålsundervisningen. Det innebär att inte heller de nyanlända eleverna fick den hjälp de behövde på modersmålet, vilket kan ha varit orsak till att två av dem hamnade i gruppen med lägst utvecklade kunskaper i svenska (jfr Hyltenstam och Tuomela, 1996). De presterade också sämre i SO-ämnet än elever med svenska som modersmål, vilket av deras lärare bedömdes vara en effekt av språkinlärningsnivån. Däremot berömmar Gröning skolans arbete med svenska som andraspråk och i synnerhet lärarnas kompetens att undervisa i ämnet.

En viktig slutsats i en av Grönings empiriska studier rör det faktum att elever som inte har svenska som modersmål, men som är födda i eller kom till Sverige före den ordinarie skolstarten, ändå verkar ha sämre kunskaper i svenska än sina jämnåriga med svenska som modersmål. En rimlig förklaring, enligt henne, är att elevernas egentliga språkutveckling börjar först vid skolstarten då de inte hade utvecklat svenska i svenskspråkiga sociala kontexter. Därav framstår kamratliga relationer med elever med svenska som modersmål som ännu viktigare både för nyanlända och för i Sverige födda barn med ett annat modersmål än svenska.

I avhandlingen "Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola" (2008) beskriver och diskuterar pedagogen Ann-Christin Torpsten utifrån en läroplansteoretisk ansats utvecklingen av ämnet svenska som andraspråk och genom en narrativ analys baserad på brev skrivna av lärarstudenter som en gång i tiden var nyanlända elever, och som sådana fick de undervisning i svenska som andraspråk, dekonstruerar hon brytpunkter och strategier i elevernas möte med den svenska skolan. De före detta eleverna upplevde skolan som en trygg plats att vara på och lyfte fram kamraterna och de entusiastiska lärarna som den stora behållningen. Att de gradvis lärde sig svenska stärkte deras självförtroende och position. Modersmålsundervisningen upplevdes också som mycket positiv, för det hejdade förändringen i modersmålets kvalitet som försämrades i takt med att kunskaperna i svenska ökade. Att inledningsvis ha fått

<sup>20</sup> Enligt Gröning (2006, s. 36) kännetecknas nybörjarnivå av att eleverna kan samtala om vardagsnära förhållanden med enkla språkliga formuleringar. Mellannivå kännetecknas av att eleverna behärskar vardaglig språkanvändning och talar med flyt. Avancerad nivå innebär att eleven klarar talspråkssituationen i nivå med jämnåriga, enspråkigt svensktalande kamrater.

hjälp på modersmålet med undervisningen i andra ämnen upplevdes också som mycket positivt. De före detta elevernas berättelser präglas också av en stark önskan att tillhöra, att vara accepterad som man är och inte betraktad och bedömd genom de socio-etniska kategoriseringarna, laddade med starka konnotationer, om invandrare och svenskar. I det sammanhanget upplevdes organiseringen av undervisningen i svenska som andraspråk som särskiljande, särbehandlande och bejakandet av utanförskapet. Det främsta skälet var att svenska som andraspråk upplevdes som ett ämne för dem som var mindre kunniga, visste mindre och byggde därför på ett bristtänkande (Lahdenperä, 1997) eller minuskultur (Runfors, 2003). Känslan av att man är annorlunda och har sämre kunskaper inverkar också negativt på självförtroendet och utvecklingen av en bild av de egna möjligheterna. Så här berättar en före detta elev i Torpstens (2008) studie:

Sen när svenska två kom, då var det liksom särskiljning omedelbart. Invandrare dit, svenskar dit. Det är särskiljning! Visst, man ska hjälpa folk som har det svårt. Men det blir en särskiljning i skolan. För att eleverna ser ju på det på det sättet. Alla skolkamrater ser på det på det sättet, att; se där, han tillhör inte. Då blir det ännu mer förstärkt. För tillhör man inte gruppen från början och man går i svenska två. Kolla, han kan inte! ... då vill man umgås med svenska elever för då känner man inte sig uttittad eller annorlunda (s. 121).

Denna studie, liksom de tidigare redovisade (se t.ex. Čekaitė, 2006; Otterup, 2004; Sjöqvist och Lindberg, 1996; Wigg, 2008), bekräftar att språket och än mer språkutvecklingen är en social praktik vars genomförande alltid måste betraktas mot bakgrund av interaktioner (Evaldsson, 2002; Haglund, 2005; Vygotsky, 1962, 1978) och maktrelationer inom och utanför skolan (Bourdieu, 1990). De nyanlända eleverna, liksom en del födda i Sverige med ett annat modersmål än svenska, behöver kanske svenska som andraspråk som en pedagogisk praktik, men dess inneboende särskiljande sociala praktik riskerar att cementera den rådande etniska maktordningen i den svenska skolan (Elmeroth, 2008).

### 6.3. Sammanfattande diskussion

Detta kapitel har behandlat den svenska forskningen om nyanlända elever i ett (språk)pedagogiskt perspektiv. Det "pedagogiska" har dock i den svenska forskningen nästan uteslutande kommit att snävas in mot forskning om språkinläringens olika organisatoriska och pedagogiska aspekter: svenska som andra språk, modersmål och handledning på modersmål. Kapitlets syfte har inte varit att kartlägga forskningen om dessa aspekter i allmänhet,

då det faller utanför forskningsöversiktens ram. Dessutom finns det redan ordentliga forskningsöversikter. Syftet har varit att för det första lyfta fram några huvudsakliga drag och brytpunkter i forskningen om modersmålet och svenska som andra språk därför att denna forskning direkt berör de nyanlända också. För det andra har jag fokuserat på att hitta forskningen som explicit berör olika aspekter av de nyanländas språkinlärning, antingen medan de fortfarande befinner sig i mottagningssystemet genom förberedelseklasser och IVIK, eller direkt omnämns i forskarnas empiriska material. Det kan handla om alltifrån statistiska sammanställningar och enkätundersökningar till kvalitativa intervjuer och deltagande observationer i mångkulturella skolors vardag. Några studier har presenterats ingående för att exemplifiera analyserna och slutsatserna. Likt alla andra kapitel i denna forskningsöversikt kan jag dock även här konstatera att forskningen om olika aspekter av de nyanländas lärande är kraftigt utvecklade, såväl empiriskt, teoretiskt och metodologiskt som analytiskt.

Trots underlagets begränsningar går det att urskilja några mer eller mindre tydliga slutsatser om språkinlärningsprocesser och undervisningsmetoder. En slutsats är att effekterna av ämnet svenska som andra språk måste förstås i ett dubbelt perspektiv, som en pedagogisk och som en social praktik. Som en pedagogisk praktik verkar forskarna vara ganska överens om att svenska som andraspråk genom sin struktur, sitt innehåll och sin undervisningsidé tillhandahåller en möjlighetsstruktur för elever som inte har svenska som modersmål och som inte bedöms ha uppnått kunskaperna motsvarande förstaspråksnivån, så att de snabbare och mer på djupet kan uppnå den nivån. Men urvalet av elever till undervisningen i ämnet görs ändå på negativa grunder och befaras leda till avskiljning och cementering av uppdelningar mellan "vi svenskar" och "dom invandrare". Därför vänder sig en del föräldrar mot att deras barn skall läsa svenska som andraspråk i stället för "riktig" svenska. Men, bland annat baserat på min egen forskning, tror jag inte att så många föräldrar har kunskaper om pedagogiska skillnader mellan de två behörighetsgivande och i formell mening jämställda ämnena. Vad de således vänder sig mot är inte ämnets pedagogik, för de flesta har vaga uppfattningar om den, utan den sociala åtskiljande praktik som utövas vid fördelning av eleverna och som ämnet därigenom har kommit att symbolisera. Jag har tidigare i denna forskningsöversikt visat att de flesta föräldrar med invandrarbakgrund i skarpa ordalag kritiserar den etniska segregationen i skolan och därför är det inte förvånande att ämnet svenska som andraspråk i en social bemärkelse vällar missförstånd och konflikter. Denna motvilja är dock mindre närvarande hos de nyanländas föräldrar och elever än hos dem som är födda i Sverige eller kom hit före den ordinarie skolstarten. Eftersom anordnandet av svenska som andraspråk är upp till

skolans rektor kan vi förutsätta att ämnet ser olika ut, har olika kvalitet och status på olika skolor runt om i landet. Inte sällan betraktas och genomförs det som ett slags stödundervisning. En angelägen forskningsuppgift är att jämföra hur skolor förhåller sig till och arbetar med de båda aspekterna av ämnet. Det skulle nog inte vara förvånande om det visade sig att ämnets status i föräldrarnas ögon speglar dess status i lärarkollegiets ögon.

Även modersmålsundervisningen har under många år omgärdats av diskussioner om dess "nytta" i relation till identitet, inläring av svenska och andra ämneskunskaper. Forskarna är i dag tämligen överens om dess positiva effekter och mig veterligen finns det inga nyare svenska studier som försöker argumentera för att det är skadligt för någon av dessa tre aspekter av elevernas utveckling om de läser modersmålet någon timme i veckan. Men ämnet är fortfarande styvmoderligt behandlat i den svenska skolan med alltför lite tid (en halvtimme i veckan som det framgick av en studie ovan), att det ligger utanför schemat, lärarnas utbildning och arbetssituation. För de nyanländas vidkommande är en ordentlig undervisning i modersmålet och handledning på modersmålet oerhört viktigt därför att de då i klassen kan ge utlopp för de kunskaper de besitter, vilka annars inte kan uttryckas fullt ut på grund av otillräcklig svenska, vilket stärker självförtroendet och studiemotivationen. Handledningen på modersmålet befrämjar ämneskunskaper därför att innehållet i stället för instrumentet (språket) hamnar i centrum för elevernas inläring. Identiteten, ämneskunskaper, modersmålet och svenska utvecklas samtidigt. Det finns inte så många studier som uppmärksammar hur handledningen på de nyanländas modersmål fungerar, men som jag ser det är detta ett av de viktigaste inslagen av de nyanländas lärande, och bör därför belysas ytterligare.

Ytterligare några viktiga poänger har framgått av de ovan redovisade studierna. För att befrämja språkinläringen räcker det inte med att ge extra resurser till modersmålsläraren och läraren i svenska som andraspråk eller att anordna ett par föreläsningar om ett interkulturellt förhållningssätt och mångfald. En långsiktig och bestående framgång garanteras enbart av strukturella förändringar med ett holistiskt angreppssätt. Det innebär, som Axelsson m.fl. (2002) betonar, att den röda tråden i skapandet av mer optimala villkor för andraspråkselevernas – oavsett om de är födda i Sverige eller inte och när de kom till skolan – inhämtande av majoritetsspråket och ämneskunskaper och i slutändan skolframgång måste löpa parallellt och samtidigt: från den enskilda läraren och föräldern till de nationella styrdokumenterna. Några studier har också undersökt elevernas språktillfällen, i meningen att elever som inte har svenska som modersmål vid sidan om den formella undervisningen får möjlighet att tala svenska. De visar att de flesta talar modersmålet med sina föräldrar samt både modersmålet och

svenska med sina syskon. Det innebär att svenskan har en viss ställning i hem där alla medlemmar delar ett gemensamt förstaspråk som inte är svenska. Det skulle också kunna uttryckas som att modersmålet har sin starkaste ställning i hemmet, där det främst utövas över generationsgränserna, mellan barn och föräldrar. I skolan och under de organiserade fritidsaktiviteterna är svenska det helt dominerande språket och eftersom pojkarna tenderar att mer aktivt ägna sig åt dessa aktiviteter kan det förutsättas att tjejer i framförallt mångkulturella miljöer har färre språktillfällen. Men samtidigt har de bättre betyg.

Av de mer lingvistiskt inriktade studierna om de nyanlända har det framgått att skillnaden mellan den formella och naturliga eller informella språkinläringen är en falsk dikotomi och att eleverna är aktiva agenter i sin egen läroprocess. Det pläderas också för en språkundervisning som mer fokuserar på innehållet och som utgår från elevernas kulturella och sociala förståelsehorisonter, än på de från sammanhanget isolerande grammatiska övningarna.

Sammanfattningsvis finns det en hel del studier som uppmärksammar språkinlärningsprocesser och undervisningen av elever med ett annat modersmål än svenska. Väldigt få har dock direkt studerat de nyanlända i detta sammanhang, framförallt inte i ett tvärvetenskapligt perspektiv, där till exempel undersökningar av processer i klassrummet kombineras med analyser av de omgivande diskurserna om ett mångkulturellt samhälle och en mångkulturell skola, segregation, maktförhållanden mellan olika grupper, lärarkårens etniska diversifiering, jämställdhet och sociala praktiker som tydligen (Eklund, 2003) effektivt stoppar implementeringen av de goda intentionerna. Dessa tvärvetenskapliga studier är en angelägen forskningsuppgift.

## 7. INTERNATIONELLA UTBLICKAR

Till skillnad från den hitillsvarande framställningen där svensk forskning har stått i fokus utifrån ett brett perspektiv – i meningen både de nyanländas situation i sig och den skolmodell de möter – kommer framställningen i detta kapitel om internationell forskning att ha ett mycket striktare fokus. Jag kommer med andra ord att enbart uppmärksamma en del studier som direkt har med de nyanländas situation att göra. Kapitlet består av fyra delar. Jag inleder med några allmänna observationer om den internationella forskningens status av relevans för den föreliggande översiktens syfte och frågeställningar. Med utgångspunkt i nedslag i några forskningsredovisningar beskriver jag i den andra delen hur mottagningssystemet för nyanlända elever i länder som bland annat USA, Storbritannien, Kanada, Australien, Spanien, Italien och Japan är organiserat samt vilka svårigheter och möjligheter forskningen har uppmärksammat i de olika systemen. Som jag kommer att visa finns det både nära beröringspunkter och stora skillnader i såväl formen som innehållet jämfört med det huvudsakliga svenska systemet med förberedelseklasser. Den tredje delen behandlar forskningen om innehållet i undervisningen av nyanlända. Metoder för språkinläringen, klassrumspraktiker, frågor om identiteter och liknande behandlas. I den fjärde delen summerar jag några huvudsakliga poänger som har identifierats i den internationella forskningen.

### 7.1. Några inledande kommentarer om den internationella forskningens status

Den internationella forskningsfloran präglas av ett stort antal begrepp som ungefär betecknar det jag i denna forskningsöversikt kallar för nyanlända elever. Med "ungefär" menar jag att den strikta definitionen av nyanlända i Sverige förstås inte går att tillämpa på andra länders förhållanden, då delvis andra definitionsgrunder råder där. Till exempel används inte sällan begreppen *refugee-children*, *asylum-seekers* och *minority students* som synonymer med det svenska nyanlända elever, något som både svenska forskare och de politiska dokumenten strikt håller isär, då det omfattar barn med olika formella förutsättningar att integreras i skolsystemet. I Storbritannien och USA exempelvis har även barn till illegala invandrare rätt att gå i skolan och skolpersonal får inte fråga vare sig elever eller deras föräldrar vilken migrationsstatus de har. I Tyskland var flyktingbarn från vissa länder (ett



exempel är bosnier under 1990-talet) under många år integrerade i skolsystemet, men räknades fortfarande efter 7–8 år som flyktingar med temporärt uppehållstillstånd, för att sedan utvisas på grund av ett regeringsbeslut och förändrat säkerhetsläge i hemlandet (Anderson, 2001). Jämfört med Sverige, där utvisning av barn efter så många år förekommer ytterst sällan, ställer dessa omständigheter flyktingbarnen inför helt nya existentiella problem, vilket förstås också avspeglas i deras skolgång. Andra begrepp som förekommer är ESL children (English as second language) och vi har sett tidigare att svenska som andraspråk är något helt annat än ESL, late arrivals, newcomers, lately arrived students, migrant students och liknande. Även om några av dessa ligger närmast den svenska motsvarigheten nyanlända elever, kan det vid närmare granskning visa sig att late arrivals egentligen avser barn till illegala invandrare i Kalifornien eller Florida. Det är med andra ord nödvändigt att tydliggöra innebörden av vilken grupp elever som avses i forskningsbidragen och att vara medveten om olika länders historiska, sociala och utbildningspolitiska karakteristika innan direkta paralleller till det svenska systemet dras. Trots de formella skillnaderna finns det många beröringspunkter mellan den internationella och den begränsade svenska forskningen och en stor del av resonemanget känns igen. Det mest iögonfallande är kanske fokuseringen på de nyanlända (i olika former) som ett problem och fokuseringen på deras reella eller presumtiva svårigheter, från språket, traumat, fattigdomen till kulturer, traditioner och den ständigt återkommande diskussionen om "föräldrar som behövs, men som inte vill". Styrkor och möjligheter uppmärksammas inte alls eller enbart i förbigående, något som också kritiserats av en rad författare (Permisán och Fernández 2007; Taylor, 2008).

En annan allmän observation om den internationella forskningens status avser de länder i vilka empiriska undersökningar har bedrivits och de system som analyseras. Eftersom jag "enbart" haft möjligheten att ta del av den engelskspråkiga vetenskapliga produktionen har föga förvånande, precis som inom alla andra områden som går under den något missvisande beteckningen "internationell", länder som USA, Australien, Storbritannien och Kanada dominerat. Dessa länder är emellertid, även historiskt sett, stora mottagare av migranter, vilket förstås ökar intresset för deras erfarenheter. Dessutom finns det en stor variation i fråga om organisatoriska modeller för de nyanlända inom länderna, med USA som det land där i stort sett samtliga tänkbara modeller finns företrädda. Från att de nyanlända är fullständigt isolerade i egna byggnader under viss tid till fullständig integrering i vanliga klasser från första dagen, med olika kvalitet och utfall (Short, 2002; Vargas, 1999). Andra länder som förekommer i forskningen är Tyskland, Spanien, Israel, Frankrike, Ungern, Kroatien m.fl. En intressant skillnad jämfört med

Sverige är att i många länder är de speciella undervisningsformerna (transitional classrooms eller det vi skulle kalla för förberedelseklass) tidsmässigt strikt avgränsade (6 till 12 månader) och kräver föräldrarnas godkännande. Jag skall återkomma till dessa exempel nedan.

En tredje allmän observation är ett en mångfald av vetenskapliga discipliner finns företrädda i den internationella forskningsfloran, från statsvetare och sociologer till antropologer, pedagoger och lingvister. Kvalitativa metoder, med intervjuer, deltagande observationer och policyanalyser dominerar helt. Men däremot är inte teoribildningen särskilt utvecklad. Många redovisningar, det handlar om refereebedomda tidskrifter, saknar helt teoretiska ingångar eller hänvisar pliktskyldigt och i allmänna ordalag till någon "teoretisk storhet", utan att göra någon närmare teoretiskt informerad analys av materialet eller försöka bidra till teoretisk utveckling. Detta är också en systematisk brist i den svenska forskningen och därmed kan den identifieras som en stor och viktig pusselbit som saknas. Utan teoretiska diskussioner riskerar den många gånger omfattande empirin att framstå som platt och som en enkel sammanställning av vem som har sagt vad. Å andra sidan präglas en del av den redovisade forskningen av handfasta råd till lärarna, rektorerna och politikerna om vad de måste göra för att de nyanlända eleverna skall få så bra förutsättningar som möjligt i skolan.

Nedan skall bland annat dessa perspektiv exemplifieras. Min strävan är att visa på några huvuddrag i den internationella forskningen om nyanlända, vad som har diskuterats, hur, vilka erfarenheter det finns, vad som har kritiserats och vad som har berömts.

## 7.2. Program för nyanlända i olika länder – svårigheter och möjligheter

Deborah Short har i sin forskning beskrivit och analyserat olika typer av skolprogram för nyanlända i USA (Short, 1999; Short och Boyson, 2000; se även Constantino och Lavadenz, 1993; Olsen, 1997; Rivera, m.fl., 2000; Ruiz-de-Velasco, 1999). Program för nyanlända har tillkommit för att "bridge the gap between newcomers' needs and regular language support programs" (Short, 2002, s. 174) och de är således mer omfattande och har delvis en annan pedagogisk och social filosofi än vanliga initiativ som stödjer elever med otillräckliga kunskaper i engelska. Short beskriver programmets kännetecknande drag på följande sätt (ibid. s. 175):

- One, not all students learning English as an additional language are eligible for a newcomer program; it is designed for those with the lowest

- skills, those who enter school after the academic year has begun, or those who are older learners (e.g., 17 years old or above).
- Two, most newcomer programs limit enrollment to 1 to 3 semesters of instruction. This policy is in place partly to ensure newcomer students are not segregated from the main student body for their academic careers and partly because newcomer programs aim to bridge gaps in students' educational backgrounds.
  - Three, the courses are usually distinct from the regular ESL [English as second language] or bilingual education programs: For example, native language literacy development, orientation to school and the community, and foundational content courses (e.g., arithmetic, introduction to U.S. history) are included.
  - Fourth, newcomer programs help the students learn a range of school skills, depending on their backgrounds and needs, such as how to hold a pencil, how to follow a high school schedule, how to negotiate the city transportation system, how to read textbooks, how to solve mathematics problems and perform science experiments, and more.
  - Fifth, these programs involve the families in the range of services they offer. More than just encouraging parents to attend school meetings, newcomer program staff reach out to help families access social, health, and employment services, often through school-community partnerships established for these purposes.

Individuella bedömningar, begränsad tid i programmet för att undvika segregation, uppmuntran till och arbetet med utvecklingen av elevernas tvåspråkighet, social orientering i skolsystemet och samhället och ett mycket nära samarbete med föräldrarna (men också ett aktivt engagemang i föräldrarnas integration i samhället) är således programmens utmärkande drag. Under åren 1999 och 2000 identifierade Short (2002) 115 program för nyanlända i hela USA med ca 15 000 elever i vad vi med svenska termer skulle kunna kalla för högstadiet och gymnasiet (secondary education). Programmen bygger på tre organisatoriska modeller: Inomskolprogrammet användes av 77 procent av de 115 skolor som hade program för nyanlända och dess upplägg liknar det vi i Sverige kallar för förberedelseklass. De nyanlända eleverna går i en separat klass i sin närmaste skola (några bussas dock från andra områden), men vissa lektioner har de tillsammans med de ordinarie klasserna. Modellen separat placeringsort (separate site) användes av 17 procent av skolorna och det innebär att eleverna går i en annan skola än den de tillhör administrativt under hela veckan eller bara under vissa dagar, medan de under andra dagar fortsätter att gå i den närmaste skolan. I vissa fall hyr skoldistriktet en helt separat byggnad dit de elever bussas som är

berättigade att delta i programmet från olika skolor. Hela skolan-modellen användes i 6 procent av skolorna med någon form av program för nyanlända och detta koncept bygger på att eleverna erbjuds ett helt utbildningsprogram, tills de har gått ut grundskolan eller gymnasiet, anpassat efter deras behov och förutsättningar. Detta program finns dock enbart i stora urbana centra och i skolor som traditionellt har profilerat sig med olika typer av specialundervisning.

I den efterföljande diskussionen av dessa tre modeller, och med exemplifieringar av några skolor, konstaterar Short att policy-makers på jakt efter lämpliga metoder att ta emot nyanlända elever i de amerikanska skolorna måste lägga mer fokus på innehållet än på formen. Men hon förespråkar samtidigt en relativt snabb övergång från program för nyanlända till ordinarie klasser, så en viss kritik mot hela skolan-modellen kan ändå skyntas i resonemanget. Vad är det då som utmärker ett bra program, om vi bara fokuserar på innehållet, enligt Short? Starkt ledarskap och en gemensam vision, systematiskt arbete med undervisningen i engelska genom en variation av undervisningsformer, material och mentorskap, flexibelt schema så att eleverna kan lämna programmet när de är redo och inte när skolåret är slut, aktivt arbete med elevernas modersmål och handledning på modersmålet, kontinuerlig utvärdering av elevernas utveckling, kontinuerlig fortbildning av personalen<sup>21</sup>, nära samverkan med det omgivande samhället och uppmuntran av samarbete mellan nyanlända och elever från ordinarie klasser eller andra skolor.

Rosa Castro Feinberg (2000) har undersökt ett antal skolor i USA som uteslutande är till för nyanlända barn och som bygger på de ovan nämnda programmen för nyanlända. Hon konstaterar att formen inte förefaller vara något stort problem, så länge det sker frivilligt och inte längre än under ett år, utan innehållet. De skolor med program för nyanlända som fungerade bra präglades av en öppen och välkomnande atmosfär, fokus var inte bara på inlärningen av engelska, utan i lika hög grad på utvecklingen av elevernas modersmål, alla elever var involverade i praktik med det omgivande samhället och föräldrarna bjöds in för att aktivt medverka i sina barns skolgång. Den skola som i Feinbergs artikel utgjorde den negativa motpolen, som hon kallar för "Dreadful K-12" (s. 222), präglades av bristande förståelse för elevernas förutsättningar, inga läromedel på elevernas modersmål, inga resurser till extra aktiviteter och bristande förståelse för vad en sådan skola är till för. Tydligt uppfattades Dreadful K-12 av

<sup>21</sup> Bara 24 delstater i USA kräver att lärare i engelska som andraspråk (ESL) har lärarcertifikat, alltså utbildning, i att undervisa i ämnet (McBrien, 2008).

dess ledande aktörer som ett sätt att avlasta de offentliga skolorna (public schools) i distriktet, så att vita medelklassföräldrar inte skulle tillgripa exit-strategin och sätta sina barn i privata eller offentliga skolor någon annanstans. Att bygga verksamheten på dessa premisser är inte särskilt förtroendeingivande. Men även om det finns skolor och program för nyanlända med bra verksamhet måste de kompletteras med något annat eller som Feinberg uttrycker det: "Newcomer schools are limited, however, in their ability to facilitate interaction with peers from the host culture, as no native speaker of English are enrolled in these schools. Effective cross-cultural communication strategies require more than English language proficiency, narrowly defined. What is required is experience in the negotiations of meaning with members of host society" (s. 224). Den integrerande pedagogiska verksamheten, i meningen hög kvalitet och välutbildade lärare, måste således kompletteras med åtgärder som väger upp den faktiska fysiska segregationen eleverna utsätts för då de går i skolor och program för nyanlända.

Cristina Permisán och José Fernández (2007) beskriver och analyserar i sin forskning de så kallade "transitional classrooms" för nyanlända utan tillräckliga kunskaper i spanska i Madrid. Eleverna går i dessa klasser under maximalt sex månader, men bara om föräldrarna går med på det. Klasserna har som mest tolv elever med en till två lärare, som skall ha utbildning och erfarenhet av att arbeta med nyanlända elever. För att inte riskera social isolation och försvärad integration i skolan och samhället anordnas ett par timmars undervisning per vecka för dessa barn i den ordinarie klassen. Dessutom tilldelas varje nyanländ elev två mentorer: en spansk och en som delar den nyanländes nationella och språkliga bakgrund. Mentorskapet går ut på möten och samtal någon gång i veckan, allt för att underlätta den nyanländes orientering i skolan och undvika utanförskap. Även om författarna i grunden ställer sig sympatiska till denna organisatoriska form är de samtidigt kritiska till det tänkande som ligger till grund för policyåtgärderna. De menar att hela systemet är uppbyggt på premissen att de nyanlända har brister och tillkortakommanden som skall åtgärdas för att de skall kunna passa in i skolsystemet, medan väldigt få, om några alls, går ut på att förändra det mottagande skolsystemet i sig. Vidare förespråkar de att eleverna från början integreras i ordinarie klasser i stället för att som i dag gå i en separat institution, vilket hänger ihop med risken att skolor med transitional classrooms kan bli stämplade som invandrarskolor, samt att lärarna måste få mer utbildning i att arbeta med nyanlända barn och i interkulturell pedagogik. Det senare hänger ihop med uppmaningen att skolan måste röra sig bort från den hittills förhärskande assimilationistiska principen till den som mer erkänner värdet av andra kulturer.

Roberta Ricucci (2008) skriver om hur nyanlända elever integreras i det italienska skolsystemet och i synnerhet i Turin. Alla barn i skolåldern i Italien har rätt att gå i skolan, oavsett migrationsstatus. Det finns ett antal centrala strategier för hur barnen skall integreras och i dessa stipuleras det bland annat att hänsyn måste tas till elevernas tidigare skolerfarenheter, att eleverna får börja när som helst under skolåret och att koncentration av nyanlända i vissa klasser skall undvikas för att inte riskera segregation och social isolering. Men Ricucci menar att dessa riktlinjer är så övergripande att skolorna själva får tolka dem vid implementeringen, något som i sig och beroende på de lokala förutsättningarna leder till ojämna utfall. För att befrämja villkoren för de nyanländas integration i skolan förespråkar Ricucci mer samverkan med hemmet, mer utbildning för personal och mer fokusering på utvecklingen av elevernas modersmål.

Philip Anderson (2001) påpekar i sin studie om flyktingbarn med temporärt uppehållstillstånd i Tyskland vilken enorm betydelse skolan har för elevernas välbefinnande och begynnande integration. I synnerhet är de kontakter de nyanlända eleverna knyter med andra barn i skolan och det erkännande och bekräftelse de får från lärarna betydelsefulla. Den osäkra migrationsstatusen är dock källa till ständig oro och ångest som inget program i världen, hur genomtänkt det än må vara, kan få bort. Därför pläderar Anderson att diskussionen om vad skolan kan och skall göra för nyanlända barn måste föras på ett bredare plan, där den rådande migrationspolitiken och stadgar om barns rättigheter är en självklar utgångspunkt.

Eszter Szilassy och Zsuzsa Árendás (2007) är inne på samma analytiska linje i sin forskning om nyanlända barns situation i den ungerska offentliga skolan. Brist på en sammanhållande migrations- och integrationspolicy och den ambivalenta inställningen till landets tilltagande multikulturalisering, liksom inställningen till den inhemska romska minoriteten, överförs till frånvaron av genomtänkta institutionella lösningar och till lärarnas praktiker och försvårar de nyanländas integrering i skolan. Det är en mörk bild som träder fram i Szilassy och Árendás forskning. Fram till 2002 var det inte tillåtet för barn utan flyktingstatus (permanent uppehållstillstånd) att gå i skolan. Efter reformen blev det klart att de som hade väntat på asyl i mer än ett år hade rätt att gå i skolan, men som Szilassy och Árendás påpekar var det i stort sett allt som den nya policyn belyste. I vilken skola barnen skulle ha rätt att gå, hur deras introduktionsprogram skulle se ut, om de hade rätt till ett särskilt program överhuvudtaget, hur undervisningen och extra hjälp skulle anordnas, förblev oklart. Men praktiken visade snart att många skolor blankt vägrade att ta emot flyktingbarn (bland annat med hänvisning till att det redan fanns skolor som accepterade dessa elever, vilket i sig ledde till skapande av segregerade skolor "kända" för att hysa ett stort antal barn

med flykting- och romsk bakgrund), att bara en skola i deras omfattande undersökning hade ett slags förberedelseklass ("zero" klass), att barnen i en del skolor sattes i första klassen, oavsett hur gamla de var, för att lära sig ungerska, att lärarna saknade utbildning i att arbeta med dessa barn samt att extra aktiviteter efter skolan mer hängde på enskilda lärares och organisationers välvillighet än på en samordnad strategi som utgick från skolan eller de lokala myndigheterna. Lärarnas uppfattningar, som det framkom i intervjuerna, var splittrade mellan det politiskt korrekta bedyrandet att "här är alla välkomna" och "vi ser ingen skillnad mellan våra barn" till det som enligt författarna mer speglade den egentliga situationen "om de inte gillar läget får de väl gå någon annanstans". Szilassy och Árendás dom över det ungerska skolsystemet i relation till nyanlända barn är hård: systemet i sig och den redan nämnda frånvaron av nationell strategi är det största problemet och bör ses över akut. Poängen de betonar är att det är svårt att diskutera pedagogiska praktiker och undervisningens innehåll när de grundläggande förutsättningarna för deras implementering och utveckling saknas eller bygger på felaktiga premisser.

Sandra Taylor (2008) skriver om erfarenheter från Australien med staden Brisbane i fokus. I den inledande korta forskningsgenomgången konstateras det att skolpersonalens kunskaper om specifika behov och förutsättningar som nyanlända och framförallt flyktingbarn har är väldigt dåliga och att skolan bland annat missar möjligheten att vara ett starkt integrationsinstrument för de nyanlända, inte bara i skolans egen värld utan även i hela samhället. Ytterligare ett bekymmer är tydligen frånvaro av nationell och delstatlig policy för de nyanländas integrering i skolan. Dessa frågor har i stället klumpats ihop med generella områden som engelska som andra språk, multikulturalism och elever i riskzonen. Skolorna har med andra ord mer eller mindre lämnats att ensamma improvisera ihop vad de anser är de bästa praktikerna. Föga förvånande har denna utformning lett till olika lokala utfall, med ojämn kvalitet. Efter ankomsten till Australien tillbringar eleverna mellan sex och tolv månader i så kallade ESL Centre (engelska som andraspråk-centra eller förberedelseklasser) där de lär sig grunderna i det nya språket för att därefter överförs till ordinarie klasser. Australien är dock ett av få utvecklade länder som tillåter att barn, som vid ankomsten saknar visum och ansöker om asyl, tillsammans med föräldrarna hålls isolerade i fängelseliknande flyktingförläggningar utan tidsbegränsning. Christie och Sidhu (2006) har starkt kritiserat denna policy och förhållandena i förläggningarna, präglade av våld, mental ohälsa, sysslöshet och desperation. Även om barnen får gå i särskilt anordnade skolor är undervisningen där under all kritik, enligt Christie och Sidhu. Lärarna bär vaktuniformer (förläggningar drivs av ett privat bolag på entreprenad) i överbefolkade klassrum, de byts



ut efter korta anställningar och avråds dessutom från att utveckla nära (det vill säga stödjande) relationer med sina elever. Det är dessa elever och med dessa erfarenheter som efter att ha fått asyl kommer till ESL-centra eller till ordinarie klasser.

Taylor (2008) har genomfört fältstudier i fyra skolor som är stora mottagare av nyanlända elever och analyserat hur lokala skolprogram för nyanlända är utformade och hur de fungerar. Ett intressant förhållande är att lokala samhällsorganisationer (community organisations) bjuds in och betalas för att tillsammans med skolpersonalen underlätta de nyanländas integrering. Taylors kritik mot skolorna och hela systemets utformning är massiv och konsekvent. Resurserna är i underkant, språklärarna underbemannade och med otillräcklig utbildning, lärarna betonade jämt problem som deras elever möter och såg som sitt främsta mål att så fort som möjligt skicka eleverna vidare till ordinarie klasser. Samhällsorganisationer har tvingats konkurrera med varandra, vilket har lett till att inte de med bäst program och med lokal förankring vann anbudet, utan de som var billigast och kunde hyra in externa konsulter att skriva ansökningar åt dem. Lärarna lade ned merparten av sina resurser på språkinläringen, med den konsekvensen att eleverna inte utvecklade ämneskunskaper eller fick känslomässigt stöd. Dessutom var vissa skolor måna om sitt rykte, som de menade hotades av att många nyanlända elever bosatta i andra områden aktivt sökte sig dit. Som en rektor intervjuad av Taylor (2008) uttryckte det:

They come because the train station is that close, they travel to come here. So it's posing quite a challenge actually because we're trying to balance mainstream – because this is essentially a white middle class richy area, but that doesn't reflect our clientele. So we're still trying to counter the fact that a lot of the parents do not see us as a viable proposition because of the large ESL numbers (s. 62).

För att ge skolorna starkare instrument för integrering av de nyanlända behövs det bland annat strategier på nationell och delstatsnivå, mer resurser och bättre utbildning av lärare. Dessa rekommendationer har vi sett lyftas fram tidigare, men med hänvisning till brittisk forskning pekar Taylor på ytterligare en viktig iakttagelse. Skolor som präglas av etnisk mångfald (i Sverige kallas dessa skolor inte sällan för "invandrartäta" med en negativ klang) verkar vara bättre på att erkänna och hantera de nyanlända elevernas behov än mer etniskt homogena skolor. Förklaringen är, enligt Taylor, att de mångkulturella skolorna har mer erfarenheter av att hantera mångfalden och elever med olika förutsättningar än utpräglat vita, medelklassskolor. Med hänvisning till det som i övrigt har framkommit i Taylors artikel, skulle det nog kunna tilläggas att medelklassskolor inte heller vill göra sig

”kända” som ”bra på att integrera flyktingelever”. Det skulle innebära ”risken” att allt fler söker sig just till dessa skolor som då i den rådande marknadshysterin om status, rykte och rankingar skulle riskera att förlora sina vita, medelklasselever. Eller som Taylor skriver i en annan artikel (Sidhu och Taylor, 2007):

State schools in Queensland that are marketing themselves to fee-paying international students to improve their financial status have expressed concern that the presence of refugee students with complex learning needs could compromise their performance in the academic league tables, thus making them less attractive to a fee-paying clientele (s. 297).

Halleli Pinson och Madeleine Arnot har i ett par rapporter och artiklar analyserat utbildningen för ”asylum-seeking and refugee students” i Storbritannien (Arnot och Pinson, 2005; Pinson och Arnot, 2009; se även Candappa, 2000, 2002; Mott, 2000; Remsberry, 2003; Rutter, 1994, 2001, 2006; Rutter och Jones, 1998). I artikeln ”Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic model” (2009) diskuterar de svårigheter och möjligheter som asylsökande barn möter i det brittiska skolsystemet, med utgångspunkt i en analys av vilka strategier för social inklusion av dessa elever som tillämpas av lokala myndighetsstrukturer. I likhet med i Sverige har alla barn i Storbritannien i åldern 5 till 16 år, oavsett om de har fått permanent uppehållstillstånd eller inte, rätt att gå i skolan. Men denna rätt, påpekar Pinson och Arnot, urholkas betänkligt av kvaliteten på de skolor där asylsökande barn hamnar, till följd av den nationella policyn att asylsökande skall spridas över hela Storbritannien och inte tillåtas bosätta sig på de orter de själva valt. Asylsökande hamnar då ofta i områden och skolor utan tillräckligt stöd. Det finns vidare ingen samlad nationell policy med riktlinjer till hur skolgången för dessa barn skall anordnas och det samlas ingen statistik över var dessa barn egentligen finns och hur många de är. Denna statistiska osynlighet, som Pinson och Arnot (2009, s. 7) kallar det, är faktiskt tänkt som ett sätt att befrämja integration enligt principen att ju mindre vi pratar om något som ett problem desto mindre framstår det som ett problem. Men principen skymmer också de särskilda behov asylsökande barn har, med konsekvensen att väldigt få om några särskilda resurser avsätts för anpassad undervisning och andra åtgärder nödvändiga för en bra skolintegration. Allt sammantaget leder till att lokala skolmyndigheter ensamma lämnas att improvisera ihop sin egen policy för asylsökande barns skolgång, något som i sig leder till en mångfald av praktiker och utfall, somliga bättre än andra. Liksom en del annan internationell och svensk forskning konstaterar även

Pinson och Arnot efter en genomgång av policydokument hos 58 lokala skolmyndigheter att fokus ensidigt läggs på de problem och tillkortakommanden som de nyanlända förutsätts ha och måste åtgärda, men väldigt lite eller inget förändringsbehov identifieras hos skolorna själva. Efter en mer djupgående empirisk undersökning i ett antal områden identifierar de ändå tre goda praktiker eller generella tillvägagångssätt som används gentemot asylsökande barn:

- a) Constructing a positive image and promoting cultural diversity,
- b) New indicators of successful integration,
- c) A caring ethos and a child centred approach (ibid. s. 11–14).

Med andra ord handlar det om att ändra synsättet från att betrakta de asylsökande barnen uteslutande som ett problem till att se möjligheterna både i vad barnen har med sig, vad de kan åstadkomma och i vad de kan bidra med till skolan och samhället. Det handlar också om att inte stirra sig blind på hårda mätningmetoder för skolframgång som betyg och tester. Elevernas trivsel och trygghet måste tas med i beaktandet. Avslutningsvis, måste lärarnas arbete med asylsökande barn utgå från barnens individuella behov och förutsättningar. Det är detta breda eller holistiska förhållningssätt till de asylsökande barnens introduktion till och integration i skolan och samhället som, enligt Pinson och Arnot, bör vara en självklar utgångspunkt för definieringen av lokala skolstrategier.

I en analys av utbildningen för "asylum seekers" i fem LEA-områden (Local Educational Authority som ungefär motsvarar den lokala skolförvaltningen i Sverige) i Wales, Skotland och England identifierar Angharad Reakes (2007) en rad lokala strategier för integrering av asylsökande barn i skolan. Även om Reakes slutsatser om hur skolorna och lokala skolmyndigheter arbetar är något mer positiva än Pinsons och Arnots – de lyfter fram lärarnas positiva attityd gentemot eleverna och finner deras bidrag till skolans kulturella mångfald som viktigt – pekar han också på en rad gemensamma svårigheter som skolorna brottas med. Bristande information vid elevernas ankomst om deras bakgrund och tidigare skolerfarenheter, bristande resurser, stöd från lokala myndighetsstrukturer och lärarnas otillräckliga utbildning, men också föräldrarnas benägenhet att flytta sätter press på skolorna. För att komma till rätta med svårigheterna och ta till vara de positiva erfarenheterna föreslår Reakes följande åtgärder:

1. *Clearer national guidelines and policies* regarding asylum seekers which would ensure guidance for practitioners and help develop a consistent approach to the education of asylum-seeker children.

2. *More effective collation and dissemination of information* on the children (including significant special educational needs) and families to facilitate adequate provision. Because of the nature of the children's arrival in the UK, information and school data from their countries of origin were not always available. The development of mechanisms to improve the collation of all available information and its dissemination is therefore vital.
3. *Ensuring no one LEA receives a disproportionate number of children with severe/complex special educational needs.* Additional funding is not sufficient to resolve this difficulty, as special schools may not have the physical capacity to expand.
4. *Training and sharing good practice* through the development of a national training programme, relevant to all staff and covering all aspects of asylum seekers needs, is crucial. A training programme would also create a platform where LEA and school staff could share concerns and good practice.
5. *Avoiding categorising* asylum seekers as one homogeneous group.
6. *Closer multi-agency working*, a theme constantly reiterated in social research.
7. *Secure funding, disseminated via one agency, determined by objective criteria, distributed promptly.* Matters would improve substantially if a core element could be identified over a reasonable time period, not dependent on numbers. This would enable LEAs and schools to appoint, train and maintain staff. Funding to continue for pupils who have 'leave to remain', their needs do not change with the different label.
8. *Further research* is required if schools are to develop a consistently supportive and effective learning environment for asylum seekers. (s.106)

Dawn Allen beskriver erfarenheter av de nyanländas integration i Montreal i artikeln "Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec" (2006), som bygger på en omfattande studie (Allen, 2004). Det specifika med integrationsprocesser i skolor och samhället i denna del av Kanada är att det franskatalande Quebec i sig är en minoritetsdel, upptagen med att bibehålla sin kulturella särprägel samtidigt som de nyanlända migranterna påkallar behovet av mer öppenhet mot och utveckling av ett mångkulturellt samhälle. Det är en fin balansakt som de ansvariga har att hantera och enligt Allen har mer betoning på kulturell pluralism först börjat uppmärksammas i början på 2000-talet. En kännetecknande modell för integrationen av nyanlända i Quebec är att de under ett år intensivt läser franska språket (accueil), kombinerat med matematik,

bild och gymnastik, helt isolerat från annan skolverksamhet.<sup>22</sup> Eleverna kan börja när som helst under ett läsår, beroende på när de anländer till landet, det är max 20 elever i en klass och eleverna kan lämna programmet tidigare om lärarna och skoladministrationen bedömer att eleverna har uppnått en tillräckligt hög språklig nivå. Programmet liknar således den intensiva undervisningen i svenska språket som praktiseras i förberedelseklasserna, med den skillnaden att *accueil* mer betonar språkinläringen, medan förberedelseklasserna har stora inslag av ämnesundervisning också (och detta varierar förstås mellan skolorna, som jag visade i de föregående kapitlen om organisationen av nyanländas mottagning i det svenska skolsystemet). Skolintegrationen för nyanlända definieras således som uppnådd när de överförs från *accueil* till de ordinarie klasserna. Vilka är då de erfarenheter eleverna skaffar sig i dessa klasser? Vad betyder det för deras integration och fortsatta skolgång? Baserat på fältarbete på en secondary school med 900 elever (varav 95 procent hade invandrarbakgrund) och återkommande intervjuer under en tvåårsperiod med ungdomar som fick gå om en *accueil*-klass, för att deras kunskaper i franska inte bedömdes vara på tillräckligt hög nivå, tar Allen upp flera intressanta observationer och analytiska poänger. En sådan observation är att den aktuella skolan präglas av tre diskurser: *lingua franca-diskursen* i meningen att all undervisning, all kommunikation och alla former av social organisering på skolan (elevföreningar och liknande) uteslutande var baserade på franska språket, inget annat var tillåtet, *den homogeniserande pedagogiska diskursen* i meningen att skolan, precis som alla andra, präglades av enhetlig undervisning, standardiserade tester och bedömningar och *den autonoma diskursen* som stipulerade att lärandet var individuellt ansvar, vilket ledde till att de "integrerade" eleverna (de som hade gått från *accueil* till ordinarie klass) inte kunde räkna med extra stöd och hjälp. De betraktades och behandlades som alla andra. Elevernas erfarenheter sammanfattar Allen på följande vis:

One of the most striking findings of this study was that the newcomer participants consistently viewed French (the subject and the gatekeeper) as getting in the way of rather than facilitating their academic, social and even linguistic integration. Academically, *accueil* students were held back until their French was deemed adequate; and for the five students discussed in this paper this meant a 2-year gap in their study of the sciences, history,

<sup>22</sup> Det finns ett komplement till de isolerade *accueil*-klasserna för elever som snabbt måste läsa in ett par ämnen för att kunna få slutbetyg i svensk motsvarighet till grund- eller gymnasieskola. Eleverna deltar då till viss del i de ordinarie klassernas verksamhet. Detta program kallas för partiell integration (Allen, 2006, s. 255).

literature, etc. Socially, *accueil* students were isolated from their mainstream (and French-speaking) peers and from the school community generally. Furthermore, the *accueil* returnee's academic delay was an embarrassment vis-à-vis their graduating peers in their country of origin. Finally, and perhaps most importantly, the French language itself became something of an enemy to these students who so desperately wanted to get on with their education and their lives. Because French was used as a gatekeeper to the mainstream, rather than as a tool for communication and learning, the students came to resent it and even act out against it (s. 261).

Det främsta problemet, enligt Allen, är inte att skolan insisterar på att eleverna skall lära sig franska, utan problemet ligger i att fokus för integrationen ensidigt har hamnat på språkinläring snarare än på att förbereda eleverna för deltagande i samhällsgemenskapen. Därför pläderar han för mer inkluderande skolintroduktionsprogram, än det segregering och alierande *accueil*-programmet.

Ett land som inte nämns särskilt ofta i migrationssammanhang är Japan. Landet är dock en relativt stort mottagare av såväl gästarbetare som flyktingar och ca 240 000 illegala invandrare beräknas bo i Japan (Burgess, 2007). Hur det japanska skolsystemet förhåller sig till de nyanlända och till den ökande kulturella mångfalden, beskriver och analyserar Chris Burgess i artikeln "Newcomer children in non-metropolitan public schools: the lack of state-sponsored support for children whose first language is not Japanese" (2007). Han påpekar inledningsvis att det råder en begreppslik osäkerhet kring vem som är att anse som "newcomer", men till slut landar han i en definition att nyanlända är de elever som behöver undervisning i japanska som andraspråk, då de inte behärskar det tillräckligt bra och som har bott max tre år i Japan. Det fanns ca 20 000 sådana elever i landet i mitten av 2000-talet. De illegala invandrarnas barn är inte inkluderade då de inte har rätt att gå i skolan. De flesta nyanlända är koncentrerade till storstadsområdena. Det japanska utbildningsministeriet har, enligt Burgess, endast kommit med övergripande riktlinjer för mottagningen och integreringen av de nyanlända. Det japanska språkets betydelse betonas liksom betydelsen av anpassningen till skolkulturen. I övrigt bekostar regeringen till hälften (fram till 2003 helt och hållet) ett tusental lärare som "rycker ut" till skolorna för att hjälpa till med undervisningen i japanska och den japanska skolkulturen. Situationen som de nyanlända möter i hela det japanska skolsystemet präglas av frånvaron av förståelse för deras situation, hjälp och support, men den är, enligt Burgess, i synnerhet bekymmersam i de mindre provinserna och städerna. Baserat på fältarbete, enkätundersökning och intervjuer i en mindre stad konstaterar Burgess att skolorna misslyckas totalt i att tillhandahålla hjälp och support för de nyanlända eleverna. Eleverna

var från början placerade i klasser med japanska barn och många vittnade om känslan av isolering och utanförskap. Eleverna efterlyste undervisning i japanska på sitt modersmål, någon som kunde tolka och ge dem råd på deras modersmål samt lärare som kunde förstå deras språk. Så här berättar en elev i Burgess studie:

It was really tough [at first]. Sitting in the classroom, listening to the lesson – well, I couldn't understand anything. Even if my friends laughed I had no idea what was funny. I was on my own, alone. At first I would have loved to have been taught by a teacher who knew my native language. That had always been a wish of mine. If there had have been someone I could discuss things with in my native language, someone who would listen to what I have to say, it would have been fantastic (s. 12).

När både regeringen och skolorna sviker då kan en hjälpare hand komma från det civila samhället. Burgess visar hur frivilliga organisationer engagerar sig i att anordna kurser och extra undervisning för nyanlända barn med tvåspråkig personal. Dessa initiativ kom så småningom att få erkännande och ekonomiska medel från den lokala och nationella regeringen för att behålla och utveckla verksamheten. Vad denna studie visar är den enorma potential som finns i det omgivande samhället och som alltför sällan utnyttjas i skolans värld för att hjälpa till med introduktionen av de nyanlända i skolan och i samhället. Detta är också en viktig läxa för Sverige, där skolorna fortfarande i många fall är som små isolerade öar i sina localsamhällen.

### 7.3. Aspekter av skolornas verksamhetspraktiker gentemot de nyanlända

Acknowledging and responding with appropriate and adequate programs to students with very high needs and no first language literacy remains a great challenge for governments, education departments and schools (Brown, Miller och Mitchell, 2006).

Vid sidan om forskningen om olika typer av mottagningsprogram för de nyanlända präglas den internationella forskningsfloran av en del studier som mer konkret fokuserar innehållet i undervisningen. I detta avsnitt skall jag redovisa några intressanta studier som, anser jag, också är relevanta för det svenska sammanhanget därför att de beskriver och analyserar styrkor och svagheter i de praktiker som skolorna använder gentemot de nyanlända eleverna. Candappa (2000, se även Hek, 2005; Rutter, 1994; Whiteman, 2005) påpekar utifrån sin forskning om flyktingbarn (både asylsökande och de



som har fått asyl) i Storbritannien att de ofta är utsatta för mobbning av de andra barnen och isolering, något som inte uppmärksammas tillräckligt mycket av lärarna vars huvudsakliga praktik bygger på upptagenhet med elevernas bristande kunskaper i engelska. Därför efterlyser han ett samlat engagemang tillsammans med andra krafter i samhället om detta problem. Inte sällan hamnar dock föräldrarna och det lokala samhället utanför skolans arbete, helt och hållet, och många forskare har påpekat att just deras engagemang och inkludering är en nödvändig förutsättning för de nyanländas lyckade skolgång. Nathan Hughes och Hanne Beirens (2007, se även Beirens, m.fl., 2006; Clarke, 2003) har i sin utvärdering av Children's Fund (CF) i Storbritannien belyst hur ett produktivt samarbete mellan skola, föräldrar och andra samhällsorganisationer kan gå till och med vilka effekter (se även Hamilton och Moore, 2003). CF sattes upp och finansierades av regeringen som ett nätverk av lokala strategiska allianser i 149 kommuner, i början på 2000-talet, som ett sätt att tillhandahålla ytterligare support för de barn och ungdomar som bedömdes befinna sig i riskzonen. Eftersom de nyanlända pekades ut i en rad statliga och forskningsrapporter som en sådan grupp kom de att omfattas av CF:s verksamhet. Poängen var inte att CF:s personal skulle gå in i skolorna och "ta över" verksamheten, utan att den skulle vara en experimentverkstad som hjälper, stöttar och ger råd till skolpersonalen och föräldrarna i nära samarbete med andra producenter av välfärdstjänster. Hughes och Beirens (2007) definierar CF:s uppgifter på följande sätt:

The areas addressed include (but are not limited to) induction procedures and processes, school staff training, classroom assistance, after-school and holiday provision, additional specialist classes, emotional support, mentoring, home-school liaison, and supported access to additional mainstream and community services (s. 261).

Efter ett gediget fältarbete i ett antal kommuner som hade satt upp en lokal CF-organisation, pekar Hughes och Beirens på några avgörande goda praktiker i deras verksamhet. Den första var själva definitionen av vilka som var nyanlända. I statliga och lokala dokument reducerades denna kategori ofta till barn som hade kommit till Storbritannien som flyktingar, men i skolorna fann CF-medarbetarna en hel del barn vars föräldrar var ekonomiska migranter, med liknande behov som flyktingbarnen. Det individuella behovet och inte byråkratiska definitioner var således styrande vid urvalet av vilka barn som skulle komma att ingå i verksamheten. Den andra goda praktiken var att CF-medarbetarna hade utbildning i och erfarenhet av att arbeta med barn utan tillräckliga kunskaper i engelska och en del var själva tvåspråkiga. I klassrummet kunde de således stötta både barnen och lärarna och kunde dessutom ta fram nytt undervisningsmaterial på olika språk.

Den tredje praktiken var att CF betalade för, och i mån av egna kunskaper, tillhandahöll terapeutisk hjälp till de nyanlända inom skolans ramar, något som, att döma av Hughes och Beirens forskning, behövdes mot bakgrund av att lärarna kunde avfärda en elevs aggressiva beteende med att "barnen inte kände sig trygga", tydligen med förhoppningen om att "tiden läker alla sår", eller skicka dem till psykologer utanför skolan. Båda strategierna är oftast felaktiga, menar författarna, med den konsekvensen att barnen inte får någon hjälp alls eller att de stigmatiseras som barn med "beteendestörningar". Aktivt lyssnande och bearbetning av oftast hemska upplevelser som barnen har varit med om inom skolans trygga ramar räckte ganska långt. Den fjärde praktiken handlade om den tidigare många gånger nämnda samverkan mellan hem och skola. CF gick ett steg längre än att begära att föräldrarna skall vara aktiva och bjöd in dem till olika möten och konferenser. Dess medarbetare hjälpte aktivt familjerna i deras egna integrationssträvanden, med information, tolkhjälp, rådgivning och känslomässigt stöd. Den femte var en aktiv dialog med både lärarna, skolledningen och den lokala skolförvaltningen om varför CF var där, vad de gjorde, de gav de ordinarie skolstrukturerna återkoppling om deras verksamhet och effekter. Hughes och Beirens berömmar CF:s verksamhet för att den i deras mening utgör den missande länken som kan förbinda alla krafter i och utanför skolan för att höja undervisningsnivån för nyanlända. Detta är inte minst viktigt för forskningen har visat på betydelsen av den första tiden i skolan för de nyanländas fortsatta skolkarriärer (Dennis, 2002; Hek och Sales, 2002; Rutter, 2003).

Ruth Whiteman (2005) har med utgångspunkt i en enkätundersökning i Newcastle-upon-Tyne, distribuerad till 53 skolor som enligt uppgifter från den lokala skolförvaltningen hade tagit emot nyanlända elever (svarsfrekvensen var dock strax under 50 procent), kartlagt vad som skapar svårigheter för skolpersonal och vilka förändringar de skulle vilja se i syfte att på ett bättre sätt kunna arbeta med de nyanländas skolintegration. Bland svårigheterna nämns i hierarkisk ordning: språkbarriären och kommunikations-svårigheter med föräldrarna, missförstånd och bristande information om elevernas kultur och utbildningsbakgrund, negativa attityder bland andra elever och deras föräldrar samt flyktingfamiljernas prekära sociala situation i det nya landet. Bland de åtgärder som skolpersonal efterlyste allra mest var: mer personal och då framförallt tvåspråkiga lärare och elevassistenter, mer information om de nyanlända och utbildning i att arbeta med denna grupp, mer resurser och mer stöd till hela familjen i deras integrationsprocess.

Dessa faktorer känns igen från annan forskning, varav en del har redovisats i denna forskningsöversikt. Slutsatserna bekräftas också av den komparativa studie som Gail McEachron och Ghazala Bhatti (2005) har genomfört i Richmond i USA och i Reading i Storbritannien. Med utgångs-

punkt i fältobservationer och intervjuer med personal i sammanlagt sex skolor (tre i varje stad) som är stora mottagare av nyanlända barn undersökte författarna vilka utmaningar denna grupp medförde för ledarskapet samt hur lärarna uppfattade språkstödet, det vill säga den hjälp med elevernas utveckling i det engelska språket, som skolorna tillhandahöll. Trots legala, kulturella och utbildningshistoriska skillnader mellan länderna identifierade författarna ändå en rad gemensamma nämnare och så kallade goda praktiker i samtliga sex skolor. De påpekar dock att det måste finnas en röd tråd (jfr Axelsson m.fl., 2002) mellan skolornas praktiker, hem, det lokala samhället och den nationella nivån i synen på språkfrågan. Med språkfrågan menas inte bara fokus på goda kunskaper i engelska, vilket förstås ingen ifrågasätter, utan också i överförandet av ett klart budskap till eleverna, från samtliga nivåer, att utvecklingen av och lärandet på deras modersmål är till fördel och en av de praktiker som kan hjälpa dem att få en framgångsrik skolkarriär. I övrigt upprepar McEachron och Bhatti de tidigare nämnda aspekterna: resurser, lärarnas fortbildning, det lokala samhällets support och aktiv involvering i skolaktiviteter och införandet av andra mätinstrument för bedömningen av skolframgång och effektiva undervisningspraktiker, i stället för enbart betyg och nationella standardiserade tester.

Judit Szente, James Hoot och Dorothy Taylor (2006) har med utgångspunkt i intervjuer med 26 flyktingfamiljer och skolpersonal i Buffalo i USA diskuterat tre aspekter av lärarnas strategier gentemot de nyanlända som allra viktigast för deras skolintegration. Den ena aspekten avser tillhandahållande av känslomässigt stöd till de nyanlända eleverna för att hjälpa dem bearbeta traumatiska upplevelser genom olika typer av lek och aktiviteter där starka känslor kan komma till uttryck för att senare diskuteras och reflekteras över. Den andra aspekten handlar om elevernas lärande som kan befrämjas genom att till exempel tolkar eller det vi skulle kalla för modersmålslärare är aktivt involverade i klassrummet, att studenter från lokala universitet involveras som mentorer, att de nyanlända involveras genom konkreta uppgifter i grupper med elever som har engelska som modersmål. Författarna lyfter också fram betydelsen av skilda typer av utomskolaktiviteter som söndagsskolor, skola under skollov, efterskolsundervisning och liknande. Den tredje aspekten, viktig för de nyanländas integration i skolan som Szente, Hoot och Taylor förordar mot bakgrund av sitt material, är ett nära och positivt samarbete mellan lärarna och föräldrarna. Föräldrarna uppskattade i synnerhet när de fick hembesök av lärarna som positivt både för deras barn, som då kände sig mer bekväma inför lärarna, och de själva för de kände sig uppskattade, behövda och mer på "jämlig fot" med lärarna. Claudia Maria Vargas (1999) påpekar behovet av att i arbetet med nyanlända barn gå bortom "linguistic issues" och se komplexiteten i de utmaningar de

nyanlända eleverna möter i amerikanska och kanadensiska skolor (som hennes empiriska exempel handlar om). Baserat på genomgången av tidigare forskning och analysen av två program om kulturtolkar (cultural mediation eller cultural interpretation) i Ottawa och Kalifornien föreslår hon sex typer av relevanta relationer mellan flyktingar och de professionella inom skolan där kulturtolkar kan användas. Förmedlingen i samtliga relationer i och omkring en skola betecknar Vargas som kännetecknande drag för ett framgångsrikt program. Dessa relationer är: student–lärare, lärare–föräldrar, lärare–det lokala samhället, elev–rektor, föräldrar–rektor, rektor–det lokala samhället. Poängen med studien är att relationer mellan de huvudsakliga aktörerna involverade i de nyanländas lärande är alltför viktiga för att lämnas åt sitt öde eller åt slumpen, de måste värnas noggrant. Eller med författarens egna ord:

Studying cultural mediation in these two models yields practical and theoretical lessons. From a practice point of view, they suggest that a holistic, integrated, systemic approach can build bridges between the family of refugee children and the school community, contributing to the well-being of all involved. That process allows ‘children to get on with their learning and teachers to focus on teaching’ while engaging parents and community members. These efforts focus on building and maintaining key linkages that go well beyond just linguistic issues. Each of the six types of linkages adds to the character and quality of the child’s development and learning. From a theoretical point of view, an analysis of these models suggests a useful framework for programme evaluation, further research, or policy design when serving refugee children. During a period when bilingual education is under attack and anti-immigrant sentiments are strong while the flow of refugees swells, there is even more reason than before to learn from the lessons of cultural mediation programmes (Vargas, 1999, s. 302).

Jag har tidigare i forskningsöversikten, och i synnerhet i detta kapitel om internationell forskning, uppmärksammat ett flertal, äldre och nyare, studier som har betonat lärarnas fortbildning och ordentliga förberedelser för arbete med nyanlända elever som en av de viktigaste insatserna för de nyanländas integration och fortsatta skolkarriär. Mig veterligen har ingen ifrågasatt betydelsen av lärarnas fortbildning. Men ändå verkar gapet mellan erkännandet av lärarnas utbildning och dess praktiska genomförande vara oändligt stort. Lin Goodwin (2002) har i sin forskning om hur lärarna i amerikanska skolor egentligen förbereds för och arbetar med ”immigrant children”, varav många är nyanlända, bland annat granskat innehållet i några ledande tidskrifter om ”teacher education” och enbart funnit några enstaka bidrag som behandlar detta tema. Forskningen om lärarnas utbildning och praktiker är med andra ord outvecklad. Utifrån en vidare kart-

läggning av och diskussion om den tillgängliga forskningen kommer hon fram till tre aspekter som är nödvändiga för lärarhögskolor och pedagogiska institutioner att ta hänsyn till vid utbildningen av lärare som skall arbeta med nyanlända elever, och förstås för lärarna att ta till sig och implementera i undervisningen. Den första aspekten kallar Goodwin för diversifierad undervisning och den bygger på teorin om "culturally responsive pedagogy" (Delpit, 1995; Nieto, 2000; Ramsey, 1998), inte helt olikt det som i svensk forskning har kallats för interkulturell pedagogik. Det innebär i korthet att lärarna skall utgå från elevernas individuella förutsättningar och bygga på vad eleverna kan (pluskulturtänkande). Hon varnar i synnerhet för den till synes positiva inställningen att alla barn är lika och som sådana skall de behandlas (colour-blind pedagogy), vilket i princip leder till att alla betraktas och behandlas mot bakgrund av lärarnas mentala mallar om hur en elev bör vara. Detta missgynnar systematiskt, enligt Goodwin, de nyanlända eleverna därför att de enligt dessa mallar definieras som svaga, underpresterande och problematiska. Elevernas historia, sociala omständigheter, kultur, religion tillsammans med tidigare skolerfarenheter måste erkännas och beaktas om den negativa kategoriseringen skall undvikas. Den andra aspekten av goda praktiker Goodwin lyfter fram handlar om strategier för andraspråksinläring. Mycket har redan sagts om "språkfrågan", men Goodwin manar till utvecklingen av lärarnas självreflexivitet om vad majoritetens språk egentligen står för i klassrummet, nämligen en maktposition. Rådet till lärarna är därför att aldrig använda elevernas tvåspråkighet som en ursäkt för deras sämre betygsprestationer och att skylla på barnen, att erkänna det faktum att skolor inte värdesätter kunskaper i några andra språk än "standard American English" och att aldrig dra likhetstecken mellan nivån i det officiella språket och elevernas lärandekapacitet eller till och med intelligens. Den tredje aspekten utgörs av ett nära samarbete med det lokala samhället, etniska grupper och i synnerhet med föräldrarna. Men alla dessa åtgärder måste, för en framgångsrik implementering, åtföljas av förändringar i hur etniska relationer i ett samhälle ordnas i riktning mot mer multikulturalism, tolerans, utan rasism och diskriminering. Annars riskerar alla välvilliga policyåtgärder och teoretiska diskussioner att förbli goda intentioner.

Jill Brown, Jenny Miller och Jane Mitchell (2006) har i en undersökning av sudanesiska flyktingbarn i Australien undersökt aspekter av deras språkutveckling. Varje diskussion om nyanlända barns språkutveckling och skolprestationer överhuvudtaget måste, enligt författarna, ta hänsyn till elevernas skolbakgrund (oftast avbruten och otillräcklig för deras ålder) och erfarenheter av livet i hemlandet, under flykten och den första tiden i det nya landet, inklusive familjens nuvarande sociala situation. Tidigare studier visar nämligen att flyktingbarn ofta bär på trauman, som kan uttryckas med

alla slags känslor (inklusive aggressivitet) och negativt inverka på skolarbete (till exempel genom koncentrationssvårigheter) och relationer med andra elever. Baserat på intervjuer med åtta elever och skolbesök diskuterar författarna hur eleverna själva upplever sitt lärande och sin sociala situation i den nya kontexten. De flesta hade gått varierande tider i de förberedande språkklasserna (ESL centra), men ingen upplevde det som om den undervisningen hade förberett dem för de ordinarie klasserna. Eleverna berättade om svårigheter med att ta till sig innehållet i kurslitteraturen, vilket påverkade deras prestationer negativt, men också att de inte fick tillräcklig hjälp av lärarna. Enligt Brown, Miller och Mitchell uppfattade inte lärarna alltid att elevernas sämre prestationer hängde ihop med deras bristande kunskaper i engelska då eleverna kunde prata och ofta gav intryck av att behärska språket mycket bra. Detta var dock en av många strategier eleverna tillämpade för att inte känna sig utpekade och mindre smarta. De ville inte ha speciellt framtaget "lättare" material som skulle kunna identifiera dem som annorlunda och avvikande. Men samtidigt hamnade de efter vilket påverkade självförtroende. Eller som en elev uttryckte det:

It's really hard. Sometimes you feel like you don't want to come to class because everyone is ahead of you and you don't know anything. Sometimes it feels like you hate yourself, like why am I not like them? Or why did I come here? They already know everything. Why did I come to this country? They know everything and I don't know nothing. You are thinking a lot of things and so you feel bad (Brown, Miller och Mitchell 2005, s. 160).

Frånvaro av skolornas samlade strategier för att integrera nyanlända elever och lärarnas bristande kunskaper i faktorer som påverkar deras språkutveckling tillsammans med elevernas oro för att hamna utanför och utpekas som annorlunda åtföljt av maskeringsstrategier för att passa in språkligt, leder till dåliga prestationer, mätta i betyg, och i förlängningen utslagning från skolsystemet (avhoppet från gymnasiet kan vara mer än 95 procent) och en dålig startposition på arbetsmarknaden. Men eleverna hade också konkreta råd till de ansvariga om vad de skulle behöva för att förbättra sina inlärningsvillkor: Fler lärare, mer hjälp med engelska i huvudämnena (som matematik och samhällskunskap), stöd från andra elever som delar deras kulturella bakgrund (mentorskap) och mer tid att lära sig språket före inlåsningen i den ordinarie klassen. Liknande förslag framförde nyanlända elever i Storbritannien intervjuade i en studie av Rachel Hek (2005, s. 157) nämligen: "the presence of specialist teachers; support from friends and the whole-school attitude to refugee children allowing them to feel confident to identify themselves as refugees."

Likt många andra författare refererade i denna forskningsöversikt pläderar även Brown, Miller och Mitchell för reformer på en övergripande systemnivå för att förändra den nuvarande situationen för utbildningen av nyanlända i de australiensiska skolorna. Ett samlat policygrepp baserat på forskning, med resurser, fortbildning och nära samarbete med föräldrarna är ett recept som författarna förordar. Att bara peka ut skolorna eller de nyanlända och deras föräldrar själva som skyldiga till den katastrofala situationen och avkräva förändringar där, kommer inte att leda till några djupgående och bestående förändringar.

Det finns ytterligare studier som undersöker olika aspekter av klassrumspraktiker gentemot de nyanlända i USA, Australien, Storbritannien, Kanada och några andra länder, även om deras antal inte är överväldigande.<sup>23</sup> Men samtliga utmynnar mer eller mindre i analytiska poänger som har klargjorts med hjälp av de ovan redovisade studierna. Av den anledningen kommer jag inte att redovisa eller nämna dem här, utan nöjer mig med att konstatera att den internationella (kritiska) forskningen inom detta tema uppvisar en stor dos konvergens, också i relation till den begränsade svenska forskningen. I nästa avsnitt sammanfattar jag de viktigaste aspekterna som har framkommit i översikten av internationell forskning om nyanlända och (villkoren för deras) lärande.

## 7.4. Sammanfattande diskussion

Den internationella forskningen och olika aspekter av de nyanlända elevernas introduktion och integration i skolsystemet är ändå inte så omfattande som man kanske kunde vänta sig, med tanke på omfattande flyktingströmmar i världen och en väl utvecklad utbildningsvetenskaplig forskning i många länder. Som jag nämnde i inledningen är forskningens teoretiska implikationer underutvecklade, liksom komparativa undersökningar där ländernas policylösningar och klassrumspraktiker jämförs och analyseras. Här finns det ett betydande utrymme för och stort behov av gränsöverskridande studier. Trots skillnader i historiska omständigheter som har lett till dagens utformning av utbildningssystem och migrationspolitik i de redovisade länderna, trots olika ideologier som ligger till grund för systemens och politikernas kännetecknande drag och trots skillnader i ländernas politiska, sociala, ekonomiska och kulturella särdrag, sammanstrålar ändå merparten av forskningsresultaten kring ett antal gemensamma teman. Under kart-

---

<sup>23</sup> Här ingår inte studier som specifikt behandlar forskning om tvåspråkighet därför att de inte sällan undersöker barn som inte är nyanlända.



läggningsprocessen utkristalliserades dessa teman mer och mer och allt nytt material jag tillförde kartläggningen bekräftade bara det som redan hade framkommit och stärkte analysernas giltighet.

Det första temat gäller utformningen av de nyanländas mottagande i skolorna. Som jag nämnde i inledningen till detta kapitel förekommer det ibland begreppslig förvirring mellan asylsökande och flyktingbarn, då båda grupperna kallas för nyanlända. Den juridiska skillnaden är att asylsökande till skillnad från flyktingbarn fortfarande inte har ordnat sin migrationsstatus i det nya landet. I många länder har asylsökande antingen rätt att gå i den ordinarie skolan eller så anordnas skolgång på flyktingförläggningar och i några fall har även barn som illegalt vistas i landet rätt att gå i skolan. Men med nyanlända barn menas oftast de som har fått uppehållstillstånd. Den redovisade forskningen har kritiserat frånvaron av ett samlat policygrepp, på nationell såväl som på lokal nivå, om dessa barn, en tydlig policy som kan identifiera behoven, sätta upp prioriteringar, fördela ansvar och anvisa resurser samt sörja för en kontinuerlig uppföljning, utvärdering och utveckling. Inte sällan klumpas frågan om de nyanländas behov, utan hänsyn till deras särskilda förutsättningar, tillsammans med frågan om barn i riskzonen (som kan vara alltifrån barn till alkoholister till barn med olika "bokstavsdiagnoser"). Om vi skulle prata i termer av "goda praktiker" då skulle vi kunna säga att kring detta förslag verkar det råda en stor enighet; tydlig policy och hålla isär elever som uppvisar olika typer av svårigheter från andra grupper.

Till policyfrågan hör också den om hur mottagningen i klasserna anordnas, skall det vara särskilda klasser för nyanlända eller integrering i ordinarie klasser från början? Här känner vi igen den svenska diskussionen om risken för segregation kontra trygghet. De flesta länder har någon form av förberedelseklass med ett brett spektrum av regleringar, från egna skolor med fullständiga grundskole- och gymnasieprogram i vissa delstater i USA och frivillighetsprincipen och strikta tidsbegränsningar i Spanien till de obligatoriska och hårt reglerade *accueil*-klasserna i Quebec, Kanada. Forskningen och analyserna liksom de nyanlända själva, vars röster kommer fram i de övervägande kvalitativa studierna, är splittrade på denna punkt. Å ena sidan pekar många på risken för isolering och stigmatisering, i synnerhet om det saknas tydliga läroplaner och målsättningar för elevernas utbildning, resurser och lärare med tillräcklig utbildning och erfarenhet. Å andra sidan belyser många risken med för tidig inkorporering i ordinarie klasser, utan tillräckliga kunskaper i majoritetsspråket och med lärare som inte kan eller inte hinner ge dem den uppmärksamhet eleverna behöver. Sammantaget kan det leda till en social isolering i klassrummet, urholkat självförtroende ("att känna sig mindre smart"), låga prestationer och avhopp och att elev-

erna själva och deras föräldrar av lärarna pekats ut som ensamma ansvariga för det akademiska misslyckandet. 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. Det här är bara några inslag i organiseringen av mottagningen av de nyanlända i syfte att undvika segregation respektive för tidig integration, som kan sluta i ännu större segregation och utslagning från skolan.

För att denna organisatoriska form skall fungera väl räcker det inte bara med att dessa inslag finns med. Även på andra nivåer i skol- och samhällssystemet måste förutsättningarna ändras. Behovet av samlade, genomtänkta och tydliga policygrepp på nationell och lokal nivå har jag redan nämnt. En annan aspekt är negativa attityder gentemot flyktingar och invandrare som kan komma till uttryck dels i att vissa skolor inte vill ta emot dessa elever, dels i lärarnas attityder gentemot de nyanlända eleverna och deras styrkor och svagheter (som i slutändan inte sällan reduceras till enbart problem), dels i förekomsten av mobbning från andra elever i de ordinarie klasserna. Lärarnas fortbildning, resurser och behovet av att se och behandla elever utifrån deras individuella förutsättningar, vilket förstås inte utesluter existensen av övergripande riktlinjer för hur undervisningen skall läggas upp, är också viktiga och ofta upprepade och efterlysta åtgärder, även i det svenska sammanhanget. Men det som en del av den internationella forskningen belägger så väl och som de svenska skolorna inte har kommit så långt med, vilket tidigare har framgått av denna forskningsöversikt, är nära samarbete med det lokala samhället, med organisationer och föreningar som kan komma in i skolan och hjälpa till med undervisningen, agera som mentorer, tolkar och förebilder. Här finns en stor outnyttjad potential som med relativt små medel skulle kunna användas. Kunskaper och erfarenheter om

hur samarbete kan läggas upp, hur relationerna skall regleras och finansieras, vilka positiva utfall som kan väntas och hur de värsta fallgroparna skall undvikas finns redan. Genom arbetet med denna forskningsöversikt har jag haft möjligheten att direkt jämföra systemet för mottagningen och integrationen av nyanlända elever i Sverige med andra länder – men eftersom detta inte är översiktens explicita syfte har jag inte systematiskt bedrivit jämförande analyser – och jag är beredd att tillstå att andra länder har en hel del att lära av hur systemet fungerar här. Men på denna punkt, samverkan med det omgivande samhället och i synnerhet med det lokala samhällets aktörer, har vi mycket att lära av andra.

Samverkan med föräldrarna är helt nödvändig om mottagningen och integrationen skall fungera, oavsett vilken organisatorisk modell som tillämpas. Relevant, tydlig, begriplig och rätt tajmad information till föräldrarna om alla aspekter av barnens skolgång, den nuvarande, den väntade och den möjliga, kan lösa många knutar.

Sammanfattningsvis visar denna översiktliga sammanställning av internationell forskning att mottagningen och integrationen av nyanlända elever aldrig får betraktas som en isolerad företeelse som pågår på någon skola och endast berör de nyanlända själva, deras föräldrar och deras lärare. För en framgångsrik verksamhet måste den röda tråden vara konsekvent och löpa från den nationella policynivån, via lokala skolstrukturer, in i klassrumspraktiker och återigen ut till aktörerna i det omgivande samhället. Att enbart fastna i ändlösa diskussioner om segregation kontra integration och jakten på nya pedagogiska metoder för inläring av majoritetsspråket är inte särskilt produktivt.

## 8. AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Jag har hittills redovisat huvudfåran i forskningen om nyanlända elever i den svenska skolan samt om nyanlända i ett internationellt perspektiv. Frågor om organisatoriska modeller, maktordningar, gränsdragningar mellan "normalitet" och "avvikande", identiteter, föräldrarnas relationer med skolan, pedagogiska filosofier, modersmålets ställning och användning liksom diskussionen kring ämnet svenska som andraspråk har alla direkt eller indirekt berört forskningsöversiktens grundtema. Som vi har kunnat se har olika problemperspektiv dominerat i den svenska forskningen, även om några studier har fokuserat på faktorer som bidrar till att de nyanlända gör framgångsrika skolkarriärer. Sett i ett historiskt perspektiv kan det hävdas att den språkpedagogiska aspekten, i meningen inläringen av svenska och modersmålets ställning, har dominerat debatten ända sedan 1960-talet och i väsentliga avseenden gör det än i dag. Den relationsmässiga aspekten började uppmärksammas på allvar redan under 1980-talet för att accelerera i betydelse under 1990-talet. Under framförallt 2000-talet börjar det interkulturella perspektivet<sup>24</sup> att förespråka genomgripande organisatoriska och pedagogiska förändringar av den svenska skolan så att den blir mer anpassad till elevernas sociala och kulturella förutsättningar. Men jag vill hävda att även detta forskningsspår till viss del växer fram som en motreaktion till det som under många år gick under namnet "kulturmöten i skolan" där forskarna uppmärksammade, och inte sällan gav rekommendationer till, pedagogernas sätt att försöka komma underfund med "invandrarnas kulturer" för att förbättra kommunikationen med eleverna och föräldrarna. Skillnader mellan kulturmöten och det interkulturella perspektivet är enkelt uttryckt att det förra inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till den rådande maktordningen i samhället, utan reducerar den komplexa frågan om makt, identiteter, relationer, diskriminering och mångfald till att försöka förstå hur "de andra brukar göra". Det institutionella perspektivet har varit märkbart anonymt i den svenska forskningen, till skillnad från i den internationella, medan den prestationsmässiga har funnits där hela tiden, men få studier fokuserade enbart på de nyanlända elevernas prestationer. Först i slutet mot 2000-talet börjar denna fråga i sig uppmärksammas, men

---

<sup>24</sup> Visserligen fattade Riksdagen beslut om att interkulturellt perspektiv skall genomsyra all undervisning redan 1985, men det har under många år varit relativt tyst kring frågan, i praktiken, i debatten och i forskningen (Eklund, 2003).

kunskapsbristen är påtagligt stor för de elever som har anlänt till Sverige under det senaste decenniet.

I det moderna utvecklings-sammanhanget skulle vi också kunna tala om den nyliberala vågen med valfrihet, friskolor, konkurrens och ökade pedagogiska profileringar anpassade efter kundernas (det vill säga elevernas) behov och önskemål som också har lyfts fram som en potentiell modell som alla elever kan tjäna på (Bunar, 2008a). Men eftersom det mig veterligen i nuläget inte finns några studier som direkt undersöker vad den framväxande skolmarknaden har betytt för nyanlända elever har det nyliberala perspektivet inte uppmärksamrats. Ett intressant forskningsprojekt vore dock att undersöka hur fristående skolor positionerar sig i relation till mottagandet och integrationen av nyanlända elever. Hur kommer det sig att vi i dag inte har friskolor som bland annat är "specialiserade" på att introducera nyanlända elever i det svenska skolsystemet?

Syftet med detta sista kapitel är inte att ännu en gång sammanfatta det som har framkommit i forskningsöversikten. Sammanfattande diskussioner efter varje kapitel fyller den funktionen väl. Här skall jag kortfattat diskutera implikationer för svensk forskning av det som har framkommit i rapporten.

## 8.1. Implikationer för svensk forskning

Den akademiska forskningen om nyanlända elever i Sverige är kraftigt underutvecklad på i stort sett samtliga relevanta punkter: policyanalyser på nationell nivå och på lokala nivåer, mottagningssystemets olika aspekter och dess effekter, samarbete mellan olika aktörer i och omkring skolan, kommunikationsflödet mellan aktörerna, undervisningens pedagogiska innehåll, betydelsen av olika organisatoriska modeller och klassrumspraktiker för barn i olika åldrar och med olika skolbakgrund, elevernas identitetsutveckling och faktorer (inom och utom skolan) som befrämjar de nyanländas akademiska karriärer, föräldrarnas förväntningar och inställning till barnens skolgång, och utvärdering av de lokalt tillämpade modellerna och nya pedagogiska angreppssätt (till exempel den interkulturella pedagogiken). Ett undantag är generella kunskaper i hur språkinläringen och språkutvecklingen hos barn som inte har svenska som andraspråk går till, men som bland annat den internationella forskningen visade, är det inte så enkelt att dessa kunskaper bara kan tillämpas på de nyanlända därför att deras förutsättningar och livserfarenheter skiljer sig från dem som är födda och uppvuxna i Sverige med föräldrar med ett annat förstaspråk än svenska. Studier som explicit fokuserar på språkinläringen hos nyanlända barn i olika åldrar är få.

Det är däremot glädjande att den forskning som finns har bedrivits inom olika akademiska discipliner: språkvetenskap, sociologi, etnologi, ekonomi, antropologi, pedagogik, kulturgeografi, statsvetenskap, IMER m.m. Det finns alltså flera discipliner som finner frågan om de nyanlända och lärande intressant, vilket bäddar för tvärvetenskapliga studier där till exempel det pedagogiska innehållet och dess effektivitet kombineras med organisationsstudier av mottagningssystemet, relationer mellan lärare och föräldrar och med etniska relationer i samhället i ett maktperspektiv (underordning, diskriminering, exkludering etc.). Just dessa studier lyser med sin frånvaro i den nuvarande forskningsfloran och forskarna verkar ha svårt att hitta till varandra. Merparten av den redovisade forskningen har bedrivits inom ramen för de enskilda disciplinerna och sällan över gränserna. Denna slagsida – som inte är ett problem i sig så länge det finns tvärvetenskapliga studier också – har även betingat valet av forskningsfrågor och teoretiska perspektiv. Författarna håller sig nära de egna disciplinernas ”storheter”, med Virginia Collier, Wayne Thomas, Jim Cummins, Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman och Michel Foucault som de internationella<sup>25</sup> samt Kenneth Hyltenstam och Ingrid Lindberg som de svenska flitigast förekommande inspirationskällorna. Den teoretiska utvecklingen inom såväl den svenska som den internationella forskningen är dock inte särskilt omfattande. Metodologiskt har intervjuer och sammanställningar av diverse dokument och Skolverkets rapporter varit den dominerande dattainsamlingstekniken. Återigen inget fel med denna metod i sig, men när den börjar dominera ett fält oproportionerligt, då är risken att den samlade kunskapsmassan bygger på ett skevt underlag. Studier som bygger på statistiska sammanställningar och diskursanalyser börjar komma alltmer, men det finns få studier som bygger på en kombination av de olika metoderna, i synnerhet de som kompletterar med deltagande observationer under en längre period.

Med avseende på möjligheten att urskilja tydliga, empiriskt belagda och teoretiskt reflekterade policy-praktiska rekommendationer är min observation att merparten av de svenska forskningsresultaten inte erbjuder några tydliga råd till ”policy makers”. Inte sällan utpekas ”strukturella förhållanden” som problematiska och behovet av ”systemingripande” påkallas. Ur den redovisade internationella forskningen går det dock att lättare utläsa vad som måste åtgärdas på olika nivåer och vilka förutsättningar som måste skapas för att mottagningen och integrationen av de nyanlända skall

---

<sup>25</sup> I den internationella forskningen finns dock exempel på andra relevanta teoretiska perspektiv som social justice, governmentality och social inclusion.

fungera väl. Jag har ovan i avslutningen till kapitlet Internationella utblickar sammanfattat dessa rekommendationer och tänker inte upprepa dem här, men jag vill hävda att de i allra högsta grad är relevanta för det svenska sammanhanget också.

Vilka är då implikationerna för den svenska forskningen om nyanlända och lärande mot bakgrund av allt det som har framkommit i denna forskningsöversikt? Det råder stor kunskapsbrist inom området och det bör följaktligen sjsättas forskningsprojekt som har följande angreppssätt:

- Tvärvetenskapliga studier där pedagogiska (didaktiska, språkvetenskapliga) och samhällsvetenskapliga (sociologi, statsvetenskap, etnologi) discipliner finns representerade.
- Studier som kombinerar olika metodologiska och teoretiska perspektiv. I synnerhet deltagande observationer i klassrum och på skolor där de nyanlända finns samt statistiska analyser av de nyanländas prestationer kombinerade med analyser av vilka faktorer som kan ha påverkat prestationerna.
- Internationella jämförande studier där olika aspekter av det svenska mottagningssystemet (från policyanalyser till klassrumspraktiker och relationer med det omgivande samhället) systematiskt analyseras och jämförs med andra länder.

Vidare behövs det särskilt forskning som undersöker följande områden:

- Noggranna och jämförande analyser av de nuvarande organisatoriska modellerna som tillämpas i kommunerna (centraliserade kontra de enskilda skolorna), deras funktioner och effekter.
- Organisationen och innehållet i svenska som andra språk, modersmålsundervisningen och handledning på modersmål för att förstå dynamiken mellan deras pedagogiska och sociala aspekter.
- Undersökningar av lärandeprocesser och relationer som uppstår i förberedelseklasser och deras betydelse för den fortsatta skolkarriären.
- Undersökningar av hur de nyanländas övergång från förberedelseklasser till ordinarie klasser går till, pedagogiskt, socialt och organisatoriskt, och med vilka effekter. Särskild hänsyn bör tas till frågor om informationsdelgivning, men också mobbning, diskriminering och isolering.
- Den interkulturella pedagogikens möjligheter och begränsningar när det gäller undervisningen av de nyanlända eleverna.
- Lärarnas attityder gentemot de nyanlända eleverna och deras föräldrar samt hur dessa påverkar lärarnas pedagogiska praktiker och kommunikationsmönster.



- Undersökningar av i vilken grad och på vilket sätt det omgivande samhället med frivilligorganisationer och föreningar är involverade i skolornas arbete med de nyanlända samt hinder (då samverkan inte förekommer) och möjligheter (då det förekommer).
- Friskolesystemets position i relation till frågor om nyanlända liksom undersökningar om hur den ökande konkurrensen mellan skolorna kan ha påverkat skolornas beredvillighet att ta emot nyanlända elever.

Dessa områden tillsammans med andra relevanta kan förstås brytas ned till ett stort antal konkreta och operationaliserbara forskningsfrågor. Forskningsområdet de nyanlända och lärande är stort, viktigt i ett politiskt, samhällsekonomiskt och individuellt perspektiv och för närvarande vet vi väldigt lite om det. Dessa är de kunskapsmässiga förutsättningarna, men för att omsätta åtminstone en del av dessa idéer i praktiken behövs det också en samlad och genomtänkt satsning på forskning. Hur skulle en sådan samlad insats kunna se ut?

## 8.2. Centrum för forskning om nyanlända och lärande (CFNL)

Det mest vanliga är förstås att forskarna formulerar sina hypoteser och ansöker om medel hos Vetenskapsrådet, med förhoppning om att, förutsatt att kvalitetsaspekten är otvetydig, ansökan hamnar i händerna på en tillräckligt insatt och kunnig bedömare, som slussar den vidare för beslut. Men tyvärr är risken alltför överhängande att en mindre kunnig bedömare stoppar denna viktiga forskning för att bara förlita sig på detta tillvägagångssätt, dock utan att utesluta det. Därför är mitt förslag att Utbildningsdepartementet tar initiativet till att Utbildningsvetenskapliga kommittén, tillsammans med de tre skolmyndigheterna – Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten – och ett antal kommuner som är stora mottagare av nyanlända elever (Stockholm, Malmö, Göteborg, Botkyrka, Södertälje m.m.) tillhandahåller medel för att inrätta ett tvärvetenskapligt *Centrum för forskning om nyanlända och lärande* (CFNL) med ambitionen att inom en femårsperiod bli världsledande inom detta forskningsfält. Universitet, högskolor och forskargrupper skulle bjudas in för att lämna in ansökningar med förslag om forskningsprogram, verksamhet, personal, finansiering, samverkan med det omgivande samhället och liknande. En expertgrupp bestående av representanter för finansierarna och internationella experter skulle granska ansökningarna och de tre allra bästa skulle bjudas in till en offentlig hearing för att förtydliga sina ansökningar. Denna procedur som i dag

tillämpas vid ansökningar om forskningsmedel till vissa utlysningar inom den Europeiska unionen skulle garantera att den allra bästa forskargruppen och med de bästa förutsättningarna får förtroendet att förvalta CFNL.

Centrumet skulle fysiskt placeras vid ett lärosäte, som också skulle ansvara för administrationen, med en verksamhetsansvarig person med professors titel och en styrelse. Samtliga medarbetare skulle inte nödvändigtvis behöva sitta där och samtliga skulle inte behöva vara engagerade under hela tiden. Finansieringen skulle i enlighet med Linnéstödet delas ut under en period om åtta år enligt principen fyra år–utvärdering med positivt utfall–fyra år till. Verksamheten skulle vara tvärvetenskaplig, huvudsakligen bestå av forskning, ett doktorandprogram, livligt utbyte med kollegor från andra länder och aktivt spridande av forskningsresultat till det omgivande samhället genom publiceringar, medier, konferenser och i samverkan med andra institutioner fortbildning av skolpersonal i hela landet. Centrets medarbetare skulle sträva efter att genom ordentliga empiriska undersökningar och teoretiska reflektioner och genom internationella publiceringar etablera sig som den ledande institutionen i världen om nyanlända och lärande.

Enligt min uppfattning kan de svenska forskningsfinansiärerna och myndigheterna bara genom denna samlade och genomtänkta insats inom en rimlig tidsperiod täppa till de betydande kunskapsluckor vi i dag har om de nyanlända eleverna. Det är en angelägen uppgift.

# REFERENSER

- Allen, D. (2004). *Language, identity, and integration: Immigrant youth 'made in Quebec'*. Montreal: McGill University.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education* 10(2–3), 251–263.
- Andersson, K. och Lenntorp, S. (1984). *Interkulturell undervisning och föräldrasamverkan i sammansatt klass*. Lund: Svenshögskolan.
- Anderson, P. (2001). 'You don't belong here in Germany...'. On the social situation of refugee children in Germany. *Journal of Refugee Studies* 14(2), 187–199.
- Andersson, R. (1998). *Segregering, segmentering och socio-ekonomisk polarisering*. Umeå: Partnerskap för multietnisk integration.
- Andersson Berglund, E., Kästen, G. och Haglöf, L. (2001). *Med rätt att bli sedd. Introduktion av nyanlända flyktingbarn*. Göteborg: Göteborgs kommun.
- Angel, B. och Hjern, A. (2004). *Att möta flyktingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Appelqvist, M. (2006). *Mottagningens introduktion? Flyktingintegration som ett organisatoriskt fält*. Malmö: Malmö University.
- Arnot, M. och Pinson, H. (2005). *The education of asylum seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: Cambridge University, Faculty of Education.
- Axelsson, M. och Norrbacka Landsberg, R. (1998). *En studie av två internationella klasser – ur ett etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Axelsson, M. (1998). En språkpedagogisk utvärdering. I M. Axelsson och R. Norrbacka Landsberg, *En studie av två internationella klasser – ur ett etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Axelsson, M. (1999). Skolframgång och minoritetsstatus, skolan – en kraft att räkna med. I M. Axelsson, *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. och Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärderingen av Stockholms stads storstadssatsning – målområde, språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, M., Rosander, C. och Sellgren, M. (2006). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Axelsson, M. och Bunar, N. (Red.), (2006). *Skola, språk och storstad*. Stockholm: Pocky.
- Back, L. (1996). *New ethnicities and urban culture*. London: UCL Press.
- Bash, L. och Zezlina-Phillips, E. (2006). Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education* 17(1), 113–128.

- Biggestans A. och Sjögren, A. (Red.), (2001). *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum. Beirens, H., Mason, P., Spicer, N., Hughes, N. och Hek, R. (2006). *Preventative services for asylum seeking children: a final report of the National Evaluation of the Children's Fund*. Department for Education and Skills: London.
- Blob, M. (2004). *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn – en översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö University.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. m.fl. (1999). *The weight of the world*. Cambridge: Polity Press.
- Brantefors, L. (1999). Mångkulturalismer – föreställningar om mångkulturalism och skola. *Utbildning & Demokrati* 8(3), 1–10.
- Bratt-Paulston, C. (1983). *Swedish research and debate about bilingualism*. Stockholm: Carlsons.
- Brattlund, Å. (2002). Muslimska skolledare har profeten Muhammed som en viktig förebild i pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(1), 17–36.
- Brown, J., Miller, J. och Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy* 9(2), 150–162.
- Bunar, N. (2001a). *Skolan mitt i förorten*. Stockholm/Eslöv: Symposium.
- Bunar, N. (2001b). Kriget har ändå lärt oss något. I N. Bunar och M. Trondman (Red.), *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Bunar, N. (2008a). *När marknaden kom till förorten*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2008b). The free schools riddle. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 423–438.
- Bunar, N. (2010). The geographies of education and relationships in a multicultural city – enrolling in high-poverty, low performing urban schools and choosing to stay there. *Acta Sociologica* (in press).
- Burgess, C. (2007). 'Newcomer' children in non-metropolitan schools: the lack of state-sponsored support for children whose first language is not Japanese. *Japan Forum* 19(1), 1–21.
- Böhlmark, A. (2007). *School reform, educational achievement and lifetime income*. Stockholm: Stockholm University.
- Böhlmark (2007a). Age at migration and school performance: A siblings analysis using Swedish register data. I A. Böhlmark, *School reform, educational achievement and lifetime income*. Stockholm: Stockholm University.
- Böhlmark (2007b). Integration of childhood immigrants in the short and in the long. I A. Böhlmark, *School reform, educational achievement and lifetime income*. Stockholm: Stockholm University.
- Böhlmark, A., Nordström Skans, O. och Åslund, O. (2009). *Invandringsålderns betydelse för social och ekonomisk integration*. Uppsala: IFAU Rapport 2009:20.

- Cahan, S., Davis, D. och Staub, R. (2001). Age at immigration and scholastic achievement in school-age children: Is there a vulnerable age? *International Migration Review*, 35(2), 587–595.
- Candappa, M. (2000). Building a new life: The role of the school in supporting refugee children. *Multicultural Teaching* 19(1), 28–32.
- Candappa, M. (2001). The right to education and an adequate standard of living: refugee children in the UK. *The International Journal of Children's Rights* 8, 261–270.
- Candappa, M. (2002). Human rights and refugee children in the UK. I B. Franklin (Red.), *The new handbook of children's rights: Comparative policy and practice*. London: Routledge.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Čekaitė, A. (2006). *Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom*. Linköping: Linköping University.
- Cerú, E. (Red.), (1993). *Svenska som andra språk*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Chaib, M. och Widgren, J. (1976). *Invandrarbarnen och skolan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Christie, P. och Sidhu, R. (2006). Governmentality and 'fearless speech': framing the education of asylum seeker and refugee children in Australia. *Oxford Review of Education* 32(4), 449–465.
- Clarke, L. (2003). Supporting asylum seekers in schools. *Support for Learning* 18(4), 177–183.
- Constantino, R. och Lavadenz, M. (1993). Newcomer schools: First impressions. *Peabody Journal of Education* 69(1), 82–101.
- Cortes, K.E. (2006). The effects of age at arrival and enclave schools on the academic performance of immigrant children. *Economics of Educational Review* 25(2), 121–132.
- Cummins, J. (1997). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children*. New York: New Press.
- Dennis, J. (2002). *A case for change. How refugee children in England are missing out*. London: The Children's Society, Refugee Council and Save the Children.
- Dyregrov, A. och Raundalen, M. (1992). *Reaching children through the teacher. A manual for helpers of war-affected children*. Bergen: University of Bergen.
- Economou, C. (2007). *Gymnasieämnet svenska som andra språk – behövs det?* Malmö: Malmö högskola.
- Edin, P.-A., Fredriksson, P., Grönqvist, H. och Åslund, O. (2009). *Bostadssegregationens effekter på flyktingbarns skolresultat*. Uppsala: IFAU Rapport 2009:18.
- Ekberg, J. (2006). *Immigration to the welfare state. Is it a burden or a contribution? The case of Sweden*. AMID Working Paper Series 48/2006, Aalborg University.
- Ekermo, L. (2005). *"Vi i skolan står för det normala i tillvaron; de mår bra hos oss". Rapport om mottagandet av nyanlända elever i Linköpings kommuns grundskolor*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för språk och kultur.

- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande – Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Elmeroth, E. (1997). *Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, R. och Jonsson, J. (Red.), (1994). *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Evaldsson, A.-C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(1), 1–16.
- Eyrumlu, R. (1998). *Iranska familjer i Sverige*. Uppsala: Invand-lit.
- Feinberg, R. (2000). Newcomer schools: Salvation or segregated oblivion for immigrant students? *Theory Into Practice* 39(4), 220–227.
- Franzén, E. (2001). *Att bryta upp och byta land*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Frodlund, Å. (2000). *Ensamkommande barn med flyktningbakgrund – en kartläggning*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Gilbert, N. och Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, L. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society* 34(2), 156–172.
- Granstedt, L. (2006). Lärares tolkningsrepertoarer och samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar. I SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma*. Stockholm: Fritzes.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Gruber, S. (2008). *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel – barns identitetsarbete och sociala geografier*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Haglund, C. (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden*. Stockholm: Stockholm University.
- Hamilton, R. och Moore, D. (Red.), (2003). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practices*. London and New York: Routledge Falmer.
- Hek, R. (2005). The role of education in settlement of young refugees in the UK: the experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157–171.
- Hek, R. och Sales, R. (2002). *Supporting refugee and asylum seeking children: An examination of support structures in schools and the community*. London: Haringey & Islington Education Departments.
- Heyman, A.-G. (1976). *Invandrarbarn*. Stockholm: Stockholms socialförvaltning.
- Hill, M. (1996). *Invandrarbarns möjligheter – om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Holmberg, L. (1997). *Svenska: läsning, skrivning, muntlig framställning. Årskurserna 5 och 9. Utvärdering av grundskola 1995-UG95*. Stockholm: Skolverket.
- Hughes, N. och Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum seekers. *Children & Society* 21, 261–272.
- Hyltenstam, K. (Red.), (1996). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. och Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisningen. I K. Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. och Lindberg, I. (Red.), (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren, C., Granstedt, L., och Weiner, G. (2006). Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt. I SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma*. Stockholm: Fritzes.
- Johansson, B. (1987). *Flyktingelever och andra språkbarn i grundskolan*. Finspång: KUP-produkter.
- Johansson, C. (2000). *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Jonsson Lilja, S. (1999). *Den mångkulturella skolan – ideal kontra verklighet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jönsson, A. (1988). *Invandrarelevernas studiesituation i gymnasieskolan*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Kamali, M. (2006). Skolböcker och kognitiv andrafiering. I SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma*. Stockholm: Fritzes.
- Konstantinides, A. (1994). *Undervisning för internationell och interkulturell förståelse: en studie på högstadiet i Malmö*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Lahdenperä, P. (Red.), (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, S. och Hawkins, M. (2008). Family is here: Learning in community-based after-school programs. *Theory Into Practice*, 47, 51–58.
- Leön, R. (2001). På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlundahet, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan. I A. Bigestens och A. Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2005). Om skolans flerspråkiga kapital. I A. Forssell (Red.), *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.



- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (Red), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Malmö: Malmö högskola.
- Lorentz, H. (2001). *Forskning om mångkulturalism i Sverige utifrån ett pedagogiskt perspektiv. En överblick och historisk tillbakablick 1950–2000. Ett litteratururval 1980–2000*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Lorentz, H. (2008). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället*. Lund: Lunds universitet.
- Löfgren, H. (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska: en jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp*. Malmö: Lärarhögskolan.
- McBrien, L. (2008). The world at America's doorstep: Service learning in preparation to teach global students. *Journal of Transformative Education* 6(4), 270–285.
- McEachron, G. och Bhatti, G. (2005). Language support for immigrant children: A study of state schools in the UK and US. *Language, Culture and Curriculum* 18(2), 164–180.
- Mott, G. (2000). *Refugees and asylum seekers: the role of the LEAs*, EMIE Report 59, Slough: NFER/EMIE.
- Municio, I. (1987). *Från lag till bruk: hemspråksreformens genomförande*. Stockholm: Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Kartläggning av svenska som andraspråk*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever – redovisning av ett regeringsuppdrag*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity*. New York: Longman.
- Nordin, M. (2006). *Ethnic segregation and educational attainment in Sweden*. Lund: Department of Economics, Lund University.
- Norén, E. (2002). *Språkbygge på bräcklig grund*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Norrbacka Landsberg, R. (1998). Bilder av eleven. I M. Axelsson och R. Norrbacka Landsberg, *En studie av två internationella klasser – ur ett etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: New Press.
- Otterbeck, J. (2002). Klirr i kassan – utvärdering av skolan. I P. Bevelander, P. Broomé och B. Carlsson (Red.), *Storstadssatsningen i Rosengård 2001–2002*. Malmö: Malmö University.
- Otterup, T. (2006). *"Jag känner mig begåvad bara" – om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Parszyk, I.-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Parszyk, I.-M. (2005). *Möten i fokus. Utvärdering av Södertäljes språkinsatser för barn med ett annat modersmål än svenska*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Parszyk, I.-M. (2007). *Tvåspråkig läslust – evaluering av projektet Barnböcker på suryoyo*. Stockholm: Lärarhögskolan.

- Paulin, A. (1999). *Från brister och svårigheter till resurser och möjligheter: en didaktisk studie av arbetet i några mångkulturella klasser*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Permisán, C.G. och Fernández, J.A.G. (2007). Educational responses to immigrant students in Madrid. *Intercultural Education* 18(3), 207–213.
- Pinson, H. och Arnot, M. (2009). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education* 10(2–3), 1–21.
- Päss, M. och Palmér, I. (1990). *Flyktingelever, grund- & gymnasieskola*. Stockholm: Stockholms stad.
- Ramsey, P.G. (1998). *Teaching and learning in a diverse world*. New York: Teachers College Press.
- Reakes, A. (2007). The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education* 77, 92–107.
- Remsbery, N. (2003). *The education of refugee children: Policy and practice in the education of refugee and asylum seeker children in England*. London: National Children's Bureau.
- Ricucci, R. (2008). Educating immigrant children in a 'newcomer' immigration country. A case study. *Intercultural Education* 19(5), 449–460.
- Ristilammi, P.-M. (1994). *Rosengård och den svarta poesin*. Stockholm: Symposion.
- Rivera, C., Stansfield, C., Scialdone, L. och Sharkey, M. (2000). *An analysis of state policies for the inclusion and accommodation of English language learners in state assessment programs during 1998–1999*. Arlington, VA: George Washington University, Center for Equity and Excellence in Education.
- Ruiz-de-Velasco, J. och Fix, M. (2000). *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S. secondary schools*. Washington, DC: Urban Institute.
- Rodell-Olgac, C. (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rodell-Olgac, C. (1999). Interkulturella arbetssätt i en förberedelseklass – att lära av sina romska och somaliska elever. I M. Axelsson (Red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Roth, H.-I. (1998). *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverket.
- Runfors, A. (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I A. Sjögren, A. Runfors och I. Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Rutter, J. (2001). *Supporting refugee children in twenty-first century Britain: a compendium of essential information*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Rutter, J. (2003). *Working with refugee children*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Rutter, J. och Jones, C. (Red), (1998). *Refugee education: Mapping the field*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Sahlen, P. (2002). *Kampen mellan resurser och visioner. Utvärdering tema utbildning, språk och skolan*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Sernhede, O. (2007). *Alienation is my nation*. Stockholm: Ordfront Förlag.
- Short, D. (1999). Integrating language and content for effective sheltered instruction programs. I C. Faltis och P. Wolfe (Red.), *So much to say: Adolescents, bilingualism, and ESL in secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Short, D. och Boyson, B. (2000). *Directory of secondary newcomer programs in the U.S.: Revised 2000*. Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence and Center for Applied Linguistics.
- Short, D. (2002). Newcomer programs: An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban Society* 34(2), 173–198.
- Sidhu, R. och Taylor, S. (2007). Educational provision for refugee youth in Australia: left to chance? *Journal of Sociology* 43(3), 283–300.
- Similä, M. (1994). Andra generationers invandrare i den svenska skolan. I R. Erikson och J. Jons-son (Red.), *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Sjöqvist, L. och Lindberg, I. (1996). Svenska som andra språk – varför det?. I E.-S. Hultinger och C. Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöwall, A. (1994). *Kulturmöten i barnomsorg och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- SKL, Sveriges kommuner och landsting. (2008). *Bättre resultat i skolan för nyanlända elever*. Promemoria Dnr o8/2224. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö. Övergripande granskningsrapport 2009:3*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2003). *Vem tror på skolan?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008b). *Med ett annat modersmål*. Stockholm: Skolverket.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.
- SOU 2002:27. *Mål i mun: Förslag till handlingsprogram för svenska språket. Betänkande av Kommittén för svenska språket*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritzes.
- Stigendal, M. (2005). *Framgångsalternativ*. Lund: Studentlitteratur.
- Szente, J., Hoot, J. och Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal* 34(1), 15–20.
- Szilassy, E. och Árendás, Z. (2007). Understanding 'difference' in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(3), 397–418.
- Szulkin, R. (2007). Den etniska skolsegregationen. I T.R. Burns, N. Machado, Z. Hellgren och G. Brodin (Red.), *Makt, kultur och kontroll över invandrares livsvillkor*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati* 8(3), 65–84.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. och Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla*. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (2001). Reading comprehension among migrant students in Sweden. I T.E.L.M.I.E. *Conference Proceedings*. Derby: University of Derby.
- Taube, K. (2002). *Läsning bland invandrarelever*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Taylor, S. (2008). Schooling and the settlement of refugee young people in Queensland; '...The challenges are massive'. *Social Alternatives* 27(3), 58–65.
- Teleman, U. (1991). *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Thomas, W. och Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, no 9. Washington: George Washington University.
- Tingbjörn, G. och Andersson, A.-B. (1981). *Invandrarbarnen och tvåspråkighet*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Torpsten, A.-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö: Växjö universitet.
- Tuomela, V. (2002). *Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Tursunovic, M. (2004). *Fostran till demokrati*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Valenta, M. (2008). *Finding friends after resettlement*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Van Ours, J. och Veenman, J. (2006). Age at immigration and educational attainment of young immigrants. *Economics Letters* 90, 310–316.
- Vargas, C.M. (1999). Cultural mediation for refugee children: A comparative derived model. *Journal of Refugee Studies* 12(3), 284–306.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I E. Cerú, (Red.), *Svenska som andra språk*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Viberg, Å. (1996). Svenska som andra språk i skolan. I K. Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevens tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63–95.
- Wellros, S. (1992). *Ny i klassen – om invandrarbarn i svenska skolan*. Malmö: Gleerups.
- Westerberg, B. och Linnér, M. (1988). *Jag tål inte se tjejerna. En rapport om att arbeta med interkulturell undervisning*. Norrköping: Statens invandrarverk.
- Westerberg, B. (1993). *Interkulturell undervisning – vad är det?* Lund: Dialogos.

- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle-upon-Tyne. *Educational Studies* 31(4), 375–391.
- Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om. Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköping: Linköpings universitet.  
[www.migrationsverket.se](http://www.migrationsverket.se)
- Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom*. Lund: Studentlitteratur.
- Åstedt, I.-B. (Red.), (1990). *Antologi om flyktingbarn och deras föräldrar. Bakom bergen lämnade vi allt*. Stockholm: Liber Utbildning.

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté arbetar för att sprida kunskap om forskningsresultat inom området lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. Skolverket verkar för att lärare, rektor och andra som arbetar inom skolan ska kunna ha användning av forskningsresultaten i sitt dagliga värv. Den här forskningsöversikten är den första i en serie som Vetenskapsrådet tar fram i samverkan med Skolverket. Den presenterar och diskuterar aktuell svensk forskning om nyanlända och lärande. Docent Nihad Bunar, sociolog vid Stockholms universitet har arbetat fram rapporten.

*Skolverket*



Vetenskapsrådet



Klarabergsviadukten 82 | Box 1035 | 103 78 Stockholm | Tel 08-546 44 000 | [vetenskapsradet@vr.se](mailto:vetenskapsradet@vr.se) | [www.vr.se](http://www.vr.se)

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som ger stöd till grundläggande forskning av högsta vetenskapliga kvalitet inom alla vetenskapsområden. Utöver forskningsfinansiering arbetar myndigheten med strategi och analys samt forskningskommunikation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

---

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-171-0

---