



Integration och utbildning

En forskningsöversikt

Integration och utbildning

En forskningsöversikt

VR2204
Dnr 2021-06254
ISBN 978-91-88943-61-3

Swedish Research Council
Vetenskapsrådet
Box 1035
SE-101 38 Stockholm, Sweden

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
Förord	5
Författarens förord	6
Sammanfattning	7
Summary	9
Bakgrund och utgångspunkter	11
Syfte och frågeställningar	11
Integration och utbildning.....	11
Avgränsningar.....	14
Disposition.....	15
Metod och ambitioner	16
Datainsamling	16
Sortering och analys	17
Översiktens ambitioner	18
Skolsegregation och integration	20
De mångkulturella skolornas pedagogiska och sociala miljöer	21
Skolförbättringar som förändringsverktyg.....	21
Socialt kapital som förändringsverktyg	26
Slå samman, lägga ned och bygga nya skolor	28
Fallet Kroksbäcksskolan och Linnéskolan i Malmö.....	28
Fallet Vivallaskolan i Örebro.....	31
Lägga ned gamla och bygga nya skolor	33
Sammanfattande diskussion.....	36
Förändra eller lägga ned?.....	36
Det institutionell-pedagogiska perspektivet.....	36
Det individuella perspektivet.....	37
Det kollektiva perspektivet.....	37
Argument och lärdomar.....	38
Nyanlända elever och integration	40
Grundskolan.....	40
Organisation och lärande	41
Stödåtgärden kartläggning	47
Stödåtgärden studiehandledning	50
Gymnasieskolan.....	51
Sammanfattande diskussion.....	57
Integration och flerspråkighet	60
Flerspråkighet i policy och praktik	61
Ämnesundervisning och det flerspråkiga klassrummet	65
Modersmålsundervisning	69
Sammanfattande diskussion.....	72
Interetniska relationer, rasism och diskriminering i skolan	75
Den dolda och den manifesta vardagsrasismen	75

Interetniska relationer i skolan.....	79
Sammanfattande diskussion.....	81
Att reflektera och inse.....	82
Att ingripa.....	83
Föräldrar och integration i skolan	84
Nyanlända föräldrar och skolan	84
Föräldrar med migrationsbakgrund och svensk skola	87
Sammanfattande diskussion.....	90
Avslutande diskussion	92
Integration eller migrationsbakgrund.....	93
Lärdomar och konsekvenser	94
Flerspråkighet	94
Fysisk och social integration	95
Nyanlända elever	96
Avslutande ord.....	97
Referenser.....	99

Förord

Vetenskapsrådet driver från och med år 2017 på regeringens uppdrag ett tioårigt nationellt forskningsprogram inom migration och integration. Utöver att stärka forskningen inom området ska programmet även bidra till att forskningen sprids och tillgängliggörs utanför forskarsamhället. Den här forskningsöversikten är ett led i det arbetet.

Vetenskapsrådet gav Nihad Bunar, professor vid specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet, i uppdrag att genomföra en forskningsöversikt om utbildning och integration, som nu är klar i form av denna rapport. Rapporten innehåller en djuplodande och intresseväckande genomgång av den svenska forskningen på detta ständigt aktuella område. En referensgrupp bestående av professor Alireza Behtoui och professor Päivi Juvonen har gett synpunkter vid två tillfällen under arbetets gång. Från Vetenskapsrådets sida har huvudsekreteraren Stefan Svallfors, forskningssekreteraren Monica Svantesson och kommunikationerna Lena Hed läst och kommenterat innehållet vid ett flertal tillfällen.

Vi hoppas att rapporten ska få en bred spridning och läsas med intresse av politiska beslutsfattare, tjänstemän på relevanta myndigheter, rektorer, lärare och andra med intresse för frågor som rör integration på utbildningsområdet. Som alltid i sammanhang som dessa, står författaren själv för rapportens innehåll och slutsatser.

Stockholm, 1 juni 2022

Stefan Svallfors

Huvudsekreterare för humaniora och samhällsvetenskap, Vetenskapsrådet

Författarens förord

Tack till Vetenskapsrådet för förtroendet att ge mig i uppdrag att sammanställa denna forskningsöversikt om integration och utbildning. Monica Svantesson och Stefan Svallfors från Vetenskapsrådet har under arbetets gång inkommit med viktiga råd och kommentarer. Språkliga kommentarer har förtydligat och förenklat min inte sällan något krångliga vetenskapliga skrivstil. Arbetet med forskningsöversikten har också stöttats av en referensgrupp bestående av professor Päivi Juvonen från Linnéuniversitetet och professor Alireza Behtoui från Södertörns högskola. Ett varmt tack till er båda för relevanta och noggranna kommentarer.

Ett stort tack till Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet och till Gålöstiftelsen för att ha möjliggjort och underlättat arbetet med översikten. Det är min förhoppning att översikten ska bidra till en djupare förståelse av vilka insatser, policyer, arbets- och förhållningssätt som kan leda till en integrerande och likvärdig skola.

Stockholm, mars 2022

Nihad Bunar

Professor, Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Sammanfattning

Översiktens syfte är att sammanfatta forskningsläget om integration och utbildning. Utifrån den tillgängliga forskningen belyser författaren olika policyer och arbetssätt inom grund- och gymnasieskolan. Där det är möjligt beskrivs även deras effekter för integration. Den analytiska modell som används behandlar integration via fyra olika dimensioner: graden av fysisk integration (gemensamma skolor), social integration (relationer och nätverk), pedagogisk integration (måluppfyllelse) och självupplevd integration (hälsa, välbefinnande, känsla av inkludering). Översikten bygger på ett omfattande material bestående av publicerad forskning inom utbildningsområdet.

De presenterade studierna visar att det fria skolvalet upplevs som ett stort problem bland skolpersonal i strukturellt missgynnade och mångkulturella skolor. Elevutflödet, i synnerhet av elever från socioekonomiskt starka familjer, ökar skolsegregationen och resulterar i genomsnittligt lägre prestationer och stigmatisering. I avsaknad av vetenskapligt utvärderade modeller för att uppnå integration experimenterar skolor fritt; från att införa nya pedagogiska profiler, anställa mentorer och coacher till att kopiera åtgärder från andra länder. Forskarna är sparsamma med tydliga rekommendationer om vilka åtgärder som behövs för att mildra segregationens effekter. Oftast pekar de i stället på vilka strukturella förhållanden (boendesegregation, det fria skolvalet) och konkreta utmaningar (svenska språket, andelen nyanlända) som uppstår i och omkring skolor i strukturellt missgynnade och mångkulturella områden. Avsaknaden av uppföljande studier och kvalificerade utvärderingar gör det svårt att bedöma vilken typ av åtgärder som fungerar.

Den grupp elever som tydligast påverkas av sin migrationsbakgrund och som också främst är föremål för integrationsfrämjande åtgärder, är nyanlända elever. En slutsats i översikten är att det saknas kunskap om huruvida förberedelseklass eller att bli direkt placerad i ordinarie klass, är det som bäst gynnar nyanlända elevers språkinläring, kunskapsutveckling, utbildnings- och arbetsmarknadskarriär på längre sikt. Vad som dock kan utläsas i forskningen är att nyanlända elevers sociala integration påverkas negativt av placeringen i förberedelseklass. Därmed påverkas också den självupplevda integrationen negativt (det vill säga deras känsla av tillhörighet och inkludering). En annan slutsats är att det inte finns mycket vetenskaplig kunskap om de åtgärder som tagits fram under de senaste åren till stöd för nyanlända elever. Vi vet väldigt lite om integrationseffekterna av att kartlägga elevers tidigare kunskap och ingenting om åtgärder som: individuella studieplaner, prioriterad och anpassad timplan samt lokala samordnare. Mest kunskap finns om studiehandledning på modersmålet, en stödåtgärd som funnits under många år. Forskningen visar att det är en av de viktigaste åtgärderna för nyanlända elever, men att dess kvalitet behöver utvecklas. I stort sett samtliga svenska och internationella studier som bygger på intervjuer med nyanlända elever, kommer fram till att eleverna är

motiverade, har höga ambitioner och stora drömmar – dock uppfattas dessa mål inte alltid som realistiska av till exempel studie- och yrkesvägledare.

Översikten belyser även forskningen om flerspråkighet i skolan. I motsats till en utbredd uppfattning i offentligheten, finns det starka forskningsbelägg för att flerspråkighet är av godo för lärandet. Både utvecklingen av andraspråket svenska och kunskapsutvecklingen i övriga ämnen gynnas av att elevernas förstaspråk inte bara hålls levande, utan även används aktivt i lärandesituationer.

En viktig aspekt av social integration är att elever med migrationsbakgrund, som alla andra elever, har rätt till en trygg skolgång fri från diskriminering, rasism, mobbning och utfrysning. En lärdom som författaren drar av forskningen är att förekomsten av främlingsfientlighet, rasism och etniska trakasserier oftast inte ses som ett strukturellt problem som berör hela skolan. Problemen ses snarare som enstaka incidenter med enskilda elever. Därför riktas åtgärder eller ingripanden nästan uteslutande mot dessa elever. Forskare rekommenderar istället att dessa problem uppmärksammas i undervisningen och knyts till både den historiska och den aktuella situationen i samhället och i den enskilda skolan. Lärarna bör i sin undervisning förhålla sig till den kulturella mångfalden i klassrummet, till hur olika länder och historiska händelser beskrivs samt till hur elevernas erfarenheter kan tas till vara. För att kunna göra det behöver lärarnas utbildning och professionella utveckling i högre grad inkludera frågor om undervisning i mångkulturella klasser, interetniska relationer, främlingsfientlighet och rasism i skolan.

I stort sett samtliga redovisade forskningsstudier visar att föräldrar med migrationsbakgrund, oavsett hur länge de har varit i landet och oavsett utbildningsbakgrund, har höga ambitioner för sina barns utbildning och vill att barnen ska lyckas i skolan. Men forskningen visar också att det finns en rad problem i relationen mellan skolpersonal och föräldrar. Aspekter som negativt påverkar kommunikationen och relationerna är föräldrarnas svaga kunskaper i svenska, kulturella skillnader och skolpersonalens negativa syn på föräldrarnas förmåga att uppfostra sina barn och att stötta barnens skolarbete. Därtill tar kommunikationen oftast formen av ensidig förmedling av information snarare än dialog. Informationen är dessutom oftast enbart på svenska. Ytterligare en problematisk omständighet är föräldrarnas rädsla för att ”socialen ska ta barnen”. Denna rädsla verkar bota i bristande förståelse för Socialtjänstlagens regler för omhändertagande av barn. Föräldrarna verkar även utgå från att de skulle bli misstrodda om anmälan riktas mot dem och att deras barn ibland tillgriper hot om anmälan som ett verktyg för att få sin vilja igenom.

Summary

The purpose of the overview is to summarise the research frontier in integration and education. Based on the available research, the author highlights different policies and ways of working within primary and secondary education. Where possible, their effects on integration are also described. The analytical model used deals with integration via four different dimensions: the degree of physical integration (joint schools), social integration (relationships and networks), educational integration (goal fulfilment), and self-experienced integration (health, wellbeing, and sense of inclusion). The overview is based on a comprehensive material consisting of published research within the field of education.

The studies presented show that the free choice of school is perceived as a major problem among school personnel in structurally disadvantaged and multicultural schools. The pupil outflow, in particular of pupils from socio-economically strong families, increases school segregation and results in lower average performance and stigmatisation. Lacking scientifically evaluated models for achieving integration, schools are experimenting freely; from introducing new educational profiles, employing mentors and coaches to copying measures from other countries. Available researchers provide few clear recommendations about what measures are needed to reduce the effects of segregation. Instead, they often point to the structural circumstances (housing segregation, free school choice) and concrete challenges (Swedish language, percentage of new arrivals) that arise in and around schools in structurally disadvantaged and multicultural areas. The lack of follow-up studies and qualified evaluations makes it difficult to assess what type of measures work.

The group of pupils that is most clearly affected by their migration background, and that is also primarily the subject of measures to promote integration, are newly arrived pupils. A conclusion of the overview is that knowledge is lacking about whether a preparatory class or direct placement in an ordinary class is best for newly arrived pupils' language learning, knowledge development, and educational and work careers in the longer term. What can be gathered from the research is, however, that a placement in a preparatory class has a negative effect on the social integration of newly arrived pupils. With this, the self-experienced integration is also affected negatively (that is, their sense of belonging and inclusion). Another conclusion is that there is not much scientific knowledge about the measures taken in the last few years to support newly arrived pupils. We know very little about the integration effects of mapping the previous knowledge that pupils have, and nothing about measures such as individual study plans, prioritised and adapted time plans, and local coordinators. Most knowledge is found about study guidance in the mother tongue; a support measure that has been in place for many years. The research shows that this is one of the most important measures for newly arrived pupils, but that the quality of it needs to be improved. Nearly all Swedish and international studies based on

interviews of newly arrived pupils find that the pupils are highly motivated, have great ambitions and big dreams – but these goals are not always felt to be realistic by persons such as study guidance and careers personnel.

The overview also highlights the research into multilingualism in schools. Contrary to a wide-spread perception in the public sphere, there are strong research findings showing that multilingualism is of benefit to learning. Both the development of Swedish as a second language and knowledge development in other subjects benefit from not just keeping the pupil's first language alive, but also using it actively in learning situations.

An important aspect of social integration is that pupils with a migration background, like all other pupils, are entitled to a safe and secure education, free from discrimination, racism, bullying and exclusion. A lesson that the author learns from the research is that the existence of xenophobia, racism and ethnic harassment is usually not seen as a structural problem that affects the whole school. Instead, the problems are seen rather as isolated incidents involving individual pupils. For this reason, measures or interventions are almost exclusively aimed at these pupils. Researchers recommend instead that these problems are recognised in the education and linked to both the historical and the actual situation in society and the individual school. In their teaching, teachers should relate to the cultural diversity in the classroom, to how different countries and historical events are described, and to how the pupils' experiences can be utilised. To do this, the education and professional development of teachers should include more issues relating to teaching in multicultural classes, inter-ethnic relationships, xenophobia and racism in schools.

Practically all the research studies reported show that parents with migration background, irrespective of how long they have lived in the country, and irrespective of their educational background, have great ambitions for their children's education and want their children to succeed in school. But research also shows that there are a number of problems in the relationship between school personnel and parents. Aspects that have a negative effect on communication and relationships are the parents' poor knowledge of Swedish, cultural differences and the school personnel's negative views of the parents' ability to bring up their children and support the children's school work. For this reason, the communication is usually in the form of one-sided passing-on of information rather than a dialogue. The information provided is also usually exclusively in Swedish. A further problematic circumstance is parents' fear of having their children "taken by social services". This fear appears to be based on lack of understanding of social service legislation and rules relating to taking children into care. Parents also appear to assume that they would be disbelieved if they were reported, and that their children sometimes use a threat to report them as a tool for getting their own way.

Bakgrund och utgångspunkter

Den övergripande frågan som forskningsöversikten behandlar är hur integration uppfattas och ”görs” genom det svenska utbildningssystemet. Översikten är sammanställd på uppdrag av Vetenskapsrådet med syfte att sammanfatta forskningsläget om policyer och arbetssätt inom utbildning och deras effekter för integration.

Syfte och frågeställningar

I diskussioner med Vetenskapsrådet och en referensgrupp knuten till uppdraget har översiktens syfte, frågeställningar och avgränsningar fastställts.

Översikten syftar till att:

- a) sammanfatta forskningsläget om integration och utbildning, samt
- b) utifrån den tillgängliga forskningen belysa olika policyer och arbetssätt inom grund- och gymnasieskolan samt i förekommande fall deras effekter för integration.

Frågeställningarna är:

- Vilken typ av forskning finns om integration och utbildning?
- Vilka är de huvudsakliga resultaten i de identifierade studierna?
- Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för den praktiska verksamheten i landets skolor?

Översikten kommer inte att landa i en ”checklista” med rekommendationer om hur lärare ska göra sitt arbete eller vilka policyer skolhuvudmän ska instifta. Ambitionen är istället att ge skolpersonal, lokala beslutsfattare och föräldrar vägledning i hur resultaten kan förstås, tolkas och användas i den praktiska verksamheten.

Integration och utbildning

För att kunna diskutera integration i ett utbildningssammanhang krävs att begreppet integration först definieras. Integration uppfattas i den svenska kontexten huvudsakligen som integration av invandrare och deras barn i det svenska samhället (Popoola 2002, Scaramuzzino 2014). Som till exempel Delegationen för Migrationsstudier skriver (Delmi 2021, s. I): ”De senaste decennierna har antalet barn och unga som migrerat till Sverige ökat stort och integrationen av unga med utländsk bakgrund är därför en av vår tids viktigaste utmaningar”.

Integration för nyanlända vuxna handlar om åtgärder inom ramen för etableringsreformen, att läsa svenska för invandrare och söka praktik eller jobb. Statliga institutioner, kommunala förvaltningar och privata företag utgör integrationens strukturella ryggrad för vuxna. Integration för nyanlända barn och

ungdomar handlar om att lära sig svenska, få betyg i alla ämnen, behörighet till gymnasieskolans nationella program, vara och känna sig inkluderad i sociala sammanhang (helst få svenska vänner). Skola, fritidshem och civilsamhällsorganisationer utgör integrationens strukturella ryggrad för barn och ungdomar. I båda fallen finns också implicita och explicita förväntningar om kulturell integration som inte ska uppfattas som assimilation (dvs. att ge upp sin kultur och anamma en annan), utan mer som en förväntan på att vissa normer och beteendemönster ska följas i det offentliga.¹ Och dessa är föränderliga. Det finns följaktligen en, visserligen något otydlig, integrationens kulturella ryggrad.

En komplikation uppträder när integration som paraplybeteckning för en politik och dess målsättningar börjar smälta ihop med en bred samhällsdiskurs om invandring och dess sociala och kulturella effekter, till ett analytiskt begrepp i vetenskapliga studier och utvärderingar av olika slag. Kanske är det därför inte konstigt att många forskare upplever svårigheter att definiera det (Scaramuzzino 2014, Helander och Leviner 2019, Vuorenpää 2019, Bucken-Knapp, Omanovic och Spehar 2020). En framkomlig väg är då att plocka fram indikatorer och jämförelser mellan olika grupper definierade utifrån migrationsbakgrund och hävda att liten distans är tecken på positivt integrationsutfall och vice versa (Jonsson 2021).

Den här översikten handlar om barns och ungdomars integration i skolan. För enkelhetens skull utgår den från följande kategoriseringar av vad som utgör integration i en utbildningskontext. Kategoriseringen är min egen, men bygger på en omfattande forskningslitteratur om integration.

1. *Fysisk integration* innebär blandning av elever med migrationsbakgrund och elever med svensk bakgrund. Används ofta som motsats till den boendebetingade skolsegregationen eller den policybetingade skolsegregationen, som till exempel kan uppstå när nyanlända elever placeras i egna förberedelseklasser eller till och med i egna skolor. För att åstadkomma fysisk integration används ofta policyingripanden som skolnedläggningar, skolsammanslagningar, bussning av elever, strategiska beslut om var nya skolor ska byggas, nedläggning av alla förberedelseklasser i kommunen och liknande.
2. *Social integration* är en förväntad följd av den fysiska integrationen. Rumslig närhet och dagliga interaktioner förväntas få effekter på hur och med vem vänskapskretsen och nätverk kan utvecklas, något som också väntas få långsiktiga positiva effekter på språkinläring och övriga ämnesrelaterade prestationer. Social integration kan dels vara styrd genom åtgärder som exempelvis klass- och gruppindelningar eller placering av nyanländas klassrum, dels kan den vara spontan, till exempel att elever i förberedelseklasser har raster på samma tider som övriga elever eller deltar i gemensamma aktiviteter där relationer kan utvecklas. Här ingår också skolornas värdegrundsarbete med förebyggande av diskriminering, rasism, mobbning och exkludering i skolornas mikroarenor.

¹ Här avses förstås inte de högerradikala uppfattningarna om att inga ”främmande” kulturella yttringar får förekomma i det offentliga.

3. *Pedagogisk integration* innebär organisationen av, innehållet i och genomförandet av undervisning och övriga stödformer som tillhandahålls elever så att de kan uppnå de kunskapskrav som ska uppnås, och mer därtill. Oftast handlar denna diskussion, policy och forskning om tillägnande och utveckling av det svenska skolspråket. Som framgår av punkterna ovan kan den pedagogiska integrationen också vara ett utfall av den fysiska och den sociala integrationen (mycket forskning har gjorts på att studera så kallade klassrums- och skolkamratseffekter). Och som annan skolforskning visar ska vi inte underskatta betydelsen av relationer mellan lärare och elever, relationen mellan skola och föräldrar eller hur skolledarskapet fungerar, för den pedagogiska integrationens utfall (se Lahdenperä med flera 2016).
4. *Subjektivt upplevd integration* zoomar in det individuella perspektivet i relation till de övriga kategorierna. Det handlar närmast om det som Jonsson (2021) kallar för ackulturation i termer av välbefinnande, hälsa, upplevelser av sociala relationer med andra elever och skolpersonal, ambitioner, motivation, målsättningar, kulturella yttringar och identitetsformering. Barns och ungdomars känsla av att vara innanför eller utanför (integrerad eller segregerad, om vi använder den terminologin) handlar inte bara om vad som händer i skolan, utan i hög grad också vad som händer på de övriga arenorna där de rör sig. Från fritidshem och fritidsgårdar till arenor utanför skolan, familj och sociala medier.

Dessa fyra skissade kategorier utgör en analytisk semi-teoretisk utgångspunkt i hur föreliggande forskningsöversikt tar sig an frågan om integration och utbildning. Viktigt att påpeka är att det inte finns någon rågång dem emellan, de är överlappande och förutsätter varandra.

Här kan det vara på sin plats att förtydliga begreppet elever med migrationsbakgrund (se Bunar 2009) som används i rapporten. Det handlar om elever som har någon form av migrationshistoria i familjen. Antingen har eleven själv eller någon av hans föräldrar invandrat. Poängen är att migrationen är en varaktig och definitiv process som kan, men inte behöver, påverka efterföljande generationer i form av identitetsformering och social ställning i samhället. Därmed inte sagt att integrationspolitikens målsättningar är tillämpliga eller behöver aktiveras i samtliga fall. Det är ändå stor skillnad mellan en nyanländ elev från Syrien och en elev vars föräldrar invandrat från Grekland på 1960-talet. Dessutom skiljer förutsättningarna stort beroende på från vilket land och i vilken ålder en nyanländ elev har kommit till den svenska skolan (Bunar 2021). Till följd av sitt namn och utseende kan barn och ungdomar med migrationsbakgrund löpa risk att bli utsatta för diskriminering i samhällets mikro- och makropolitiska arenor eller, å andra sidan, känna tillhörighet till flera kulturella sfärer. Migrationen kan således göra sig påmind i olika situationer, oavsett om individen känner någon samhörighet med ”det gamla hemlandet” eller inte. Begreppet migrationsbakgrund inkapslar en stor variation av identitetsmässiga och sociala positioner i relation till både migration, integration och utbildning till skillnad från de sedvanliga som elever med utländsk bakgrund och invandrarelever. Dessa statistiska eller slentrianmässiga kategorier tenderar att ensidigt kedja fast barn och ungdomar med vitt skilda förutsättningar till ett ursprung och där söka orsaker till deras ”integrationsframgångar och

misslyckanden”. Barn och ungdomar med migrationsbakgrund är alltså en mycket heterogen kategori med en gemensam nämnare: antingen egen eller familjens historia av invandring till Sverige.

Avgränsningar

Rapporten skrivs inom i förväg definierade tidsmässiga, ekonomiska och uppdragsramar. För att uppdraget ska vara genomförbart är det nödvändigt med vissa avgränsningar, som i kontexten av denna rapport är bestämda av mig, i samråd med Vetenskapsrådet och referensgruppen. Det är en delikat uppgift att bestämma vad som faller innanför och utanför ett sådant brett formulerat uppdrag. Å ena sidan, vill jag inte missa viktig forskning och viktiga forskningsområden med en alltför lättvindig hänvisning till avgränsningar. Å andra sidan, är det inte möjligt att till exempel omfatta hela utbildningsväsendet, med alla sina variationer och all sin komplexitet.

Nedan redogörs kortfattat för huvudsakliga avgränsningar som föreliggande rapport och dess bakomliggande arbete har utgått från. Metodologiska avgränsningar och överväganden som har gjorts i samband med sammanställningen av forskningsunderlaget tas upp i metodkapitlet.

För det första fokuserar forskningsöversikten på grund- och gymnasieskolan eftersom formuleringen i uppdraget om utbildningsområdet är oerhört bred. Motsvarande skolformer (grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasiesärskolan)², förskolan, fritidshem, vuxenutbildning och högre utbildning faller således utanför rapportens kunskapsfokus. Inte heller studier om civilsamhällets (Scaramuzino 2014) och idrottsrörelsens (Lundkvist 2019) betydelse för integration inkluderas i översikten. Dessa, i och för sig viktiga, studier har inte utbildningens strukturer i fokus, även om deras insatser i förlängningen kan leda till färre skolavhopp, bättre hälsa och språkinläring, för att ta några exempel (Gerber, Barker och Pühse 2011, Özdemir och Stattin 2012, Johnson med flera 2016).

För det andra ska forskningsöversikten fokusera på just forskningsresultat, presenterade genom erkända och sedvanliga vetenskapliga publiceringskanaler: referee-granskade artiklar, böcker och vetenskapliga rapporter. Det innebär att till exempel myndighetsrapporter från Skolverket, Skolinspektionen, Statens Offentliga Utredningar och andra utvärderingar av olika slag inte per automatik inkluderas. Däremot hänvisar översikten till dessa källor om det framstår som uppenbart relevant för frågeställningen (statistik, forskningssammanställningar i

² Översiktens inledande ambition var att också inkludera de motsvarande skolformerna i rapporten. Efter den initiala sammanställningen visade det sig svårt att identifiera relevanta svenska studier. Att ytterligare bredda översiktens fokus för att inkludera studier från dessa verksamheter som befinner sig i relevansens gråzon (t.ex. flerspråkighet i sameskolan eller svenskt teckenspråk för nyanlända elever i specialskolor) bedömdes som svåruppnåeligt inom ramen för uppdraget. Det är min bedömning att det behövs en separat forskningsöversikt om specialpedagogik, integration och utbildning i motsvarande skolformer inklusive Komvux som särskild utbildning.

SOU). Beprövade, men ej beforskade, metoder och lokalt förekommande ”best practices” faller utanför rapportens kunskapsunderlag.

För det tredje ligger huvudintresset på svensk forskning, även om kortare nedslag i internationell forskning också inkluderas.

För det fjärde är översiktens målgrupp inte i första hand andra forskare, utan verksamma pedagoger och andra skolaktörer som rektorer, föräldrar, förvaltningspersonal, skolpolitiker. Därför skrivs översikten på ett (förhoppningsvis) tillgängligt, tydligt och tankeväckande sätt. Det innebär vidare att teoretiska resonemang endast översiktligt nämns.

För det femte består en del av uppdraget i att ta upp integrationseffekter av olika policyer och arbetssätt inom utbildningsområdet. Kausala effekter, liksom ”vad som fungerar” och ”best practices”, tas dock bara upp i den mån de går att identifiera i det granskade underlaget. Översikten är alltså inte en egentlig effektstudie, utan tyngdpunkten ligger först och främst på att sammanfatta forskningsresultat inom olika delområden.

Disposition

Vid sidan av Inledningen, består rapporten av ytterligare sju kapitel. Kapitlet Metod och ambitioner beskriver hur urval, insamling och sammanställning av forskningspublikationer gått till. Här finns också en kortare reflektion om rapportens ambitioner. De följande fyra kapitlen är upplagda utifrån de forskningsområden som förmodas vara mest relevanta för de praktiker som är översiktens primära målgrupp. Kapitlet Skolsegregation och integration behandlar forskningen om vilka åtgärder som vidtagits för att mildra segregationens effekter eller motverka faktorer som alstrar skolsegregation. Här tas frågan om införandet av nya arbetsmetoder i skolor i mångkulturella områden upp, liksom skolsammanslagningar, bygget av nya skolor och liknande. Kapitlet Nyanlända elever och integration tar upp frågan om nyanlända elever i grund- och gymnasieskolan. Området har under de senaste åren varit föremål för en rad policyförändringar samtidigt som den svenska forskningens omfång har ökat kraftigt. Kapitlet Integration och flerspråkighet behandlar en del av det stora forskningsfält som går under namnet flerspråkighetsforskning. För att någorlunda kunna avgränsa mig här kommer jag att göra nedslag i den forskning som har behandlat flerspråkighet i praktik och policy, ämnesundervisning i flerspråkiga och mångkulturella klassrum samt modersmålsundervisning. Kapitlet Interpersonella relationer, rasism och diskriminering i skolan tar upp frågan om sociala relationer, rasism och diskriminering i skolan. Kapitlet Föräldrar och integration i skolan uppmärksammar forskningen om relationer mellan föräldrar med migrationsbakgrund och den svenska skolan. Översikten avslutas med en sammanfattande diskussion.

Metod och ambitioner

I detta kapitel presenteras det metodologiska tillvägagångssättet vid insamling, sortering och analys av forskningsunderlaget. Ambitionen har inte varit att sammanfatta varenda publikation, utan snarare att göra en bred kartläggning av forskningsfältet och visa på variationer i vetenskapliga angreppssätt och frågeställningar, för att i förlängningen kunna göra en kvalificerad analys av policyer, arbetssätt och i förekommande fall deras effekter.

Denna översikt bygger på Coopers (1998, 2009, se också Card 2012) fem steg vid framtagandet av en forskningsöversikt: problemformulering; insamling av underlaget, kriterier för inkludering; sammanställning, analys och tolkning av studiernas resultat; och presentation av slutsatser utifrån de ingående studierna.

Datainsamling

Materialinsamlingen har gjorts på olika sätt och i flera steg. Sökningen har avgränsats till perioden 2010 till 2021, men ambitionen har varit att fokusera på forskning publicerad under de senaste åren för att få en så aktuell bild som möjligt. Ett inledande tillvägagångssätt har varit att söka publikationer i de sedvanliga databaserna. Konkret har sökningen gjorts i EBSCO (en stor databas med internationella och svenska publikationer inom olika vetenskapliga områden), SwePub (en databas över artiklar, konferensbidrag, avhandlingar och böcker som publicerats vid svenska lärosäten) och Diva (publicerar bland annat svenska avhandlingar). Sökningen har gjorts i slutet av augusti och början på september 2021 på följande ord: Integration, inkludering, utbildning; Integration i skola; Flerspråkighet; Interkulturell pedagogik; Multikulturell skola; Segregation, skola; Modersmål; Studiehandedning; Nyanlända elever; Föräldrar, kulturell bakgrund; Skola, rasism, diskriminering, mobbning. En sökning gjordes också med motsvarande engelska översättningar med tillägget Sweden, Swedish.

Olika kombinationer har gett ett stort antal träffar i till exempel EBSCO med 26 611 träffar på integration in schools och SwePub med 20 065 träffar på integration. Efter att manuellt ha gått igenom flera tusen träffar upptäcktes tre förhållanden som gjorde att datainsamlingsstrategin ändrades. Det första var att de mest relevanta studierna började återkomma. Det andra att mycket handlade om frågor som inte hade med översiktens tema att göra. Det tredje var insikten att jag skulle kunna få bättre precision i identifieringen av relevanta studier, och lägga ned tid på bearbetning i stället för på ändlöst letande efter alla studier, om jag fortsatte med andra strategier.

Nästa steg var att granska litteraturlistorna i de relevanta publikationerna. Om jag upptäckte en studie som jag inte kände till sedan tidigare, letade jag upp den. I samtliga fall har jag lyckats hitta publikationen med full text online. Jag gjorde även en särskild sökning i tidskriftens Utbildning & Demokrati databas liksom i

databasen hos IFAU (Institutet för arbetsmarknads och utbildningspolitisk utvärdering). Jag gick också in på ett stort antal forskares hemsidor och granskade deras publikationslistor. Dessutom gick jag översiktligt igenom alla doktorsavhandlingar, oavsett disciplintillhörighet, som publicerats i Sverige sedan 2015 och som har något med utbildning att göra.³ Utdelningen var relativt god då det publiceras ca 100 doktorsavhandlingar per år som har med utbildningsväsendet att göra. De som bedömdes vara mest relevanta laddades ned och bearbetades. Som forskare har jag själv bedrivit aktiv forskning om översiktens tema i 25 år. Vid sidan av ett hundratal egna publiceringar har jag genom åren också samlat ihop en ansevärd mängd svensk och internationell litteratur om migration, integration och utbildning. Därför kunde jag vid sammanställningen även gå tillbaka till mina egna databaser.

Merparten av materialet är artiklar, vetenskapliga rapporter och avhandlingar. De senaste åren har också ett antal böcker om integration och utbildning som tema publicerats i Sverige. Många är dock avsedda för undervisning och saknar vetenskapliga fördjupningar, medan vissa är mer handböcker med råd och rekommendationer framtagna utifrån författarnas erfarenheter, snarare än vetenskapliga produkter. Av den anledningen nämns dessa böcker mer sällan i översikten.

Som nämndes inledningsvis innehåller ett antal av Statens Offentliga Utredningar vetenskapligt grundade sammanfattningar av tidigare forskning inom ett visst område. Även dessa har synats. Rapporter från statliga myndigheter ingår däremot inte i underlaget till översikten, då dessa inte utgör forskning utan olika typer av granskningar, rekommendationer, allmänna råd och riktlinjer för hur lagstiftningen ska tolkas och implementeras.

Sammantaget har dessa datainsamlingssteg gett en god utdelning av svenska studier, med ett brett spektrum områden som täckts och frågeställningar som rests. De bedöms utgöra en stabil grund för vidare analyser och för de slutsatser som dras i översiktens olika kapitel. Uppdragets tyngdpunkt ligger på den svenska forskningen, även om nedslag i internationell forskning görs i anslutning till varje kapitelens tema. Relevant internationell forskning har identifierats utifrån internationella databaser och litteraturlistor i de senare publikationerna. Den fullständiga internationella forskningen inom området är däremot i det närmaste oöverskådlig och omöjlig att sammanfatta på ett rättvisande sätt, inom ramen för detta uppdrag.

Sortering och analys

Underlagen har först granskats manuellt för att avgöra vilken slags publikation det rör sig om samt vad den handlar om. Artiklar publicerade i internationella och svenska vetenskapliga tidskrifter med referee-granskning kan betraktas som vetenskapliga produkter. Jag har dock varit försiktig med att inkludera artiklar som publicerats i tidskrifter som forskaren betalar för att få en artikel publicerad i, då jag anser att den oberoende granskningen av kvaliteten inte kan garanteras.

³ Doktorsavhandlingar på webbplatsen [Skolporten, skolporten.se](http://skolporten.se).

Doktorsavhandlingar har jag ansett oproblematiska, även om kvaliteten i vissa fall lämnar mycket att önska.

Rapporter av olika slag har först granskats utifrån avsändare, innehåll och kvalitet. Rapporter från IFAU, Vetenskapsrådet, Forte och Delmi till exempel, har bedömts hålla en hög vetenskaplig nivå och har inkluderats i förekommande fall. Däremot har rapporter från tankesmedjor exkluderats då deras angreppssätt och slutsatser bedömdes genomsyrade av ideologiska ställningstaganden.

Efter den inledande sorteringen delades underlagen in i olika teman. Varje publikation lästes noggrant och överväganden gjordes om vilken slags sammanfattning en enskild publikation skulle få i översikten. Vissa återges mer fylligt för att illustrera exempelvis ett arbetssätt eller för att jag fann publikationen svår att på ett rättvist sätt återge i ett par meningar. Fylliga sammanfattningar används också för att åskådliggöra variationer i beskrivningar och analyser av ett visst fenomen.

Publikationer som stödjer något som redan presenterats i översikten, men utifrån en annan empirisk och/eller teoretisk ingång, sammanfattas något kortare. Likaså presenteras en grupp doktorsavhandlingar mer kortfattat och gemensamt om de undersöker samma tema, utifrån liknande frågeställningar, empiriska angreppssätt och landar i liknande slutsatser. Översikten hänvisar också till en del publikationer enbart som referenser. Anledningen är inte att förminska deras betydelse, utan de används för att bekräfta det som redan har framkommit. Arbetet med översikten har gjorts inom vissa givna tidsmässiga ramar, vilket har påkallat behovet av ett pragmatiskt förhållningssätt.

Varje kapitel innehåller, utöver sammanfattningar av de publikationer som bedömdes vara relevanta, även en analys av huruvida det är möjligt att uttala sig om effekterna av policyer och arbetssätt för integration på basis av publikationerna. Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för landets skolor? Denna fråga diskuteras i slutet av varje kapitel samt i ett avslutande kapitel.

Översiktens ambitioner

Avslutningsvis, några ord om översiktens ambitioner. Översikten är inte en bibliometrisk studie om förekomsten av svensk forskning inom området integration och utbildning. Den är inte heller en regelrätt kausal evidensbaserad forskningssammanställning (Kvarnbeek 2017), av den typ som till exempel Skolforskningsinstitutet⁴ producerar i sin verksamhet. I det sammanhanget har institutet strikta kriterier för formuleringen av forskningsfrågor, urval och analyser med det uttalade syftet att identifiera studier som visar på kausaliteten mellan ett visst arbetssätt eller intervention och effekt. Hade denna forskningsöversikt haft samma ambition hade det nog blivit en mycket kort rapport. Dessutom var inte uppdraget formulerat på det sättet. Snarare är översikten en form av kvalitativ meta-analys, vilket i denna kontext innebär att

⁴ Forskningssammanställningar på [Skolforskningsinstitutets webbplats, skolfi.se](http://skolforskningsinstitutets.webbplats.se).

syntetiserade slutsatser och insikter om integration och utbildning utvinns ur tematiska analyser av en stor mängd forskningsunderlag. Och som jag kommer att visa spretar underlagen åt många olika håll.

Därmed inte sagt att översikten inte intresserar sig för effekter. Tvärtom söker jag identifiera belägg för att samma praktiker i olika kontexter leder till förändring/förbättring. Men det är bara en av ambitionerna. Eftersom översiktens främsta målgrupp är verksamma praktiker sträcker sig ambitionerna bortom kausala (orsak–verkan) förhållanden. Jag vill också presentera intressanta arbetssätt – även om det än så länge inte helt kan ledas i bevis att de är verkningsfulla – hur olika utmaningar beskrivs, identifieras, definieras, tacklas eller inte tacklas. Med andra ord gör jag det som den tillgängliga forskningen tillåter mig att göra. I det avseendet är översiktens ambition att också inspirera och sätta igång diskussioner och reflektioner lokalt om på vilket sätt översiktens exempel skulle kunna tas som utgångspunkt i den egna utvecklingen.

Förhoppningen är således att översikten ska belysa vilka kunskaper vetenskaplig forskning har tillfört området integration och utbildning, vad vi vet och inte vet. Den ska förhoppningsvis inspirera till reforminsatser, med hänsyn till den lokala kontexten.

Skolsegregation och integration

Integration har oftast uppfattats som en motpol till segregation. Som ett mål, att bryta segregation, och medel för att genom integrationsfrämjande åtgärder och insatser komma till rätta med segregationens orsaker och/eller mildra dess effekter. Både integration och segregation kan i detta avseende förstås som primärt rumsliga fenomen eftersom befolkningsgrupper definierade efter socioekonomiska och migrationskriterier bor i olika bostadsområden, och barn och ungdomar går i olika skolor.

Arneback med flera (2021) uppmärksammar tre typer av lokala initiativ som går ut på att motverka segregationens effekter i skolan. Den första kallas för *förstärkning* och innebär att nya resurser och kompetenser tillförs skolor i strukturellt missgynnade och mångkulturella (”segregerade”) områden. Förstärkningen kan handla om pedagogiska profiler, personaltäthet, högre lärarlöner, fler förstelärare, kontinuerlig kompetensutveckling på arbetstid och liknande. SOU 2019:40 visar att skolor med fler elever med svaga förutsättningar har högre personaltäthet, vilket tolkas som ett utfall av kompensatoriska insatser. Den andra typen av lokala initiativ kallas för spridning och innebär att elever från en skola i svårigheter flyttas till andra kommunala skolor. Den tredje typen av initiativ innebär *sammanslagning* av olika skolenheter. Ytterligare en typ av initiativ, som inte nämns av Arneback med flera (2021) och som vi idag vet väldigt lite om, är skolbyggande. Denna typ av initiativ innebär att de ansvariga förvaltningarna vid planeringen av nya skolbyggnader tar hänsyn till integrationsperspektivet. Till exempel kan man ta hänsyn till var en skola ska placeras, i vilket eller mellan vilka områden, om den ska omfatta hela grundskolan eller enbart vissa stadier (se Bunar 2019). Dessa fyra analytiska modeller är nyttiga att utgå från när materialet som ligger till grund för resonemanget i detta kapitel ska ordnas och diskuteras.

Några förtydliganden om kapitlets innehåll. Det finns en del forskning som har belagt att elever i skolor i strukturellt missgynnade och mångkulturella områden presterar sämre än kommunens och landets genomsnitt (Saminathen 2020). Föreliggande kapitel kommer inte att fördjupa sig kring denna forskning, även om den berörs, då rapporten inte syftar till att belysa hur segregationen skapas⁵ utan vad som görs för att motverka den och dess effekter. Utgångspunkten är, med andra ord, att segregationen finns och att den uppfattas alstra negativa effekter för vissa elevgrupper i termer av betygsrelaterade prestationer, behörighet till gymnasieskolans nationella program, stigmatisering med mera. I detta kapitel kommer fokus dels att sättas på de olika resurser, åtgärder och insatser som syftar till att förbättra utbildningsvillkoren för skolor i strukturellt missgynnade områden (förstärkning) och dels på integrationsfrämjande åtgärder

⁵ Här tänker jag främst på den relativt omfattande forskningen och diskussionen om valfrihetens påverkan på segregation (se till exempel Kallstenius 2010, Trumberg 2011, Andersson, Malmberg och Östh 2012, Böhlmark, Holmlund och Lindahl 2015).

och insatser som går ut på att bryta den fysiska uppdelningen mellan skolor belägna i olika områden (spridning, sammanslagning och skolbyggande).

De mångkulturella skolornas pedagogiska och sociala miljöer

I detta avsnitt sammanställs en del av den forskning som har undersökt vilka faktorer som påverkar kvaliteten i de mångkulturella skolornas pedagogiska och sociala miljöer. För att förtydliga handlar det inte om språkdidaktiska eller undervisningspraktiska frågor – jag återkommer delvis till detta i ett senare kapitel – utan om en uppsättning interna faktorer som sätter ramarna för både relationerna och den pedagogiska verksamheten.

Skolförbättringar som förändringsverktyg

Under de senaste åren har vi bevittnat en rad insatser på nationell nivå i syfte att höja elevernas resultat i skolor där majoriteten av eleverna har migrationsbakgrund. Förstärkta anslag, fler förstelärare, mer stödpersonal (assistenter, coacher, mentorer), högre lärarlöner, den nationella satsningen *Samverkan för bästa skolan* (som inte bara omfattar mångkulturella skolor) samt olika lokala insatser som sommarskola, läxhjälp, samverkan med näringslivet, personalens professionella utveckling och liknande har nog varit de mest använda metoderna (Skolverket 2018). En hel del har handlat om nyanlända elever. Vidare har många av de pedagogiskt riktade insatserna satt språkutveckling i fokus. Vetenskaplig forskning har dock inte visat alltför stort intresse för att följa och följa upp dessa insatser. Inte heller huvudmännen verkar ha varit särskilt aktiva i att försöka förstå effekterna av åtgärderna de själva vidtagit. Som Skolverket (2018) skriver i en promemoria till regeringen om effekterna av anti-segregerande åtgärder inom utbildningsområdet: ”Kartläggningen visar att huvudmännen i många fall har begränsad kunskap om effekterna av de vidtagna insatserna” (s. 9).

I Vetenskapsrådets (2018) översikt över forskningen om segregation går författarna bland annat igenom ansökningar som beviljats av de stora forskningsfinansiärerna (Vetenskapsrådet, Forte, Riksbankens Jubileumsfond, Formas och Vinnova). Tidsspannet som omfattas av kartläggningen är mellan 2008 och 2017. Rapporten konstaterar att skolsegregation är det enskilda tema som näst efter boendesegregation oftast fått forskningsanslag (cirka 30 procent av projekten som beviljats finansiering) och att inriktningen främst rör konsekvenser på individnivå, såsom ökade betygsskillnader mellan olika skolor, det fria skolvalet och olika aspekter av skolor i s.k. utsatta områden (boendesegregationens effekter, elevernas utbildningsvillkor, uppväxtvillkor och välfärd). Kvantitativa studier med hjälp av registerdata är mest frekventa. Vad som görs för att komma till rätta med segregationen förefaller inte särskilt framträdande i forskarnas intressen. Det ska tilläggas att uppdraget bakom denna rapport från Vetenskapsrådet inte omfattade en redovisning av vilka åtgärder som är mest effektiva för att motverka segregation. Författarna bakom rapporten gjorde också en mindre enkätundersökning bland svenska segregationsforskare där ett av resultaten, relevant för denna översikt, var: ”Frågan om vad

kommunerna gör för att motverka den sortering som uppstått på skolans område är otillräckligt studerad” (Ibid. s. 23).

Bunar, Hagström och Rojas (2021) undersöker situationer för barn och ungdomar som växer upp i strukturellt missgynnade och mångkulturella områden, varav många går i de lokala skolorna. Utifrån intervjuer med lokala tjänstepersoner, rektorer, lärare och ungdomar, visar forskarna hur boendesegregationen, stigmatiseringen och valfriheten påverkar elevernas självbild och skolans potential att leverera likvärdig utbildning. Det handlar om den nära omgivningens gränssättande praktiker, t.ex. att undvika att sätta sina barn i den lokala skolan. Forskarna menar i det sammanhanget att den främsta ”interventionsfilosofin” inte längre bygger på att den svårfångade integrationen genom blandning av elever är ett mål och medel, utan att se till att den uppväxande generationen i så liten utsträckning som möjligt påverkas av segregationens konsekvenser. Sämre svenskspråkig miljö, stökig social miljö i skolan, föräldrarnas svårigheter att stötta barnen i skolarbete, värderingar och normer som inte speglar samhällets mittfåra, kriminalitet och destruktiva sociala miljöer utanför skolan, det är några av konsekvenserna. Detta är en utveckling som den fransk-amerikanske sociologen Wacquant (2008) sammanfattade med begreppet *avancerad marginalisering*, där den övergripande politiken inte försöker lösa problemets orsak, segregationen anses vara olöslig, utan helt och hållet inriktar sig på att hantera dess konsekvenser.

Bunar, Hagström och Rojas (2021) har vidare utifrån en genomgång av svensk och internationell forskning om skolförbättring lanserat begreppet *hållbar skolutveckling* för att belysa de huvudsakliga faktorer som krävs för att vända den negativa utvecklingen i en skola som under många år visat sämre genomsnittliga prestationer (se också Bunar 2016). Skolkultur, skolledarskap, skolor som lärande organisationer och stödbaserad inkludering presenteras som nödvändiga inslag i förändringsprocesser (se också Jarl, Blossing och Andersson 2017, Holmlund, Häggblom och Lindahl 2021).

Internationellt har van den Branden (2012, se också Fullan 2011, van den Branden, van Avermaet och van Houtte 2011) i en rad studier diskuterat och analyserat faktorer som har visat sig dominera forskningen om skolreformer för högre prestationer och förbättring. Bland de viktigaste som han lyfter fram är barnens deltagande i förskolan (se Sernhede och Tallberg Broman 2014), mer resurser till skolor som möter svårare utmaningar, mindre klasser, noggranna program för elever som riskerar att inte uppnå skolans mål (läs- och skrivutvecklingsprogram), samverkan med föräldrar och det lokala samhället och utvärderingar. Van den Branden (2012) föreslår med hänvisning till Fullan (2011) fyra ledande drivfaktorer för beslutsfattare att utgå från för att åstadkomma hållbar skolutveckling: motivation (fostra lärarnas och elevernas motivation); förbättring av undervisningens kvalitet (engagera lärare och elever i kontinuerliga kvalitetshöjningsprocesser av undervisning och lärande); inspirera och uppmuntra gemensamt arbete (teamwork); göra insatserna allomfattande (alla lärare och elever ska vara med). Hopkins med flera (2014) menar att strategi (vilka faktorer som i kombination leder till förbättringar), lärande (hur

elevernas inlärninng möjliggörs), samt noggrann och uthållig implementering av reformer måste vara utgångspunkten i alla processer för att förbättra skolan.

Saminathen (2020) undersöker hur faktorer som kontext och elevsammansättning påverkar måluppfyllelse och välmående för ungdomar med migrationsbakgrund i mångkulturella skolor. Skolors egenskaper som undersöks genereras ur tidigare forskning, i synnerhet det fält som går under beteckningen skolförbättringslitteratur. Även Saminathen identifierar ledarskap, lärarnas interna samarbete (kollektivt lärande) och *skolethos* som betydelsefulla skolegenskaper. Skolethos innebär en uppsättning värderingar, normer, interventioner mot mobbning och våld, relationer mellan elever och lärare samt den stabilitet i lärarkåren, som genomsyrar en skola. Frågan som ställs är om dessa egenskaper kan verka kompensatoriskt i relation till elevernas socioekonomiska bakgrund och den segregande elevsammansättningen?

I Saminathens undersökning fick vissa skolor lägre skattning av lärarna i relation till ledarskap, lärarnas interna samarbete och skolethos. Detta gällde skolor med hög andel nyanlända elever, elever med lägre motivation, hög andel elever med migrationsbakgrund och med hög andel föräldrar med lägre utbildning. Samtliga variabler ansågs alltså vara sämre företrädda i dessa skolor jämfört med skolor där majoriteten elever hade svensk bakgrund, var studiemotiverade och hade föräldrar med hög utbildning. Analysen visar att var och en av dessa variabler har en signifikant påverkan på elevernas skolresultat, även efter att hänsyn tagits till socioekonomisk bakgrund och skolans elevsammansättning. Den starkast påverkande faktorn förefaller vara skolethos, som har kapacitet att i sig utöva signifikant positiv påverkan på elevernas resultat. I synnerhet i *deprived immigrant schools*, som Saminathen (2020, s. 43) benämner dem, visar det sig att ett starkt skolethos till viss del kan kompensera för elevernas mindre fördelaktiga socioekonomiska bakgrund. Skolor med högre skattning av skolethos hade elever med högre skolresultat. Elever med högre resultat hade lägre nivåer av psykisk utsatthet (psychological distress) och lägre benägenhet att uppvisa aggressivt beteende. Återigen betonas betydelsen av skolethos för elevernas prestationer, men också för deras välmående.

Elever boende i något av de strukturellt missgynnade områdena i Stockholm, som använde sig av valfriheten och valde en annan skola än den närmaste, uppvisade bättre skolresultat än deras kamrater från samma områden som valt att stanna kvar i de lokala skolorna. Resultaten står sig även efter att hänsyn tagits till elevens socioekonomiska bakgrund, något som Saminathen förklarar som utslag av det skolethos som råder i de valda skolorna. Däremot uppvisade de skolväljande eleverna lägre nivåer av nöjdhet med sina nya skolor och fler psykiska besvär (complaints), jämfört med de som stannade kvar. Med andra ord, de elever som väljer bort sina närmaste mångkulturella skolor ”vinner” bättre betyg, men ”förlorar” i nöjdhet och välmående (se också Bunar 2009, Kallstenius 2010, Ambrose 2017).

Avslutningsvis, och som svar på frågan vad som krävs för att skolor i det segregerade landskapet ska vara likvärdiga, diskuterar Saminathen (2020) att det visserligen finns visst reformutrymme i skolornas organisationer, men tillägger

att systemet inte bara kan förlita sig på karismatiska och kompetenta rektorer. De viktigaste reformerna som krävs berör såväl bostads- och socialpolitik som utbildningspolitik, t.ex. i frågan om hur valfriheten kan kalibreras.

Schwartz (2010, 2014) har undersökt implementeringen av en ”best practice” från den amerikanska kontexten i en svensk mångkulturell skola. Denna skola brottas med dåligt rykte, något som de intervjuade eleverna i hennes studie är medvetna om, och med låg måluppfyllelse. De intervjuade eleverna menar att de är motiverade och uppmuntras av sin närmaste omgivning att satsa på skolan. Men detta engagemang verkar inte erkännas fullt ut. Skolans sätt att hantera elevernas sämre prestationer har varit att importera en pedagogisk modell utvecklad i de mest utsatta områdena i USA, kallad Monroe-pedagogiken. Enligt Schwartz (2010, 2014) är modellen, med sitt fokus på disciplin och strikt kunskapsförmedling samt ansatsen att ”nollställa elevernas bakgrund”, en del av problemet. Modellen erkänner inte värdet av elevernas vardagskunskaper, som får ”lämnas vid skolporten”. Den utgår från premissen att i synnerhet elever i förorten är i behov av strängare disciplin och fastare gränser. I stället för att koppla upp sig på de positiva strukturer av stöd och uppmuntran som finns i elevernas omgivning, söker skolan snarare avskärma sig från vad man uppfattar som problemets källa, nämligen den segregerade förorten. Hade policyn några identifierbara effekter? Egentligen inte, mätt genom elevernas skolresultat. Schwartz menar dock att den aura av ”framgångssaga i förorten” som skolan har fått, snarare var en idémässig konstruktion byggd på avståndstagande till hur skolan såg ut förr. Skolans tidigare misslyckande omvandlades genom vissa interorganisatoriska förändringar till den nuvarande skolans påstådda framgång. I det sammanhanget framstår både ”framgång” och ”misslyckande” som värdeladdade och relativa begrepp som säger mycket lite om utfallen av den importerade pedagogiken.

Nilsson (2015) diskuterar i sin avhandling om en mångkulturell skolas utvecklingsarbete hur rektorer och förvaltning försökte hantera det tilltagande elevutflödet och låga resultat genom att tillföra mer resurser, bygga om skolan och införa en kulturprofil. Men det hjälpte inte, trots att både de nya lokalerna och kulturprofilen var uppskattade. Föräldrarna ville ha en svenskspråkig miljö till sina barn, något som skolan inte kunde erbjuda. Som det framkommer i avhandlingen, vidtog aldrig vare sig skolledningen eller den lokala utbildningsförvaltningen några offensiva åtgärder för att hantera förändringar i närområdet och dess konsekvenser för skolan. Allt som gjordes – dessutom utan någon tydlig långsiktig strategi – var att hantera problem när de väl inträffade. Och då var det för sent. Skolan lades så småningom ned, då den inte kunde garantera likvärdig utbildning till sina elever och då få elever från närområdet ville gå där.

Lindbäck (2021) tar i sin avhandling utgångspunkt i de ojämlika utbildningsvillkor och skillnader i elevernas prestationer som råder mellan skolor i olika stadsdelar i en kommun. Avhandlingen bygger på intervjuer med elever i en mångkulturell skola och kretsar kring frågor om hur eleverna upplever sina framtidsmöjligheter, lärande och dess kontext. Med andra ord behandlas frågor som till stora delar skulle kunna benämnas som pedagogisk och

självupplevd integration. Ett av avhandlingens viktiga bidrag till vår förståelse av utbildningsvillkoren för eleverna i mångkulturella skolor, och som också bekräftar slutsatser i Schwartz (2010, 2014) och Saminathens (2020) arbete (se också León Rosales 2010, Bunar och Sernhede 2013, Lund 2015, Wiltgren 2016), är att eleverna värdesätter utbildningen, att de har stark identifikation med sin skola samt att de motsätter sig de dominerande negativa berättelserna om sin skola. Trygghet, bekräftelse och acceptans från andra elever är viktiga värden. Avslutningsvis, och mot bakgrund av översiktens fokus på policyer och arbetssätt, kan påpekas att Lindbäck lyfter fram betydelsen av att skolan och dess lärare stöttas genom tilldelning av mer ekonomiska resurser samt att lärare hittar ett pedagogiskt sätt att öka elevernas upplevelse av att undervisningen är meningsfull. Till exempel kan lärare göra det genom att mer frekvent koppla undervisningen till ungdomarnas levda erfarenheter. Lindbäck riktar också hård kritik mot hur valfriheten har kommit att användas och vad det har inneburit för de mångkulturella skolorna och deras elevers rätt till likvärdig utbildning.

Månsson och Osman (2015) tillför ytterligare ett perspektiv till diskussionen om förbättring av mångkulturella skolor (som de kallar för miljonprogrammets skola) genom att i en forskningsöversikt rikta den kritiska blicken mot lärarutbildningar och hur de förbereder sina studenter för arbete i mångkulturella miljöer. Med hänvisning till svensk och internationell forskning hävdar författarna att: ”Lärare många gånger inte är rustade för att möta elever i skolor belägna i socialt och ekonomiskt utsatta områden” (s. 149). Översiktens slutsatser är övergripande, men ett tydligt budskap kan identifieras som ligger i linje med slutsatser från några av de andra studierna som belysts i detta kapitel. Lärarutbildningen bör förbereda blivande lärare att erkänna och ta till vara elevernas erfarenheter, även mångkulturella sådana, och inte försöka socialisera dem i ett dominerande (svenskt) medelklassideal. Studien uppmärksammar således betydelsen av att lärarutbildningar på ett helt annat sätt än hittills börjar uppmärksamma frågan om mångfalden i den svenska skolan.

Sammanfattningsvis visar de ovan presenterade studierna att det finns i synnerhet en policy som bland skolpersonal i mångkulturella skolor uppfattas som ett stort problem, nämligen den i stort sett oreglerade rätten att välja skola. Elevutflödet eldar på skolsegregation, genomsnittligt lägre prestationer och stigmatisering, något som sedan i sig får en negativ effekt på stabiliteten i elevunderlaget. I skolförbättringslitteraturen identifieras ledarskap, kollektivt lärande, resursförstärkning och framförallt skolethos som viktiga ingredienser i policyer och arbetssätt som ska hantera situationen, som en annan policy har bidragit till att skapa. I avsaknad av tydliga och vetenskapligt utvärderade modeller samt forskningens uppmaning om ”hänsyn till den lokala kontexten”, experimenterar skolor fritt, från att införa nya pedagogiska profiler, anställa mentorer och coacher till att importera interventioner från andra länder. Avsaknad av uppföljande studier och kvalificerade utvärderingar gör det svårt att bedöma vad som ”fungerar” i olika typer av interventioner. Inte heller när en skola har lagts ned kan vi bedöma vad det var som egentligen fick skolan på fall, vid sidan av elevutflödet som snarare är en konsekvens än orsak.

Socialt kapital som förändringsverktyg

De ovan refererade studierna pekar på betydelsen av att förstå strukturella förhållanden inom skolan, som så att säga kan liera sig med elevernas familjebakgrund och i stället för att verka kompenserande eller möjliggörande ytterligare försvårar målluppfyllelsen. Men är familjebakgrunden för barn med migrationsbakgrund i allmänhet, och i mångkulturella skolor i synnerhet, en så försvårande omständighet som det framställs i den allmänna debatten och ibland även i forskningen? Finns det inte resurser inom invandrade familjer som på ett positivt sätt kan påverka deras barns skolresultat (Bouakaz 2012)? Dessa frågor undersöks i ett antal svenska forskningsbidrag utifrån begreppet *socialt kapital*.

Nygård (2020) tar sig an frågan om *disadvantaged schools*, deras elevers utbildningsaspirationer och faktorer som påverkar dessa aspirationer. Ett centralt begrepp i avhandlingen är socialt kapital. Det definieras som stöd, information och resurser förmedlade genom familjer och informella nätverk. Socialt kapital kan agera som en motkraft till strukturella hinder som segregation och diskriminering. Därutöver identifieras individuella utbildningsaspirationer som en stark faktor för social mobilitet bland ungdomar med migrationsbakgrund i allmänhet. Socialt kapital och individuella aspirationer utgör följaktligen viktiga resurser för elevernas mobilitet genom utbildningssystemet och på arbetsmarknaden. Utifrån analyser av olika typer av kvantitativa data visar Nygård att elever i mångkulturella skolor har höga utbildningsaspirationer och menar att frågan inte är varför de siktar högt, utan hur det kommer sig att de har så svårt att omsätta ambitionerna i praktiken. Diskriminering, segregation och hur kompensatoriska åtgärder sätts in, är några områden där svaret på frågan bör sökas. Vidare visar Nygård att föräldrarnas förväntningar var positivt relaterade till både deras utbildningsbakgrund och till graden av kontakter (socialt kapital). I en annan av avhandlingens delstudier jämfördes utbildningsaspirationer mellan elever i Sverige och Nederländerna utifrån selekteringsprincipen (early-tracking). Det svenska systemet börjar selektera elever först när de söker till gymnasiet till skillnad från det nederländska som gör det redan under grundskolan. Studien visar att de svenska eleverna, födda i landet med utrikesfödda föräldrar, och även elever som själva är födda i ett annat land uppvisade högre nivå av utbildningsaspirationer än elever födda i Sverige med inrikesfödda föräldrar. Men när graden av förväntningar från föräldrar och lärare togs med i analysen tenderade de individuella aspirationerna att sjunka. Även skolkamrater hade en relativt stark påverkan på utbildningsaspirationer i Sverige, medan denna typ av påverkan var mindre framträdande i det nederländska fallet.

I en delstudie samförfattad med Behtoui (Nygård och Behtoui 2020) om tillgång till socialt kapital framgår att barn med migrationsbakgrund har lika mycket eller mer tillgång till socialt kapital än barn med svensk bakgrund (se också Behtoui och Neergaard 2016). Och detta gäller för barn med migrationsbakgrund i både mångkulturella och icke-mångkulturella skolor. Tillgång till socialt kapital, givet att alla andra variabler är lika, är positivt relaterad till högre utbildningsaspirationer och till bättre skolresultat. Det finns dock ett antal omständigheter som urholkar det sociala kapitalets verkan betydligt. Sådana

omständigheter är t.ex. nätverkens fysiska spridning över stora geografiska områden eller att dessa nätverk i lägre grad är etablerade inom olika delar av samhället.

Även Behtoui och Strömberg (2020) undersöker betydelsen av skolrelaterat socialt kapital för att minska ojämlikheter i skolor och för välmåendet bland elever med olika bakgrund med avseende på klass, kön och etnicitet. Skolrelaterat socialt kapital definieras som: "Those qualities of social relationships and the degree of interconnectedness between students, teachers, and parents that can support the educational attainment and social adjustment of young people" (s. 1). Med andra ord påminner socialt kapital om det som i översikten har benämnts social integration, men med en utvidgning mot relationer med föräldrar och skolpersonal. I ett av översiktens kapitel återkommer jag till frågan om relationer mellan skolpersonal och föräldrar. Med hänvisning till svensk och internationell forskning lyfter Behtoui och Strömberg fram betydelsen av sociala interaktioner och relationer som den främsta källan till socialt kapital och något som formar barnens aspirationer, uppfattningar, beteende och framtidsplaner. Och eftersom barn tillbringar merparten av sin vakna tid i skolan, formas merparten av deras relationer i (andra elever och skolpersonal) och omkring (föräldrar) skolans värld. Utifrån etnografiska nedslag i tre skolor – en med stabila låga resultat med elever från lågutbildade och invandrade familjer; en med stabila goda resultat med elever från högutbildade familjer; och en med låga men förbättrade resultat med elever från lågutbildade och invandrade familjer – visar studien i korthet följande:

- Den skola som återkommande presterade sämst resultat präglades av en turbulent situation med hög personalomsättning, sämre relationer med föräldrarna samt att vissa lärare hade sämre ämneskunskaper. Dessutom drogs skolan med ett ihållande dåligt rykte och ett något ryckigt sätt att erbjuda eleverna extra aktiviteter (extra-curricular activities).
- Den skola som återkommande presterade bäst skilde sig markant i positiv riktning från den ovan beskrivna skolan inom samtliga aspekter.
- Den tredje skolan, fristående och ganska ny, uppvisade under projektets gång (2016 till 2020) en påtaglig förändring i resultaten. I likhet med den första skolan startade den med 60 procent behöriga elever till gymnasieskolans nationella program, för att i slutet av projektet uppnå 75 procent behöriga elever. En ganska anmärkningsvärd positiv förändring. Vilka var de huvudsakliga ingredienserna i framgången? I korta ordalag kopierade de förhållningssättet till eleverna från den framgångsrika skolan: entusiastisk och välutbildad skolpersonal; stabil skolledning; nolltolerans mot mobbning och våld; strategier för att hantera dessa incidenter; goda och kontinuerliga relationer med familjerna; extra undervisning på söndagar i de ämnen som eleverna generellt sett hade svårast med (matte, NO, språk); nära samverkan med polis och socialtjänst; undervisning som knyter an till elevernas erfarenheter och intressen; samt samverkan med det omgivande samhället (universitet, näringsliv).

Vad denna studie visar är, för att uttrycka det enkelt, att även om elevernas bakgrund och skolsammansättning inte kan förändras, så kan skolans sätt att

anordna utbildningen och bemöta eleverna förändras på ett sätt som ger positivt utfall för skolresultat (se också Behtoui 2017, Behtoui med flera 2019).

Sammanfattningsvis är socialt kapital en viktig faktor för att förklara elevernas utbildningsaspirationer och skolresultat, men åtgärder för att höja elevernas sociala kapital kan inte i sig vända utvecklingen i en mångkulturell skola som under många år uppvisat lägre resultat. Det krävs att sådana åtgärder kompletteras med att skolor ges tillräckliga resurser och att kompensatoriska åtgärder vidtas. Det är också viktigt att erkänna att invandrade familjer besitter resurser och utbildningsaspirationer. Utan institutionellt stöd kan mångkulturella skolor dock ha svårt att omsätta dessa resurser i skolresultat.

Slå samman, lägga ned och bygga nya skolor

I översiktens inledning togs fysisk integration upp som ett exempel på de policyer och beslut som förekommer inom utbildningsområdet och som förväntas leda till en blandning av elever med olika bakgrund i en och samma skola. I förlängningen förväntas de även leda till social, pedagogisk och subjektivt upplevd integration. Dessutom vill skolorna/utbildningsanordnarna därigenom komma åt den boende- och policybetingade (t.ex. valfrihetens konsekvenser) segregationen som anses alstra bristande likvärdighet och klyftor i skolan och samhället. I detta avsnitt presenteras några studier som särskilt har fördjupat sig i hur kommuner/skolhuvudmän försökt åstadkomma fysisk integration genom nedläggningar och sammanslagningar av skolor, samt de bakomliggande processerna och diskussionerna. Inledningsvis ska det påpekas att forskningen är av ringa omfattning och bara innehåller ett par svenska studier. Vi inleder med några uppmärksammade exempel på hur kommuner har försökt åstadkomma fysisk integration i skolan.⁶

Fallet Kroksbäcksskolan och Linnéskolan i Malmö

En självklar utgångspunkt i sammanhanget är en utvärdering i Malmö av hur det gick till och vilka effekter det fick, när elever i årskurs 6 och 7 från den mångkulturella Kroksbäcksskolan erbjöds plats på den högpresterande Linnéskolan i den välmående stadsdelen Limhamn-Bunkeflo. Utvärderingen utfördes av Wigerfelt (2010, se också Wigerfelt 2014). Dess syfte är: ”Att identifiera faktorer som leder till framgång och faktorer som utgör hinder i den

⁶ Ytterligare välkända fall på skolnedläggningar och sammanslagningar (hela eller vissa stadier) som ett sätt att åstadkomma integrationspolitiska värden är: Rosengårdsskolan i Malmö (vars högstadium lades ned 2013 och åter öppnades 2019 med en klass i årskurs 7); sammanslagningen av fyra högstadieskolor till en i Nyköping; Skäggetorpsskolan i Linköping; Rågsvedsskolan och Husbyskolan i Stockholm; Tynneredsskolan i Göteborg; Kronanskolan i Trollhättan. Studentuppsatser och medierapporteringar förekommer, men jag har inte lyckats identifiera forskning om eller vetenskapliga utvärderingar av dessa fall. Enligt uppgift från företrädare för Trollhättans kommun (framförda på en konferens i Söderhamn den 7 oktober 2021 där jag närvarade), har kommunen knutit till sig forskare från Högskolan Väst för att processutvärdera den pågående skolorganisatoriska reformen i kommunen.

integrationsprocess mellan elever från två olika stadsdelar som äger rum på Linnéskolan” (s. 5).

Anledningen till elevflytten var den stundande ombyggnaden och renoveringen av Kroksbäckskolan, en skola som till följd av dåligt rykte, låga prestationer och minskade befolkningsunderlag hade tappat en hel del elever. Även Linnéskolan stod med tomma platser. Stadsdelarna ingick ett avtal om att samtliga elever i Kroksbäcks årskurs 6 och även en del från årskurs 7, under åren 2007–2010 skulle flytta över till Linnéskolan. År 2010 fanns det 130 elever från Kroksbäck i Linnéskolan som då hade sammanlagt 354 elever. De inblandade cheferna och rektorer var, enligt Wigerfelt, överens om att en förväntad integration var ett viktigt skäl till flytten, men det var inte huvudskälet. Det var praktiska problem, som vad de skulle göra med eleverna från skolan som skulle renoveras. Lösningen föreföll lika praktisk, flytta dem till en annan skola i närheten med vikande elevunderlag.

Förslaget välkomnades av den mottagande skolans rektor och stadsdelens administrativ-politiska ledning. Om integration eller något annat positivt kommer ut ur det hela, då är det bara att tacka och ta emot, verkar det praktiska och politiska resonemanget ha gått. Dock, som Wigerfelts intervjuer med de ledande tjänstepersonerna visar två till tre år efter att elevflytten inletts, verkar integrationsdiskursen ha fått en allt mer framträdande plats. Förväntningarna var att den fysiska integrationen skulle leda till social integration, där elever ”möts och berikar varandra”. Detta antogs i sin tur leda till pedagogisk integration för elever från Kroksbäcksskolan i form av bättre svenska och skolresultat. Men uppenbarligen underskattade politiker och tjänstepersoner de krafter som sätts i rullning när integrationen – i form av, inledningsvis, 50 elever – tas till ett välbärgat område, oavsett hur det legitimeras och hur attraktivt det låter ur ett generellt samhällsligt perspektiv.

Till viss del, kan den efterkloka hävda, har de ansvariga sig själva att skylla för de reaktioner som kom från Linnéskolans föräldrar. Dessa föräldrar fick ingen information om vad som var i görningen. De blev inte involverade i diskussioner, lugnade och försäkrade om att elevflytten inte skulle bli en katastrof för deras barns skolsituation. I stället fick de läsa om vad som hade bestämts i ett pressmeddelande från Hyllies dåvarande stadsdelschef. Förklaringen hade ett starkt inslag av att det handlade om en ”anti-segregerande” åtgärd, att öka rörligheten mellan skolorna. Inte heller skolans lärare, förutom arbetslagsledare, verkar ha fått närmare information. Den lokala tidningen skrev dessutom fel och uppgav att mer än dubbla antalet elever skulle komma till Linné från Kroksbäck, istället för 50 elever stod det 120 elever i tidningen. Allt sammantaget utlyste en våg av reaktioner och protester, enligt skolans dåvarande rektor. Från de som ville veta mer till de som kritiserade det sociala experimentet och de som var öppet främlingsfientliga.

När de nya eleverna väl hade börjat fanns två viktiga utmaningar för Linnéskolan, enligt Wigerfelt. Den ena var ”om kroksbäckseleverna skulle kunna förbättra sina betygsresultat när de kom till en skola med en majoritet svensktalande elever”. Den andra var ”om betygsresultaten för

Limhamnseleverna skulle påverkas i negativ riktning när skolan tog emot en stor andel elever från Kroksbäck” (s. 28). Med andra ord: vad gör den fysiska integrationen med den pedagogiska, för Kroksbäckselevernas vidkommande, samt hur påverkar den sociala integrationen (peer-effekten och skolsammansättningseffekten) Limhamnseleverna? Sammanfattningsvis visade statistiken att skolan år 2010, då den första ”integrerade” årskullen avslutade årskurs 9, som helhet hade sämre genomsnittliga prestationer i form av behörighet till gymnasieskolan. Skillnaden mellan Limhamns- och Kroksbäckseleverna var påtaglig. 6,3 procent i den förra gruppen och 20 procent i den senare var inte behöriga. Men för de elever som gick ut årskurs 9 i Kroksbäcksskolan (alltså de som fortsatte högstadiet ut) var andelen obehöriga hela 37 procent. Detta togs av de ledande tjänstepersonerna till intäkt för att integrationen var lyckad, men frågan är om statistiken i tillräcklig utsträckning har tagit hänsyn till övriga faktorer som påverkar elevernas skolprestationer. I utvärderingsrapporten står att bland de 30 sjuor från Kroksbäcksskolan som också ville flytta till Linnéskolan, valdes endast de 20 som ansågs ha bästa förutsättningar. Det gjordes alltså ett för Linnéskolan positivt elevurval, som kan ha lämnat avtryck på prestationsutfallet i de respektive skolorna och elevgrupperna. De intervjuade tjänstepersonerna pekade dock på höga förväntningar, språkutvecklande arbetssätt och svensktalande skolkamrater som framgångsfaktorer.

Angående den sociala integrationen ger de intervjuade kommunala företrädarna och rektorn en något blandad bild, men det verkar som att flickorna är bättre på att skapa nätverk ”över gränserna” än pojkarna. Det tycks också finnas skillnader i de olika klasserna. I lärarintervjuerna framkommer det som tidigare benämndes som styrd och spontan integration. I klassrummet kan lärarna styra sammansättningen i arbetsgrupperna och vem som delar bänk med vem, men inte utanför. En nackdel för den sociala integrationen är att eleverna som bor i Kroksbäck åker hem direkt efter skolan och inte hinner engagera sig i det mer spontana umgänget. En intressant kritik som framkommer i lärarintervjuerna är att stadsdelen borde ha planerat så att fler skolor från Limhamn och de andra närliggande områdena tog emot elever från Kroksbäcksskolan ”för att det skulle bli en jämnare fördelning på de olika skolorna” (s. 50). Det verkar som att den fysiska integrationens förutsättning är att det rör sig om ett relativt litet antal av ”de som behöver integreras”.

Denna ytterst belysande rapport – som medvetet har getts ganska stort utrymme här – åskådliggör den bredd av utmaningar som föresatsen att skapa fysisk integration kan medföra. Rapporten avslutas med en sammanfattning som tar upp frågor om ”vi och dom”, rykte, pedagogiskt arbete och liknande. Det som vi för översiktens vidkommande tar med oss i vidare analyser av effekter av policyer och arbetssätt, är frågorna om hur kommuner informerar och involverar alla berörda aktörer vid liknande reformer; huruvida det ur integrationssynpunkt är bra att skicka alla elever från en mångkulturell skola till en mottagande skola eller om eleverna bör spridas ut över fler mottagande skolor; vad som krävs för att den fysiska integrationen ska omsättas i vinster för social, pedagogisk och subjektivt upplevd integration.

Fallet Vivallaskolan i Örebro

Ett annat väldokumenterat fall är nedläggningen av högstadiet i den mångkulturella Vivallaskolan, som låg i ett strukturellt missgynnat område i Örebro, och spridningen av dess elever över fyra andra kommunala skolor. Arneback med flera (2021) har följt processen under flera år och presenterar sina resultat i en omfattande och välunderbyggd⁷ forskningsrapport. Syftet med rapporten formuleras som att analysera i vilken mån och på vilka sätt omorganiseringen bidragit till 1) ökad måluppfyllelse och 2) ökad integration. Forskarna påpekar att de två målsättningarna sammanfattar kommunens ambitioner med omorganiseringen, men att det saknas konsensus om vad de faktiskt innebär.

Till skillnad från det föregående fallet med Kroksbäcks- och Linnéskolan, där integrationen lades till som mål i efterhand, var Örebro kommun helt öppen med att målet med nedläggningen var att öka integrationen och likvärdigheten i kommunens skolor och att ge alla elever chanser att uppnå lärandemålen. I förlängningen skulle det lägga grunden för att uppnå ett annat ideologiskt betonat mål: att motverka uppdelningar och klyftor i samhället mer generellt. Det skulle kunna uttryckas som att förväntningarna var att både den fysiska, sociala, pedagogiska och subjektivt upplevda integrationen därigenom skulle uppnås. Blandade skolor, elever som umgås med varandra i en stark svenskspråkig miljö präglad av trygghet, ordning och med positiv lärandekultur, sågs som avgörande faktorer. Men det finns ingen automatik eller kausalitet i denna förväntningarnas ekvation. Att åstadkomma fysisk integration är bara det första, oftast nödvändiga steget, medan resten avgörs, som forskarna understryker, av hur organisatoriska, pedagogiska och sociala processer i de ”integrerade” skolorna gestaltar sig och hur de hanteras.

En annan skillnad mellan fallen är att de berörda eleverna från Vivallaskolan skulle skickas till fyra mottagande skolor, inte bara till en som i Kroksbäcksskolans fall. De huvudsakliga skälen till detta var att kommunen/huvudmannen inte ville belasta enbart en skola med ”integrationsbördan”; utmana starka föräldragrupper som kunnat ”rösta med fötterna” och sätta sina barn i andra kommunala eller fristående skolor; eller upprepa Vivallaskolans segregation. Till viss del hörsammades kritiken som hade riktats mot relationen Kroksbäck-Linné, men å andra sidan var inte integrationen främsta drivkraft i den processen, i alla fall inte som orsak till elevflytten, utan som vi såg ovan var drivkraften Kroksbäcksskolans stundande renovering.

En likhet mellan Kroksbäck- och Vivallaskolan, något som de delar med många andra mångkulturella skolor belägna i strukturellt missgynnade områden (Bunar 2009, Ambrose 2017), är att de redan innan beslut om flytt respektive nedläggning, genom valfriheten hade tappat många elever till andra kommunala och fristående skolor. Ännu ett gemensamt drag mellan skolorna, kopplat till diskussionen om valfriheten, är att föräldraprotester från Kroksbäck och Vivalla

⁷ Forskarna följde arbetet på de fyra anvisningsskolorna i två och ett halvt år, genomförde 128 intervjuer, 300 klassrumsobservationer, samlade och bearbetade statistik.

i mångt och mycket uteblev. Huruvida det handlade om svaga grupper som inte visste hur de kunde påverka kommunledningen, som några intervjuade tjänstepersoner antyder i intervjuerna i Örebro, eller att föräldrarna i slutändan var nöjda med beslutet, inte minst för att många av deras grannar bedrev integrationspolitik i egen regi genom valfriheten, förblev något oklart.

Nedläggningen av Vivallaskolans högstadium var ingenting som hände över en natt. Forskarna bakom rapporten belyser en utdragen kamp mellan segregationskrafterna, drivna av befolkningsomsättningen i Vivalla, valfriheten, sparbetingsföreläggelser, stigmatisering, låga betygsresultat och låg andel behöriga till gymnasieskolans nationella program, samt integrationssatsningar, och pedagogiska satsningar av olika slag såsom förstärkta ekonomiska resurser, personalens fortbildning, pedagogiska stödåtgärder. Men när tjänstemannaorganisationen fått uppdraget att föreslå hur skolsegregationen skulle kunna minska i kommunen, kom den ganska snabbt fram till att nedläggningen var den bästa åtgärden.

Hur gick det med elevernas måluppfyllelse? Blev den bättre? Forskarnas slutsatser är att omorganiseringen inte har haft någon positiv effekt på den första årskullen som kom till de nya skolorna. Medelvärdet har till och med sänkts för Vivallaeleverna i de nya skolorna jämfört med det medelvärde Vivallaskolans elever hade tidigare (skillnaden är 17 procent). Forskarna understryker dock att resultaten ska tolkas försiktigt då elevunderlaget är litet och det statistiska utfallet kan bero på slumpen.⁸ Däremot är det klart att omorganiseringen inte har

⁸ En parallell kan dras till hur det gick för elever från det 2013 nedlagda högstadiet på Rosengårdsskolan i Malmö. I ett pressmeddelande från kommunen sägs följande: ”Vårterminen 2013 beslutade dåvarande stadsdelsfullmäktige i Rosengård att lägga ner högstadiet på Rosengårdsskolan eftersom skolan dragits med problem med bland annat för låg måluppfyllelse för eleverna under en längre tid. Eleverna erbjöds plats på andra skolor runt om i Malmö. Eleverna som då gick i årskurs sju har i år [efter vårterminen 2015] gått ut årskurs nio och grundskoleförvaltningens uppföljning av elevernas gymnasiebehörighet och meritvärde visar på en klar förbättring. Andelen gymnasiebehöriga i årskullen var vårterminen 2013 endast 24 % – två år senare var 50 % av eleverna gymnasiebehöriga. Även andelen elever som fått godkänt i alla ämnen har stigit – från 12 % 2013 till 34 % i år.” Källa: Malmö stads pressmeddelande via webbtjänsten [Mynewsdesk, mynewsdesk.com](http://Mynewsdesk.mynewsdesk.com), nedladdad 2021-09-09.

Arabyskolans högstadium i Växjö lades ned 2013 och även här finns en del medierapporter om positiva resultat för de flyttade eleverna (se t.ex. två teveinslag: [SVT Nyheter lokalt, svt.se](http://SVT.Nyheter_lokalt.svt.se) respektive [SVT Nyheter lokalt, svt.se](http://SVT.Nyheter_lokalt.svt.se), nedladdade 2021-09-09.

Den som vill läsa mer om fallet Arabyskolan, rekommenderas magisteruppsatsen *De ofrivilliga skolbyttarna*, skriven av Mats Wahlsten (2017), rektor för Norregårdsskolan som har tagit emot merparten av Arabyeleverna.

En annan parallell kan dras till omorganiseringen av högstadieskolor i Nyköping 2014. I en intervju med tidningen *Läraren* (2019-03-06) berättar Henrik Eriksson, dåvarande utbildningschef för årskurs 7–9 i grundskolan och för gymnasieskolan i Nyköping och en av de pådrivande i omorganiseringen, att resultaten efter ett par års nedgång (från 79 till 72 % behöriga till gymnasieskolan) har vänt uppåt i den nya gemensamma högstadieskolan (ligger på 81 procent vårterminen 2018). Intressant i sammanhanget är journalistens anmärkning: ”Detta trots att andelen elever med utländsk bakgrund nästan fördubblats.” [Tidningen Läraren, lararen.se](http://Tidningen_Lararen.lararen.se), nedladdad 2021-09-09.

påverkat resultaten för de övriga eleverna på anvisningsskolorna. Inte heller verkar det ha lett till att anvisningsskolornas elever sökte sig bort till andra kommunala eller fristående skolor. Resultaten behöver dock följas upp under flera år för att vi ska ha en fullständig bild av hur omorganiseringen egentligen påverkat måluppfyllelse och integration.

Sammanfattningsvis verkar omorganiseringen inte ha inneburit särskilt mycket för den första årskullen: resultaten är oförändrade (till och med något lägre) och den externa skolegregationen som hade präglat Vivallaskolan har i mångt och mycket upprepats till de nya skolornas interna segregation. Elever på de fyra skolorna verkar inte heller ha påverkats särskilt mycket, vare sig i pedagogiskt eller integrationshänseende. Lärarna har till viss del fått anpassa sin undervisning, men inte heller detta verkar ha föranlett djupa pedagogiska reformer. Det enda säkra utfallet är att den fysiska integrationen har uppnåtts.

Lägga ned gamla och bygga nya skolor

I detta avsnitt tittar vi på några studier som har belyst två motsatta processer. Den ena innebär att skolor läggs ned och den andra att helt nya skolor planeras att byggas. Målet med avsnittet är att identifiera de mest relevanta slutsatserna för integration och utbildning, som ju utgör översiktens tema. Vi börjar med det första temat.

En svensk forskare som på senare tid har fördjupat sig i frågan om effekter av skolnedläggningar är Larsson Taghizadeh (2016, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2021). I den färskaste publikationen (2021) studerar han hur betygsresultaten utvecklas för mottagande skolors sammanlagda prestationer och för deras elever, beroende på de inflödande elevernas studieresultat, under perioden 2000–2012. Studien handlar alltså inte om betygsutvecklingen för de elever som flyttats över till dessa mottagande skolor, efter att deras skolor av olika anledningar lagts ned. Larsson Taghizadeh påpekar att det generellt sett råder brist på forskning inom området, både i Sverige och internationellt. Däremot finns fler internationella studier om hur det går för elever som flyttats över från lågpresterande till högpresterande skolor (Brummet 2014, Carlson och Lavertu 2015, 2016, De la Torre och Gwynne 2009). I det sammanhanget och med hänvisning till internationell forskning sägs det att: ”Även om resultaten är blandade har de flesta tidigare studier inte funnit några effekter av skolnedläggningar på studieresultaten hos förflyttade elever i genomsnitt. Däremot har man funnit positiva effekter hos elever som flyttats från lågpresterande till högpresterande skolor” (Larsson Taghizadeh 2021, s. 1). Det gynnar alltså elever från lågpresterande skolor att få plats i högpresterande skolor.

Studiens viktigaste slutsatser är att inflödet av elever från nedlagda skolor:

a) inte påverkar resultaten för de mottagande skolornas elever; b) inte påverkar resultaten för de mottagande skolornas elever även om de förflyttade eleverna kommer från relativt lågpresterande skolor; c) påverkar de mottagande skolornas elevsammansättning på längre sikt, tre till sex år efter omorganiseringen, då andelen elever med utrikesfödda föräldrar börjar öka, vilket förklaras med att

elever med svenskfödda föräldrar väljer bort de skolorna. Men, å andra sidan, verkar inte heller detta negativt påverka resultaten för de kvarvarande eleverna. Det skulle kunna hävdas, med stöd i denna studie, att fysisk integration genom nedläggningar, sammanslagningar och spridning, inte utgör ett hot mot den pedagogiska verksamhetens kvalitet för elever i de mottagande skolorna. Mer forskning behövs dock för att verkligen försäkra sig om att slutsatserna är generaliserbara.

I ett par andra studier (Larsson Taghizadeh 2019a, 2019b), undersöks frågan om hur skolnedläggningar och överflyttning av elever påverkar deras och de efterföljande kullarnas studieresultat. Den statistiska analysen bygger på betygsjämförelser mellan syskon som gått ut årskurs 9 i den nedlagda skolan och deras yngre syskon som skulle ha gått ut årskurs 9 i samma skola, men blev överflyttade till en annan skola till följd av nedläggningen. I tidigare, mestadels amerikansk, forskning identifieras två faktorer som kan påverka de förflyttade elevernas resultat. Dels finns negativa störningseffekter i form av brutna relationer mellan elever och lärare; stress och oro; svaga relationer med nya lärare och klasskamrater; behov av avkodning och anpassning till de rådande normerna i den nya miljön och liknande. Dels finns positiva kamrateffekter som ger ökad skolkvalitet, som framförallt kan påverka skolresultat för elever från lågpresterande skolor. Vid det här laget känner vi igen resonemanget från de svenska diskussionerna om hur den fysiska integrationen kan leda till de övriga integrationskategorierna.

Sammantaget visar studierna, som omfattar perioden 2000 till 2012, att skolnedläggningar inte haft någon effekt på elevernas studieresultat. Detta trots att eleverna och de efterföljande kullarna hade kommit till något mer högpresenterande skolor. Något spekulativa förklaringar till utfallet är att det kan ha varit begränsade kamrateffekter eller att kamrateffekternas betydelse har urholkats av mindre erfarna lärare. Och trots att många elever från de nedlagda skolorna valde fristående skolalternativ, har det inte heller lett till någon betygsförbättring. En anledning kan vara att de valda friskolorna i sig hade genomsnittliga prestationer.

Avslutningsvis är det värt att lyfta fram ett förbehåll från Larsson Taghizadeh (2019a), som nog inte bara gäller hans rapporter, utan samtliga registerstudier som undersöker effekterna av skolnedläggningar:

Man bör dock vara försiktig med att generalisera den sammanlagda effekten till enskilda skolnedläggningar eftersom effekterna kan bero på specifika omständigheter kring de enskilda nedläggningarna som inte studeras närmare: orsakerna till nedläggningen, skolans egenskaper och till vilka skolor de drabbade eleverna hänvisades. (s. 4)

Hittills i kapitlet har vi belyst frågan om vad som händer med integrationen när skolor läggs ned, samt vilka processer som integrationsdrivna skolsammanslagningar kan initiera. Nedan åskådliggörs ytterligare ett

förhållande som har uppmärksammats i forskningen, om än i en blygsam skala. Det handlar om huruvida hänsyn tas till den fysiska integrationen när nya skolor planeras att anläggas. Bilden är motstridig, något som framgår av Skolverkets (2018, s. 4–5) PM om skolsegregation. Vissa kommuner väljer medvetet att anlägga eller bygga ut skolor i missgynnade områden, medan andra väljer att lägga ned skolor i sådana områden som en del av strategin att motverka segregation.

Bunar (2019) analyserar planeringsdiskussioner om byggandet av en ny skola i Vårberg/Skärholmen i Stockholm. Studien utgår från intervjuer med tjänstepersoner inom stadsbyggnadskontoret, exploateringskontoret, utbildningsförvaltningen, Sisab (som äger och förvaltar skolbyggnader i staden), rektor för en lokal skola och representanter för Fokus Skärholmen (lokal utvecklingssatsning) samt från deltagande observationer på olika möten. Planer på en ny skola definieras i skärningspunkten mellan olika samhällskrafter och policyer. Till att börja med gav de intervjuade tjänstepersonerna uttryck för att det är *nödväntigt* att bygga en ny skola då ett stort antal nya bostäder byggs och planeras att byggas i stadsdelen. De menar även att det är svårt att prognosticera hur många bostäder som egentligen ska byggas, hur många elever som egentligen kommer att välja att gå i den nya skolan samt hur elevrörelser utvecklas i relation till de befintliga kommunala och fristående skolorna i området och i hela stadsdelen. Till följd av dessa omständigheter uppstår en *osäkerhet* när de ska bedöma hur nödvändig en ny skola egentligen är. En ny skola definieras samtidigt i termer av *möjliggörare*. En ny skola, i nya fräscha lokaler, med ny personal, ny ledning, uttalad pedagogisk strategi och medvetenhet om hur olika interna och externa faktorer påverkar skolutvecklingen – detta är saker som, trots osäkerheten, förväntas bli viktiga tillskott inte bara till det samlade antalet skolplatser (nödvändighet), utan också till en socialt hållbar utveckling av området och stadsdelen.

Bunar konstaterar dock att väldigt lite hänsyn tas till pedagogiska perspektiv i planeringsstadiet. Inte heller den fysiska integrationen uppmärksammas särskilt av skolplanerarna, då de inte diskuterar hur skolans geografiska placering skulle kunna underlätta en allsidig elevsammansättning. Diskussionen om placering av en ny skola har helt dominerats av tekniska aspekter som tillgänglig mark, angöringspunkter och liknande. Ytterligare en viktig aspekt, något som representanten för Sisab riktade kritik mot, är stadens (exploateringskontorets) benägenhet att anvisa attraktiv mark till byggherrar för uppförandet av nya bostäder, i stället för att erbjuda den till samhällsservice, som till exempel skolor. Bunar konstaterar att de möjliggörande värdena i hållbar skolutveckling genom medvetna satsningar på en allsidig elevsammansättning utifrån strategisk skolplacering, har intagit en undanskymd, om ens någon, plats i planeringsdiskussionerna. Reflektioner om vad en ny skola skulle kunna innebära för lokalsamhället, mer än nödvändighet, lyser med sin frånvaro.

Avslutningsvis är det anmärkningsvärt att forskning om integration och skolbyggande i stort sett är obefintlig.

Sammanfattande diskussion

Detta kapitel har gjort nedslag i forskning om policyer och arbetssätt som går ut på att bryta skolsegregation och/eller mildra dess negativa effekter. Forskarna är sparsamma med tydliga rekommendationer om vad som behöver göras för att ytterligare stärka det som fungerar bra och åtgärda det som fungerar mindre bra. Oftast pekar man i stället på vissa kausala förhållanden och konkreta utmaningar som uppstår i och omkring skolor i mångkulturella områden och för deras elever. Analyserna fokuserar då på strukturella förhållanden som alstrar ojämlikhet. Boendesegregation, valfrihet, skolethos, socioekonomisk bakgrund, socialt kapital och liknande är några fenomen som forskarna oftast hänvisar till.

Uppgiften i detta avslutande avsnitt är att ur de presenterade forskningsbidragen kortfattat destillera fram svaret på frågan: Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för den praktiska verksamheten i landets skolor?

Sammanfattningen nedan väver samman insikterna från hela kapitlet. Dels insikter om faktorer som påverkar kvaliteten i de mångkulturella skolornas pedagogiska och sociala miljöer. Det handlar om en uppsättning interna faktorer som sätter ramarna för både relationerna i skolan och den pedagogiska verksamheten. Dels är det insikter om skolsammanslagningar och skolnedläggningar som ett sätt att åstadkomma fysisk och, som konsekvens därav, social, pedagogisk och självupplevd integration i skolan.

Förändra eller lägga ned?

Hur stort är förändringsutrymmet i mångkulturella skolor som inriktar sig på den pedagogiska och självupplevda integrationen (dvs. där fysisk och social integration inte anses föreligga)? Och ska lågpresterande mångkulturella skolor läggas ned och eleverna skickas till andra skolor? Vi behöver ta hänsyn till tre viktiga perspektiv innan frågorna besvaras.

Det institutionell-pedagogiska perspektivet

För det första, det institutionell-pedagogiska perspektivet. Är skolor där en majoritet av eleverna har migrationsbakgrund i sig dåliga pedagogiska institutioner? Om det handlar om sämre rustade lärare och rektorer, ska inte skolor läggas ned. Svaret är i stället en lokal och nationell mobilisering för att intensifiera det pedagogiska utvecklingsarbetet, inklusive inom lärarutbildningen (Månsson och Osman 2015). Det har under många år pågått olika utvecklingsprojekt, med fokus på exempelvis resursomfördelning, förstelärare, personaltäthet, men frågan är hur hållbara och effektiva de är. Om detta vet vi väldigt lite, och forskningsresultaten spretar. Generellt verkar inte problemet vara sämre lärare, även om till exempel Hansson och Gustafsson (2016), Holmlund, Sjögren och Öckert (2020) och Holmlund, Häggblom och Lindahl (2021) visar att skolor med de högsta elevresultaten har lärare med formellt sett bättre meriter⁹. Snarare hänger problemen ihop med vissa aspekter av skolmiljön

⁹ Utifrån en enkätundersökning bland landets lärare om läs- och skrivutvecklande arbetssätt hävdar dock Holmlund, Häggblom och Lindahl (2021) att detta inte ger utslag i hur lärarna på de olika skolorna arbetar: ”Det ser alltså inte ut som att den pedagogiska

och lärarnas relationella kompetens (Aspelin, Östlund och Jönsson 2020). I det sammanhanget har skolethos (som ibland också benämns skolkultur) tagits upp i en rad forskningsbidrag, och anses viktigt för elevernas individuella utbildningsaspirationer och skolresultat. Och skolkultur är påverkbar och föränderlig. Poängen är att framförallt skolor som under många år har dragits med låga genomsnittliga prestationer, dåligt rykte och elevutflöde, inte bara ska satsa på att utveckla undervisningen. Minst lika viktigt är att utveckla undervisningens inbäddande sociala och pedagogiska miljö: relationer mellan skolpersonal och elever; relationer mellan skolpersonal och föräldrar; relationer mellan elever; förväntningar på elevernas förmåga att uppnå goda resultat; inkludering av alla elever i skolans sociala, pedagogiska och demokratiska sammanhang (Nilholm och Göransson 2013); tydliga interna strukturer. Det är dock viktigt att inte rakt av överföra ”goda praktiker” från andra svenska och internationella miljöer, utan att anpassa dem till de lokala förhållandena; samt att bygga på elevernas erfarenheter och göra eleverna, föräldrarna och det lokala samhället ”medansvariga” för det som händer på skolan. Man bör, med andra ord, inte pådyvla eleverna ett nytt arbetssätt för att få ”ordning och reda”, utan låta det växa fram i och genom vardagliga interaktioner och positiva attityder.

Det individuella perspektivet

För det andra behöver hänsyn tas till det individuella perspektivet. Är det en koncentration av elever med stora individuella utmaningar som leder till genomsnittligt sämre prestationer? Mångkulturella skolor är till exempel stora och frekventa mottagare av nyanlända elever och det tar tid att hjälpa eleverna att förvärva kunskaper i svenska språket och få godkända (och höga) betyg. Om de sämre prestationerna handlar om elevernas familjebakgrund, då ska inte skolor läggas ned, eftersom elevernas behov inte skulle förändras i andra skolmiljöer. Svaret är istället, som tidigare nämnts, behov av förbättringar av skolans sociala och pedagogiska miljö i kombination med tidiga, riktade och hållbara kompensatoriska åtgärder och effektiva arbetssätt. Några av dessa behandlas i översiktens övriga kapitel, men det som har framkommit som viktigt här är elevens tillgång till socialt kapital, i form av resurser förmedlade genom informella nätverk. Att skolnedläggning och överföring av elever till nya skolor skulle ha negativ påverkan på elevernas sociala kapital, är en farhåga som kan identifieras i en del studier.

Det kollektiva perspektivet

För det tredje kan vi utifrån den presenterade forskningen dela in faktorer som leder till en skolas nedläggning i två kategorier: *grundfaktorer* som omfattar låga prestationer, otrygghet, segregation och urholkat elevunderlag (på grund av demografi, dåligt rykte, valfrihet), respektive *utlösande faktorer* som kan vara ombyggnad, organisatoriska förändringar då en f-9 skola görs om till f-6, externa rapporter om förekomsten av sociala problem i skolan, Skolinspektionens rapporter och liknande. Här kommer det kollektiva perspektivet in i bilden, det vill säga om koncentrationen av de olika elevernas individuella utmaningar i sig

segregationen i termer av lärarkompetens som tidigare studier funnit ger utslag i undervisningspraktik” (s. 5).

leder till effekter som ytterligare försvårar likvärdigheten: svenska språkets svagare ställning, urholkad studiero, anti-plugg kultur, urholkat självförtroende, låga förväntningar, stigmatisering, svårigheter för skolan att rekrytera och behålla bra lärare med mera. Om dessa segregationens effekter inte kan motverkas genom förbättringar av den pedagogiska och sociala miljön, genom utvecklad undervisning och kompensatoriska åtgärder, då och bara då, ska en skola läggas ned och eleverna skickas till andra skolor. Kruxet i sammanhanget är att ha svar på frågorna: Vad är en lågpresterande skola och hur länge ska en skola vara lågpresterande för att läggas ned (grundfaktor)? Vad är tillräckliga förbättringar och kompensatoriska åtgärder? Vad kan tillåtas spela rollen som utlösande faktor? Dessa frågor kan inte besvaras på ett generellt sätt, utan måste vara föremål för lokala analyser och diskussioner.

Argument och lärdomar

Det finns argument både för och mot nedläggning av mångkulturella skolor. Argument för nedläggningar skulle kunna sammanfattas som förväntade vinster och integration i samtliga aspekter: fysisk, social, pedagogisk, självupplevd.

Argument mot nedläggningar är fler och mer nyanserade, däribland:

- Närhet till skolan underlättar föräldrars vardag med att lämna och hämta, att barnen inte behöver pendla.
- Det demokratiska, som kan uttryckas som: ”Varför lägger ni inte ned skolor i svenska områden och skickar deras barn hit?”.
- Utarmning av lokalsamhället (den symboliska betydelsen) genom att viktiga institutioner försvinner från området.
- Känsломässiga argument (”rör inte vår skola”) handlar om uppfattningen att något som är ”vårt” tas ifrån oss, av politiker som bor någon annanstans.
- Relationella argument handlar om farhågan att avståndet kommer att undergräva relationer mellan hem och skola eller mellan skola och andra lokalt närvarande institutioner som socialtjänst, polis, fritidsgårdar. Ytterligare ett argument här är att elever i mångkulturella skolor har starka inbördes relationer och många känner sig trygga, vilket kan försvinna om de flyttas runt till olika skolor.
- Framtidsorienterade argument vänder sig mot grundanledningen till skolnedläggning, nämligen låga prestationer, och förespråkar snarare intensifierade insatser i syfte att förbättra den pedagogiska kvaliteten och de kompensatoriska åtgärderna (”det går att vända utvecklingen om vi bara...”).
- Avslutningsvis finns argument om att skolan inte ska syssla med integration, utan med kunskapsutveckling. Motargumentet är att skolnedläggningar handlar just om kunskaper och att integrationen oftast antingen klistras på i efterhand eller blir en förväntad effekt av nedläggningar och sammanslagningar.

Till syvende och sist är frågan om skolnedläggningar en politisk fråga. Beroende på vilken politisk riktning en kommun väljer att följa går det att hitta starka argument för att både lägga ned och att behålla en skola. Men om den kommunala förvaltningen väl har bestämt sig för att lägga ned en mångkulturell

skola, är det viktigt att ta hänsyn till lärdomar från den forskning som redovisats i kapitlet.

För att reformen ska genomföras på ett framgångsrikt sätt behöver följande förutsättningar vara uppfyllda:

- Politisk enighet och förberedelser krävs inom förvaltningen för att ta sig an den offentliga debatten och för att hantera eventuellt missnöjda föräldrar från de mottagande skolorna. Det ska tydliggöras att forskning visar att deras barns skolprestationer inte kommer att påverkas negativt av nya elever samt att det inte handlar om ett integrationsexperiment, utan en utbildningspolitisk reform som förutsätter förändringar i elevsammansättningen för att uppnå likvärdighet i hela kommunen.
- Förankring hos och diskussioner med föräldrar, elever och skolpersonal krävs i den skola som läggs ned. Elevernas fysiska förflyttning ska underlättas antingen genom ordnad transport eller kostnadsfritt busskort.
- Eleverna ska inte överföras till en och samma skola, för det riskerar att upprepa de förhållanden som nedläggningen skulle råda bot på. Eleverna ska överföras till flera skolor, beroende på lokala förutsättningar. Noggrann planering krävs beträffande vilka skolor eleverna ska skickas till samt vad som händer med den nedlagda skolans personal. Medvetenhet om och hänsyn till de mottagande skolornas förutsättningar behövs också.
- Information krävs till personalen och eleverna på de mottagande skolorna om de överförda eleverna.
- Eleverna behöver få göra studiebesök på sina nya skolor.
- Uppföljning och förstärkning behöver planeras för att utvärdera och åtgärda de pedagogiska och sociala aspekter som eventuellt visar sig vara problematiska.

Avslutningsvis kan det konstateras att effekterna av den policy som går ut på att genom nedläggningar och sammanslagningar åstadkomma mer integration i skolan, är helt beroende av hur processen hanteras. Det är min förhoppning att det framgår att översikten inte förespråkar skolnedläggningar som den första och enda åtgärden för att komma till rätta med segregationens effekter, utan precis tvärtom, som den allra sista åtgärden. Det översikten förespråkar är att barnens utbildningsbehov och rätten till likvärdig skola självklart ska stå i fokus för alla diskussioner om skolförbättringar, även om det handlar om att lägga ned en skola.

Nyanlända elever och integration

En hel del åtgärder har initierats under de senaste åren för att främja nyanländas integration (se Bunar 2021 för en sammanfattning). Gällande grundskolan har skollagstiftningen (Skollagen 2010:800) förändrats: en förtydligande definition har tagits fram om vem som är att betrakta som nyanländ och hur länge; reglerna kring placering i förberedelseklasser har förtydligats och tiden elever kan tillbringa där har begränsats; kartläggningen av elevens bakgrund och kunskaper har gjorts obligatorisk och ett nationellt material för kartläggningen har tagits fram; högstadieelevers rätt till studiehandledning på modersmål har stärkts; en rad åtgärder som syftar till att stödja elevernas lärandeprogression har tagits fram (prioriterad timplan, individuella studieplaner och anpassad timplan på högstadiet med mera). Den pedagogiska personalen har genomgått fortbildningar och lokala nätverk har satts upp med Skolverkets hjälp inom ramen för ett nationellt skolutvecklingsprogram. En nationell överenskommelse med friskolorna har träffats om att ett begränsat antal nyanlända kan tas in på kvot. Vissa kommuner fördelar nyanlända över fler skolor, även om det frångår närhetsprincipen. Nyanlända elever i gymnasieskolan, utan behörighet till nationella program och utan utvecklad svenska, hänvisas till Språkintruktionsprogrammet. I detta program ligger tyngdpunkten på det svenska språket och upplägget är individuellt utifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar. Målet med utbildningen är att eleverna ska uppnå behörighet till nationella program eller förberedas för vidare studier inom vuxenutbildning, eller för arbetsmarknaden.

År 2010 publicerade Vetenskapsrådet en forskningsöversikt om nyanlända elevers lärande (Bunar 2010). Översikten konstaterade att forskningen inom området, möjligtvis med undantag av den språkdidaktiska aspekten, var kraftigt underutvecklad. I dag, tolv år senare, befinner vi oss kunskapsmässigt i ett annat läge. Vi vet i dag mycket mer om nyanländas utbildningsbehov och hur de tillvaratas i landets grund- och gymnasieskolor.

I detta kapitel presenteras forskning om olika aspekter av nyanlända elevers utbildning. Anledningen till att grund- och gymnasieskolan hålls isär är att utbildningen för nyanlända elever regleras på olika sätt, även om den praktiska implementeringen föranleder många beröringspunkter, som till exempel kartläggning av elevens bakgrund och kunskaper och studiehandledning på elevens modersmål.

Grundskolan

Att den svenska forskningen om nyanlända elever i grundskolan har ökat de senaste åren beror på flera faktorer. En är att den tidigare framförda kritiken mot mottagningssystemet (Bunar 2010, Fridlund 2011), med efterföljande massmediala och inomvetenskapliga diskussioner, har riktat forskarnas intresse

mot målgruppen. En annan faktor är att de delar av grundskolan som särskilt adresserar nyanländas utbildningsbehov har varit föremål för ganska omfattande reformer och insatser, som också väckt forskarnas intresse. En tredje faktor är den relativt omfattande flyktinginvandringen under 2015 då många unga kom till skolor med begränsade erfarenheter av att undervisa nyanlända och relativt många kom till enskilda skolor. Det finns alltså ett praktiskt behov av att veta mer om hur utbildningen ska organiseras, hur undervisningen ska läggas upp, hur den sociala integrationen ska främjas, vad som fungerar. En fjärde faktor, som också till viss del ligger bakom reformerna, är att nyanlända uppvisar sämre resultat, inte bara under de första åren i nya skolor, utan att det finns en kvardröjande negativ effekt under resten av utbildningen. Elever som börjar efter ordinarie skolstart har genomsnittligt lägre behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram än elever som invandrat i förskoleåldern (SOU 2021:11, s. 281). Behandlingen av nyanlända elevers utbildningsbehov har i Sverige och internationellt så att säga uppgraderats från att ”ta hand om traumatiserade flyktingbarn” (Rutter 2006, Suárez-Orozco och Suárez-Orozco 2009) och att hantera aspekter av andraspråksinlärning (Baker 2011, Cummins 2009, García 2009, Hornberger 2003, Schleppegrell 2004) till att handla om likvärdighet.

Organisation och lärande

Frekventa diskussioner bland skolpersonal har handlat om hur undervisningen för nyanlända ska organiseras: i förberedelseklasser¹⁰ eller genom direktplacering i ordinarie klasser.¹¹ Och medan det finns en hel del forskning om organisatoriska former, om olika aktörers upplevelser av utbildningen för nyanlända och om språkinlärning, finns det betydligt färre svenska rapporter om lärandet och dess strukturella förutsättningar, t.ex. personalens kompetensutveckling.

Låt oss först beskriva hur vanligt det är med förberedelseklasser i kommunala skolor. Mörtlund (2020) har gjort en omfattande enkätundersökning bland samtliga kommunala huvudmän, varav hälften har besvarat enkäten. En fråga gällde placeringen av nyanlända elever i förberedelseklasser. Redovisningen bygger på både viktade och oviktade svar.¹² Resultatet visar att drygt 60 procent av huvudmännen huvudsakligen placerar nyanlända elever i årskurs 7–9 i förberedelseklass. Motsvarande andelar var drygt 40 respektive 25 procent när

¹⁰ Förberedelseklass som organisatorisk modell har funnits sedan 1960-talet (SOU 1974:69), men togs in i lagstiftningen först 2016. Den nya lagen föreskriver att en nyanländ elev delvis får placeras i en förberedelseklass under en period om max två år. Lagen innebär således att nyanlända måste få en del av sin undervisning i ordinarie klasser, men omfattningen av delvis preciseras inte (se vidare Bunar 2021). Detta är upp till enskilda skolor att utifrån elevens och skolans förutsättning bestämma.

¹¹ Jag har under tio år hållit föreläsningar och fortbildningar för tiotusentals lärare, rektorer, lokala skolpolitiker och förvaltningspersonal runt om i landet. Den fråga som nästan alltid har ställts, inklusive av journalister, är: Vilken modell är bäst?

¹² De oviktade enkätsvaren visar hur stor andel av huvudmännen som angett respektive svarsalternativ. De viktade enkätsvaren visar hur stor andel nyanlända elever som återfanns hos huvudmän som svarat på ett visst sätt av de nyanlända som gick på kommunala skolor (Mörtlund 2020, s. 42).

det gäller elever i årskurs 4–6 och förskoleklass–årskurs 3.¹³ En annan intressant iakttagelse är att ju färre de nyanlända eleverna är och ju lägre andel de utgör i huvudmannens ansvarsområde, desto fler av dem går direkt in i ordinarie klasser. Undantaget är de yngre eleverna, som direktplaceras i ordinarie klasser i lika stor utsträckning oavsett om huvudmännen tog emot ett litet eller stort antal nyanlända elever. Ett förbehåll är att antalet vet ej-svar var större bland huvudmännen med flest och störst andel nyanlända (s. 15).

Brännström (2021) anlägger ett historiskt policyperspektiv på organisatoriska modeller för nyanlända, i synnerhet de med begränsad skolbakgrund. Granskningen av policydokument mellan 1983 och 1996 respektive mellan 2013 och 2016 visar att det finns en samstämmighet i frågan hur undervisningen ska organiseras för dessa elever. Nämligen att den ska ske utanför de ordinarie skolstrukturerna, genom så kallade basklasser (1983–1996) respektive förberedelseklasser (2013–2016). Skillnaden mellan basklasser och förberedelseklasser beror på bevekelsegrunderna för deras tillkomst. Basklassernas målsättning var, enligt Brännström, inte att överföra eleverna till ordinarie klasser, utan att utrusta dem med kunskaper och färdigheter motsvarande de jämnåriga elevernas nivå. Elevens uppnådda kunskapsnivå, inte strävan efter inkludering, var således avgörande för placeringens längd. Visserligen kunde detta ta tid och visserligen riskerade de exkludering, men det var inget som uppfattades som ett problem. Intressant är Brännströms analys att det svenska språket inte urskildes som ett exceptionellt viktigt ämne, utan som ett ämne bland alla andra att bemästra på en grundläggande nivå.

Förberedelseklassernas uttalade mål är att eleverna så snabbt som möjligt, men längst efter två år, ska föras över till ordinarie klasser, där deras lärande ska fortsätta. Risker för exkludering eller segregation, fokus inte bara på elevens utmaningar utan även elevens styrkor, samt introduktion till det svenska språket och den svenska skolkulturen, identifieras som utgångspunkter för förberedelseklasser. Visserligen kan undervisning i andra ämnen erbjudas, men fokus på tillägnet av skolrelaterade kunskaper är inte så starkt uttalat, menar Brännström. Fokus sätts på elevernas överföring till ordinarie klasser och därmed på integration och inkludering. Den subgrupp av nyanlända som riskerar att förlora mest på detta skifte i svensk utbildningspolicy är de med begränsad skolbakgrund. Formellt inkluderade i ordinarietklasser, men utan erforderligt stöd och utan tillräckliga förberedelser har dessa elever svårt att uppnå kunskapsmålen.

Vad säger då forskningen om förberedelseklasser och direktplacering i ordinarie klasser? Bunar (2018) antyder i en rapport om mottagande av nyanlända att frågan om vilken modell som fungerar bäst inte kan besvaras på ett definitivt

¹³ Det är viktigt att påpeka i sammanhanget att förberedelseklasser som organisatorisk möjlighet för nyanlända elevers placering i praktiken inte omfattar förskoleklass, som riktas till 6-åringar. Enligt skollagen kan förberedelseklasser användas för nyanlända elever som i lagen definieras som elever som har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år (Skollag 2010:800, 3 kap, 12 a §). Det gäller alltså elever som börjar i årskurs 1 och senare, inte tidigare.

sätt. Perspektivet utvecklas i Tajic och Bunar (2020) i en artikel som bygger på empiriskt material, intervjuer, deltagande observationer och lokala dokument, insamlat i två skolor i Stockholmsregionens två kommuner. Den ena skolan har förberedelseklasser medan den andra tillämpar direktplacering i ordinarie klasser. Båda ligger i mångkulturella och strukturellt missgynnade områden, har tidigare erfarenhet av nyanlända och elever med migrationsbakgrund (som utgör majoriteten i båda skolorna) och de nyanlända eleverna har liknande bakgrund. Det intressanta är att båda skolornas företrädare hänvisar till inkludering när de berättar om varför de använder de respektive modellerna. Har båda rätt, frågar sig forskarna retoriskt, eller är det så att någon av dem har ”fel”? I stället för att fokusera på modellerna i sig, riktar forskarna den kritiska blicken mot vilken mening och vilka praktiker som inkluderingen laddas med, i form av ordentlig kartläggning, pedagogiskt och språkligt stöd, tillgång till tvåspråkig personal, positiva relationer, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, interna kulturer och diskurser. Meningen och praktikerna konstrueras mot bakgrund av tre kontextuella perspektiv: a) *kontextuella krav*, dvs. vad som är obligatoriskt att göra och tillhandahålla; b) *kontextuella möjligheter*, dvs. tillgängliga resurser att investera i att uppnå inkludering; c) *kontextuell flexibilitet*, dvs. med hur mycket eller hur litet innehåll inkludering som diskurs och policy kan laddas och fortfarande kallas för inkludering.

Analysen visar på ett komplicerat samspel mellan de tre kontextuella perspektiven och hur de styr utfallet för de enskilda eleverna, oavsett vilken modell som tillämpas. Till exempel, ett kontextuellt krav är att nyanlända elever ska få studiehandledning på sitt modersmål, om de behöver det. Om det finns resurser avsatta för ändamålet och uppfattningen bland personalen är att det behövs för lärande och inkludering, kommer det att minska utrymmet för förhandlingar (”Är inte svenskan viktigast”).

Vilken modell förespråkar då Tajic och Bunar? Ett kort svar är att diskussionen om nyanländas utbildningsbehov inte ska börja med antingen–eller, därför att modellernas utformning tenderar att bli godtycklig. Modellen fylls på den enskilda skolan med vad man uppfattar sig ha tillgång till och råd med. Som forskarna poängterar i slutanalysen bör fokus i stället ligga på elevernas individuella förutsättningar och behov.

Liknande slutsatser hamnar en del övrig forskning i, med mer eller mindre uttalad kritik mot förberedelseklasser i sig, mot hur de genomförs i praktiken samt hur övergången till ordinarie klasser förbereds (Fridlund 2011, Skowronski 2013, Nilsson och Axelsson 2013, Nilsson och Bunar 2016, Nilsson Folke 2017, Svensson och Eastmond 2013, Svensson 2019). Karlsson (2021) visar hur asylsökande elever i yngre åldrar kan drabbas av den separering som förberedelseklasser innebär, med utanförskap i skolan. Zetterqvist Nelson och Hagström (2016, s. 30) skriver i en kunskapsöversikt som omfattar perioden 2010–2015 att förberedelseklasser är en socialt och pedagogiskt stöttande miljö som samtidigt, i den stora skolgemenskapen, blir exkluderande – framförallt när nyanlända elever får stanna kvar länge.

Mycket av den internationella forskningen har handlat om inkludering (Block med flera 2014, Hilt 2017, Baak med flera 2020, Rawal och De Costa 2019) som reducerats till den fysiska aspekten, det vill säga diskussioner om separata undervisningsformer för nyanlända elever. Även om det finns en stor samstämmighet i den internationella forskningen om att inkludering är ett eftersträvarvärt mål, finns det ändå en del bidrag som indirekt har lyft fram separerade undervisningsformer som en god praktik (Bartlett, Mendenhall och Ghaffar-Kucher 2017, Mendenhall, Bartlett och Ghaffar-Kucher 2017). De främsta argumenten är att nyanlända elever i dessa specialiserade miljöer, som också kan vara egna skolor och inte bara klasser, får tillgång till erfarna lärare som är välutbildade i att arbeta i mångkulturella miljöer och med andraspråksinläring; att de inte blir exkluderade, stigmatiserade eller diskriminerade av andra elever då alla befinner sig i samma situation; samt att de därmed också blir skyddade från sådana företeelser som förekommer i ordinarie skolor. Så i stället för att rikta den kritiska blicken mot ordinarie skolor, söker både praktiker och forskare efter kortare och snabbare vägar att, åtminstone på sikt, uppnå inkludering. Å andra sidan, visar många fler forskningsbidrag vad dessa separerade undervisningsformer kan leda till i termer av segregation och exkludering (Block med flera 2014, Hilt 2017, Shapiro och MacDonald 2017, Baak med flera 2020, Rawal och De Costa 2019, Watkins 2017, Uptin, Wright och Harwood 2013). Vissa forskare vänder sig helt och hållet mot alla separata undervisningsformer. Allan och Slee (2019) hävdar till exempel att: "Inclusive education rejects exclusion and with it, segregated schooling. Segregated schooling, on whatever grounds, is a platform for an education in social stupidity" (s. 8). En del forskningsbidrag har uppmärksammat undervisningen av nyanlända i ordinarie skolformer och även om de inte kritiserar själva modellen med direktplacering, kritiserar de hur inkluderingen genomförs i praktiken (Zembylas 2011, Juvonen 2015). I det sammanhanget har begreppet exkludering genom inkludering lanserats, som också flitigt har använts i den svenska kontexten (Nilsson Folke 2017). Eleverna är fysiskt inkluderade i ordinarie skolstrukturer, men utan erforderligt pedagogiskt och socialt stöd riskerar de ändå att hamna utanför.

Viktiga åtgärder för att tillförsäkra kvaliteten i utbildningen för nyanlända elever är resurser, lärarnas kompetensutveckling, rutiner och uppföljningar om elevernas närvaro och resultat samt rutiner vid övergångar mellan olika organisatoriska former. Mörtlund (2020) visar i sin studie att 40 procent av de kommunala huvudmän som besvarat enkäten, inkluderar andelen nyanlända i sin resursfördelningsmodell. Studien visar vidare att enbart 37 procent avsatte särskilda medel för att skolorna skulle anställa stödpersonal att arbeta med nyanlända. Den vanligast förekommande kompetensutvecklingen för lärare som jobbar med nyanlända var i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, hela 80 uppgav att de har genomfört sådan kompetensutveckling.

Ett intressant arbetssätt med avsikt att höja rektorernas och lärarnas kompetens om hur organisationen och undervisningen av nyanlända elever skulle kunna förbättras, presenteras i Lahdenperä med flera (2016). Artikeln rapporterar erfarenheter från ett projekt om nyanländas lärande med forskningscirklar och diskussionsgrupper (think-tanks) utifrån perspektiv på interkulturellt lärande

som har genomförts i fyra svenska kommuner. Ett spår i projektet var att samla ihop rektorerna i en mindre diskussionsgrupp, låta dem identifiera utmaningar som har med nyanlända elevers lärande att göra, att beskriva skolkulturer, att diskutera och reflektera över hur man skulle kunna arbeta mer inkluderande och med inspiration från det interkulturella synsättet. De medverkande rektorerna gav uttryck för att vara väldigt nöjda med arbetssättet och de vunna kunskaperna och som det verkar över möjligheten att tillsammans med andra kollegor ta upp dessa frågor. Ett annat spår som rapporteras var en forskningscirkel i en av de medverkande skolorna med skolledning, lärare och studie- och yrkesvägledare involverade. Även här handlade det om att utifrån kollegialt lärande och interkulturellt perspektiv ta upp och reflektera över organisatoriska, pedagogiska och relationella (samverkan med vårdnadshavarna) aspekter. Vi vet ingenting om utfallet av diskussionsgrupperna och forskningscirkelarna för kvaliteten i elevernas utbildning, men det är inte en långsökt slutsats att skolledningens och skolpersonalens kompetensutveckling leder till bättre förståelse för de nyanlända elevernas utmaningar (se även Engblom och Fallberg 2018). Utmaningar som inte bara bottnar i avsaknad av goda kunskaper i svenska språket och i att eleverna är nya i Sverige, utan även i vilket system de möter.

Obondo, Lahdenperä och Sandevärn (2016) diskuterar hur lärare i mångkulturella skolor i en mellanstor kommun förhåller sig till utmaningar som deras nyanlända elever i förberedelseklasser upplever i den flerspråkiga skolkontexten. Studien bygger på både intervjuer med lärarna och observationer av lektioner. Frågeställningarna kretsar också kring vilka kompetenser som behövs samt vilka pedagogiska praktiker som uppfattas vara positiva inslag i arbetet i skolor och klasser präglade av kulturell och språklig mångfald. De intervjuade lärarna beskrev förberedelseklasser som en kort anhalt där eleverna kan lära sig grundläggande svenska, få introduktion i svensk kultur och anpassa sig till skolan innan de förs över till ordinarie klasser (jfr. Brännström 2021). Lärarnas svar på frågan om hur de upplever mångfalden varierade, från de som förknippade mångfald med sociala problem och svårigheter till de som upplevde den som något positivt. Samtliga ansåg sig vara försvarare av ”migrantbarnens” rättigheter, även av de barn som inte var nyanlända och gick i ordinarie klasser. Samtidigt gav lärarna uttryck för frustration och besvikelse över hur nyanlända fördelades över kommunens skolor, med ett fåtal skolor som mottagare. Även den växande segregationen av nyanlända i förberedelseklasser kritiserades. De huvudsakliga utmaningarna ansågs dock vara avsaknad av svenska respektive undervisning av elever med heterogen skolbakgrund och skilda förkunskaper. Lärarnas pedagogiska respons skulle, enligt forskarna, kunna delas in i två kategorier. Den ena intar ett brist- och assimilerande perspektiv, medan den andra intar en positiv syn på olikheter och förespråkar interna förändringar i attityder och pedagogiska praktiker för att nå ut till eleverna. Dessa lärare tenderade att benämna den positiva approachen som interkulturell eller integrationsarbete och sammanfattade några av de främsta praktikerna som följande: se till att eleverna kan lära av varandras skillnader och kultur; anpassa undervisningen efter elevernas kompetenser och uppnådda kunskaper i svenska; samverka med föräldrarna; hemläxor ska göras i skolan med stöd av studiehandledare; bedöma eleven utifrån hans kunskaper och inte utifrån

standardiserade tester; visa empati och ”skydda” nyanlända elever gentemot resten av organisationen så att de och deras behov inte hamnar i skymundan.

Ehrling och Wigg (2019) undersöker hur lärare och rektor i en skola på landsbygden upplever arbete med nyanlända elever. Skolan i denna studie har under en kort period gått från en monokulturell skolsammansättning till att präglas av mångfald i och med ankomsten av ett relativt stort antal nyanlända elever. Författarna kallar den för ”a newly diverse school”. En, för denna översikts vidkommande, relevant fråga som reses är: Vad är viktigt att ta hänsyn till vid mottagning och undervisning av nyanlända elever? Inledningsvis placerades eleverna i en förberedelseklass, men när rektorn efter ett halvår insåg att de var isolerade, bestämdes det att eleverna skulle in i ordinarie klassrum. Förväntningarna var att lärarna där skulle anpassa sin undervisning efter elevernas behov, men det blev inte riktigt så. Någon hjälp gavs inte heller av studiehandledare eller annan stödpersonal, då det rådde brist på båda. De intervjuade lärarnas upplevelser kretsade inledningsvis kring vad den plötsliga omställningen skulle betyda för deras undervisning. De upplevde även att de inte var informerade i tid och få verkade förstå hur man skulle arbeta med nyanlända. Flera efterlyste mer stöd och riktlinjer om hur de skulle ha arbetat. Känslan av bristfällig kompetens och dåliga förberedelser ledde till frustration för många. När intervjuerna genomfördes hade de nyanlända eleverna lämnat eller var på väg att lämna skolan. Lärarnas reflektioner i efterhand om vilket avtryck dessa elever hade lämnat på deras arbete sammanfattas av forskarna som att det var bra att ha eleverna, ”vi skulle kunna tänka oss nyanlända i framtiden också, men bara om omständigheterna är de rätta”. Med rätta omständigheter menade lärarna en robust mottagningsorganisation och stöd i att utveckla den egna undervisningen. Som svar på frågan om vad som är viktigt att ta hänsyn till, rekommenderar forskarna att lärarna får kompetensutveckling, stöd och utrymme för reflektioner så att de kan utveckla sin undervisning i relation till nyanlända elever (se även Norberg 2017 för liknande slutsatser om skolledarna).

Brännström, Reimers och Asp-Onsjö (2019) analyserar hur skolor förhåller sig till nyanlända elever med kort skolbakgrund. Inledningsvis anmärker de att det saknas svensk forskning om hur skolpersonal förstår och hanterar elevernas skolvårigheter, men att internationell forskning har visat att personal varken har utbildning eller kompetens att hantera elevernas stora svårigheter att tillgodogöra sig utbildningen. Utifrån intervjuer med lärare, rektorer och personal på en kommunal mottagningsenhet visar de att synen på elever med kort skolbakgrund konstrueras genom flera parallella förklaringsmodeller: kognitiva och medicinsk-psykologiska; skolans undervisningspraktiker och organisation; elevens erfarenheter av tidigare formell skolgång; kulturella faktorer. En aspekt verkar genomsyra samtliga förklaringsmodeller och det är osäkerhet om vad som egentligen är elevens främsta utmaning. Intrycket man får av artikeln är att personalen i mångt och mycket famlar i blindo, ägnar sig åt gissningar och spekulationer, ”det kanske är detta, eller kanske något annat. Vi ska kanske göra en utredning eller nej, det kan handla om att de inte kan svenska”. Forskarna menar att just denna obegriplighet, som inte sällan kopplas till oreflekterade förväntningar på vad en elev i en viss ålder ska kunna, leder till den relativt stora efterfrågan på utredningar från specialpedagoger och psykologer. En av artikelns

slutsatser är att vi vet alldeles för lite om hur utbildningen ska organiseras och genomföras för gruppen elever med kort skolbakgrund.

Avslutningsvis och mot bakgrund av diskussionen om segregation i föregående kapitel är det intressant att utifrån Mörtlunds (2020) rapport få veta att enbart 20 procent av huvudmännen arbetade för att främja en jämnare fördelning av nyanlända mellan skolor. Vad gör då de som arbetar för en jämnare fördelning? Vissa huvudmän har startat förberedelseklasser på skolor med få nyanlända elever, dit även andra skolors nyanlända elever hänvisas. Vissa kommuner ordnar bostäder till nyanlända i olika delar av kommunen, vilket gör att även barnen sprids ut på olika skolor. Några kommuner erbjuder skolskjuts för nyanlända elever så att dessa kan ta sig till skolor med färre nyanlända. I nuläget vet vi inget om utfallen av dessa insatser.

Stödåtgärden kartläggning

Bland de viktigaste åtgärderna till stöd för nyanländas lärande och kunskapsutveckling nämner både lagstiftningen och forskningen kartläggning av elevernas bakgrund och tidigare kunskaper¹⁴ och studiehandledning på elevernas modersmål. I detta och nästa delavsnitt uppmärksammas den svenska forskning som undersökt dessa två åtgärder. Det ska påpekas att kartläggning är en relativt ny obligatorisk åtgärd, från och med 2016 i grundskolan, även om forskningen (se t.ex. Bergendorff 2014, Bouakaz och Bunar 2015) under längre tid pekat på dess betydelse. Det finns än så länge bara ett par publicerade studier att stödja sig på.

Tre studier är relevanta i sammanhanget. En studie (Vuorenmaa och Zetterholm 2018) bygger på filmade observationer av kartläggningssamtal med en elev vid två tillfällen. Den första är genomförd vid en kommunal mottagningsenhet med kartläggare och en förälder närvarande. Den andra observationen genomfördes vid elevens grundskola med kartläggare, rektor och en förälder närvarande. Vissa kommuner har nämligen bestämt sig för att de två inledande kartläggningsstegen ska göras centralt och att dokumentationen därefter skickas till eller överlämnas vid det första samtalet i den mottagande skolan. Forskarna analyserar inte om organisationen med kartläggning på ett annat ställe än i elevens skola, har någon inverkan på kvaliteten i underlaget eller på hur dess utfall används i skolorna. Det framgår dock av det andra observationstillfället att en kartläggare presenterar dokumentation och redogör för vad den inledande kartläggningen vid den kommunala mottagningsenheten kommit fram till. En slutsats som kan lyftas fram utifrån denna studie, utöver att den ger en inblick i hur kartläggningssamtal kan gå till, är att samtliga inblandade (rektor, kartläggare, föräldrar) behöver påminna sig själva att det är eleven som står i

¹⁴ Kartläggning innebär att de nyanlända elevernas bakgrund, skolerfarenheter och ämneskunskaper systematiskt kartläggs som en utgångspunkt för dels beslut om placering i årskurs och undervisningsform (förberedelse eller ordinarie klass i grundskolan), dels som underlag för stödåtgärder. Kartläggning är obligatoriskt att använda i grund- och gymnasieskolan. Den görs i tre steg. Steg 1: kartläggning av elevens bakgrund och erfarenheter; Steg 2: kartläggning av numeracitet och litteracitet; Steg 3: kartläggning av elevens ämneskunskaper (ej obligatoriskt).

centrum, hens bakgrund, intresse, förhoppningar, farhågor och frågor. Att kartläggaren vid överlämningen läser innantill vad kartläggningen vid den kommunala mottagningsenheten kommit fram till och talar om eleven, i stället för att eleven tilltalas, är ett exempel på förskjutning av uppmärksamhet.

Den andra studien (Vuorenpää, Duek och Zetterholm 2019) bygger på filmade observationer av kartläggningssamtal steg 1 och 2 med en elev vid en kommunal mottagningsenhet. Elev, vårdnadshavare, kartläggare och tolk är närvarande. Fyra intressanta resultat framträder här. Det första är att kartläggningssamtalen inte bara ska ta reda på vad eleven inte kan, utan även fokusera och bekräfta det eleven kan. Det andra är att kartläggarna verkar tendera att ”överbelasta” samtalet genom att ställa många frågor utan att ge tid för utvecklande av svar, fördjupande av frågor eller följdfrågor (se även Vuorenpää 2019, s. 76). Det tredje är vikten av att kartläggarna är medvetna om att nyanlända elever kan ha flera starkare språk (ett skolspråk och ett annat språk som talas i hemmet eller med kompisar) så att kartläggningen behöver ta hänsyn till dessa variationer. Det fjärde och sista resultatet är att de svenska skolnormerna och de implicita förväntningarna på vad eleven borde kunna, riskerar att leda till en något skev bild av elevens egentliga kunskaper.¹⁵

I samtliga studier understryker forskarna att de inte gör anspråk på generaliserbarhet och att kartläggningsprocesserna kan få olika utformningar i olika sammanhang.

Den tredje studien om kartläggning som jag vill lyfta fram presenteras av Lund (2021). Studien bygger på empiriskt material insamlat på en kommunal mottagningsenhet, *Uppstart*, genom intervjuer med nio anställda och en förälder, samt genom observationer av den dagliga verksamheten. Uppstart är en relativt stor verksamhet med 25 anställda och består av tre områden: mottagning, skolplacering och kartläggning. Alla nyanlända elever i kommunen hänvisas till Uppstart innan de får en skolplacering, vilken verkar utgå från en kombination av närhet och bra kommunikationsvägar. De får även information om rätten att välja skola. Det är alltså inte säkert att eleverna placeras i den närmaste skolan. Uppstart har också en skolmedicinsk enhet som undersöker elevens hälsa, vaccinationer och liknande. Kartläggningen av eleverna i årskurs 6–9 pågår två förmiddagar och för de yngre eleverna i tre timmar. Utgångspunkten är Skolverkets material, men Uppstart har också utvidgat underlaget som skickas ut till de mottagande skolorna med bedömningar av kunskaper i matematik, NO, SO och övriga språkkunskaper, inklusive engelska, samt fördjupade sammanfattande bedömningar av elevens styrkor och utvecklingsområden. Teoretiskt anlägger studien ett professionsetiskt perspektiv i meningen att social och professionell identitet är sammanflätade. Med andra ord, bemötande och

¹⁵ Ett exempel som tas upp i studien *Skolan – en möjlig arena för integration* (Vuorenpää 2019) är att när kartläggaren frågar eleven ”om vilken texttyp texten om *Lejonet och räven* är blir det oklart om Sally [eleven] förstår vad det hela går ut på, det vill säga vad det innebär att peka ut en specifik texttyp. Om man som elev inte har erfarenhet av just detta moment kanske man inte förstår vad frågeställaren är ute efter” (s. 76).

relationer med eleverna och deras föräldrar präglas av kartläggarnas egna erfarenheter. Och Uppstart är en väldigt mångkulturell arbetsplats.

Lund är mycket positiv till hur personalen i Uppstart förhåller sig till sitt uppdrag och till de nyanlända eleverna. Bland de aktiviteter som nämns och beröms är: fyllig information om det svenska skolsystemet till de nyanlända och deras föräldrar; fokus på att plocka fram elevernas kunskaper, intressen och styrkor, inte minst flerspråkighet, och på det viset ”skänka hopp inför framtiden” (s. 182); nedtoning av inslag som riskerar att eleverna känner sig testade, bedömda och värderade och därigenom minska elevernas och vårdnadshavarnas otrygghet; medvetenhet om maktasymmetrier mellan kartläggare och de nyanlända och deras vårdnadshavare; strategier för att avdramatisera mötet såsom humor, värme, flexibilitet i frågeställningar; tillgång till kunniga och professionella tolkar. Som materialet visar är Uppstarts personal också aktiva i att hjälpa nyanlända utanför skolans ramar med att t.ex. komma in på olika fritidsaktiviteter samt i att sätta press på skolor som av olika anledningar anser sig sakna möjligheter att ta emot nyanlända, oftast med hänvisning till att de har en ”jättelång kö”.

Studierna som presenterats i detta avsnitt tar upp en hel del bakomliggande tänkande, praktiker och förhållningssätt om stödformen kartläggning. De perspektiv som dock saknas, och som inte heller tas upp någon annanstans, är: a) Vilken betydelse har den organisatoriska lösningen med en kommunal mottagningsenhet som utför kartläggningen för dess implementering i skolans verksamhet? Spelar det någon roll?; b) Vilken betydelse har kartläggningens utfall i sig för elevernas utbildningsvillkor, lärande, stödformer och inkludering/integration? Återigen, spelar det någon roll?

Vad vi vet med viss säkerhet är vad som krävs för att kartläggning som en självständig verksamhet ska kunna fungera ordentligt. Men vi vet ingenting, utifrån vetenskaplig forskning i alla fall, om vad kartläggningen betyder för de nyanlända elevernas integration. Främjar det deras lärande? Hur? Hur mycket tar de undervisande lärarna hänsyn till kartläggningen när de lägger upp undervisningen och stödformer? Hur mycket tar rektorerna hänsyn till kartläggningen när de bestämmer om eleven ska placeras i en förberedelseklass eller direkt i en ordinarie klass? Vilken roll spelar ambitionen om att fokusera på det eleverna kan och ”skänka hopp inför framtiden” för elevernas självkänsla och för det som benämns som subjektivt upplevd integration? Det är viktiga frågor, som forskningen hittills inte har gett några svar på. En fingervisning om hur det förhåller sig ges dock i Mörtlund (2020, s. 9) som med hänvisning till Skolinspektionens granskningar (2017) skriver att:

Kartläggningarnas resultat verkar ha använts i begränsad utsträckning för att fatta beslut om placering i årskurs och undervisningsgrupp, och för att planera elevernas fortsatta utbildning. Risken för att resultaten inte används tycks vara särskilt stor när kartläggningarna genomförs på en central mottagningsenhet och enbart kommuniceras i skriftlig form till de mottagande skolorna.

Stödåtgärden studiehandledning

Studiehandledning på modersmål¹⁶ har fått mer uppmärksamhet i forskningen än vad kartläggning fått. Mycket har dock handlat om studiehandledarnas arbetsituation, bristande samverkan med ämnes- och klasslärarna, ledningens och övriga personalens bristande förståelse för vad studiehandledning går ut på och bristen på kvalificerade studiehandledare (Reath Warren 2016, Dávila och Bunar 2020). Det didaktiska innehållet är klart underrepresenterat i forskning (Reath Warren 2016, 2017).

År 2019 presenterades en statlig utredning (SOU 2019:18) som bland annat hade i uppgift att undersöka och föreslå åtgärder om hur studiehandledningen skulle kunna effektiviseras i grundskolan och motsvarande skolformer. Professor Natalia Ganuza från Uppsala universitet sammanställde på utredningens uppdrag den tillgängliga svenska och internationella forskningen inom området. Detta framgår av sammanställningen av den svenska forskningen (Rosén 2017, 2018, Dávila 2017, Reath Warren 2016, 2017, Avery 2017, Engblom och Fallberg 2018):

1. Det finns inga tydliga svar på frågan om när studiehandledningen ska erbjudas den enskilda eleven: före, under eller efter lektionen. Forskningen förespråkar att utgångspunkten ska vara elevens förutsättningar och behov samt skolans förutsättningar i övrigt, såsom antalet nyanlända och tillgången till studiehandledare.
2. Tillgången till studiehandledning varierar mellan landets kommuner och skolor, men det är helt klart att långt ifrån alla nyanlända får stödet.
3. Det finns inga vetenskapligt tillförlitliga kvantitativa studier som har belagt kausaliteten mellan deltagandet i studiehandledning och elevens resultat. Det finns däremot lokala utvärderingar som generellt sett visar på att eleverna och ämneslärarna är nöjda med studiehandledningens bidrag till lärande.
4. Studiehandledning som stödform har fått ökad acceptans i skolor, även om den fortfarande brottas med studiehandledarnas sämre arbetsvillkor och organisatoriska utmaningar.

De vetenskapliga artiklar och bokkapitel som publicerats sedan början på 2019 bekräftar i mångt och mycket denna bild. Dávila och Bunar (2020) har med utgångspunkt i intervjuer med studiehandledare dels visat att dessa uppfattar stödet som en transspråkande praktik, dels att det görs utifrån en marginaliserad position i skolan. I analysen presenterar forskarna vidare studiehandledningen som ett *translanguaging space* där lärare och elever i en formell kontext involveras i lärande på olika språk, samtidigt som det sker en positiv bekräftelse och ett bejakande av elevernas identiteter som flerspråkiga och kunniga. Utifrån den nämnda utredningen (SOU 2019:18) och övrig forskning sammanfattar Bunar (2021) några rekommendationer till skolorna att utgå från: studiehandledningen bör bygga på ordentlig kartläggning som kontinuerligt

¹⁶ Studiehandledning på modersmål är en stödåtgärd som får ges till elever med ett annat modersmål än svenska. Det innebär att tvåspråkig personal stöttar eleverna i att tillägna sig ämneskunskaper på sitt modersmål. I årskurs 1–6 och i gymnasieskolan ges stödet om eleven behöver det. I årskurs 7–9 ges det om det inte uppenbart är obehövligt.

uppdateras i samband med studiehandledarnas samtal med eleverna och vårdnadshavarna; klass- och ämneslärare bör ges tid för samverkan med studiehandledarna för gemensam planering av hur stödet ska läggas upp och följas upp; skolorna bör utifrån sina egna och elevernas förutsättningar komma fram till vilken organisatorisk modell (före, under, efter eller en kombination av samtliga) som är lämpligast; studiehandledarna bör ges obligatorisk utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt samt i hur de kan upptäcka och arbeta med elever med funktionsnedsättningar, till exempel språkstörning. Liknande analyser och rekommendationer förekommer även i flertalet kapitel i Lahdenperä och Sundgren (2017) och i Otterup och Kästen-Ebeling (2018) samt i Rosén, Straszer och Wedin (2017) som i slutet av sin artikel framhåller att det finns ”ett stort behov av forskning som fokuserar olika aspekter av studiehandledningen och dess effekter, såväl på elevers lärande som på inkluderingsfrågor” (s. 11).

Sammanfattningsvis har studiehandledning i policydokument (SOU 2017:54, SOU 2019:18) ofta lyfts fram som den viktigaste stödåtgärden för nyanlända elever. Enligt forskning är den av stor betydelse för nyanlända elevers skolframgång (Rosén, Straszer och Wedin 2017). Orsaken är att det inte finns något annat stöd i skolan som på samma sätt direkt adresserar de nyanlända elevernas största utmaning, nämligen avsaknad av kunskaper i svenska språket och därigenom svårigheter att tillägna sig ämnesinnehållet. Den tillgängliga forskningen är ganska entydig i slutsatsen att stödets implementering behäftas med stora strukturella och organisatoriska svårigheter. En rad rekommendationer har tagits fram. Men ingen forskning har följt upp huruvida det föreligger kopplingar mellan rekommendationernas implementering och förväntade förbättringar. Liksom i fallet med stödformen kartläggning, verkar forskarna även här bygga sina ställningstaganden på deduktiva, snarare än på empiriskt grundade slutsatser. Med andra ord, när forskare, oftast utifrån studiehandledarnas uppfattningar av sin egen arbetssituation, kommer fram till att samverkan med ämneslärarna är otillfredsställande, då dras slutsatsen att detta har en negativ effekt på elevernas lärande och likvärdighet, vilket sedan ligger till grund för forskarens rekommendationer. Slutsatsen och rekommendationen tas inte fram utifrån ett empiriskt påvisat samband mellan samverkan och elevernas skolprestationer. Kopplingen är snarare ett förväntat utfall av att det identifierade missförhållandet (bristfällig samverkan) åtgärdas.

Översiktens ambition är förstås inte att ifrågasätta stödformerna kartläggning och studiehandledning, utan att åskådliggöra vad vi egentligen vet om integrationseffekterna av dessa två, för nyanlända elever. Och som detta kapitel har visat, är det inte särskilt mycket.

Gymnasieskolan

Forskningen om nyanlända elever i gymnasieskolan handlar främst om Språkin introduktionsprogrammet (SI). Under de senaste åren har det kommit en rad vetenskapliga artiklar i internationella tidskrifter, skrivna av svenska forskare, samt några avhandlingar och bokkapitel om programmet. Dessutom

finns ett ökat antal vetenskapliga publikationer om ensamkommande ungdomar, som oftast är SI:s målgrupp. Dessa forskningsbidrag behandlar inte alltid ensamkommandes skolgång i sig (t.ex. Stretmo 2014, Çelikaksoy och Wadensjö 2015, Djampour 2018, Jahanmahan och Bunar 2018, Jahanmahan och Trondman 2020, Hedlund 2019), utan har fokus på ungdomarnas migrationserfarenheter och relationer med socialtjänst, boendepersonal, gode män med flera. Detta avsnitt fokuseras dock huvudsakligen på forskningen om nyanlända ungdomar i gymnasieskolans Språkintruktionsprogram.

Bunar och Juvonen (2021) identifierar några huvudsakliga slutsatser från den svenska forskningen. En slutsats är att trots att programmet bygger på idén om utbildningens individualisering, där varje elev följer ett eget schema utifrån den obligatoriska individuella studieplanen, tenderar lärarna att betrakta och behandla de nyanlända som en grupp. Detta på grund av att relativt många elever finns på programmet. En annan slutsats är att det finns ett gap mellan elevernas ambition om att lämna SI så snabbt som möjligt och komma in på någon av de nationella programmens inriktningar, och vad som uppfattas vara SI:s långsamma och sega strukturer som håller dem kvar i denna separata utbildningsform. En tredje slutsats är att forskningen har åskådliggjort sociala gränser som uppstår mellan SI-eleverna och skolans övriga elever, något som har lett till urholkade möjligheter till social integration. En fjärde slutsats Bunar och Juvonen lyfter fram är att en del studier har utgått från lärarnas uppfattning om programmets struktur, innehåll och genomförande och de kommer fram till att inte heller lärarna är helt nöjda. Alltför stora klasser, elever med vitt skild skolbakgrund och migrationsstatus, stora stödbehov, begränsade resurser, elever som har bråttom att komma vidare, undermålig samverkan med de nationella programmen, allt sammantaget leder till svårigheter att undervisa och motivera eleverna, menar skolpersonal intervjuade i de olika studierna. Några av dessa ska närmare presenteras nedan.

Låt oss börja med den nämnda studien av Bunar och Juvonen (2021), som bygger på intervjuer med sju skolledare för SI och/eller gymnasieskolor som hålls kvar i programmet. Den generella bild som framkommer bekräftar i mångt och mycket den tidigare forskningen, men här görs en analytisk fördjupning. Den visar att den stora flexibiliteten i policyn, en flexibilitet som medvetet tillåtit för att möjliggöra elevens individuella anpassning, leder till att skolledarna gör individuella tolkningar av vad eleverna behöver för att komma vidare. Dessa tolkningar står inte alltid i samklang med vad eleverna anser sig behöva eller huruvida de känner sig redo för nästa steg och inte alltid heller med vad policyn föreskriver. Även om eleverna har uppnått grundläggande behörighet kan det hända att de hålls kvar i SI för att "förberedas ännu mer". En annan fördjupning görs om det som i översikten benämns som social integration. Bakgrunden är programmets segregering och konstruktion. Studien visar vilka paradoxer som kan uppstå när skolledarna försöker åstadkomma mer blandning mellan nyanlända på SI och elever från andra program. Ett empiriskt exempel visar att skolledarna hade placerat de olika programmen i var sin korridor i byggnaden. När de sedan upptäckte att det saknades mötesplatser mellan eleverna, kom de på idén att byta placering av elevernas skåp, vilket uppfattades som en integrationsåtgärd. Det paradoxala är att denna åtgärd, den enda i sitt

slag, gick ut på att komma till rätta med den segregation som skolorna själva hade skapat genom den initiala placeringen av eleverna. Bunar och Juvonen avslutar artikeln med uppmaningen att SI och liknande organisatoriska modeller för nyanlända bör konstrueras om på nya grunder: en kortare introduktion i egna undervisningsformer och sedan överföring till ordinarie strukturer, där eleven följer en individuell studieplan och får stöd i en fysiskt, socialt och pedagogiskt integrerad miljö.

Fejes med flera (2018) studerar hur Språkintröduktionsprogrammet genomförs i två folkhögskolor och i två gymnasieskolor, vad som utmärker genomförandet, möjligheter och utmaningar. Forskarna anmärker inledningsvis att det visserligen finns studier som har fokuserat på övergångar mellan förberedelseklasser och ordinarie klasser i grundskolan samt från SI till övriga gymnasieprogram, men att ingen har studerat hur det går för nyanlända elever som läser SI inom ramen för en folkhögskola. Kombinationen av SI och folkhögskola kom till genom ett undantag från reglerna om vem som får anordna utbildningen. Argumentet var att äldre nyanlända elever ändå skulle ha svårt att gå från SI till ordinarie gymnasieprogram samt att den fysiska placeringen på en folkhögskola skulle avdramatisera mötet med vuxenutbildning och förbereda eleverna för att fortsätta inom något av folkhögskolans eller Komvux spår efter att eleverna hade fyllt 20 år. Metoden i studien var intervjuer med 62 personer, observationer av undervisning, informella samtal och analys av dokument. Forskarnas generella iakttagelse är att elevernas upplevelser av programmet präglas av två känslor. Å ena sidan ambition och viljan att gå vidare. Motivationen är hög, men påverkas av vissa elevers osäkra migrationsstatus, om de ska få stanna i Sverige eller inte. Å andra sidan känslan av att stå still, att stoppas av systemet från att uppnå sin ambition. Reglerna uppfattas som otydliga av eleverna och rigida av lärarna, vilket påverkar motivationen negativt och skapar frustration.

En annan iakttagelse gäller den sociala integrationen eller inkluderingen som Fejes med flera (2018) benämner det. I folkhögskolorna är nyanlända elever mer fysiskt integrerade genom placering av klassrum och gemensamma skolövergripande aktiviteter, men som de intervjuade påpekar är det en utmaning att skapa integration då deltagare i de olika kurserna främst umgås med varandra. Avskild lokalisering av SI i de två gymnasieskolornas byggnader bäddar inte för möjligheter till mötesplatser, även om det finns uttalade idéer från skolledningen och lärarna om att mötesplatser är viktiga för att SI-elever ska lära sig svenska. Forskarna menar att den fysiska separeringen också har negativ inverkan på det som i översikten benämns som subjektivt upplevd integration: ”Vad vi har kunnat se i vår studie är att lokaliseringen av SI till åtskilda byggnader, platser vid sidan av, har en negativ inverkan på elevernas självuppfattning och motivation, där elever riskerar att utveckla en negativ bild av sig själva, som annorlunda och mindre värda, och sin förmåga att lära” (s. 74). Avslutningsvis påpekar forskarna att det finns skillnader i hur undervisningen organiseras, då folkhögskolorna tycks arbeta mer tematiskt och över ämnesgränserna, än i alla fall en av de studerade gymnasieskolorna.

Högberg, Gruber och Nyström (2020) analyserar hur lärare på Språkin introduktionsprogrammet beskriver sig själva som lärare samt hur de positionerar sig i relation till nyanlända elever och deras lärande. Studien bygger på observationer av undervisning och intervjuer med 22 lärare i fem SI vid två kommunala gymnasieskolor, en fristående gymnasieskola och två folkhögskolor.

Analyserna identifierar fyra positioner:

- a) *Den medlidsamma hjälparen* (the compassionate helper) hyser sympati med elevernas utmaningar i och utanför skolan och tenderar att gå utöver sin roll som lärare för att hjälpa eleverna där andra välfärdsinstitutioner uppfattas ha gett upp. Vissa lärare erbjuder till och med bostad till sina nyanlända elever.
- b) *Avståndstagande* (distancing oneself) är motsatsen till den föregående positionen. Lärarna som intar denna position är måna om att upprätthålla en professionell distans mellan sitt arbete och privatliv, mellan vad som är deras undervisningsuppdrag och vad andra professionella grupper borde ta hand om.
- c) *Den motvilliga grindvakten* (the reluctant gatekeeper) uttrycker kritik mot systemet som har orealistiska förväntningar på att nyanlända kan klara av att få betyg under en relativt kort period och sedan gå vidare till andra gymnasieprogram, medan lärarna lämnas att bedöma om eleverna uppnår dessa kunskapskrav. Detta bedömningsuppdrag märks inte minst då vissa skolor dessutom delar in nyanlända i olika nivåer på SI utifrån elevernas språkkunskaper, vilket leder till fler övergångar och att vissa elever ”fastnar” i systemet.
- d) *Fostran till svenskhet* (fostering for Swedishness) uttrycker ambitionen att utrusta eleverna inte bara med kunskaper i svenska språket och övriga ämnen, utan även med värderingar och normer nödvändiga för deras integration i samhället. Forskarna betecknar denna position som försök att assimilera nyanlända elever till svenska normer och det svenska levnadssättet.

Avslutningsvis understryker forskarna att de fyra positionerna inte är statiska och att en lärare kan röra sig mellan dem, något som kan leda till olika slags dilemman. Den övergripande slutsatsen är att slumpen och lärarens förmåga att navigera mellan positionernas dilemman utgör en av de avgörande faktorerna för nyanländas skolframgång.

Wedin (2021) analyserar hur nyanlända elever på Språkin introduktionsprogrammet positionerar sig själva och blir positionerade av andra. Konkret innebär det en undersökning av i vilken utsträckning elevernas röster hörs och hörsammas gällande villkoren för deras utbildning, vilka möjligheter det finns för elevernas aktörskap att få komma fram samt vilka identiteter som är möjliga att utveckla för nyanlända elever på SI. Studien bygger på observationer av undervisning, intervjuer med tre rektorer, 13 lärare och 11 elever i en gymnasieskola. Artikelns slutsatser bekräftar och bekräftas av det som har framkommit i övrig svensk forskning om nyanlända elever på SI. Eleverna presenteras dels som rättighetsbärare, dels genom diskursen om tillkortakommanden (deficit-discourse), främst i fråga om svenska språket och

svenskheter. Elevernas tidigare erfarenheter erkänns inte som värdefulla. Dessa oklara diskurser, som kan botten i bristande samverkan mellan olika lärarkategorier, elevernas fysiska separering i det egna programmet och lärarnas otillräckliga kunskaper i andraspråksinläring, urholkar elevernas möjligheter till skolframgång.

Berggren, Torpsten och Järkestig Berggren (2020) undersöker hur 19 nyanlända ungdomar inskrivna på SI och i nationella program upplever mötet med det svenska utbildningssystemet. Vad har de för målsättningar med utbildningen? Vilka institutionella hinder upplever de riskerar att negativt påverka deras progression och framgång i lärandet? Även denna studie bekräftar det som hittills framkommit i översikten, nämligen att eleverna uppfattar utbildningen som oerhört viktig för deras framtid. Som framgår av intervjuerna har eleverna uppmuntran hemifrån då studier leder till arbete, högre utbildning och större frihet att välja var man vill bo i framtiden. Att lära sig svenska och bli socialt integrerade med svenska elever uppfattas vara viktiga kapitalformer, något som uppdelningen i olika program försvårar. Och i likhet med tidigare studier, kritiserar eleverna SI för att hålla dem tillbaka och försvåra tillgången av det sociala kapitalet som finns i nationella program. Eleverna lyfter vidare fram sina tidigare kunskaper, men konstaterar att utan kunskaper i det svenska språket är de inte mycket värda.

De senaste åren har några doktors- och licentiatavhandlingar publicerats om nyanlända elevers utbildning på Språkin introduktionsprogrammet, övergångar till och relationer med nationella gymnasieprogram (Sharif 2017, Bomström Aho 2018, Hagström 2018, Bjuhr 2019).¹⁷ En gemensam nämnare är att samtliga avhandlingar till stora delar bygger på intervjuer med nyanlända elever inskrivna på SI och på observationer av undervisningen. Generellt sett framkommer flera intressanta perspektiv. Det ena är de nyanlända elevernas motivation att lära sig svenska snabbt och gå vidare i utbildningssystemet. Det andra perspektivet är upplevelsen av SI som en segregerad och segregerad undervisningsform, men som också utgör en betydelsefull arena för social gemenskap med de andra nyanlända eleverna (Bomström Aho 2018, 2020, Skowronski 2013). Det tredje är den tidigare nämnda upplevelsen av programmets oklarhet gällande vad som egentligen måste uppnås för att gå vidare. I det sammanhanget präglas ungdomarnas upplevelser av att de hålls kvar i programmet, att de stoppas från att gå vidare (Sharif 2017, Hagström 2018). Med andra ord riktar eleverna kritik mot Språkin introduktionsprogrammets design och genomförande. Ett fjärde perspektiv pekar på vilken betydelse bemötande av eleverna och medvetenheten om deras olika utgångspunkter har för utvecklingen av elevidentiteten. Ett femte perspektiv handlar om betydelsen av att förbereda övergången till nationella gymnasieprogram genom nära samarbete, fysisk samplacering i byggnader och korridorer samt individuell stöttning till elever som blivit överförda från SI till

¹⁷ Några andra avhandlingar (till exempel Skowronski 2013, Nilsson Folke 2017) behandlar främst grundskolan, men tar också upp elevernas upplevelser av övergångar till gymnasieskolan.

nationella program, för att minska risken för inkluderande exkludering (Bjuhr 2019). Bjuhr visar vidare att undervisningen i SI tillhandahåller en hög nivå av stöttning i det svenska språket, ett stöd som avtar eller försvinner helt när eleverna kommer till nationella program (jfr. Nilsson Folke 2017).

Den forskning som hittills behandlats har i mångt och mycket fokuserat på strukturella och organisatoriska frågor, på relationer eller på olika aktörers upplevelser av Språkintruktionsprogrammet i sig eller i förhållande till nationella program. Denna typ av forskning utgör majoriteten av den forskning som gjorts i den svenska kontexten. Även om ämnesdidaktiska frågor implicit har berörts, främst med hänvisning till svenska som andraspråk, har de inte dominerat forskningen. En forskare som har tagit en delvis annan väg är Winlund (2021), vars avhandling bygger på observationer av undervisning i svenska som andraspråk och SO samt intervjuer med skolpersonal och elever i en SI-klass. Målgruppen är elever med begränsad skolbakgrund eller ”students with emergent literacy”. Winlund påpekar att även om eleverna i studien saknade formell utbildning, hade några av dem gått i koranskolor där de lärde sig religiösa texter utantill, så att de ändå var exponerade för någon form av lärande och litteracitetsutveckling. Några av eleverna kunde engelska, några hade hunnit lära sig tillräcklig svenska för att kunna kommunicera, men den stora språk- och lärandestöttningen kom från en studiehandledare som arbetade två till tre timmar i veckan med eleverna. I avhandlingens fyra studier framkommer bland annat att lärarnas aktivering av elevernas språkliga resurser och kunskapsmässiga repertoarer i undervisningen och genom studiebesök, bidrog till elevernas språkliga praktiker. Goda relationer mellan lärare och elever var en nyckelfaktor i det arbetet. Förmågan att förstå och kommunicera om undervisningen utgick från för eleverna tidigare okända områden, som till exempel sexualitet och familjebildning. Med andra ord, som vi stött på tidigare i denna översikt, behöver eleverna både bekräftas och utmanas för att lärande ska äga rum. En annan slutsats som framträder är hur lärarna bygger upp elevernas studietekniker (”stark uppmuntran att närvara på lektionerna, att hantera och spara skriftligt material, både analogt och digitalt och att lära sig att samarbeta med olika klasskamrater” s. 92). Men också att eleverna förbereds för vidareutbildning genom att se och behandla läraren som en auktoritet, även om just denna punkt tycks vara öppen för förhandlingar.

Sammanfattningsvis har forskningen om utbildning av nyanlända elever i gymnasieskolans Språkintruktionsprogram intensifierats under de senaste åren. Men det finns inte så mycket variationer i valet av metodologiska och analytiska angreppssätt. Kvalitativa studier som fokuserar på organisatoriska och relationella frågor dominerar stort det svenska forskningsfältet, oavsett om de utgår från skolpersonalens eller elevernas uppfattningar. Dessa studier är viktiga och har belagt ganska väl att SI:s grundläggande konstruktion är djupt problematisk för både lärande och integration. Ytterligare ett väl belagt bidrag från dessa studier är att nyanlända elever är motiverade och medvetna om kopplingen mellan gymnasieutbildning och framtid. Därför vill de snabbt lämna SI som inte uppfattas vara ”en riktig skola”, men tillåts inte göra det, vilket kan leda till frustration. Skolpersonalen vill mycket, men känner sig inklämd mellan, å ena sidan, vad som uppfattas vara orimliga krav på att nyanlända elever ska

lära sig skolsvenska och få behörighet till nationella program inom två år och, å andra sidan, trycket från eleverna att gå vidare. Mellanrummet (Bjuhr 2019) fylls med diskurser om att förberedas ordentligt (Bunar och Juvonen 2021) och pedagogiska språkpraktiker som tenderar att bortse från elevernas resurser och vad de kan.

Sammanfattande diskussion

Översikten har i detta kapitel riktat blicken mot forskning om nyanlända elevers integration, i och genom grund- och gymnasieskolan. De senaste åren har vi också sett en ökad mobilisering kring nyanlända elevers utbildningsvillkor inom politik, policy, forskning om organisationsformer, stödformer och pedagogers arbetssätt. I detta avsnitt lyfts några belysande slutsatser, som svaret på frågan: Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för den praktiska verksamheten i landets skolor?

För det första, det saknas kunskaper om vilken av de två huvudsakliga organisatoriska modellerna för nyanlända elevers mottagande i grundskolan, förberedelseklass respektive direktplacering, som bäst gynnar elevens språkinläring, kunskapsutveckling, utbildnings- och arbetsmarknadskarriär på längre sikt. Vissa forskningsbidrag har försökt sig på jämförelser, men de har oftast hamnat i en diskussion om vad modellerna fylls med, stödåtgärdernas omfattning och kvalitet, skolornas interna diskurser om för och emot, och liknande. Frågan är om systematiska jämförelser utifrån kausala mekanismer överhuvudtaget är möjliga att göra på grund av inverkan från alla andra variabler. Inte minst inverkan av vilket individuellt stöd som implementeras inom ramen för modellerna samt vilken utbildningsbakgrund eleverna har. Huruvida den pedagogiska integrationen, inklusive snabbheten i att tillägna sig svenska språket, påverkas av den tillfälliga organisatoriska separationen i förberedelseklasser, har mig veterligen aldrig kunnat fastställas på ett systematiskt sätt.

Det som dock tydligast kan utläsas från den kvalitativt orienterade svenska och internationella forskningen är att de nyanlända elevernas sociala integration påverkas negativt, till följd av den fysiska segregationen från ordinarie skolstrukturer. Till följd därav påverkas också aspekter av självupplevd integration (känsla av tillhörighet och inkludering). Samma resonemang skulle kunna tillämpas på Språkintröduktionsprogrammet och dess nyanlända elever. En slutsats och rekommendation till skolor skulle därför kunna vara att satsa på stödåtgärder och genom olika praktiska lösningar minska den tillfälliga separeringens negativa effekter på social och självupplevd integration.

För det andra, det finns enbart sporadiska vetenskapligt grundade kunskaper om de åtgärder som tagits fram under de senaste åren till stöd för nyanlända elever. Vi vet väldigt lite (kartläggning) eller ingenting alls (individuella studieplaner, prioriterad och anpassad timplan, lokala samordnare) om integrationseffekterna av dessa åtgärder. Mest kunskap finns om studiehandledning på modersmålet, vilket är en stödåtgärd som funnits under många år. Kunskaperna här är tvädelade. De aspekter som gäller stödets organisatoriska förutsättningar och

studiehandledarnas arbetsvillkor är mer belagda och entydigt kritiska, än de som gäller stödets pedagogisk-didaktiska överväganden. En rad kvalitativa bidrag visar att studiehandledning förvisso är en av de viktigaste åtgärderna för nyanlända elever, men att mer behöver göras för att utveckla dess kvalitet i skolorna. I kapitlet har en rad förslag förts fram på hur detta skulle kunna göras.

För det tredje, det är viktigt att betrakta de olika stödåtgärderna som sammankopplade enheter, som tillsammans och om de implementeras ordentligt, kan tillhandahålla en möjlighetsstruktur för nyanlända. Att förvänta sig att enbart en ordentligt genomförd och dokumenterad kartläggning ska leda till integration är inte realistiskt. Att en tillfällig omprioritering av ett par timmar från andra ämnen till förmån för svenska eller svenska som andraspråk ska leda till fullständiga betyg, är inte heller realistiskt. Stödåtgärderna och de nyanlända eleverna möter inte ett socialt och (skol)kulturellt vakuum, utan komplexa och trögföränderliga organisationer. Som den redovisade forskningen påpekar, kan inga åtgärder uppnå sin fulla potential om inte skolor är beredda att förändras, om inte samtliga lärare börjar betrakta och behandla nyanländas lärande som sin angelägenhet. Här kan vi hänvisa till slutsatserna i det föregående kapitlet om skolethos och behovet av att genomlysas och förändra detta.

För det fjärde, kommer i stort sett samtliga svenska och internationella studier som bygger på intervjuer med nyanlända elever, fram till att eleverna är motiverade och vill lära sig, har höga ambitioner och stora drömmar, drömmar som inte alltid uppfattas som realistiska av till exempel deras studie- och yrkesvägledare (Hertzberg 2015). Det finns alltså ett motivationskapital att bygga vidare på och just elevernas motivation och utbildningsaspirationer har visat sig spela stor roll för måluppfyllelse (Nygård 2020, Nygård och Behtoui 2020).

För det femte, pekar den internationella forskningen på att uppmärksamheten behöver flyttas från ensidig fokusering på elevernas tillkortakommanden och utmaningar till att också omfatta deras styrkor, resurser och rättigheter (Migliarini, Stinson och D'Alessio 2019, Kaukko och Wilkinson 2020, Morland och Birman 2016). Vi har också sett en ökad betoning av nyanlända elevers aktörskap och resiliens (Stewart 2011, Masten 2014, Ni Raghallaigh och Gilligan 2010). I det sammanhanget finns en ökad fokusering på förstaspråkets betydelse för lärande genom translanguaging, tvåspråkig undervisning och användning av det som i Sverige går under namnet studiehandledning på elevens modersmål (García, Johnson och Seltzer 2017, Lewis, Jones och Baker 2012a, 2012b, Li Wei 2011, Nikula och Moore 2016, Yazici, Ilter och Glover 2010).

Cummins (2017, s. 303–304) skriver i en bok om nyanlända elevers integration i Sverige att den i boken redovisade forskningen talar sitt tydliga språk:

- Tvåspråkighet eller flerspråkighet bland elever med invandrarbakgrund är en personlig, kognitiv och kunskapsmässig tillgång.
- Begreppslig utveckling på förstaspråket lägger grunden för en begreppslig utveckling på andraspråket.

- Elever med invandrabakgrund behöver kunskapsmässigt stöd (från både specialiserade och vanliga lärare) under hela den fem till sju år långa period som krävs för att hinna ikapp kunskapsmässigt.

I nästa kapitel utvecklas frågan om flerspråkighet.

Integration och flerspråkighet

Fler än 200 empiriska studier som genomförts sedan början av 1960-talet har visat på ett positivt samband mellan utvecklingen av aktiv eller ”additiv” tvåspråkighet och elevernas språkliga, kognitiva och kunskapsmässiga utveckling. (Cummins 2017, s. 136)

Detta kapitel handlar om forskning som har undersökt flerspråkighet som policy, dess implementering, aspekter av undervisningen i mångkulturella klassrum samt modersmålsundervisning.¹⁸ Här presenteras forskning om olika förhållningssätt till kulturell mångfald och till elevernas flerspråkighet på pedagogisk nivå och policynivå. Till exempel handlar det om och hur lärare i ämnet historia anpassar undervisningsstoffet till det mångkulturella klassrummet (Olvegård 2014, 2016, Sandelin 2020). Ett par andra exempel som presenteras är hur lärarna i NO och matematik använder sig av flerspråkigheten för att stödja eleverna i att tillägna sig ämneskunskaper respektive hur flerspråkigheten integreras i läs- och skrivutveckling (Axelsson och Jakobson 2010, Norén 2015). Detta förhållningssätt går i forskningen oftast under benämningen translanguaging (Creese och Blackledge 2010, Lewis, Jones och Baker 2012a, Garcia och Li Wei 2014, Cenoz och Gorter 2017, Paulsrud med flera 2017, Torpsten 2018, García 2019, Duarte 2019). Enligt Li Wei och Lin (2019) innebär translanguaging “a practice that involves dynamic and functionally integrated use of different languages and language varieties, but more importantly a process of knowledge construction that goes beyond language(s)” (s. 211). Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson (2016) definierar translanguaging som en praktik där ”människor i flerspråkiga sammanhang använder alla sina språk och språkliga resurser parallellt, och att dessa flyter ihop” (s. 35). I den här översikten avgränsas begreppet till pedagogiska sammanhang. Juvonen och Källkvist (2021, se också Cummins 2019, Torpsten 2018) definierar pedagogisk translanguaging som undervisningspraktiker som involverar avsiktlig och planerad användning av elevens flerspråkiga resurser i språk- och ämnesundervisning (s. 1).

Ett annat relaterat begrepp är språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som innebär att språkligt fokus integreras i ämnesundervisningen (Uddling 2019, s. 1) och där eleven tillåts och uppmuntras att använda sig av alla sina språkliga resurser. Skolforskningsinstitutet (2018, s. X) definierar det som ”arbetssätt med vilka man medvetet försöker stärka såväl de flerspråkiga elevernas kunskapsutveckling som de språkliga färdigheter de behöver för att kunna

¹⁸ För att förtydliga handlar kapitlet inte om språkinläring och literacy i bred bemärkelse (Abrahamsson och Bylund 2012, Gynne 2016) eller om ämnet svenska som andraspråk (Norberg Brorsson och Lainio 2015, Siekkinen 2021). Dessa aspekter är omfattande och förtjänar en egen forskningsöversikt.

uttrycka den nya kunskapen.” Utmärkande drag för det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet är följaktligen svenska språket, nyttjande av elevernas förstaspråk och tidigare erfarenheter, ämneskunskaper, medvetenhet om deras samspel i alla ämnen och ett brett spektrum av klassrumsstrategier. Ett annat utmärkande drag är den så kallade cirkelmodellen. Pettersson (2020, s. 10) beskriver cirkelmodellen som bestående av fyra faser: 1) bygga upp kunskap inom ämnesområdet; 2) studera texter inom genrer för att få förebilder; 3) skriva en gemensam text – modellera; 4) skriva en text individuellt eller i par. Samtliga faser innehåller formativ bedömning. Exemplifieringar och förtydliganden om faserna görs genomgående i detta kapitel av översikten.

Kapitlet är disponerat som följer. Först tas forskningen om flerspråkighet i policy och praktik upp. Därefter kommer ett avsnitt om att undervisa i klassrum präglade av kulturell mångfald samt med inslag av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Det följs av ett avsnitt om modersmålsundervisning. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

Flerspråkighet i policy och praktik

I den svenska forskningen förekommer en rad bidrag som berör utvecklingen av funktionell flerspråkighet för elever med migrationsbakgrund genom direkta och indirekta kopplingar till integrationspolitikens utformning.

Aktürk-Drake (2018, se också Aktürk-Drake 2017) undersöker balanserad, eller aktiv, tvåspråkighet i Stockholm, Rotterdam och Berlin. Med balanserad tvåspråkighet avses ”lika goda färdigheter på en hög behärskningsnivå i första- och andraspråket” (Aktürk-Drake 2018, s. 111). Frågan är hur bra den svenska integrationskontexten har varit för att befrämja att barn till invandrare, som i dag är vuxna och unga vuxna, behärskar både modersmålet och svenska. Som empiriskt exempel tas barn till turkiska invandrare. Studien utgår från intervjupersonernas självuppskattade tal- och skrivfärdigheter i förstaspråket turkiska respektive andraspråket (s. 107). 133 personer från Stockholms län ingick i den svenska delstudien. En av studiens viktigaste insikter är att den överväldigande majoriteten bland deltagarna bedömde sina färdigheter (tal- och skrivförmåga) i svenska som mycket höga, medan ungefär hälften gjorde samma bedömning för sina språkfärdigheter i turkiska (s. 121). Skillnaderna mellan språken var i synnerhet synliga i skrivförmågan (till nackdel för turkiska), något som forskaren förklarar som delvis beroende på den bristfälliga implementeringen av modersmålsundervisningen i Sverige. I den jämförande analysen med andragenerationsturkar i Rotterdam och Berlin framkommer att de har högre självskattade språkfärdigheter i turkiska, vilket förklaras med den integrationskontext gruppen befinner sig i, i de olika länderna. Således framstår den svenska kontexten som mer inkluderande. Nackdelen är att gruppens relativa litenhet och stora geografiska spridning, i kombination med otillräcklig implementering av de nationella språkmålen, leder till en utarmning av förstaspråket. Frågan är om det går att balansera en hög nivå av integration och svenskabehärskning med en hög språkfärdighetsnivå i förstaspråket? Frågan besvaras i artikeln indirekt med att policyinstrument finns till hands, men under

många år varken har efterlevts i praktiken eller utvecklats. Längre fram i kapitlet återkommer vi närmare till frågan om modersmålsundervisning.

En annan forskare som har studerat svensk flerspråkighetspolicy och praktik är Lundberg (2020). Särskilt intressant för översiktens vidkommande är en kritisk diskussion om flerspråkighetsperspektiv i lärarutbildningen i Sverige. Med hänvisning till egen och tidigare forskning (se Carlson 2009, Paulsrud och Zilliacus 2018, Zilliacus, Paulsrud och Holm 2017) menar Lundberg att lärarstudenter får ringa förberedelse att arbeta i mångkulturella miljöer. I en av avhandlingens delstudier undersöks diskurser om flerspråkighet utifrån tidigare forskning. Nio relevanta studier identifieras i Sverige under perioden 2009–2016, varav flertalet behandlar undervisningen i engelska. En slutsats är att den svenska läroplanen betraktar enspråkighet som norm (se också Björklund, Björklund och Sjöholm 2013). En annan intressant slutsats är att flerspråkighet nästan uteslutande betraktas och diskuteras som en fråga för elever med migrationsbakgrund (se också Wedin 2010, Rosén och Wedin 2015, Paulsrud, Zilliacus och Ekberg 2020). Elever med svenska som modersmål är oftast exkluderade från diskursen om flerspråkighet, vilket enligt Lundberg ytterligare stärker den enspråkiga normen. I en delstudie undersöker Lundberg lärarnas uppfattningar om flerspråkighet. 40 lärare från tre skolor deltog i undersökningen. Resultaten visar att lärarna skulle kunna delas in i tre kategorier (se också Hult och Hornberger 2016): a) de lärare som ser flerspråkighet som något positivt och nyttigt för eleverna; b) de lärare som inte ser någon nytta med flerspråkighet utan ser den som ett problem, ett hinder och en ökad arbetsbörda för eleverna och lärarna; c) de lärare som uppfattar flerspråkighet som något positivt, men utan att på något sätt anpassa sina pedagogiska praktiker till den språkliga mångfalden i klassrummet. Lundbergs uppmaning är att lärarnas medvetenhet om flerspråkighetens komplexitet bör stärkas genom fortbildning och större fokus på dessa frågor under lärarutbildningen.

Paulsrud, Zilliacus och Ekberg (2020) undersöker på vilket sätt flerspråkighet är representerad i läroplanerna (förskolan, grundskolan och fritidshem i Sverige), men också hur läroplanerna skapar utrymme för lärarna att främja språklig mångfald och social rättvisa. Ruiz (1984) tre språkorienteringar (language orientations), det vill säga språket och dess roll för individen och i samhället, används som ett analytiskt ramverk: språk som problem, rättighet och resurs. Resultaten, gällande den svenska delstudien, visar i korthet att flerspråkighetsfrågan har tilldelats en undanskymd plats i de nationella styrdokumenterna och att den enspråkiga normen fortfarande är förhärskande, trots det faktum att både modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål har fått en starkare ställning.

Ett intressant forskningsbidrag till diskussioner om flerspråkighet i policy och praktik är en studie av Snoder, Hedman och Dewilde (2021) om flerspråkiga grundskollärare. Även denna studie utgår från Ruiz (1984) begrepp om språk som problem, rättighet och resurs, men perspektivet är istället lärarnas flerspråkighet. Konkret undersöker forskarna hur fem flerspråkiga (ej modersmålslärare) lärare i grundskolans tidiga år diskursivt positionerar sin egen flerspråkighet i förhållande till undervisning, elever, kollegor och

vårdnadshavare (se också Bigestans 2015). I synnerhet är det intressant att studien genomfördes på två skolor med ett relativt stort antal flerspråkiga elever. Studien visar, trots att lärarnas flerspråkighet borde ses som en resurs, att frågan är mångfacetterad. Samtliga tre kategorier – problem, rättighet och resurs – framträder i studien. Vissa lärare som hade lärt sig svenska i vuxen ålder upplevde osäkerhet och mötte ibland öppet ifrågasättande från elever och kollegor om sin svenska i undervisningssituationer. Även om lärarna betonade det positiva i sin egen flerspråkighet, var de ambivalenta till i vilken utsträckning den ska få komma till användning i skolan. Dels uppfattade några sina kunskaper i ett annat språk än svenska som otillräckliga, dels handlade det om hur många elever i klassen som kunde språket ifråga och dels om positionering gentemot den enspråkiga normen, som betonar svenska språkets dominans. Studien visar tydligt att flerspråkighet bland personal och elever inte är något som bara finns, utan något som aktivt skapas, omförhandlas, begränsas eller möjliggörs i skolornas dagliga praktiker.

Språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning står i fokus för en nyligen utgiven forskningsrapport (Holmlund, Häggblom och Lindahl 2021), som bygger på en enkätundersökning bland ett representativt urval av landets lärare i svenska och SO. Det intressanta för översiktens vidkommande är att forskarna också har tagit hänsyn till hur elevsammansättningen samvarierar, eller inte, med några av de undersökta variablerna. Dels gäller det ledarskap, kollegialt lärande och lärarnas uppfattning om den egna yrkesskickligheten, dels hur pedagogiska metoder som bl.a. lässtrategier och modellering (hur elever tar sig an en uppgift) varierar mellan och inom skolorna. Resultaten visar, i korthet, att det fanns få skillnader mellan landets skolor gällande de pedagogiska metoderna, samt att de i liten utsträckning påverkades av uppfattningar om ledarskap, förekomsten av kollegialt lärande och den egna yrkesskickligheten. De största skillnaderna fanns mellan lärarna inom skolan: ”Rapportens huvudslutsats är därför att läs- och skrivundervisningen bedrivs på ett likartat sätt mellan landets skolor, och att de skillnader i undervisning som finns i störst utsträckning står att finna mellan lärare som undervisar på samma skola” (s. 40). För att understryka det ännu en gång: språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning bedrivs, enligt rapporten, bland landets lärare i svenska och SO på ett likartat sätt oavsett vilken elevsammansättning skolan har. Slutsatsen rimmar illa med de nationella målsättningarna om att undervisningen ska vara anpassad till individuella behov och i synnerhet om skolan har många flerspråkiga elever. Rapportens slutsatser antyder också att vissa lärare tenderar att anpassa undervisningen, medan andra i en och samma skola, inte gör det. Uppenbart saknas lokala policyer om hur flerspråkigheten ska tas till vara i undervisningen.

I Skolforskningsinstitutets (2019) forskningssammanställning om läsförståelse och undervisning om lässtrategier presenteras en rad framgångsrika metoder. Men det påpekas att: ”Frågan om i vilken utsträckning andraspråks elever använder och främjas av lässtrategier undersöks endast i tre studier [samliga internationella, min anm.] och resultaten i dessa studier är motsägelsefulla” (s. 74). Andraspråks elever och lässtrategier identifieras följaktligen som en kunskapslucka i forskningen. Den tillgängliga kunskapen om andraspråks elever i detta sammanhang är osäker.

Granström (2019) undersöker vilka uppfattningar och strategier som lärare i Sverige, Tyskland och Chile använder sig av vid läsundervisning i flerspråkiga miljöer, samt hur lärarna använder elevernas flerspråkighet som resurs i lärandet. Här ska jag i korthet ta upp några slutsatser från den svenska delstudien. Vid tiden för studiens genomförande (2015) anlände ett relativt stort antal flyktingbarn till den svenska skolan och det verkar som att frågan om flerspråkighet reducerades till att hjälpa dem utveckla kunskaper i svenska (se också Mehmedbegovic och Bak 2017). De huvudsakliga strategierna var studiehandledning på modersmål, modersmålsundervisning, undervisning i svenska som andraspråk i mindre grupper under en del av dagen, samt samtal med kollegor om språkutveckling. Någon mer systematisk användning av första språket hos flerspråkiga elever (nyanlända och icke-nyanlända) i lärandet förekom inte och lärarna hade inte närmare reflekterat över flerspråkigheten. Läsning lyftes dock fram av lärarna som oerhört viktig. Eleverna uppmuntrades med jämna mellanrum att läsa böcker hemma och lärarna läste högt för klasserna.

Hedman och Magnusson (2017, se också 2019a, 2020) tar upp hur 20 spansksvensktalande högstadielärover agerar i textsamtal kring samhällsorienterade lärobokstexter. Hälften av eleverna misstänktes, enligt lärarnas bedömning, ha läs- och skrivsvårigheter eller läshinder, vilket är den term som används i artikeln. Den konkreta fråga som undersöks är ”om eleverna uppvisar samma uttryckta förmåga att sammanfatta texter och besvara innehållsliga frågor på svenska och spanska” (s. 24). Ett viktigt begrepp i sammanhanget är textrörlighet (Liberg med flera 2012) som betecknar olika aspekter av läsarens förhållande till texten. Textrörlighet kan vara associativ (”dialog” mellan texten och läsarens erfarenheter), interaktiv (om läsaren uppvisar medvetenhet om textens syfte, funktion och möjliga mottagare) och textbaserad (läsarens förmåga att sammanfatta och omformulera en text). Den sista typen undersöks i studien. Metodologiskt delades eleverna in i två grupper utifrån lärarnas uppfattning om ifall läshinder förekom eller inte. Forskarna lät eleverna läsa utdrag ur en text, både på svenska och spanska. Därefter genomförde forskarna enskilda samtal med eleverna om texterna (textsamtal) och nyckelfrågorna plockades ut för analys. Elevernas svar delades in i tre grupper: a) hög textbaserad rörlighet – innebär att eleven rör sig över hela texten och tar upp väsentliga och kausala samband mellan berättelsens delar; b) låg textbaserad rörlighet – innebär att eleven läser innantill, håller sig nära texten och/eller är tyst; c) medelhög baserad textrörlighet – ligger ungefär mellan de två andra aspekterna.

Ett av studiens resultat är att elever i gruppen med uppfattade läshinder uppvisade lägre textbaserad rörlighet än elever i gruppen utan uppfattade läshinder. Ett annat resultat är att elever uppvisade samma mönster i textbaserad rörlighet på både svenska och spanska (med undantag för en elev i gruppen med uppfattade läshinder som kom till Sverige i 11-årsåldern). En slutsats är att det kan finnas en positiv koppling mellan elevens deltagande i modersmålsundervisning (som stärker förstaspråket) och svenska som andraspråk, å ena sidan, och högre nivåer av textbaserad rörlighet, å andra sidan. Avslutningsvis, med hänvisning till både internationell (Swain och Lapkin 1995) och svensk forskning (Wedin 2015), efterlyses fler meningsfulla tillfällen i

undervisningssituationer då andraspråkselever muntligt kan använda sitt andraspråk. Textsamtalet ger eleverna en sådan möjlighet, vilket också kan leda till förbättringar i skriftliga uttryckssätt, menar Hedman och Magnusson (2017).

Hittills har nedslag gjorts i svensk forskning om flerspråkighet i policy och praktik. Forskningen visar att det finns en, jämfört med andra länder, positiv integrationskontext, en stark enspråkig norm, samt att det finns små variationer i undervisningsstrategier för läs- och skrivutveckling utifrån skolornas elevsammansättning. Det råder även brist på vetenskapligt grundade kunskaper om i vilken utsträckning de förekommande lässtrategierna främjar andraspråkselevs lärande.

I nästa avsnitt vänder vi blicken mot forskning om olika aspekter av ämnesundervisning i flerspråkiga och mångkulturella klassrumssammanhang.

Ämnesundervisning och det flerspråkiga klassrummet

Det finns en rad studier som lyfter fram exempel på hur ett mer differentierat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan användas i olika ämnen, men utan att visa på ett kausalt samband mellan arbetssättet/metoden och lärandet/måluppfyllelsen. Några av dessa redovisas nedan.

Skolforskningsinstitutets systematiska översikt om språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet, med fokus på naturvetenskap (Skolforskningsinstitutet 2018) utgår från följande fråga: ”Hur kan undervisningen i de naturvetenskapliga ämnena utformas för att stödja språk- och kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever på högstadiet och i gymnasieskolan?” (s. X). Forskarna lyckas identifiera 24 relevanta studier fram till 2018, varav enbart två är svenska (Ünsal med flera 2016, 2018). Slutsatserna delas in i fyra kategorier. Den första visar ”att användningen av flerspråkiga elevers förstaspråk och vardagliga erfarenheter kan underlätta deras förståelse för det naturvetenskapliga innehållet och deras deltagande i gemensamma samtal” (s. XI). Användningen av olika typer av kommunikationsverktyg förespråkas, som gester, kroppsspråk, samt digitala och audiovisuella hjälpmedel. Den andra kategorin, klassrumsinteraktion, uppmanar dels till användning av elevernas förstaspråk, eller ord och begrepp från förstaspråket, i mindre grupper där ämnesinnehållet diskuteras. Dels uppmanas lärarna att i klassrumsdiskussioner sätta fokus på innehållet, och inte så mycket på språklig korrekthet. Poängen är att samtalet och interaktionerna, oavsett språk och korrekthet i språket, bidrar till att fördjupa kunskaperna i ämnet. Den tredje kategorin visar att lärarna behöver röra sig bort från enstaka ord och begrepp och snarare använda sig av tematiska mönster som bygger ihop delarna till en begriplig helhet. En intressant slutsats här är också att lärarna bör upprepa vad eleverna säger, men i mer naturvetenskapligt korrekta termer. Den fjärde kategorin uppmärksammar naturvetenskapliga begrepp som också används i vardagsspråket med en annan betydelse (begreppet ”lösning” tas som exempel) och uppmanar lärarna att särskilt ta hänsyn till dessa. För här kan det hända att eleverna uppfattar sig veta vad ett begrepp betecknar, men har svårt att sätta det i

ett begripligt sammanhang och relatera det till andra begrepp. Inte konstigt, då begreppsförståelsen i sammanhanget var felaktig.

Avslutningsvis görs ett viktigt påpekande, som också i olika former uppmärksammas i översiktens övriga delar, nämligen betydelsen av uppföljning av elevernas språk- och kunskapsutveckling och beredskap att förändra såväl didaktiska grepp, klassrumsinteraktioner som användningen av olika pedagogiska verktyg i enlighet med lärandeprocessen.

Uddling (2019) har undersökt hur två lärare i fysik, i årskurs 5 och 8, bearbetar innehållet i läromedel i interaktioner med sina elever, varav flera har ett annat modersmål än svenska och några är andraspråksinlärare (second language learners), alltså relativt nyanlända. Utifrån tidigare svensk och internationell forskning identifierar Uddling tre viktiga insikter. Den första är att språk- och ämnesintegreringen är svår och utmanande för ämneslärarna. Dels på grund av att de inte har fått utbildning i hur det kan göras, dels för att det råder delade meningar om vad det innebär och hur det effektivt görs i praktiken, även om de flesta anser att idén är attraktiv. Den andra insikten är att språkfrågan hittills har fått en alltför begränsad uppmärksamhet i naturvetenskapliga klassrum, då fokus har satts på innehållet i dessa ämnen. Ämnena uppfattas vara ”svåra”, ett förhållningssätt som delvis kan bero på avsaknad av kunskaper, och delvis på ämneslärarnas ställningstagande att ”vi är inte språklärare”. Den tredje insikten rör forskningsläget, som enligt Uddling är begränsat när det kommer till etnografiska inslag om hur lärarna bearbetar det naturvetenskapliga ämnesinnehållet i språkligt heterogena klassrum.

I resultaten lyfts även några framgångsrika strategier som de två observerade fysiklärarna använder sig av för att främja förståelsen av texten i läromedlen, ämnesinnehållet samt utvecklingen av undervisningsspråket. Exempel på sådana strategier var: detaljerade textnära frågor (vilka främjar elevernas noggranna läsning och förståelse av texternas ämnesinnehåll), elaboreringar (lärarens omformulering, klargörande och exemplifiering av texternas innehåll), metaspråkande (lärarens förklaringar om hur lexikogrammatiken skapar betydelse, t.ex. genom att visa på enstaka ords resurser för att förstå texten). Ytterligare en strategi beskrivs i exemplet med läraren som skrev förtydligande frågor om texternas innehåll och ordens betydelser för att sedan låta eleverna arbeta med dem så att de kunde koppla orden till egna erfarenheter och till det egna vardagsspråket. Bland begränsningarna hos dessa strategier tar Uddling upp: att det kan uppstå otydligheter för elever om textsamtalens syfte; att elever får begränsat utrymme att svara på frågorna; att användningen av vardagsspråket och vardagserfarenheter inte alltid blev en resurs; samt att undervisningsspråket tenderade att frikopplas från ämnesinnehållet och inta en central roll (s. 174).

Sandelin (2020) diskuterar utifrån intervjuer med fem historielärare om den mångkulturella elevsammansättningen påverkar innehållet i ämnesundervisningen. Lärarna berättar i fokusgruppintervjuer att elever med migrationsbakgrund helst vill läsa mer om europeisk och svensk historia och inte om sitt eller föräldrarnas hemlands historia. Det gäller i synnerhet de nyanlända eleverna. Anledningen som eleverna lyfter fram är, enligt lärarna, att de nu bor i

Sverige, känner stark identifikation med landet och ”vill vara som alla andra”. Men lärarna menar att det finns ett värde i att bejaka elevernas mångkulturella bakgrund och öppnar upp för förhandlingar för att i undervisningen även inkludera historiska inslag från ”den kultur de är länkade till” (s. 81). Den vanligaste strategin är att komplettera den dominerande monokulturella narrationen (vad som kanske skulle kunna kallas det centrala innehållet och hur det presenteras) med alternativa eller länkande narrationer om historiska händelser med förväntan om att elever med migrationsbakgrund åtminstone till viss del kan känna igen sig. Det kan till exempel handla om att problematisera Europas roll i den historiska utvecklingen genom kolonisering eller genom att fokusera på uppfinningar från andra världsdelar. Med andra ord syftar undervisningen till att röra sig bort från den eurocentriska historieundervisningen och göra den mer inkluderande. Det sker genom anpassat innehåll, men också genom att bereda möjlighet för elever med bakgrund från andra världsdelar att bidra med inspel.

Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson diskuterar i två artiklar flerspråkighet som resurs i NO-klassrummet. I den första studien (Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson 2016) undersöks nyanlända elevers språkanvändning och kodväxling mellan första- och andraspråket i NO-undervisning i ett flerspråkigt klassrum i mellanstadiet. Med kodväxling menas användning av olika språk, dialekter eller formellt/informellt språk i en och samma sociala kontext. I den observerade klassen är alla elever flerspråkiga. Studiehandedaren är närvarande under hälften av de observerade lektionerna. Arbetsuppgiften handlade om vad som skulle hända om solen slocknade och eleverna var ivriga i att diskutera möjliga konsekvenser. Först skedde diskussionen på svenska och sedan fördes förstaspråket in i gruppdiskussionerna alltmer. I synnerhet när studiehandedaren samtalar med en av de nyanlända eleverna. Forskarna räknar fram att 26 av de 28 observerade växlingssituationerna handlade om ämnesinnehållet ”vilket indikerar att växling mellan första- och andraspråk huvudsakligen användes för att skapa förståelse för och utveckla det naturorienterade ämnesinnehållet” (s. 47). Dessutom skapade elevinteraktionerna och kodväxlingarna möjligheter för en effektiv koppling mellan vardagliga händelser, elevernas erfarenheter och ämnesbegrepp genom så kallad diskursiv mobilitet. Forskarna avslutar med att förorda att nyanlända elever med tidigare skolgång och grundläggande kunskaper i naturvetenskapliga ämnen bör beredas möjlighet att fortsätta utveckla kunskaperna på det språk som bäst gynnar lärandet (se också Norén 2015). Det är också ett sätt, som forskarna skriver med hänvisning till Hajer och Meestringa (2014), att förebygga att lärarna sänker både förväntningarna och kraven på flerspråkiga elever. Istället kan de anpassa kraven till elevernas språkliga förmåga i andraspråket (Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson 2016, s. 31).

I sin andra artikel (Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson 2019) återkommer forskarna till liknande frågor. Det explicita syftet är att undersöka om och hur undervisningen i NO som uppmuntrar och möjliggör för eleverna att använda sig av sina språkliga resurser från första- och andraspråket befrämjar deras ämneskunskaper. Studien följde en klass elever över en treårsperiod (från åk 4 till åk 6). Samtliga elever hade under det första året arabiska som modersmål,

men elever med andra modersmål tillkom under de nästföljande åren. En studiehandledare i arabiska arbetade en timme i veckan i klassen. Enligt forskarna hade eleverna möjlighet och uppmuntrades av sina lärare att använda sig av samtliga sina språkliga resurser för att tillägna sig ämneskunskaper. Resultaten visar, i likhet med den föregående studien, att eleverna använde sig av olika språk för att förstå och göra ord och begrepp meningsfulla i samspel med varandra och ibland med stöd av studiehandledaren. Den möjligheten är i synnerhet viktig i NO-undervisningen, då ämnet präglas av specifika begrepp som skiljer sig från de vardagliga samt mot bakgrund av att eleverna tillägnar sig det ämnesspecifika språket på sitt andraspråk. Att kunna kombinera vardagliga erfarenheter uttryckta på modersmålet (förståelsen) och det mer ämnesspecifika språket på svenska (att uttrycka kunskaperna) är en form av lingvistisk loop som är viktig för kunskapsutvecklingen. Även Ryan (2019) skriver i sin avhandling om matematikundervisning i flerspråkiga klassrum och med hänvisning till tidigare forskning att:

Åtskilliga studier visade att då elever tillåts använda sitt förstaspråk som resurs exempelvis genom kodväxling eller samtal med en kamrat som talade samma förstaspråk kunde detta språk användas som ett hävstångslikt medel för att flytta elever från informellt matematiktalande på sitt första språk till formellt matematiktalande på undervisnings- och majoritetsspråket. Således fungerar första-språket-som-resurs-strategier väl i matematikklassrum med elevgrupper som delar samma förstaspråk. (s. 113)

Avslutningsvis ställer Karlsson, Nygård Larsson och Jakobsson (2019) en fråga av bredare betydelse om: "What the consequences would be if multilingual students are not enabled to use all their available language resources in science education contexts" (s. 2065). Svaret är nästan självklart: elevernas kunskapsutveckling skulle ha fördröjts och försvårats. Vi bör dock hålla i åtanke att de två studierna har genomförts i flerspråkiga klassrum där i stort sett alla elever delade ett förstaspråk, arabiska, och hade tillgång till studiehandledare, vilket underlättade användningen av elevernas samtliga språkliga resurser. Att gå i en klass med elever som delar ens förstaspråk gör nog endast en minoritet av flerspråkiga elever. Inte heller är tillgången till studiehandledning alltid garanterad (SOU 2019:18).

Den kanske svåraste frågan att besvara är hur användningen av elevernas språkliga resurser genom translanguaging (Prilutskaya 2021) kan möjliggöras på ett effektivt sätt i undervisningssituationer där ingen delar elevens förstaspråk eller där det förekommer många olika förstaspråk (Ryan och Parra 2019). En annan viktig fråga, bortom förstaspråket som resurs, rör hur elevernas lärande påverkas av deras sociala positioner och tillskrivna identiteter som lågpresterande samt egenskaper i den sociokulturella kontexten i vilken lärandet sker (Svensson Källberg 2018).

Det råder en bred konsensus i internationella studier om att bejakande av och uppmuntran till eleverna att använda sig av sina flerspråkiga resurser, liksom tillhandahållande av möjligheter genom anpassningar i klassrummet, är viktiga verktyg i ämnesspecifikt lärande (García 2009, Cummins 1996, 2000, 2018, Lindholm-Leary och Borsato 2006, Thomas och Collier 1997). Därigenom utvecklar eleverna också kunskaper i andraspråket, något som förstås allra mest är relevant för andraspråksinlärare. Hur kommer det då sig att detta pedagogiska tänk inte är förhärskande inom skolorna? Duarte (2020) menar, något som också har framkommit i några av de ovan presenterade internationella studierna, att ”teachers often assess translanguaging-based approaches as being too vague and idealist” (s. 232). Det finns alltså ett visst motstånd inom lärarkåren. Det kan förklaras av den förhärskande enspråkighetsnormen eller av de dominerande språkens norm i flerspråkiga länder som Schweiz (Lundberg 2020) eller Belgien (Bunar 2018), men också av en osäkerhet om vad translanguaging är för något, hur lektionen ska designas och genomföras. Den svaghet som Duarte nämner är alltså inte en metodens svaghet, utan en genomförarnas svaghet. Det som krävs är förstås insatser för att uppväga sådan svaghet genom lärarutbildning och kontinuerlig professionell utveckling, ledarskap och kollektivt lärande. Men det krävs också att forskningen fortsätter att intressera sig för och fördjupa kunskaperna om hur flerspråkighet kan användas som en språngbräda för fortsatt språk- och kunskapsutveckling och att forskningen kan visa vilka konkreta metoder som lärarna kan använda i klassrumssituationer. Detta i syfte att komma åt uppfattningen att translanguaging är orealistisk.

Modersmålsundervisning

Modersmålet eller förstaspråket¹⁹ har ovan berörts som en del i diskussioner om flerspråkighetens roll i ämnesspecifika sammanhang (NO, SO, matematik och historia togs som exempel). Uttryckt i Ruiz (1984) termer har vi sett att flerspråkighet (och modersmål) har betraktats som problem, rättighet och resurs. Men som Ruiz (2010) vidare förtydligar, handlar modersmålet om något viktigt i sig, inte bara om ett hjälpinstrument för lärande på majoritetsspråket. I detta avsnitt fokuserar vi på att belysa forskningen om modersmålsundervisning i den svenska skolan, dess utmaningar, möjligheter och effekter.

Modersmålsundervisning är ett frivilligt skolämne, med egen kursplan och en historia som sträcker sig tillbaka till 1960-talet. Behörig att läsa ämnet är en elev som har grundläggande kunskaper i det aktuella språket och om språket används i hemmet med minst en förälder. För att eleven ska få tillgång till undervisning krävs att minst fem elever i huvudmannens ansvarsområde (en kommun) är behöriga och ansöker om undervisning samt att det finns en lämplig lärare.

¹⁹ I detta avsnitt används begreppet modersmål konsekvent i stället för förstaspråk. Anledningen är att begreppet förstaspråk oftast används i litteraturen om flerspråkighet och translanguaging, något som har framkommit i föregående avsnitt. Föreliggande avsnitt handlar om den svenska modersmålsundervisningen där elevens modersmål är det språk som familjerna identifierar och formellt anmäler till skolan. En elev kan ha flera modersmål, men den svenska lagstiftningen tillåter modersmålsundervisning enbart i ett språk. Undantaget är romska elever som kommer från utlandet, som kan få modersmålsundervisning i två språk om det finns särskilda skäl.

Modersmåslärarna är undantagna legitimationskravet och kan självständigt planera och genomföra undervisningen och sätta betyg. En huvudman är skyldig att erbjuda modersmålsundervisning till en berättigad elev i upp till sju år, om övriga villkor är uppfyllda (grundläggande kunskaper, fem elever, lämplig lärare). Cirka 285 000 elever i den svenska grundskolan är berättigade till modersmålsundervisning och ca 59 procent deltar. De största språken är arabiska, persiska, dari, somaliska, polska, engelska, bosniska/kroatiska/serbiska.

I den statliga utredningen *För flerspråkighet, lärande och inkludering* (SOU 2019:18), har professor Natalia Ganuza från Uppsala universitet bidragit med en fyllig och aktuell sammanställning om svensk och internationell forskning om modersmålsundervisning. Nedan lyfts några av de viktigaste slutsatserna fram.

En slutsats gäller hur modersmålsundervisningen organiseras. I stort sett samtliga svenska studier som har undersökt någon aspekt av ämnet (t.ex. Hyltenstam och Milani 2012, Hult 2012, Lainio 2013, Salö 2016, Salö med flera 2018, Rosén, Straszer och Wedin 2019) har kritiserat dess låga status vilket speglas i organisatoriska villkor som lärarna arbetar under (Svensson och Torpsten 2013, Ganuza och Hedman 2015, Dávila 2017). Eftersom ämnet saknar timplan får elever i olika kommuner olika mycket undervisningstid och alla följer samma läroplan och betygskriterier. Undervisningen anordnas utanför den ordinarie skoldagen, ibland på udda tider som kl. 8:00 på morgonen när andra elever har sovning eller sent på eftermiddagar, och på någon annan skola än elevens egen. I vissa kommuner anställs modersmåslärarna centralt och för en ambulerande tillvaro mellan ett tiotal skolor under sin arbetsvecka. Allt sammantaget minskar föräldrarnas och barnens motivation att fortsätta läsa ämnet. Avhoppen är i synnerhet stora i skarven mellan årskurs 6 och 7. En rekommendation som framförts i det sammanhanget är att modersmålsundervisningens villkor måste förbättras genom t.ex. införandet av en timplan (se SOU 2019:18).

En annan slutsats från forskningssammanställningen handlar om tillgången till undervisning och dess upplägg och genomförande. Forskarna (t.ex. Walldoff 2017, Avery 2017) diskuterar hur de nationella reglerna är anpassade till varieteter i olika språk och att kursplanernas generella utformning inte tar hänsyn till svårighetsgraden i olika språk. Undervisningens upplägg varierar från språk till språk och är beroende av vilken ställning ett språk har i samhället. Så kan till exempel lärarna i engelska ”i större utsträckning utnyttja elevernas språkliga repertoarer i undervisningen, till skillnad från språk med uppfattad lägre status i samhället (till exempel somaliska) där lärarna är måna om att enbart somaliska används” (SOU 2019:18, s. 141). Dessutom har eleverna olika förkunskaper i det aktuella språket. Elevernas kunskaper i de språk som ingår i den samlade beteckningen flerspråkighet varierar (Abrahamsson och Bylund 2012, Palm, Ganuza och Hedman 2019). Även läromedlens innehåll och vem som producerar dem tar forskare upp som en utmaning (Cabau-Lampa 2014).

En tredje slutsats handlar om ämnets effekter. Oavsett valet av metod kommer merparten av studierna fram till att fortsatt utveckling av elevernas flerspråkighet, genom strukturerad skolundervisning i modersmålet, har gynnsamma effekter för elevernas språkutveckling och studieresultat. Men det krävs att eleverna kontinuerligt deltar i undervisningen samt att de dagligen exponeras för framför allt modersmålet utanför skolan (s. 142–143, se också Ganuza och Hedman 2017, 2018, Mehlbye med flera 2011). De intervjuade modersmållärarna i Ganuza och Hedman (2015) hävdade till exempel att goda kunskaper i modersmålet är viktiga för elevernas lärande och skolframgång (se också Bylund och Díaz 2012). Det finns inga belägg för att fortsatt utveckling av modersmålet skulle inverka på ett negativt sätt på kunskaperna i svenska (Norrman och Bylund 2016). I en annan artikel om modersmålsundervisningens betydelse för elevers skolresultat undersöker Ganuza och Hedman (2018) sambandet mellan elevernas läsförståelse på somaliska och betyg i ämnena modersmål, svenska som andraspråk och matematik. Resultaten sammanfattas så här:

Övergripande pekar resultaten på ett positivt samband mellan deltagarnas läsförståelse på somaliska och deras skolresultat. Sambanden är dessutom starkare och mer omfattande än de som finns mellan elevernas läsförståelse på svenska och deras betyg. I artikeln argumenterar vi för att resultaten indirekt antyder att modersmålsundervisningen har positiv inverkan på elevernas skolprestationer, vilket, om det bekräftas i framtida studier, är anmärkningsvärt med tanke på den begränsade undervisningstiden och ämnets marginaliserade position i det svenska utbildningssystemet. (s. 4–5)

Utredningen (SOU 2019:18) lät SCB genomföra en regressionsanalys av alla elever i åk 9 som hösten 2017 var berättigade till modersmålsundervisning och jämförde våren 2018 meritvärde och behörighet till nationella gymnasieprogram mellan de som deltog i undervisningen och de som inte deltog. När hänsyn tagits till elevernas familjebakgrund visade analysen att de deltagande eleverna hade högre meritvärde och högre behörighet till gymnasieskolans nationella program. Utredningen är dock försiktig och menar att vi inte kan dra några säkra slutsatser om kausala samband mellan deltagande i undervisningen och skolresultat, då det också kan handla om mer ”osynliga” faktorer, som elevernas motivation (att de mer motiverade eleverna söker sig till modersmålsundervisning) och hjälp med skolarbete i hemmet.

Den svenska forskning som har publicerats sedan 2019 bekräftar i mångt och mycket den ovan presenterade bilden av modersmålsundervisningens status, organisatoriska villkor, undervisningsmetoder, effekter och betydelse (Hedman och Rosén 2020, Hedman och Magnusson 2019b, 2021, Reath Warren 2021).

Den internationella forskningen om strukturerad modersmålsundervisning har ofta en annan empirisk ingång än den svenska på grund av policykillnader. Till skillnad från många andra jämförbara länder har modersmålsundervisningen i

Sverige, trots alla utmaningar, en ganska stark rättsställning som ett skolämne (om än frivilligt). Därför är det svårt att göra rättvisa jämförelser. Fokus för forskningen i andra länder är inte sällan så kallade komplementära skolor (Creese och Blackledge 2010, 2015, Leeman och King 2015, Martin med flera 2006) där informell modersmålsundervisning anordnas i regi av föräldrar eller *ethnic communities*. Forskningen är, med vissa undantag (se Andersen, Knoth Humlum och Sejr Guul 2017, Slembrouck, van Avermaet och van Gorp 2018), enig om att fortsatt utveckling av elevens modersmål eller förstaspråk är positivt för elevens språk- och kunskapsutveckling samt att det inte finns några indikationer på att detta skulle påverka förvärvandet eller den fortsatta utvecklingen av andraspråket negativt (Geva och Genesee 2006, Ordóñez med flera 2002, Sheng, McGregor och Marian 2006, Montrul och Bowles 2017, Potowski, Jegerski och Morgan-Short 2009). Som det nämns i en omfattande forskningssammanställning om förstaspråket i USA (National Academies of Sciences 2017):

There is no evidence to indicate that the use of two languages in the home or the use of one in the home and another in an early care and education setting confuses dual languages learners or puts the development of one or both of their languages at risk. Given adequate exposure to two languages, young children have the capacity to develop competence in vocabulary, morphology, syntax, and pragmatics in both. (s. 147)

Cummins (2017, s. 29) kommer med liknande lugnande ord: ”Föräldrar som är invandrare eller talar ett minoritetsspråk, och som konsekvent interagerar med sina barn på förstaspråket för att främja tvåspråkighet och flerspråkiga litteraciteter, kan alltså göra det utan någon som helst oro för att det hindrar barnen från att ta till sig skolans språk.”

Den sammantagna bilden som framkommer i forskningen om modersmålsundervisning är följaktligen: Det är ett viktigt ämne för elevernas språk- och kunskapsutveckling, och det finns belegg för att deltagande i modersmålsundervisning har ett positivt samband med skolresultat. Ämnet lämnar också viktiga bidrag till en fortsatt utveckling av det svenska samhället, som ett flerspråkigt och mångkulturellt samhälle som erkänner och bejaktar minoriteternas rättigheter och identiteter. På grund av låg status, ständiga implicita och explicita ifrågasättanden och svåra organisatoriska villkor har ämnet egentligen aldrig fått en rimlig chans att utvecklas och utveckla sin potential (Hyltenstam och Milani 2012, Salö med flera 2018).

Sammanfattande diskussion

Kapitlet har uppmärksammat en del bidrag till det breda forskningsfältet om flerspråkighet som policy och praktik, translanguaging och språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt i ämnesundervisning och om modersmålsundervisning. Dessa perspektiv har presenterats som aspekter av pedagogisk integration, som går ut på att belysa strukturella och pedagogiska

förutsättningar samt konkreta ämnesdidaktiska förhållningssätt som främjar elevernas lärande och resultat. Modersmålsundervisningens villkor har särskilt belysts för att visa vilka möjligheter flerspråkiga elever har och vilka hinder som finns mot att fördjupa och utveckla kunskaper i sitt förstaspråk, kunskaper som sedan effektivt kan användas i ämnesundervisningen. Modersmålet är också viktigt i sig som en del av elevens identitet, kommunikationsförmåga och allmänna kognitiva utveckling. I detta sammanfattande avsnitt diskuteras en av översiktens övergripande frågor: Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för den praktiska verksamheten i landets skolor?

Till att börja med kan det hävdas att det finns mycket starka forskningsbelägg för att flerspråkigheten och dess fortsatta utveckling inte är av ondo, i meningen att parallell utveckling av förstaspråket skulle försvåra utvecklingen och fördjupningen av andraspråket. Forskningen pekar på att det förhåller sig precis tvärtom. Både kunskapsutvecklingen och utvecklingen av andraspråket gynnas av att elevernas förstaspråk inte bara hålls levande, utan även används aktivt i lärandesituationer. Att flerspråkighet betraktas som problem bland skolpersonal, vilket visar sig i en del forskningsbidrag, beror dels på den rådande enspråkiga normen med svenskans dominerande ställning, dels på den återkommande uppfattningen hos lärarna att bristfälliga kunskaper i det svenska skolspråket är det främsta hindret som elever med migrationsbakgrund, i synnerhet nyanlända, upplever i skolan. Ett problem som definieras på så sätt, med ”generöst” legitimitetsstöd från den offentliga och politiska diskursen och ”sunt förnuft-tänkande” (språket som nyckeln till integration), kan inte få annat praktiskt utfall än att all kraft läggs på ”satsningar på svenska språket”. Allt annat uppfattas som störande och oväsentligt. Ytterligare en utmaning för flerspråkighetens status och ställning är att den har kommit att reduceras till frågan om ”invandrarbarn” och deras språk, inte som ett självklart och integrerat inslag i skolans arbetssätt.

Forskning som erbjuder alternativ till och utmanar detta ensidiga perspektiv möter alltså en mäktig opposition. Även om lärarna kan tycka att det är ”bra” att elever talar ett annat språk, uppväger bristerna i svenska denna positiva öppning. Det finns dock exempel på när flerspråkigheten och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har använts på ett effektivt sätt i ämnesundervisningen, även om vi vet lite om långsiktiga vinningar i form av betyg och behörighet. Men några av de presenterade bidragen identifierar ändå klar förbättring i elevernas förståelse för det ämnesspecifika språket och ämnesinnehållet.

Ett annat förhållande som framkommit, är att flerspråkighet som resurs verkar användas mer flitigt i klassrum där majoriteten av eleverna delar samma förstaspråk och får stöd av en studiehandedare. I mer språkligt diversifierade klassrum möter lärarna praktiska svårigheter i hur flerspråkigheten kan röra sig från uppfattat hinder (bristfällig svenska) till pedagogisk resurs (förspråket). Ett exempel på när flerspråkighet används som resurs är när lärare uppmuntrar elever att i gruppdiskussioner använda sig av alla sina språkliga repertoarer för att tillägna sig kunskaper. Men när det inte finns någon att diskutera med på samma språk, hur gör man då? Avsaknad av lokal policy om flerspråkighet lämnar lärarna att själva bestämma vad som är viktigt och att som följd av detta

ställningstagande improvisera ihop undervisningen. Vissa tenderar att använda samma undervisningsstrategier oavsett elevernas behov och resurser. Vissa tenderar att falla in i den enspråkiga normens tänkande och reducera flerspråkighet till ett problem. Andra använder sig av den begränsade tid som studiehandledare jobbar i deras klassrum. Utan någon hållbar strategi kan man undra vad en studiehandledningstimme i veckan betyder i det stora sammanhanget. Att i praktiken göra lärarna till både policyskapare och policygenomförare lägger grunden för en utbildning med bristande likvärdighet.

Sammanfattningsvis kan det hävdas att det behövs: en tydlig, utvecklad och hållbar lokal skolpolicy som erkänner och integrerar flerspråkighet i all undervisning; medvetenhet hos lärare om språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt; samverkan med flerspråkig personal; uppmuntran till eleverna att använda sig av sina samtliga språkresurser i undervisningssituationer; diversifierade strategier mot bakgrund av elevsammansättningen; samt mer fokus på textsamtal.

Angående modersmålsundervisning finns det en ganska tydlig bild av möjligheter och utmaningar. Det finns inga belägg, vare sig i svensk eller internationell vetenskaplig forskning, att deltagande i modersmålsundervisning på något sätt skulle fördröja utvecklingen av andraspråket. Elever i Sverige får i genomsnitt mellan 40 och 60 minuters undervisning i ämnet per vecka, oftast på sin fritid, så grunderna för misstanken om det negativa sambandet mellan denna undervisning och andraspråksutveckling är oklara. Det finns några nyare studier som närmare har undersökt om det finns ett positivt samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och skolresultaten. Samtliga har både kvalitativt och kvantitativt belagt att det föreligger ett positivt samband som inte kan, eller enbart delvis kan, förklaras med andra variabler. Vi kan således med ganska stor säkerhet slå fast att modersmålsundervisning ”fungerar” och bidrar till elevernas samlade skolprestationer. Och denna slutsats dras mot bakgrund av forskning om de stora organisatoriska utmaningar som ämnet brottas med i skolans värld. Därför kan vi också hävda att förbättrade villkor för ämnet modersmål i skolan, i linje med de förslag som den statliga utredningen (SOU 2019:18) presenterade, till exempel att ämnet skulle få en timplan och en genomtänkt strategi för modersmålslärares kompetenshöjning, ytterligare skulle stärka ämnets roll, stärka flerspråkighetens roll och dess positiva effekter.

Den främsta lärdomen och konsekvensen för den praktiska verksamheten i landets skolor som framkommer i detta kapitel, är att flerspråkighet ska ses som en resurs, även om eleven inte fullt ut eller enbart delvis behärskar svenska. Eleverna ska uppmuntras att använda sig av förstaspråket i lärandet genom att så att säga addera ämnesspecifika begrepp på svenska till den kunskapsmassa som artikuleras på förstaspråket. Lärarna ska utifrån dessa grunder pröva sig fram till ett arbetsätt som fungerar i den enskilda klassen, med dess elevsammansättning och de resurser lärarna har till sitt förfogande. Modersmålsundervisning ska ses som en integrerad del av skolans kunskapsuppdrag, men också som ett ämne som bidrar till att bejaka delar av elevens identitet och mångkulturella kompetens.

Interetniska relationer, rasism och diskriminering i skolan

Integration i utbildningen handlar inte bara om fysisk integration (gemensamma skolor) och pedagogisk integration (stöd, betyg, språkutveckling), utan också om sociala relationer som utvecklas i skolan och de strukturella förutsättningar som påverkar dessa relationer. Vidare påverkar kvaliteten i interetniska relationer också det som har benämnts som självupplevd integration, inklusive elevernas självuppfattning och psykiska hälsa (Bayram Özdemir och Stattin 2014, Saminathen 2020). Tidigare i översikten har vi berört social integration, men mest genom påverkan på den pedagogiska aspekten. En viktig aspekt av den sociala integrationen är att elever med migrationsbakgrund, som alla andra elever, har rätt till en trygg skolgång fri från diskriminering, rasism, mobbning och utfrysning. Dessa ingår i vad som oftast sammanfattas som skolans värdegrundsarbete. Värdegrundsarbete eller skolans tredje uppdrag, fostran till demokratiskt medborgarskap, är förstås bredare och omfattar också frågor om överföring av samhällets normer och syn på till exempel jämställdhet, sexualitet och demokratiska institutioner (Bolander och Bredström 2021). Detta kapitel fokuserar dock endast på forskning om de aspekter av sociala relationer som riskerar att urholka tryggheten och likvärdigheten för elever med migrationsbakgrund och som därigenom riskerar att negativt påverka elevernas självbild, känsla av tillhörighet och uppfattning om framtidsmöjligheter. Forskningen om rasism och diskriminering i svenska skolor är dock ett relativt nytt forskningsfält (Behtoui med flera 2019, s. 1011), med ett fåtal studier.

Kapitlet består av tre avsnitt: ett om forskning om rasism och främlingsfientlighet i skolan, ett om forskning om interetniska relationer i skolan samt ett avslutande avsnitt med sammanfattande diskussioner.

Den dolda och den manifesta vardagsrasismen

Vi tar avstamp i Dovemarks (2013) studie genomförd i fyra högstadielklasser och bland två gymnasiegrupper. Den utgår från observationer och 89 intervjuer med lärare och elever. Nyckelbegreppet är vardagsrasism, som inte är en öppen och manifest form av rasism, utan snarare integrerad i institutionernas operationer och i vardagslivet, maskerad som vanligt socialt beteende. Critical Race Theory, som i dessa dagar har föranlett omfattande protester från den konservativa högern i USA i relation till skolan, används som analytiskt verktyg för att dekonstruera och utmana de dominerande diskurserna om multikulturalism, inkludering och integration. En av studiens insikter är att den narrativa konstruktionen av elever med migrationsbakgrund, deras föräldrar och även bostadsområden, kretsar kring skillnader, snarare än likheter. Skillnaderna uttrycks i motsatspar som trygg/otrygg (gäller både barn och bostadsområde), involvering i interaktion med/ensidig distribution av förväntningar till föräldrarna, svenska värderingar/de andras kulturella värderingar,

invandarmän/svenska flickor. Gruppen elever med migrationsbakgrund homogeniseras genom de symboliska motsatsparen, men lärarna verkar också skapa underkategorier utifrån elevens etniska bakgrund (vissa grupper presterar sämre, vissa elever är fast mellan två kulturer).

Slutsatsen av studiens omfattande empiri är att vardagsrasism i allra högsta grad genomsyrar den svenska skolan. Rasismen reproduceras genom vad vi skulle kunna benämna som ”den högljudda tystnaden” samt genom lärarnas oreflekterade diskurser om och praktiker i relation till ”de andra”. Dovemark hävdar att om vardagsrasismens reproducerande cirkel ska brytas, måste vi först bryta tystnaden kring dessa frågor. Vi måste erkänna att rasism förekommer i svenska skolor, att lärarna bidrar till att återskapa den genom hänvisningar till ”common-sense” och de svenska värderingarna. En policyimplikation skulle följaktligen vara att skapa utrymmen för lärarnas reflektioner om sina praktiker, både genom fortbildningar och kanske ännu viktigare genom att frågorna hålls levande i det kollektiva lärandet.

Bolander och Bredström (2021) undersöker hur värdegrundsarbete görs i praktiken i en språkintruktionsklass med nyanlända elever. Studien har också ett inslag av aktionsforskning då författarna efter att ha observerat klassens arbete själva designar två lektioner på temat människovärde. Slutsatserna är att den svenska skolans välvilliga – och som det verkar antydats något naiva eller i bästa fall oreflekterade – inställning är att överföring av svenska normer och värderingar gynnar elevernas integration. Överföring görs genom ständig jämförelse med elevernas hemländer och kulturer, som då framstår som outvecklade och inkompatibla med det svenska, som intar en överordnad position. Med utgångspunkt i elevintervjuer förespråkar forskarna mer betoning på diskussioner om rasism och elevernas levda erfarenheter i samhället. Teoretiskt förespråkas mer betoning på intersektionell och kritisk pedagogik, som med hänvisning till Freire (1994) här presenteras som frigörande. Ett exempel på vad det intersektionella perspektivet kan bidra med i sammanhanget är att visa på hur diskussioner om jämställdhet, välbehövligen i sig, riskerar att genom oreflekterade jämförelser, utan medvetenhet om de kontextuella maktordningarna, leda till återskapandet och cementeringen av ungdomarna som ”de andra”.

Ett i sammanhanget intressant begrepp är obehagets pedagogik som Bolander och Bredström lånar från Boler (1999), Zembylas (2014) och Røthing (2019). Obehagets pedagogik innebär att det finns komplexa och kontroversiella frågor som måste tas upp i undervisningen, men som lärarna med hänvisning till att skolan ska vara ett tryggt rum, undviker för att skydda eleverna från obehag. Det skulle kanske kunna tilläggas för att skydda sig själva också. Ämnen som rasism, främlingsfientlighet, kulturella skillnader, under- och överordning hör till de komplexa eller ”känsliga” frågor som kan orsaka obehag. Forskningen förordar förstås inte att ämnena ska undvikas, utan pekar på möjliga orsaker till att de inte belyses tillräckligt. Obehagets pedagogik är följaktligen en semantisk/analytisk konstruktion som sätter fingret, inte på ett känslomässigt tillstånd, utan på ett pedagogiskt fenomen som tenderar att undvikas eller kläs i för alla acceptabla former (t.ex. att diskutera rasism med enbart Sydafrikas

apartheidregim som exempel). Anledningarna kan vara lärarnas osäkerhet, otillräcklig kompetens, mer eller mindre medveten nedvärdering av rasismens förekomst på den egna skolan, rädslan för att inte kunna hålla diskussionerna inom vissa demokratiska ramar och liknande (se Arneback och Englund 2020, Lynch, Swartz och Isaacs 2017). Samtliga anledningar är möjliga att påverka. Här kan det också vara på sin plats att påminna om diskussioner som har förts i översiktens övriga kapitel om betydelsen av att koppla undervisningsstoffet till elevernas erfarenheter.

Behtoui med flera (2019) har i en sammanställning av svensk forskning om rasism och diskriminering i skolan, för perioden 1990–2016, visat att elever och föräldrar med migrationsbakgrund är utsatta för en process av ”andragörande” (othering) i skolans olika sfärer, från läroplaner och läromedel till policy och vardagliga sociala interaktioner. En annan sak forskarna pekar på är lärares oproblematiserade anammande av etnocentriska förståelser av elever och föräldrar med migrationsbakgrund. Samtidigt som lärare försöker motverka främlingsfientlighet och diskriminering i skolan uppfattas minoritetskulturer implicit som bristfälliga och källan till elevernas sämre prestationer.

En forskare som fördjupat sig i frågan om rasism i skolan, gymnasieskolan och förskolan samt om värdegrundsarbete i skolan är Arneback (2012, 2013, 2014, Arneback och Quennerstedt 2016, Bergh och Arneback 2016, Arneback och Jämte 2017, Arneback och Englund 2020, Arneback och Jämte 2021). Nedan ska jag lyfta fram några viktiga insikter från denna forskning.

Arneback (2012) gör en teoretisk indelning av främlingsfientlighet och rasism i två kategorier. Den första kallas för exkluderande rasism/främlingsfientlighet och omfattar allt från folkmord till systematisk exkludering av minoriteter i samhällets olika sfärer (att exkluderas från gemenskapen). Den andra kallas för exploaterande och innebär en systematisk underordning av minoritetskulturer i till exempel skolan, genom den dagliga verksamheten. Exploateringen behöver inte vara explicit och uttalad, utan är oftast implicit och bygger på det förgivettagna: att anpassa sig, ta seden dit du kommer, anamma de gängse rådande värderingarna och normerna, diskurserna och motsatsparen om bättre/sämre, framåtsyftande/konservativ. Denna kritik artikuleras oftast i forskningen (Tefahuney 1999, Lahdenperä 1997, Runfors 2003, Gruber 2007, Leon Rosales 2010) genom att peka på att den svenska skolan är monokulturell eller att den bygger på monokulturella normer. För att komma bort från den exkluderande och exploaterande rasismen/främlingsfientligheten behöver därför skolan utvecklas i en interkulturell riktning, som betonar alla kulturers lika värde, men där relationer och öppenhet leder till både ömsesidig förståelse och framväxten av värderingar och normer utifrån det gemensamma, utifrån likheterna (Lorentz 2013). Med andra ord, en form av mångkulturell inkorporering (Alexander 2006, Lund och Lund 2016).

En insikt från Arnebacks studier gäller olika förhållningssätt till främlingsfientliga uttryck i skolan, utifrån lagstiftningen och de lokala likabehandlingsplanerna. Hon konstaterar att det på lokal implementeringsnivå uppstår spänningar i synen på vem och vad som är att anse som

främlingsfientlig(t). Det är framförallt individerna och sällan strukturerna som pekats ut som bärare av främlingsfientliga attityder och som är föremål för olika åtgärdande och även förebyggande praktiker. Men som vi har sett ovan i Dovemarks (2013) artikel, är det just de strukturella förhållandena som den kritiska blicken ska riktas mot.

Arneback och Jämte (2021) diskuterar och kategoriserar lärarnas antirasistiska strategier utifrån intervjuer med 27 gymnasielärare i Sverige. Artikeln inleds med konstaterandet att många lärare upplever osäkerhet gällande sitt ansvar samt angående hur de kan identifiera rasistiska uttryck inom utbildningen och hur de ska reagera. I analysen av materialet identifierar forskarna sex typer av antirasistiska praktiker bland de intervjuade lärarna. De tre första inkapslar rasismens strukturella manifestationer. De *emancipatoriska* praktikerna bygger på lärarnas medvetenhet om förekomsten av rasism och orättvisor i samhället (ibland även utifrån lärarens egna erfarenheter) som elever med migrationsbakgrund utsätts för, i synnerhet de elever som utgör så kallade ”synliga minoriteter”. Lärarnas strategier är att ta upp och diskutera dessa frågor med sina elever samt hjälpa dem att inte internalisera negativa attityder som omgivningen uppvisar. De *normkritiska* praktikerna (se också Björkman and Bromseth 2019, Reimers and Martinsson 2017) företräds av lärare som genom undervisning och gruppdiskussioner söker synliggöra, utmana och ifrågasätta de dominerande normerna i samhället, skolan och allt som uppfattas som normalt och ”common-sense”. De interkulturella praktikerna definieras av Arneback och Jämte (2021) som de som fokuserar på: ”visualizing and creating spaces for cultural diversity and intercultural processes” (s. 11).

De tre andra identifierade praktikerna handlar om individuella rasistiska uttryck (individualized expressions of racism). Den *demokratiska* praktiken sammanfaller med det som i skolans läroplan går under beteckningen värdegrund eller skolans demokratiska uppdrag och som operationaliseras genom demokratiska dialoger och deliberativa diskussioner. De *relationella* praktikerna fostrar goda relationer mellan eleverna samt mellan eleverna och lärarna. De innebär praktiserad solidaritet och respekt som sätt att förebygga och motverka rasism i skolan. De *kunskapsbaserade* praktikerna betonar betydelsen av information och förmågan till kritisk källgranskning för att förebygga och motverka rasism. Att undervisa om rasismens historia och om Förintelsen är två återkommande undervisningsstrategier.

Sammanfattningsvis visar de redovisade svenska studierna att vi måste bredda vår förståelse för vad rasism och diskriminering innebär, vad de bottnar i och hur de uttrycks, från öppna nynazistiska yttringar till mer subtila former synliga i hierarkisering av olika kulturers värde. Avsnittet har också belyst några arbetssätt eller praktiker för att bemöta rasism och intolerans, men utan att vi vet vilka egentliga effekter de har.

Interetniska relationer i skolan

Bayram Özdemir, Özdemir och Stattin (2015) fördjupar, i en artikel baserad på kvantitativ metod, kunskapen om i vilken utsträckning svenska skolungdomars attityder gentemot invandrare får dem att trakassera ungdomar med migrationsbakgrund. De studerar även om det finns några individuella särdrag och särdrag för skolor, som främjar beteendet. Graden av individuell impulsivitet eller tendens att ägna sig åt våldsamt beteende och uppfattningen om skolkontextens stabilitet (författarna kallar det för kaotiska skolsituationer) används som mätvariabler på övriga karakteristika. Etniska trakasserier definieras som att verbalt underminera eller viktimisera andra på grund av deras etniska bakgrund. Det kan handla om nedvärderande kommentarer om elevens utseende, namn, språk, religion, etniska tillhörighet och andra markörer. Materialet kommer från en longitudinell undersökning av sju skolor med olika elevsammansättningar i en mellanstor svensk stad. Vissa av resultaten är kanske inte förvånande. Studien visar att negativa uppfattningar om invandrare inte bara hindrar utvecklingen av goda interetniska relationer på en skola, utan även motiverar etniskt baserade trakasserier och att de ungdomar som hyste sådana uppfattningar var mer benägna att ägna sig åt etniska trakasserier. Studien visar också att ungdomar med en hög grad av impulsivitet och tendenser att visa våldsamt beteende var mer benägna att ägna sig åt trakasserier över tid. Däremot visar undersökningen att den ”kaotiska” skolsituationen inte påverkade ungdomarnas benägenhet att etniskt trakassera sina skolkamrater med migrationsbakgrund. Forskarna är något osäkra på hur dessa resultat ska tolkas och menar att de till viss del kan förklaras av hur skolsituationen har mätts och till viss del av hur skolpersonalen agerat mot interetniska konflikter, med hot om sanktioner mot de trakasserande ungdomarna. Med hänvisning till internationell forskning (Verkuyten and Thijs 2002) understryker forskarna betydelsen av skolpersonalens medvetenhet om kopplingen mellan etniska trakasserier och interetniska relationer, samt beredskap att ingripa.

Betydelsen av skolkontexten för positiva attityder gentemot invandrare och för vänskap över etniska gränser undersöks vidare i ett antal publicerade studier. I Özdemir och Bayram Özdemir (2017) undersöks två variabler: skolans etniska elevsammansättning och lärarnas initiering av diskussioner om politiska frågor i klassrummet. Det är intressant att kort hänvisa till slutsatserna från tidigare forskning om relationer mellan skolans elevsammansättning, å ena sidan, och attityder och interetniska vänskapskretsar, å andra sidan. Özdemir och Bayram Özdemir menar att den internationella och den begränsade svenska forskningen har kommit fram till något olika slutsatser. Vissa studier har bekräftat den så kallade kontakthypotesen, enligt vilken den fysiska närheten mellan individer från olika etniska grupper leder till bättre förståelse, färre negativa attityder och fler vänskapliga relationer. Men det finns också studier som visar att en underrepresentation av majoritetsbarnen i en skola leder till att de utvecklar negativa attityder gentemot sina skolkamrater från minoritetsgrupper, som då utgör skolmajoritet. Forskningen om betydelsen av debattklimat i klassrummet är mer entydig, även om det finns vissa metodologiska begränsningar. Den visar att ett öppet och tillåtande klassrumsklimat, där interetniska frågor tas upp och

diskuteras, leder till att eleverna får mer positiva attityder till etnisk mångfald och gentemot invandrare.

Utifrån en enkätundersökning bland högstadie- och gymnasieelever med svensk bakgrund kommer Özdemir och Bayram Özdemir (2017, s. 2) fram till att ”these findings suggest that sharing a physical context and having opportunities to interact can promote understanding of others, lead to the development of a positive view of people of different backgrounds, and, in turn, promote social integration”. Liknande slutsatser framkommer i en studie av Bentsen (2021) som hävdar att meningsfulla kontakter och interaktioner är nödvändiga för att minska negativa attityder. Dock menar Bentsen att enbart ytliga kontakter, som kan förekomma vid fysisk integration i skolan utan djupare relationer mellan elever med olika etniska bakgrund, kan öka negativa attityder.

Avslutningsvis lyfter forskarna fram några rekommendationer för att förbättra interetniska relationer i den svenska skolan. Bland annat menar de att lärarna bör uppmanas att oftare initiera diskussioner om sociala och politiska frågor som har med migration att göra och att elever frekvent bör blandas i mindre diskussionsgrupper, något som tidigare i översikten har benämnts som styrd social integration.

Slutligen tar vi upp två studier med fokus på lärarnas uppfattningar och praktiker i relation till den kulturella mångfalden och etnisk viktigmisering. Den första studien undersöker 63 högstadielärares självupplevda kompetens i att arbeta med elever med olika etnisk bakgrund, vilka strategier de använder och vilka utmaningar de ser i att fostra goda interetniska relationer (Bayram Özdemir, Lundberg och Özdemir 2021). Något mer än hälften av lärarna upplevde att de var ganska kompetenta eller mycket kompetenta när det gäller att hantera frågor relaterade till kulturell mångfald i skolan. Intressant nog uppgav lärare som arbetar i skolor med många elever med migrationsbakgrund att de kände sig mindre kompetenta än deras kollegor som arbetar i skolor med en relativt låg andel elever med migrationsbakgrund. Mer än hälften uppgav vidare att de inte hade fått en bra utbildning under lärarutbildningen i att hantera den kulturella mångfalden i klassrummet.

Angående lärarnas strategier för att hantera den kulturella mångfalden identifierar forskarna fem kategorier: att bygga kulturell medvetenhet, kunskap och förståelse; att främja ett öppet och inkluderande klassrumsklimat; att främja fysisk och social integration; att agera när det behövs; och att inte göra något speciellt (s. 149). Bland de främsta utmaningarna nämns: elevernas språkfärdigheter och skolerfarenhet; brist på öppenhet för mångfald; kulturkrockar; samspel som innebär exkludering och/eller konflikter; samt motstridiga åsikter hos föräldrar (s. 152).

Den andra studien fokuserar dels på lärarnas reaktioner mot etnisk viktigmisering av sina elever med migrationsbakgrund, dels på hur dessa incidenter påverkar de drabbade eleverna och inte minst den självupplevda integrationen (Bayram Özdemir, Özdemir och Elzinga 2021). Kan lärarnas reaktioner mildra de negativa effekterna? Resultaten visar att när elever utsätts för etnisk

viktimisering tenderar lärarna att generellt sett reagera på samma sätt som de gör i alla fall som rör mobbning och trakasserier, t.ex. genom att samtala med de inblandade, informera deras föräldrar, kalla till möte och liknande. I fall av etnisk viktimisering identifierar forskarna tre distinkta strategier: mer än hälften av lärarna uppger att de helst inte vill blanda in föräldrarna, utan föredrar att samtala med kollegor för att hitta sätt att hjälpa den drabbade eleven; en tredjedel uppger att de kontaktar föräldrarna, men undviker att samtala med kollegor om det inträffade; resten använde sig av ett brett spektrum av strategier, inklusive de två förstnämnda tillsammans. En intressant iakttagelse är att dessa sistnämnda lärare oftast var mer erfarna än de som tillgrip enstaka strategier. Bayram Özdemir, Özdemir och Elzinga (2021) menar att de drabbade elever vars lärare använde sig av multipla strategier uppvisade färre tecken på depression eller lågt självförtroende.

Ett intressant bidrag till förståelsen av interetniska relationer i skolsammanhang framkommer i Wiltgrens (2020, se också Wiltgren 2014, Jonsson 2015) etnografiska studier. Materialet är insamlat i en gymnasieskola med internationell profil, där de flesta av eleverna har föräldrar med högre utbildning och två tredjedelar har migrationsbakgrund. Den visar hur elever med migrationsbakgrund utsätts för informell exkludering från sociala sammanhang dominerade av gruppen elever med svensk bakgrund. Oftast sker det genom mikrostrategier som att inte hälsa, inte svara eller svara på ett trevligt men korthugget sätt, genom subtil distansering och liknande. Varken eleverna eller lärarna reagerar, även om lärarna i intervjuer uttrycker att de är medvetna om skolans interna segregation längs etniska linjer. Denna studie belyser betydelsen av att frågor om sociala relationer uppmärksammas och hålls levande, även om inga ”uppenbara” problem kan identifieras. Som en elev intervjuad i Wiltgrens studie uttryckte det: ”They [de svenska eleverna] are our future. They are the leaders of tomorrow. What will happen to our society if they only stick together?” (s. 14).

Sammanfattningsvis visar de redovisade studierna i detta avsnitt att goda interetniska relationer, som en aspekt av social integration, inte är något som bara finns eller skapas av sig själv. Det krävs medvetenhet om interetniska relationers underliggande dynamik och aktiva insatser att främja en miljö där den enskilda etniska bakgrunden eller den religiösa tillhörigheten inte används för att på förhand döma, exkludera eller till och med trakassera. Det krävs också ökade kunskaper bland lärarna om vilka förödande konsekvenser som långvariga etniska trakasserier kan ha för enskilda elevers välmående, den självupplevda integrationen, synen på samhället och på sin egen framtid.

Sammanfattande diskussion

Studier om förekomsten av rasism, främlingsfientlighet, etniska trakasserier och interetniska relationer i skolan har stått i fokus för detta kapitel. De redovisade studierna har beröringspunkter med i stort sett alla andra kapitel i denna översikt, i synnerhet de som närmare behandlar frågan om social integration. Anledningen till att de har samlats i ett eget kapitel är dels att rikta uppmärksamheten mot

detta i svenska sammanhang fortfarande outvecklade forskningsområde. Dels är anledningen att tydligt åskådliggöra att främlingsfientlighet, rasism och trakasserier förekommer i den svenska skolan, att de förekommer i olika former samt att det uppenbarligen finns utrymme att förebygga och motverka dem. Det är svårt att tala om någon form av integration om barn utsätts för exkludering och trakasserier i skolan till följd av bakgrund, namn, religion, eller hudfärg. Inte heller om barn med migrationsbakgrund får sina grundläggande rättigheter dagligen urholkade och ifrågasatta. Som i alla andra kapitel söker vi i detta avslutande avsnitt svaret på frågan: Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för den praktiska verksamheten i landets skolor?

Mot bakgrund av de presenterade studierna delas diskussionen nedan i två delar: att reflektera och inse, samt att ingripa.

Att reflektera och inse

Att den exkluderande och exploaterande främlingsfientligheten (för att använda mig av Arnebacks [2012] terminologi) förekommer i skolan är till stora delar ett utslag av dolda strukturer som inte erkänns och att skolpersonalen inte inser konsekvenserna av vissa förgivettagna förhållningssätt till interetniska relationer. I merparten av de redovisade studierna har just skolpersonalens oreflekterade attityder lyfts fram som en förklaring till att minoritets elever och deras kulturer intar en underordnad position. Snarare än att bidra till att förändra mönster av sociala relationer och diskurser mellan majoritets- och minoritets eleverna, verkar skolpersonalens oreflekterade attityder bekräfta dem. Antingen genom tystnad eller genom ett oavsiktligt reproducerande av kulturell över- och underordning. En lärdom som framgår av de redovisade studierna är att förekomsten av främlingsfientlighet, rasism och etniska trakasserier inte erkänns som ett stort problem eller ett strukturellt problem som berör alla på skolan, utan snarare som enstaka incidenter med enskilda elever involverade. Därför riktas åtgärder eller ingripanden nästan uteslutande mot dessa elever och deras attityder genom samtal, att kalla in föräldrarna och möjligtvis andra disciplinära påföljder. En enskild elev pekats ut, hen erkänner att det var dåligt och lovar att aldrig mer göra om det, får eventuellt ett straff. Sedan går livet vidare. De djupare strukturerna i skolethos eller interetniska relationer mellan eleverna dras inte upp till ytan, de åskådliggörs inte, reflekteras inte över eller förändras. En annan lärdom är att det inte bara handlar om att agera när något har hänt. Avsaknad av ett konkret problem innebär inte att dessa villkorande strukturer är borta. Skolan speglar det omgivande samhällets attityder och relationer och dessa lägger också grunden för informella relationer i skolan.

Konsekvensen för den praktiska verksamheten är att frågor om främlingsfientlighet, rasism och etniska trakasserier måste uppmärksammas mer i skolans undervisning, med anknytning till både den historiska och den aktuella situationen i samhället, lokalsamhället och den enskilda skolan (Arneback och Jämte 2021). Lärarna behöver vara medvetna om varför detta är viktigt samt kunna strukturera undervisningen och leda diskussioner utifrån tydliga målsättningar. Lärarna bör också vara medvetna om hur de i sin undervisning kan förhålla sig till den kulturella mångfalden i klassrummet, hur olika länder

och historiska händelser förklaras, hur elevernas erfarenheter kan tas till vara. Det handlar inte om att tillrättalägga historien, utan om att sätta händelser i sin rätta kontext.

För att kunna göra det behöver lärarnas grundutbildning och professionella utveckling ses över för att i högre grad inkludera frågor om undervisning i mångkulturella klasser, interetniska relationer, främlingsfientlighet och rasism i skolan. Men att pliktskyldigt gå på en workshop då och då hjälper inte särskilt mycket. Diskussioner om dessa frågor måste impregnera skolethos, integreras i skolans vardagliga arbete och göras till ett stående inslag i skolans interna diskussioner, inom lärarkollektivet såväl som i samvaron med eleverna.

Att ingripa

I den presenterade forskningen finns också några bidrag som har undersökt skolors reaktioner eller ingripanden när etniska trakasserier eller rasistiska incidenter har rapporterats. En lärdom för landets skolor, även om forskningsläget är av mindre omfattning här, är att den mest ändamålsenliga strategin för ingripande förefaller vara den som kombinerar ett brett spektrum av åtgärder: att samtala med den enskilda eleven, att underrätta och samtala med föräldrarna, att informera och samtala med kollegorna samt att initiera djupare diskussioner och översyn av skolethos, relationsmönster, språkbruk, social integration, förekommande informella uppdelningar och liknande. Åtgärdande och förebyggande insatser går hand i hand. Även samarbete med det omgivande samhällets institutioner och organisationer är viktiga här. Men låt mig vara tydlig: om frågan om rasism och etniska trakasserier i skolan reduceras till ett besök av personal från Forum för levande historia eller Expo, kommer det att förbli en symbolisk gest, utan någon som helst möjlighet att påverka de villkorande strukturer som alstrar etniska trakasserier. De sex praktikerna som presenteras i en studie av Arneback och Jämte (2021) – emancipatoriska, normkritiska, interkulturella, demokratiska, relationella och kunskapsbaserade – utgör också belysande exempel på lärarnas reaktioner för att motverka och förebygga rasistiska uttryck. Som författarna själva konstaterar är de en bra utgångspunkt för reflektioner och framtagande av strategier.

Föräldrar och integration i skolan

Familjens socioekonomiska bakgrund är den starkast påverkande faktorn för elevens skolresultat (Behtoui med flera 2019). Även föräldrarnas migrationsbakgrund är en påverkande faktor, särskilt om de är nyanlända. Det spelar bl.a. roll hur länge de har varit i landet och hur etablerade de är med avseende på arbete, nätverk, svenska språket och information om utbildningssystemet. Föräldrarnas socioekonomiska bakgrund och graden av etablering påverkar också familjens möjligheter att välja i vilket område de kan bosätta sig, vilket i förlängningen kan ge upphov till den boendebetingande skolsegregationen. Det kan också påverka hur man positionerar sig i relation till skolmarknaden. Vidare är elevernas flerspråkighet och mångkulturella identitet (Alexander 2006), både den ursprungliga och dess fortsatta utveckling inte minst genom viljan att delta i modersmålsundervisning, beroende av familjens inställning till flerspråkighet. Lär man sina barn sitt/sina modersmål, används det i hemmet, ansöker man om modersmålsundervisning?

Föräldrarnas relationer med den pedagogiska personalen är likaså viktiga för andra aspekter som rör elevernas skolgång: skolnärvaro, motivation, uppförande, relationer, vilka pedagogiska stödformer som eventuellt erbjuds eller efterlyses och liknande. Därigenom är föräldrar också viktiga för den fysiska, sociala, pedagogiska och självupplevda integrationen. Samtidigt har en del svensk och internationell forskning påvisat svårigheter i kommunikationen mellan föräldrar med migrationsbakgrund och skolans personal.

I detta kapitel presenteras först forskning om nyanlända föräldrar och därefter om föräldrar med migrationsbakgrund i allmänhet. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

Nyanlända föräldrar och skolan

Enligt Baghdasaryan, Lampa och Osman (2021) finns endast enstaka svenska studier om föräldrar med flyktingbakgrund. De tar i sin artikel ett helhetsgrepp om vad det innebär att vara relativt nyanländ flykting²⁰ med barn, men fokuserar inte explicit på relationer med skolan. Det intressanta med studien är att forskarna inte bara vill förstå föräldrarnas erfarenheter och utmaningar, utan även vill föreslå interventioner i syfte att stötta familjer i behov av stöd. Metodologiskt bygger studien på fem fokusgruppintervjuer med sammanlagt 50 föräldrar med ursprung i Syrien, Somalia, Eritrea, Irak och Marocko, i en mindre svensk stad.

²⁰ Forskarna bakom studien påpekar att majoriteten av deras intervjupersoner har varit mindre än fem år i Sverige. Alla kan inte således betecknas som nyanlända, men de tillägger att det oftast betraktas som kort tid för integration (s. 228).

Bland de intressanta resultat som framkommer i denna studie och som är relevanta för översiktens vidkommande, är föräldrarnas upplevelser av maktlöshet. Språkliga barriärer nämns särskilt som ett hinder att få information, få kontakter med svenska myndigheter och inte minst för att kunna skapa och upprätthålla kontakter med skolpersonal. Barnen blir då i praktiken den språkliga länken mellan hemmet och skolan och de som tolkar skolinformation åt sina föräldrar. Svårigheter med etableringen på arbetsmarknaden innebär ekonomiska utmaningar, som också påverkar familjedynamiken och synen på sig själv som kapabel förälder. En annan fråga gällde föräldrarnas osäkerhet om hur svenska lagar, som är till skydd för barnen, ska tolkas och var gränsen gentemot barnen ska sättas. Rädslan för att myndigheterna ska "ta barnen" leder, enligt forskarna, till passivt föräldraskap och därmed förändrade maktrelationer inom familjerna. En intressant iakttagelse som de intervjuade föräldrarna förmedlar gäller barnens något skeva uppfattning om vad "den absoluta friheten" innebär. Enligt föräldrarna har barnen tappat fotfästet i den gamla kulturen och inte riktigt förankrat sig i den nya, med konsekvensen att de revolterar och sätter sig emot gränser och kulturella normer som vuxna försöker påtvinga dem.

För att underlätta kontakter med samhällets representanter, däribland skolan, efterlyste föräldrarna mer information om förväntningar på dem som föräldrar, mer ömsesidig kulturell förståelse och respekt från medlemmar ur majoritetssamhället, fler skolrådgivare eller studiehandledare med multikulturell bakgrund som skulle kunna vara bättre positionerade för att förstå kulturella nyanser. Bland de interventioner som föreslås finns inrättande av föräldrastödprogram, som också skulle inkludera skolpersonal och barn, för att öka den ömsesidiga kulturella förståelsen men också stöd till föräldrarnas integration och, som det uttrycks, ökad kulturell kompetens.

Bunar (2015) redovisar resultaten av en undersökning som bygger på intervjuer med 26 nyanlända föräldrar från Irak, Iran, Syrien, Somalia, Eritrea, Libanon och Sudan i tre svenska kommuner. Vid tiden för intervjuerna hade de flesta varit mellan ett och två år i Sverige med barn i grund- och gymnasieskolan. Analysen poängterar att hur nyanlända föräldrar uppfattar och erfar skolan måste betraktas i relation till en bredare kontext av lokal mottagning och social status. Välkomnande klimat, respektfullt bemötande och lämpligt boende är de viktigaste aspekterna. Även efter relativt kort tid i Sverige och trots bristande kunskaper i svenska och en mediekonsumtion som uteslutande bestod av medier från hemlandet, var föräldrarna väl medvetna om etniska hierarkier mellan, som det uttrycktes, svenskar och invandrare. I missgynnade områden gjorde de en direkt koppling mellan "inga svenskar" och utbildningens kvalitet.

De intervjuade föräldrarna hade inga egentliga reflektioner om skolornas organisatoriska modeller för nyanlända elever, förberedelseklasser eller direktplacering, eller den tillämpade pedagogiken. De sökte inte aktiv involvering i skolans dagliga praktiker. Men de sökte information, respektfullt bemötande och kontinuerlig kommunikation, något som skulle få dem att känna sig inkluderade. Avslutningsvis, hävdar Bunar, går det inte att konstatera någon koppling mellan skolornas organisatoriska modeller och sättet att bemöta/kommunicera med föräldrarna. Sättet att bemöta/kommunicera med

föräldrarna är oftast avhängigt individuella lärare och deras engagemang och härrör inte ifrån om skolan tillämpar förberedelseklasser eller direktplacering. Bunar avslutar med slutsatsen att nyanlända föräldrar är i behov av information om utbildningssystemets organisation, om skolornas inre arbete samt om sina rättigheter och skyldigheter som föräldrar.

Information står också i fokus för Trondman och Bouakaz (2021) studie om nyanlända föräldrars tillgång till, efterfrågan på och hantering av information om barnens skolgång, något som genom samverkan mellan lärare och föräldrar teoretiskt beskrivs som en möjlighetsstruktur. Studien bygger på en enkät som har besvarats av 190 föräldrar med migrationsbakgrund, varav hälften är att betrakta som nyanlända, det vill säga har bott kortare tid än fyra år i Sverige. Slutsatserna från denna undersökning gäller följaktligen i stor utsträckning också det tema som tas upp i nästa avsnitt om föräldrar med migrationsbakgrund i allmänhet.

Angående tillgång till information visar studien att det finns påtagliga begränsningar i den information föräldrarna erhåller från skolan om t.ex. rättigheter och skyldigheter, barnens lärandeprocession, social utveckling, frånvaro med mera. Merparten av föräldrarna får helt enkelt inte information om dessa viktiga aspekter av barnens skolgång. Samtliga som deltog i undersökningen fick information från skolan huvudsakligen på svenska.

Angående efterfrågan på skolinformation, kommer även Trondman och Bouakaz fram till att den är stor från föräldrarnas sida. Mest information efterfrågas inom områdena: föräldrarnas rättigheter, skolans kunskapskrav, barnens kunskapsutveckling, samt skollagen och skolans regler (s. 236). Minst efterfrågan finns inom områdena ledarskap och skolans personalkategorier. Föräldramöten och utvecklingssamtal är de mest efterfrågade kanalerna för informationsförmedling, alltså direkt kommunikation. Andra kanaler som nyhetsbrev och e-post efterfrågas i betydligt mindre utsträckning. Det finns dessutom en stor efterfrågan på skolrelaterad information på föräldrarnas modersmål. Ett annat intressant resultat är att de föräldrar som har bott längre tid i Sverige efterlyser information i högre utsträckning än nyanlända.

Angående hantering av skolinformation, visar Trondman och Bouakaz att knappt hälften av de tillfrågade föräldrarna vet vart de ska vända sig om de är i behov av skolrelaterad information. Om föräldrarna inte förstår den information de får, visar resultaten att den vanligaste strategin är att de vänder sig till sina barns skolor, därefter till de egna barnen (gäller i högre utsträckning nyanlända föräldrar) och sist till det informella nätverket.

Avslutningsvis framkommer det att en tredjedel av föräldrarna upplever rädsla för att bli anmälda av skolan till socialtjänsten. Rädslan är mer framträdande bland icke-nyanlända föräldrar. En uppmuntrande slutsats är att endast två av 190 föräldrar som deltog i undersökningen gav uttryck för att i det närmaste ha gett upp försöken att få till stånd bra kontakt med barnens skola, och ingen av dem var nyanländ.

Studiens övergripande slutsatser är att skolor måste bli bättre på att försäkra sig om vilken information föräldrarna efterlyser, hur den informationen ska ”paketeras” och förmedlas samt hur återkopplingen ska samlas in och användas som språngbräda för utveckling av samverkan mellan skolpersonal och föräldrar med migrationsbakgrund. Samverkan, information och goda relationer mellan skolpersonal och föräldrar är viktiga för elevernas integration också.

Föräldrar med migrationsbakgrund och svensk skola

Osman och Månsson (2015) utgår från begreppet socialt kapital för att undersöka hur somaliska föräldrar upplever möten med sina barns skola. Vilka är hindren i mötena och vad görs för att komma runt dem? Hur påverkar de somaliska föräldrarnas nätverk deras relationer med lärarna? Åtta föräldrar intervjuades i olika omgångar. I sammanhanget intressanta uppgifter med avseende på bakgrunden är att ingen av föräldrarna, som var i 30-årsåldern, hade arbete. Alla var beroende av försörjningsbidrag och samtliga var funktionellt illitterata i både somaliska och svenska. Det rör sig alltså om en socialt utsatt och marginaliserad grupp föräldrar. Resultaten visar att föräldrarna förväntade sig att lärarna i egenskap av experter skulle kompensera barnen för det bristande stöd hemifrån som uppstod till följd av den språkliga barriären och den sociala situationen. Som forskarna uttryckte det, såg föräldrarna att det fanns en nödvändig ansvarsdelning mellan dem och skolan. Föräldrarna skulle se till att barnen kom till skolan medan skolan skulle se till att barnen lärde sig och höra av sig om barnen uppvisade tecken på problem. Osman och Månsson påpekar dock att det också kan handla om föräldrarnas förväntan på samma ansvarsfördelning mellan föräldrar och skola som råder i den somaliska kontexten. Den svenska skolans förväntan på aktiv föräldramedverkan, bland annat genom hjälp med skolarbete, bemöttes med följande, här uttryckt av en förälder citerad i studien: “I have nothing to contribute in the schooling experience of my child” (s. 43). Därmed inte sagt att föräldrarna hade gett upp barnens utbildning. Tvärtom, samtliga hade höga utbildningsambitioner för sina barn.

Några andra intressanta slutsatser som framkommer i relation till utvecklingssamtal är att föräldrarna inte upplevde tillfällena som tolkades av externt anlitate tolkar som en kommunikation och samtal, utan som ensidig informationsförmedling från lärarna till föräldrarna. Däremot bidrog användningen av modersmåls lärare eller annan pedagogisk personal med somalisk bakgrund väsentligt till en tvåvägskommunikation. Anledningen var, enligt de intervjuade föräldrarna, att den tvåspråkiga personalen inte bara kunde tolka vad de sa utan även förmedla det i ett för de svenska lärarna förståeliga kulturella och kommunikativa termer. Dessutom fick föräldrarna tips från lärarna med somalisk bakgrund om hur de kunde stötta sina barn i lärandet. Artikelns slutsats är oroväckande:

To summarize, the parent-teacher relationships are problem-driven and the school as a welfare institution is perceived by the parents as undermining their authority instead of supporting them

in their relation to their children. This is also a major factor that leads the parents to adopt a strategy of passivity and self-exclusion in the relation with the school and the teachers. (Osman och Månsson 2015, s. 46)

Föräldrar med somalisk bakgrund har också undersökts av Osman (2017) i en avhandling som bygger på två kvalitativa och två kvantitativa studier. De i studierna deltagande föräldrarna är både nyanlända och icke-nyanlända. Även i denna studie presenteras utmaningar för föräldraskapet i form av språkbarriärer och kunskaper om skolsystemet. I avsaknad av formella kunskapskällor förlitade sig föräldrarna på information från det egna sociala nätverket, som i sig inte riktigt uppfattades vara en tillförlitlig kunskapskälla ("the blind leading the blind" som en förälder uttryckte det, s. 30). Föräldrarnas uppfattning var att varken de eller deras barn behandlades likvärdigt av skolpersonalen, på grund av deras etniska bakgrund. Vidare tas upp frågan om att barnen integreras snabbare än föräldrarna, inte minst genom att barnen tillägnar sig det svenska språket, vilket påverkat maktrelationer och dynamiken inom familjerna. Det som föräldrarna efterlyste var ett kulturellt sensitivt föräldraprogram som kan stödja dem i att utveckla sitt föräldraskap i den nya kontexten. Om de ska lyckas behöver dessa program ha förmedlare med både kulturell och kontextbunden kompetens. Avhandlingen analyserar vidare ett sådant program (Ladnaan). Programmet bestod av en tolv veckor lång kurs innehållande information om Barnkonventionen, socialtjänstens arbete och föräldrastilar, diskussioner, rollspel, konkreta exempel och reflektioner om "attachment principles" (Osman med flera 2019). Seminarielidarna var själva av somaliskt ursprung och hela programmet genomfördes på somaliska. Resultaten visar att programmets implementering hade betydelse för både föräldrarnas och barnens förbättrade psykiska hälsa och för att stärka föräldrarollen (se också Osman med flera 2016).

Insatser riktade till föräldrar med migrationsbakgrund står också i fokus för en artikel av Lunneblad och Johansson (2012). Studien genomfördes i ett strukturellt missgynnade och mångkulturellt bostadsområde. Vid sidan av att förbättra samverkan, kommunikation, och information samt att tydliggöra rollerna mellan skolpersonal och föräldrar, hade insatsen också element av vad som skulle kunna uttryckas som "att motverka segregation" (se också Behtoui och Strömberg 2020). Metoden är observationer av möten mellan lärare och föräldrar med olika språkbakgrund (arabiska, somaliska och turkiska) samt intervjuer med några lärare som deltagit i mötena. De delar av insatsen som studeras i artikeln består av möten där förväntningen var, som en av de intervjuade lärarna uttryckte det, att "vi ska lära av föräldrarna". Informationsflödet, men inte nödvändigtvis inflytande, gick alltså i den andra riktningen än några av de tidigare redovisade studierna. Den här gången från föräldrarna till lärarna. Mötesobservationer bekräftar den tidigare bilden av föräldrar som hänvisar till kulturella skillnader i sättet att uppfostra barn i hemlandet jämfört med i Sverige och som känner sig marginaliserade i relation till barnens skolgång. Studiens analys visar att lärarna, trots ambitionen att få till stånd mötesplatser med föräldrarna och "lära av dem", inte lyckas särskilt väl. Anledningen var brist på reflektioner om hur maktskillnader mellan

föräldrar och lärare påverkar relationer, samt att lärarna i stället för att använda sig av diskussion om och förståelse för föräldrarnas ståndpunkter tillgriper hänvisningar till lagar, regler och normer. I slutändan verkar de vilja skicka ett budskap till föräldrarna om vad de bör göra för att underlätta lärarnas arbete.

Det finns ett antal internationella studier som visar hur föräldrarna förmår att återerövra aktörskapet. Matthiesen (2015) har i en dansk studie undersökt hur mammor med somalisk bakgrund navigerar och hanterar de negativa diskurser som de menar finns om vad föräldrar med somalisk bakgrund kan bidra med i skolan. Men mammorna lyckas inte helt, för när de börjar ifrågasätta skolans praktiker blir de stämplade som icke-konstruktiva, med bristande ansvar och stött till skolan. Koyama och Bakuza (2017) visar i sin studie från USA att föräldrar med flyktningbakgrund initialt förvägrades rollen som skolans likvärdiga partners, med hänvisning till bristfälliga kunskaper i engelska och kulturella skillnader, men att föräldrarna med hjälp av en extern organisation som arbetade med aktiv involvering av minoritetsföräldrar i skolan så småningom kom att åstadkomma goda relationer med lärarna. Även Rah (2013) lovordar hur externa organisationer eller projekt kan leda till mobilisering av föräldrarna. En annan sak som internationell forskning tar upp, något som vi också har sett i redovisningen av de svenska studierna, är att skolan och övrig samhällsservice som kommer i kontakt med barn och föräldrar utgår från ”culturally responsive practices” (Dolan och Sherlock 2010, Devine 2011), i meningen att kulturella skillnader ska åskådliggöras, jämföras och förutsättningslöst diskuteras. Payet och Deshayes (2019) diskuterar i en artikel relationer mellan skolpersonal och föräldrar i tre mångkulturella skolor i Geneve, Schweiz. De kommer fram till att möten med föräldrar präglas av majoritetens perspektiv och att föräldrar med migrationsbakgrund får litet utrymme att uttrycka sina åsikter. En annan intressant praktik som framkommer i artikeln är lärarnas ”dubbelhet” i relation till föräldrarnas och barnens kulturella och etniska markörer. I till exempel direkta interaktioner med föräldrarna och samtal med forskarna bejakar lärarna flerspråkigheten, men i praktiken nedvärderas det mångkulturella och det flerspråkiga och görs till ett problem. Det är till och med förbjudet att tala något annat än majoritetsspråket i skolorna, även för nyanlända elever. Dessutom skickas många barn med migrationsbakgrund slentrianmässigt till språkpedagoger och psykologer när de stöter på pedagogiska utmaningar, något som föräldrarna ifrågasätter. Enligt Payet och Deshayes (2019, s. 355): “The teachers’ cultural empathy that can be witnessed in the interviews remains at the level of a vernacular and ritualised practice, coexisting with mono-cultural expectations and normative judgements.”

En annan intressant svensk studie som har undersökt hur resurser i bostadsområden som betraktas som ”resurssvaga” kan främja elevernas skolgång och skolframgång är Bouakaz (2012) rapport om så kallade komplementära skolor i Malmö. Det är skolor som föräldrarna själva, genom etniska och kulturella föreningar, har satt upp för att tillhandahålla extra undervisning för sina barn. De komplementära skolornas fokus kan vara alltifrån religion och modersmål till vad som i det närmaste skulle kunna betecknas som läxhjälp. Ytterst få av skolorna har någon organiserad kontakt med skolväsendet eller

övriga institutioner som till exempel bibliotek. Enligt Bouakaz är dessa skolor en produkt av det starka intresse för utbildningsfrågor som finns i det lokala samhället, något som skulle kunna betecknas som en form av kulturellt kapital, samt av de nätverk som finns inom olika etniska grupper, något som skulle kunna betecknas som socialt kapital. Det lokalt genererade kulturella och sociala kapitalet ger således upphov till en ny möjlighetsstruktur för elever i mångkulturella områden och skolor. Effekterna är inte bara främjat lärande, utan även identitetsutveckling som kan utmana de rådande stigmatiserande bilderna av det mångkulturella samhället.

Sammanfattande diskussion

Svensk och till viss del internationell forskning om föräldrar med migrationsbakgrund har stått i fokus för detta kapitel. Den presenterade forskningen har framförallt använt sig av kvalitativa metoder, med föräldrantervjuer och observationer av möten och föräldrakurser. Trots att forskningen inom området inte är särskilt utvecklad finns det en ganska stor samstämmighet i det som har lyfts fram. Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för den praktiska verksamheten i landets skolor?

Till att börja med visar i stort sett samtliga studier att föräldrar med migrationsbakgrund, oavsett hur länge de har varit i landet och bortsett från den egna utbildningsbakgrunden, har höga ambitioner för sina barns utbildning och vill att barnen ska lyckas med studierna. Här finns alltså en positiv och beredvillig partner för skolan. Men sedan radar studierna upp olika problem som uppstår i kommunikationen och relationerna mellan skolpersonal och föräldrar. Sämre kunskaper i svenska lyfts från föräldrarnas sida fram som det egna tillkortakommande som försvårar kommunikationen. Kulturella skillnader lyfts fram som ett hinder som uppstår i relationerna och, som det verkar, något som ingen ska lastas för, utan något som ska erkännas och arbetas med. Det som så att säga går på skolpersonalens konto, angående sämre relationer, är nedvärderingen av föräldrarnas förmåga att vara goda föräldrar, låga förväntningar på hur föräldrarna kan stötta sina barn i skolans arbete, implicita anklagelser om att föräldrarna bär skulden om barn uppvisar negativt beteende, ensidig förmedling av information och att informationen oftast enbart är på svenska. Ytterligare en problematisk omständighet för föräldrarna är rädslan för att "socialen ska ta barnen". Den rädslan verkar bottna både i bristande förståelse för vilka regler som gäller för barnomhändertagande enligt Socialtjänstlagen, i att föräldrarna uppfattar att de skulle bli misstrodda om anmälan riktas mot dem och i att deras barn tillgriper hotet om anmälan som ett verktyg för att få sin vilja igenom.

Samtliga problematiska aspekter innebär att föräldrar behöver få rätt information i rätt tid, om vilka regler som gäller, vad som förväntas av dem som föräldrar. De behöver få samverka med skolpersonal (främst genom fysiska möten) på ett sätt som förtydligar ömsesidiga förväntningar, utvecklar kulturell förståelse och inte minst minskar elevernas utrymme för att hota med "anmälan till socialen". I kapitlet har också några positiva exempel lyfts fram på hur

informationsunderskottet bland föräldrarna kan åtgärdas och kommunikation med skolpersonalen förbättras. Föräldrautbildningar och användning av tvåspråkig skolpersonal är några framkomliga vägar. Dessa är de huvudsakliga lärdomarna.

En uppenbar konsekvens för den praktiska verksamheten i landets skolor är insikten att föräldrarna är skolpersonalens främsta ”allierade” och att mycket mer uppmärksamhet bör ägnas åt hur de brutna kommunikationsvägarna ska återskapas. Jag vill hävda att om denna insikt tillåts genomsyra en skola, skulle mycket vara vunnet. Vilka konkreta steg som skulle behöva tas för att i praktiken efterleva detta ställningstagande, är upp till varje skola. Men som framkommit i kapitlet kräver inte föräldrar med migrationsbakgrund mycket: respekt, samverkan, kontinuerlig tvåvägskommunikation och att skolan räknar med dem som engagerade föräldrar.

Avslutande diskussion

Den här översikten har satt fokus på ett brett temaområde: Vad säger svensk och till viss del internationell forskning om integration och utbildning? Det explicita syftet formulerades i två steg i översiktens inledande kapitel: a) att sammanfatta forskningsläget om integration och utbildning; samt att b) utifrån den tillgängliga forskningen belysa olika policyer och arbetssätt inom grund- och gymnasieskolan samt i förekommande fall deras effekter för integration. En ambition har varit att utforma forskningsöversikten på ett sätt som kan ge skolpersonal, lokala beslutsfattare och föräldrar vägledning i hur resultaten kan förstås, tolkas och användas i den praktiska verksamheten. De huvudsakliga frågeställningarna som besvarats genom översiktens olika kapitel har kretsat kring alltifrån vilken typ av forskning som förekommer och vad den kommer fram till, till vilka de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna är för den praktiska verksamheten i landets skolor. Integration i utbildningen har presenterats genom en tentativ modell bestående av fysisk, social, pedagogisk och självupplevd integration.

Metodologiskt bygger översikten på flera hundra svenska och internationella studier insamlade genom forskningsdatabaser, genom granskning av nyare publikationers litteraturlistor samt genom tidskrifternas, forskarnas och forskningsinstitutionernas hemsidor. Översikten är avgränsad till forskning om grund- och gymnasieskolan under perioden mellan 2010 och 2021, med betoning på de senare årens publiceringar. Trots underlagets mängd – insamlat och bearbetat under strikta tidsmässiga villkor – är jag medveten om att alla forskningspublikationer inte finns med. Jag har dock svårt att se att publikationer som inte omnämns på grund av att jag har missat dem eller medvetet utelämnat dem på grund av utrymmesbrist, skulle kunna omkullkasta den samlade bild som framträder i översikten. Helt säkert är dock att fler publikationer ytterligare skulle kunna nyansera och bidra med exempel till slutsatserna.

Analytiskt utgör översikten exempel på en kvalitativ meta-analys. Det betyder att underlaget först tematiseras i relation till det överordnade temat integration och utbildning, för att sedan analyseras utifrån syftet och frågeställningarna. De fem identifierade temana är: skolegregation och integration; nyanlända elever; flerspråkighet i policy och praktik; interetniska relationer, rasism och diskriminering; föräldrar och integration i skolan. Längre och kortare sammanfattningar och hänvisningar har åskådliggjort publikationernas bidrag till temanas analyser. Vidare har varje temaområde/kapitel avslutats med en diskussion utifrån en av översiktens övergripande frågor: Vilka är de huvudsakliga lärdomarna och konsekvenserna för den praktiska verksamheten i landets skolor?

Detta avslutande kapitel tar de tidigare diskussionerna och slutsatserna som avstamp för ett bredare resonemang och syntes om vad den vetenskapligt baserade kunskapen säger oss avseende policyer och arbetssätt samt deras

effekter när det gäller integration och utbildning i svensk skola. Detta gör vi mot bakgrund av epistemologiska frågor: Vad vet vi och vad mer borde vi veta?

Integration eller migrationsbakgrund

I översiktens inledande kapitel framkom att personer med migrationsbakgrund, trots ideologiska målsättningar om att integrationen berör alla och är allas ansvar, utgör integrationens främsta målgrupp. Efter genomgången av svensk utbildningsforskning kan jag bara bekräfta att det förhåller sig på samma sätt inom skolan. Elever med migrationsbakgrund framträder direkt och indirekt som den centrala målgruppen i policyer, arbetssätt, relationer och ämnesdidaktiska strategier när forskare undersöker aspekter av integration och utbildning. Till viss del är det en konsekvens av vilka frågor som ställs, men framförallt beror det på hur integrationsfrågan praktiskt definieras i skolornas verksamheter, vilka som behöver ”integreras”. Den svenska forskningen om integration och utbildning i spåren av undersökningar av policyer och arbetssätt har visat, inte nödvändigtvis hur integrationen i skolan hanteras, utan hur elevernas migrationsbakgrund hanteras. Och eftersom migrationsbakgrund oftast uppfattas som källan till elevens skolrelaterade problem (språket, nyanländ, familjebakgrunden, segregationen) utformas både policyn och arbetssätten implicit kring den problematiska migrationsbakgrunden. Integrationen snävas in från att vara en bred policy för hantering av skolans monokultur, enspråkighetsnorm, kompensatoriska uppdrag, interetniska relationer, fostran av goda och respektfulla relationer med föräldrar, lärarnas och andra elevers attityder, mot att enbart hantera och åtgärda reella eller påstådda problem som den enskilda ”invandrareleven” har.

Ett motargument till denna slutsats är att elever med migrationsbakgrund har vissa reella utmaningar som till följd av deras bakgrund skiljer dem från deras kamrater med svensk bakgrund och att det därför krävs både en särskild policy, insatser, arbetssätt och forskning för att hantera och förstå de utmaningarna. Detta är sant, och min slutsats syftar inte till att osynliggöra dessa elever, utan precis tvärtom att syna deras utmaningar och möjligheter i relation till utbildningskontexten. Nyanlända elever har stora utmaningar framför sig när det gäller att tillägna sig det svenska språket och olika ämneskunskaper samt att orientera sig i det nya landets värderingar, i normer och i utbildningssystemets olika vägar. Och det behövs både riktad policy, effektiva arbetssätt och vetenskaplig forskning om deras utbildningsvillkor. Poängen är att en hel del av de utmaningar som nyanlända elever uppfattas ha och som hanteras inte bottnar i deras individuella bakgrund eller omständigheter, utan skapas i elevens möte med skolan och dess policy, ethos, organisation, lärarnas kompetens, arbetssätt och elevsammansättning. Att vara elev i en ”segregerad skola” (i sig en felaktig beteckning då en kommuns skolor är segregerade i relation till varandra, inte en enskild skola) – och därigenom drabbas av segregationens konsekvenser, färre utbildade lärare, sämre skolethos, urholkad skolkamratseffekt, dåligt rykte, risken att skolan läggs ned med argument att den är oduglig – har ingenting med den enskilda elevens migrationsbakgrund att göra. Att utsättas för etniska

trakasserier, diskriminering, exkludering ur skolsammanhang genom policy och attityder, har inte heller att göra med den enskilda elevens migrationsbakgrund.

Ett annat motargument är att vi måste fokusera på elever med migrationsbakgrund när vi diskuterar integration, för att få veta mer om hur de påverkas av strukturella omständigheter. Detta är också sant, men strukturerna framstår inte sällan som naturgivna statiska realiteter snarare än sociala konstruktioner som kan stöpas om och anpassas. Och för detta krävs radikala alternativ till hur policy och arbetssätt kan förändras på ett genomgripande och hållbart sätt. Vi har en mängd kunskap om detta. Ett exempel är elevernas flerspråkighet, där det finns starka belägg för att den kan användas för mer effektivt lärande. Ändå hittar vi åtskilliga bevis på lärare som ser flerspråkighet som ett hinder snarare än en möjlighet. Här görs migrationsbakgrunden till ett problem i stället för att skolpersonal närmare synar rådande policy och arbetssätt som möjliggör den skeva problemlösningen. Att enformigt efterlysa mer precisa resursfördelningssystem och utbildningar med oklart innehåll och kvalitet, ger sällan utslag på systemnivå.

Lärdomar och konsekvenser

Vi har konstaterat att skolors hantering av migrationsbakgrund har tilldelats en central position i, eller rent av misserkänts som, policy och arbetssätt för integration i utbildningen. Skolaktörer bör därför i policy och arbetssätt inta ett mer differentierat förhållningssätt till migrationsbakgrunden och dess mångfacetterade betydelse. De bör arbeta utifrån frågeställningar som vilka aspekter av och i vilka utbildningssammanhang migrationsbakgrunden har:

- a) hämmande effekter;
- b) möjliggörande potential och positiva effekter för lärande och skolframgång;
- c) misserkänts som orsak till problem som egentligen handlar om något annat?

För att detta ska göras på ett effektivt sätt krävs det också förändringar i förståelsen av komplexiteten i elevens förutsättningar (och alla härstammar inte från migrationen), och förändringar av rådande policy och arbetssätt.

Flerspråkighet

Den aspekt av elevens bakgrund/förutsättningar som framträder i underlagen och som spänner över alla potentiella målgrupper (nyanlända, icke-nyanlända med migrationsbakgrund, elever i mångkulturella skolor, föräldrar) och institutionella sammanhang (mångkulturella skolor, förberedelseklasser, Språkintröduktionsprogrammet) när integration ”görs” är flerspråkighet. Men bara om andraspråket (svenska) anses vara källan till elevens skolrelaterade svårigheter. Om inte det svenska skolspråket anses utgöra ett problem, då försvinner frågan om flerspråkighet från arbetssättet eller reduceras möjligtvis till modersmålsundervisning, frikopplad från skolans övriga pedagogiska angelägenheter. För att understryka: flerspråkighet kallas in i pedagogiska och ämnesdidaktiska sammanhang för att främja lärandet nästan uteslutande när eleven, ironiskt nog just till följd av flerspråkigheten, uppfattas ha brister i det svenska skolspråket. En slutsats av forskningen är att flerspråkigheten i sig

aldrig har fått en reell chans i den svenska skolan att utveckla sin kunskapsfrämjande potential. Tvärtom, den har belagts med stigmatisering och skam eftersom den förknippats med ”språksvaga elever vars svenska inte räcker till och då måste vi ta hjälp av förstaspråket”. Kanske är det inte konstigt att flerspråkighet av vissa lärare i de redovisade studierna uppfattas som ett problem.

I forskningen om translanguaging och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt framkommer starka belägg för att elevens förstaspråk förvisso kan användas på ett effektivt sätt. Många studier har dock begränsat sin räckvidd till att undersöka elevernas begripliggörande av ämnesinnehållet i vissa lektioner (ja, det ”fungerar”), men ägnat sig mindre åt att leta efter kausala samband mellan ett konkret arbetssätt och skolresultat. Å andra sidan är det svårt att göra det då inte alla lärare i en skola använder sig av elevernas flerspråkiga resurser i undervisningen, eller gör det med varierande frekvens och kvalitet. En annan slutsats är följaktligen att flerspråkighet som resurs inte är en del av den policy som alla följer, utan har blivit en fråga om enskilda lärares personliga intressen.

En annan fråga om utvecklingen av flerspråkiga resurser gäller dels förstaspråkets fortsatta utveckling genom modersmålsundervisning, dels andraspråkets utveckling genom social integration. Det är en gåta hur villkoren för modersmålsundervisning har tillåtits förfalla i en utsträckning som i praktiken hotar ämnets blotta existens. Och som visats i kapitlet om integration och flerspråkighet har ämnet betydelse för elevernas kunskapsutveckling (inklusive andraspråket) och det finns starka indikationer på dess betydelse för elevernas samlade skolresultat. Studie efter studie belyser klart att modersmålsämnets villkor är orimliga, att den nationella policyn måste förändras (SOU 2019:18) samt att huvudmän och skolor måste tillhandahålla bättre förutsättningar så att modersmållärarna kan utveckla undervisningen.

Fysisk integration i form av blandade skolor har presenterats som en förutsättning för social integration i form av umgänget över etniska och socioekonomiska gränser, som i sin tur väntas ge utfall i den pedagogiska och även i den självupplevda integrationen. Förväntade vinster i utvecklingen av andraspråket länkar samman samtliga aspekter. Om bara ”invandrarelever” går i skolor där över hälften av eleverna är ”svenskar” kommer de förstnämnda att utveckla sin svenska, nästan per automatik. På köpet blir de också integrerade. Forskningen visar att det visserligen finns en kamrateffekt, men att den långt ifrån uppträder per automatik. Mer om detta i nästa delavsnitt.

Fysisk och social integration

Den ovannämnda uppfattningen om fysisk och social integration har gett upphov till ganska dramatiska policyåtgärder i form av skolnedläggningar, sammanslagningar och idéer om var nya ”integrationsskolor” ska byggas. Som det har framgått i översikten finns inget automatiskt kausalt samband mellan den fysiska integrationen och de övriga integrationsaspekterna. Om integrationsbegreppet i en bredare bemärkelse, bort från ensidig fokusering på migrationsbakgrunden, någonstans är tillämpligt så är det i skolor som tar emot elever från de nedlagda mångkulturella skolorna. Avsaknad av policy och

förvirring i hur situationen ska hanteras leder dock till en upprepning av det segregerade mönstret mellan skolor till inom en skola. Att bara slå ihop skolor utan en genomtänkt strategi för hur den nya elevsammansättningens sociala och pedagogiska dynamiker ska hanteras, leder inte till integration och inte heller till förväntad utveckling av andraspråket i skolans informella sammanhang. Forskningen inom området har dock gett oss några andra viktiga och relativt starkt belagda insikter, varav det viktigaste är att förflyttningen av elever från lågpresterande skolor inte leder till resultatförsämring för den mottagande skolans elever. Det här är också en viktig insikt för de föräldrar som med stigande oro ser att antalet ”invandrabarn” på deras barns skolor ökar och av den anledningen väljer att byta skola.

Att genom olika policyer och arbetsätt hantera konsekvenserna av boendesegregation och valfrihetens utnyttjande för skolor med mångkulturell elevsammansättning är ett område som både är föremål för flest insatser och verkar vara svårast att göra något åt. Tyvärr vet vi genom vetenskaplig forskning väldigt lite om effekterna av olika vidtagna reformer i och omkring dessa skolor. Den tillgängliga forskningen har dock pekat på betydelsen av skolethos, ledarskap, kollektivt lärande, samverkan med hemmet och elevernas sociala kapital, som viktiga förutsättningar för skolförbättring. Och förstås att flerspråkighet används som en integrerad strategi i skolans pedagogiska verksamheter. Den yttersta åtgärden, som ovan nämnts, är helt enkelt att ta bort ”problemet” genom skolnedläggningar.

En trygg skola, fri från rasism, diskriminering, etniska trakasserier och exkludering, är integrationens själva förutsättning. Men så ser inte den svenska skolan ut i dag. Samtliga förekommer och överlag hanteras inte fostran av goda interetniska relationer och medvetenhet om relationsdynamik mellan eleverna samt mellan skolpersonal och elever på ett ändamålsenligt sätt, som det framkommer i den presenterade forskningen. Ett bestående intryck är att lärarna uppfattar dessa frågor som ”känsliga” att ta sig an, i synnerhet om de ska diskuteras i relation till elevernas erfarenheter och den aktuella samhällssituationen. Om några framstår som representanter för grupper utsatta för rasism och diskriminering i samhället kan det uppfattas som att några andra representerar den diskriminerande gruppen. Att inte öppna för frågor som har konsekvenser för sociala relationer och för elevernas syn på varandra, eftersom man inte vet hur frågorna ska hanteras, framstår då som den säkraste strategin för lärarna. En strategi, som forskningen visar, är felaktig.

Nyanlända elever

Den grupp elever som tydligast påverkas av sin migrationsbakgrund och som också tydligast hanteras i policy, organisatoriska former och arbetsätt, är nyanlända elever. Forskningsläget om nyanlända elever är ganska gott när det gäller vissa aspekter, även om det saknas svar på viktiga frågor. Effekterna av organisatoriska modeller som förberedelseklass, direktplacering, Språkintruktionsprogrammet för språkutveckling och lärande på kort och lång sikt är exempel på det. Vi vet väldigt lite, om något, om effekterna av de stödåtgärder som tagits fram sedan 2016 (kartläggning, anpassad och prioriterad

timplan, individuella studieplaner). Inte heller vet vi om förstärkningen av studiehandledningen för nyanlända i grundskolans högstadium har lett till några förändringar och avsedda effekter. Det finns ganska starka kvalitativa belägg för att studiehandledningen i sig är en viktig åtgärd för nyanländas lärande och för en positiv självbild, men det finns inga studier som har utvärderat kausala samband mellan studiehandledning och elevernas prestationer.

Det vi däremot vet med ganska stor säkerhet är att nyanlända elevers upplevelse av de separerade undervisningsformerna till stora delar är negativa och förknippas med lägre status, skolmisslyckande, att inte vara som alla andra och farhågor om framtiden. Vidare vet vi med ganska stor säkerhet att dessa elevers flerspråkighet behöver integreras i alla aspekter av lärande, genom genomtänkta pedagogiska strategier och med hjälp av flerspråkig personal. Translanguaging och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt sammanfattar några givande strategier. Vi vet med stor säkerhet att nyanlända elever är motiverade och ambitiösa. Vi vet också med stor säkerhet att nyanlända föräldrar känner sig marginaliserade i relation till, eller helt exkluderade från, sina barns skolgång. Vi vet mindre, men det finns några väljorda studier här, om att nyanlända löper risk att bli utsatta för etniska trakasserier och exkludering i ordinarie skolstrukturer. Genom att förstärka (genom t.ex. motivation och flerspråkighet) och att motverka (t.ex. minska exkludering och negativ självuppfattning) möjliggörs potential för lärande och skolframgång.

Hur kan dessa insikter tas till vara? Här finns ett uppenbart problem, som nog gäller de övriga behandlade områdena också. Det finns en alltför stor tillit till att den enskilda skolan (eller kommunen) ska göra allt det som policyn föreskriver och det som forskningen identifierar som goda praktiker. Som översikten genomgående har visat, finns en tendens att policyer vid implementeringen uppfattas som rekommendationer snarare än som föreskrifter. Är lösningen mer fokus på dessa frågor på lärarutbildningar, mer professionell utveckling och kollegialt lärande, som det oftast föreslås i olika studier? Ja, det tycks vara en del av lösningen, men frågan är om det räcker?

Avslutande ord

Frågan om integration och utbildning har stått i fokus för denna forskningsöversikt. Ambitionen har varit att identifiera policy och arbetssätt och om möjligt deras effekter för integration. Redan i inledningen flaggade jag för att slutsatserna om ”vad som fungerar” är möjliga att dra endast om det tillgängliga underlaget tillåter oss att göra det. Så här i avslutningen kan jag konstatera att merparten av forskningen visserligen behandlar policy och arbetssätt. Dessa har identifierats, sammanfattats, (meta)analyserats och diskuterats. En del forskningsbidrag har också intresserat sig för effekterna, men i mindre utsträckning för långsiktiga kausala samband (jfr. Holmlund, Häggblom och Lindahl 2021). Analyserna handlar ofta om en åtgärds eller ett arbetssätts genomförandekvalitet i sig, inte direkt om deras effekter för lärande och integration. Om detta beror på metodologiska och etiska svårigheter med att till exempel göra experimentstudier eller på att forskningsråden inte premierar

denna typ av forskning eller på något annat, är svårt att uttala sig om. Helt uppenbart finns ett behov av att lyfta den kritiska blicken från ett arbetssätt i sig och undersöka om det på längre sikt gör någon skillnad för eleverna.

Ett problem i sammanhanget kan ha varit studiens övergripande begrepp integration, som det formulerades i Veteskapsrådets uppdrag, och svårigheter med att empiriskt leda i bevis vad som är en fungerande åtgärd, policy eller ett arbetssätt för att åstadkomma integration. Begreppet rymmer alldeles för mycket av olika verksamheter, förutsättningar, frågor och dilemman. Trots att det har brutits ned i olika dimensioner har min insikt om dess otillräcklighet växt under arbetet med rapporten. Är det integration om en nyanländ elev blir överförd från förberedelseklass till en ordinarie klass, med litet stöd? Eller är det tvärtom integration om eleven hålls kvar i förberedelseklassen, med mycket stöd?

Ett medvetet val i arbetet med forskningsöversikten var att inte gå in i några nationella policyfrågor som polariserar den svenska politiken (även om vissa av dem berörs), som till exempel frågan om fristående skolor, deras profiler och bidrag till integration eller segregation. Andra frågor är reglerna om och utformningen av betyg, kunskapsprov, behörighetskrav, kunskapsmätningar, läroplaner och lärarutbildningens innehåll. Samtliga är förstås viktiga i ett bredare integrationsperspektiv, men alldeles för komplexa för att rättvist behandla i denna översikt.

Skolor, pedagogisk personal, skolledare och beslutsfattare bör i större utsträckning behandla och betrakta integration som en skolövergripande policyfråga och inte enbart som en fråga om kompensatoriska åtgärder till ”invandrarelever”. Skolor bör se till att flerspråkighet integreras och bejakas i alla verksamheter – och nej, fortsatt utveckling av förstaspråket har inga negativa konsekvenser för andraspråksutveckling – samt bereda bättre villkor för och uppmuntra berättigade elever att läsa ämnet modersmålsundervisning. Som Cummins (2017, s. 183) påpekar utifrån en sammanställning av svensk och internationell forskning inom området, krävs det också att: stötta förståelse av och produktion av språk; utnyttja elevernas flerspråkiga repertoarer; stärka det kunskapsrelaterade språket inom alla ämnen; maximera engagemanget för läsande och skrivande; skapa samband med elevernas liv och den kunskap, den kultur och det språk som finns inom deras grupper; införa ett maktperspektiv i läroplanen och undervisningen; bekräfta elevernas identiteter i engagemanget för läsning och skrivning.

Helt nya strategier behövs i kommunikation med föräldrar med migrationsbakgrund. Skolornas organisatoriska, pedagogiska och sociala strukturer bör kontinuerligt omvärderas mot bakgrund av frågan om de verkligen tjänar alla elevers intressen. Om en mångkulturell skola, eller en skola med vilken elevsammansättning som helst, inte visar sig tjäna majoriteten av elevernas intressen och trots alla interventioner inte ger avsedda effekter, då ska frågan om nedläggning aktualiseras. Det är en fråga om likvärdighet, rättigheter och effektiv undervisning.

Referenser

1. Abrahamsson, N. och Bylund, E. (2012). Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson och I. Lindberg (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
2. Aktürk-Drake, M. (2017). Turkish maintenance and bilingualism among second-generation Turks in multicultural Stockholm. I B. Baser och P. T. Levin (red.). *Migration from Turkey to Sweden: Integration, Belonging and Transnational Community*. London: IB Tauris.
3. Aktürk-Drake, M. (2018). Hur bra har den svenska integrationskontexten varit på att främja balanserad tvåspråkighet? *NORDAND*, 13(2), 107-130.
4. Alexander, J.C. (2006). *The civil sphere*. Oxford: Oxford University Press.
5. Allan, J. och Slee, R. (2019). Not Dead Yet? I M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas och A. J. Artiles (red.). *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE Publications.
6. Ambrose, A. (2017). *Att navigera på en lokal skolmarknad - en studie av valfrihetens geografi i tre urbana skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
7. Andersen, S., Knoth Humlum, M. och Sejr Guul, T. (2017). *Modersmålsbaseret undervisning. Modersmålsundervisning på 1. Klassetrin*. Aarhus: Aarhus universitet.
8. Andersson, E., Malmberg, B. och Östh, J. (2012). Travel-to-school distances in Sweden 2000–2006: Changing school geography with equality implications. *Journal of Transport Geography*, 23, 35–43.
9. Arneback, E. (2012). *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan*. Örebro: Örebro universitet.
10. Arneback, E. (2013). Bemötanden av främlingsfientlighet i skolan. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, 2, 139–165.
11. Arneback, E. (2014). Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education*, Published online: doi:10.1080/03057240.2014.918876
12. Arneback, E. och Quennerstedt, A. (2016). Locations of Racism in Education: A Speech Act Analysis of a Policy Chain. *Journal of Education Policy*, 31(6), 773–788.
13. Arneback, E. och Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
14. Arneback, E. och Englund, T. (2020). Teachers' Deliberation on Communicative Potentials in Classrooms When Students Express Racism. *Reflective Practice*, 21(1), 28–40.
15. Arneback, E. och Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, Published online: doi:10.1080/13613324.2021.1890566

16. Arneback, E., Bergh, A., Jämte, J. och Trumberg, A. (2021). *En skola i integration? Lärdomar från Örebro kommuns arbete med styrd skolintegration*. Örebro: Örebro universitet.
17. Aspelin, J. Östlund, D. och Jönsson, A. (2020). "It means everything": special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, Published online: doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801
18. Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404–415.
19. Axelsson, M. och Jakobson, B. (2010). Yngre andraspråkselevs meningsskapande i naturvetenskap genom tre analysverktyg. *Nordand*, 5(2), 9–33.
20. Baak, M., Miller, E., Sullivan, A. och Heugh, K. (2020). Tensions between Policy Aspirations and Enactment: Assessment and Inclusion for Refugee Background Students. *Journal of Education Policy*, Published online: doi.10.1080/02680939.2020.1739339
21. Baghdasaryan, Z., Lampa, E. och Osman, F. (2021). "Let us understand each other and work together in the child's best interest" – Exploring the narratives of newly arrived refugee parents in Sweden. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 226–235.
22. Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. North York: Multilingual Matters.
23. Bartlett, L., Mendenhall, M. och Ghaffar-Kucher, A. (2017). Culture in Acculturation: Refugee Youth's Schooling Experiences in International Schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 109–119.
24. Bayram Özdemir, S. och Stattin, H. (2014). Why and when is ethnic harassment a risk for immigrant adolescents' school adjustment? Understanding the processes and conditions. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1252–1265.
25. Bayram Özdemir, S., Özdemir, M. och Stattin, H. (2015). What Makes Youth Harass Their Immigrant Peers? Understanding the Risk Factors. *Journal of Early Adolescence*, Published online: doi.10.1177/0272431615574887
26. Bayram Özdemir, S., Lundberg, E. och Özdemir, M. (2021). Hur kan lärare främja positiva interpersonella relationer i skolan? Förutsättningar, strategier och utmaningar. I Delmi, Delegationen för Migrationsstudier (red). *Ungas uppväxtvillkor och integration*. Stockholm: Delmi.
27. Bayram Özdemir, S., Özdemir, M. och Elzinga, A.E. (2021). Psychological adjustment of ethnically victimized adolescents: Do teachers' responses to ethnic victimization incidents matter? *European Journal of Developmental Psychology*, Published online: doi.10.1080/17405629.2021.1877131
28. Behtoui, A. (2017). Social Capital and the Educational Expectations of Young People. *European Educational Research Journal*, 16(4), 487–503.
29. Behtoui, A. och Neergaard, A. (2016). Social Capital and the Educational Achievement of Young People in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 947–969.

30. Behtoui, A., Hertzberg, F., Jonsson, R., León Rosales, L. och Neergaard, A. (2019). Sweden: The Otherization of the Descendants of Immigrants. I P. A. J. Stevens och A. G. Dworkin (red.). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Published online: doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_23
31. Behtoui, A. och Strömberg, I. (2020). Compensatory School Effects and Social Capital. *Social Sciences*, Published online: doi:10.3390/socsci9110193
32. Bentsen, B.M.A. (2021). Intergroup Contact and Negative Attitudes Towards Immigrants Among Youth in Sweden: Individual and Contextual Factors. *Journal of International Migration and Integration*, Published online: doi.org/10.1007/s12134-021-00837-x
33. Bergendorff, I. (2014). Nyanlända elever i Sverige. I G. Kästen-Ebeling och T. Otterup (red.). *En bra början - mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
34. Berggren, J., Torpsten, A.C. och Järkestig Berggren, U. (2020). Education is my passport: experiences of institutional obstacles among immigrant youth in the Swedish upper secondary educational system. *Journal of Youth Studies*, Published online: doi.10.1080/13676261.2020.1728239
35. Bergh, A. och Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 11–31.
36. Bigestans, A. (2015). *Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola*. Stockholm: Stockholms universitet.
37. Bjuhr, Å. (2019). *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet Språkintrödn till nationellt program vid gymnasieskolan*. Luleå: Luleå Technical University.
38. Björklund, M., Björklund, S. och Sjöholm, K. (2013). Multilingual policies and multilingual education in the Nordic Countries. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 1–22.
39. Björkman, L. och Bromseth, J. (red.) (2019). *Normkritisk pedagogik—Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
40. Block, K., Cross, S., Riggs, E. och Gibbs, L. (2014). Supporting Schools to Create an Inclusive Environment for Refugee Students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.
41. Bolander, E. och Bredström, A (2021). Det kritiska hoppet: Vikten av att synliggöra rasism i undervisning om värdegrundsfrågor på språkintrödn. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 163–178.
42. Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. London: Routledge.
43. Bomström Aho, E. (2018). *Språkintrödn som mellanrum*. Karlstad: Karlstads universitet.
44. Bomström Aho, E. (2020). Nyanlända gymnasieelever – Elevidentiteter och språkbarriärer. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–20.

45. Bouakaz, L. (2012). ”Att behålla mitt och lära mig något nytt”. Om föräldraengagemang i mångkulturella miljöer. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.
46. Bouakaz, L. och Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ. I N. Bunar (red.). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
47. Brummet, Q. (2014). The effect of school closings on student achievement. *Journal of Public Economics*, 119, 108–124.
48. Brännström, M. (2021). From subjects of knowledge to subjects of integration? Newly arrived students with limited schooling in Swedish education policy. *Power and Education*, 13(1), 14–27.
49. Brännström, M., Reimers, E. och Asp-Onsjö, L. (2019). ”Han är lite av en gåta för oss” – Begripliggörande av elever med kort skolbakgrund. *Utbildning & Demokrati*, 28(1), 7–28.
50. Bucken-Knapp, G., Omanovic, V. och Spehar, A. (2020). *Institutions and Organizations of Refugee Integration*, Published online: doi.org/10.1007/978-3-030-27249-4
51. Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten*. Lund: Studentlitteratur.
52. Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande*. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Stockholm: Vetenskapsrådet.
53. Bunar, N. (2015). Det osynliga föräldraskapet. I N. Bunar (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
54. Bunar, N. (2016). *Hållbar skolutveckling för alla*. Stockholm: Stockholms stad.
55. Bunar, N. (2018). *Promoting effective integration of migrants and refugees in education*. Brussels: ETUCE.
56. Bunar, N. (2019). ”Det dröjer nog” – att bygga en ny skola i ett socialt utsatt område: mellan politiska målsättningar, praktisk nödvändighet och valfrihetens osäkerhet. I B. Hellström (red.). *Stadsutveckling & design för motstridiga önskemål – en bok om nödvändigheten av förändring i tanke och handling, för sociala hållbarhetsprocesser*. Stockholm: Arkus.
57. Bunar, N. (red.) (2021). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & Kultur.
58. Bunar, N. och Sernhede O. (red.) (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi*. Göteborg: Daidalos.
59. Bunar, N. och Juvonen, P. (2021). ”Not (yet) ready for the mainstream” – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy*, Published online: doi.10.1080/02680939.2021.1947527
60. Bunar, N., Hagström, M. och Rojas, C. (2021). *Barn och ungdomar i stadens olikheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
61. Bylund, E. och Díaz, M. (2012). The effects of heritage language instruction on first language proficiency. A psycholinguistic perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (15), 593–609.

62. Böhlmark, A., Holmlund, H. och Lindahl, M. (2015). *School choice and segregation: Evidence from Sweden*. Uppsala: IFAU.
63. Cabau-Lampa, B. (2014). Minority Language Education Policy and Planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), 409–425.
64. Card, N. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social Science Research*. New York: The Guilford Press.
65. Carlson, M. (2009). Flerspråkighet inom lärarutbildningen – ett perspektiv som saknas. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 39-66.
66. Carlson, D. och Lavertu, S. (2015). *School closures and student achievement: An analysis of Ohio's urban district and charter schools*. Columbus: Thomas B. Fordham Institute.
67. Carlson, D. och Lavertu, S. (2016). Charter school closure and student achievement: evidence from Ohio. *Journal of Urban Economics*, 95, 31–48.
68. Çelikaksoy, A. och Wadensjö, E. (2015). *Unaccompanied Minors and Separated Refugee Children in Sweden: An Outlook on Demography, Education and Employment*. Stockholm: Stockholms universitet.
69. Cenoz, J. och Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
70. Cooper, H.M. (1998). *Synthesizing research: a guide for literature reviews*. Thousand Oaks: Sage.
71. Cooper, H.M. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step approach*. Thousand Oaks: Sage.
72. Creese, A. och Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(i), 103–115.
73. Creese, A. och Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, (35), 20–35.
74. Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
75. Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
76. Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38–56.
77. Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & kultur.
78. Cummins, J. (2018). Urban Multilingualism and Educational Achievement: Identifying and Implementing Evidence-Based Strategies for School Improvement. I P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens och K. Maryns (red.). *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan.
79. Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, 19–36.

80. Dávila, L. (2017). Newly Arrived Immigrant Youth in Sweden Negotiate Identity, Language & Literacy. *System*, 67, 1–11.
81. Dávila, L.T. och Bunar, N. (2020). Cross-District Analysis of the Roles of Multilingual Classroom Assistants in Sweden. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 1–20.
82. De la Torre, M. och Gwynne, J. (2009). *When Schools Close: Effects on Displaced Students in Chicago Public Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
83. Delmi, Delegationen för Migrationsstudier (red.) (2021). *Ungas uppväxtvillkor och integration*. Stockholm: Delmi.
84. Devine, D. (2011). *Immigration and schooling in the Republic of Ireland*. Manchester: Manchester University Press.
85. Djampour, P. (2018). *Borders crossing bodies. The stories of eight youth with experience of migrating*. Malmö: Malmö University.
86. Dolan, N. och Sherlock, C. (2010). Family support through childcare services: Meeting the needs of asylum-seeking and refugee families. *Child Care in Practice*, 16(2), 147–165.
87. Dovemark, M. (2013). How private ‘everyday racism’ and public ‘racism denial’ contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and Education*, 8(1), 16-30.
88. Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164.
89. Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247.
90. Ehrling, A. och Wigg, U.J. (2019). Being Moved to the Outer Edge – Experiences of Working with Newly Arrived Students in a Newly Diverse School. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(7), 84-98.
91. Engberg, J., Gill, B., Zamarro, G. och Zimmer, R. (2012). Closing Schools in a Shrinking District: Do Student Outcomes Depend on Which Schools are Closed? *Journal of Urban Economics*, 71(2), 189–203.
92. Engblom, K. och Fallberg, K. (2018). *Nyanländas lärande och språkutvecklande arbetssätt*. Uppsala: Uppsala universitet.
93. Fejes, A., Aman, R., Dahlstedt, M., Gruber, S., Högberg, R. och Nyström S. (2018). *Introduktion på svenska: Om språkintröduktion för nyanlända på gymnasieskola och folkhögskola*. Linköping: Linköpings universitet.
94. Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
95. Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
96. Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
97. Ganuza, N. och Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instructions in Sweden. *Language and education*, 29(2), 125–139

98. Ganuza, N. och Hedman, C. (2017). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy – evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, Published online: doi.dx.doi.org/10.1093/applin/amx010
99. Ganuza, N. och Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg – modersmålsundervisningens roll för elevers skolresultat. *Nordand*, 13(1), 4–22.
100. García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Boston: Basil Blackwell.
101. García, O. (2019). Translanguaging: a coda to the code? *Classroom Discourse*, 10(3-4), 369-373.
102. García, O., Johnson, S. och Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom*. Philadelphia: Caslon.
103. García, O. och Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke. London: Palgrave Macmillan.
104. Gerber, M., Barker, D. och Pühse, U. (2011). Acculturation and physical activity among immigrants: a systematic review. *Journal of Public Health*, 20(3), 313–341.
105. Geva, E. och Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. I D. August och T. Shanahan (red.). *Developing reading and writing in second-language learners*. London: Routledge.
106. Granström, M. (2019). *Teachers' Beliefs and Strategies when Teaching Reading in Multilingual Settings*. Berlin: Logos Verlag.
107. Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings universitet.
108. Gynne, A. (2016). *Languaging and social positioning in multilingual school practices: studies of Sweden Finnish middle school years*. Västerås: Mälardalens högskola.
109. Hagström, M. (2018). *Raka spår, sidospår, stopp*. Linköping: Linköpings universitet.
110. Hajer, M. och Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
111. Hansson, Å. och Gustafsson, J.E. (2016). Pedagogisk segregation: lärarkompetens i den svenska grundskolan ur ett likvärdighetsperspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1–2), 56–78.
112. Hedlund, D. (2019). Godmanskap för ensamkommande barn – dilemman i det offentliga ansvar. I K. Helander och P. Leviner (red.). *Barn, migration och integration i en utmanande tid*. Talinn: Ragulka Press.
113. Hedman, C. och Magnusson, U. (2017). Samtal om lärobokstext på två språk. Textsamtalets stöttande funktion för spansk-svensktalande ungdomar med och utan uppfattade läshinder. *NORDAND*, 12, 23–44.
114. Hedman, C. och Magnusson, U. (2019a). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Published online: doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956
115. Hedman, C. och Magnusson, U. (2019b). Student Ambivalence Towards Second Language Education in Three Swedish Upper Secondary Schools.

- Linguistics and Education*, Published online:
doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767
116. Hedman, C. och Magnusson, U. (2020). Teachers' acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools. *Language and Education*, 34(6), 535–552.
 117. Hedman, C. och Magnusson, U. (2021). Constructing success and hope among migrant students and families. A mother tongue teacher's didactic narratives. *Language & Communication*, 77, 93–105.
 118. Hedman, C. och Rosén, J. (2020). Modersmålsämnetns legitimitet i ett förändrat politiskt landskap. *Utbildning & Demokrati*, 29(3), 31–50.
 119. Helander, K. och Leviner, P. (red.) (2019). *Barn, migration och integration i en utmanande tid*. Talinn: Ragulka Press.
 120. Hertzberg, F. (2015). Vägledning, erkännande och kunskap. I N. Bunar (red.). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
 121. Hilt, L.T. (2017). Education without a Shared Language: Dynamics of Inclusion and Exclusion in Norwegian Introductory Classes for Newly Arrived Minority Language Students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601.
 122. Holmlund, H., Sjögren, A. och Öckert, B. (2020). *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*. Uppsala: IFAU.
 123. Holmlund, H., Häggblom, J. och Lindahl, E. (2021). *Läs- och skrivutvecklande undervisning i den svenska grundskolan – Lärares beskrivning av metoder och arbetsätt*. Uppsala: IFAU.
 124. Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. och Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
 125. Hornberger, N.H. (red.) (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
 126. Hult, F. (2012). English as a Transcultural Language in Swedish Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, 46(2), 230–257.
 127. Hult, F.M. och Hornberger, N.H. (2016). Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic. *Bilingual Review/Revista Bilingüe (BR/RB)*, 33(3), 30–49.
 128. Hyltenstam, K. och Milani, T. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson och I. Lindberg (red.). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
 129. Högberg, R., Gruber, S. och Nyström, S. (2020). Teachers' Work and Positionings in Relation to Newly Arrived Students in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, Published online: doi.10.1016/j.tate.2020.103156.
 130. Jahanmahan, F. och Bunar, N. (2018). Ensamkommande barn på flykt: Berättelser om flyktingskap, resiliens och sårbarhet. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 1, 47–65.
 131. Jahanmahan, F. och Trondman, M. (2020). "I Never Want to Lose that Key": On School as an Opportunity Structure for Unaccompanied

- Refugee Children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 10(1), 69–86.
132. Jarl, M., Blossing, U. och Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
 133. Johnson, K.E., Garing, J., Oliphant, J. A. och Roberts, D.K. (2016). Promoting Positive Youth Development Through Sport: Continuing Education Opportunities for Coaches and Future Directions for Health Promotion of Athletes. *Journal of Adolescent Health*, 58(2), 86–87.
 134. Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar från innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
 135. Jonsson, J.O. (2021). Integration bland unga i Sverige. I Delmi, Delegationen för Migrationsstudier (red). *Ungas uppväxtvillkor och integration*. Stockholm: Delmi.
 136. Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
 137. Juvonen, P. och Källkvist, M. (red.) (2021). *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
 138. Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna; om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Stockholms universitet.
 139. Karlsson, S. (2021). *Children's lived rights*. Stockholm: Stockholm University.
 140. Karlsson, A., Nygård Larsson, P. och Jakobsson, A. (2016). Flerspråkighet som en resurs i NO-klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1–2), 30–55.
 141. Karlsson, A., Nygård Larsson, P. och Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049–2069.
 142. Kaukko, M. och Wilkinson, J. (2020). "Learning How to Go On": Refugee Students and Informal Learning Practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1175–1193.
 143. Koyama, J. och Bakuza, F.R. (2017). A timely opportunity for change: Increasing refugee parental involvement in U.S. schools. *Journal of Educational Change*, 18(3), 311–335.
 144. Kvarnbeek, T. (2017). Evidence-Based Educational Practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Published online: doi.10.1093/acrefore/9780190264093.013.187
 145. Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
 146. Lahdenperä, P., Gustavsson, H.O., Lundgren, M. och von Schantz Lundgren, I. (2016). The Key Role of the School Principal's Leadership in the Schooling of Newly Arrived Immigrant Pupils in Sweden. *Open Journal of Leadership*, 5, 20-30.

147. Lahdenperä, P. och Sundgren, E. (red.) (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber.
148. Lainio, J. (2013). Modersmåls erkända och negligerade roller. I M. Olofsson (red.). *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitet.
149. Larsson Taghizadeh, J. (2016). *Power from Below? The Impact of Protests and Lobbying on School Closures in Sweden*. Uppsala: Uppsala universitet.
150. Larsson Taghizadeh, J. (2019a). *Påverkar skolnedläggningar elevernas skolresultat?* Uppsala: IFAU.
151. Larsson Taghizadeh, J. (2019b). *Effects of school closures on displaced students and future cohorts in Sweden 2000–2016*. Uppsala: IFAU.
152. Larsson Taghizadeh, J. (2020a). Are students in receiving schools hurt by the closing of low-performing schools? – Effects of school closures on receiving schools in Sweden 2000–2016. *Economics of Education Review*, Published online: doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102020
153. Larsson Taghizadeh, J. (2020b). Effects of school closures on displaced students and future cohorts, *Labour Economics*, Published online: doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101910
154. Larsson Taghizadeh, J. (2021). *Vilka effekter har skolnedläggningar på mottagande skolor?* Uppsala: IFAU.
155. Leeman, J. och King, K. (2015). Heritage Language Education. Minority Language Speakers, Second Language Instruction, and Monolingual Schooling. I M. Bigelow och J. Enns-Kananen (red.). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York/London: Routledge.
156. León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns: Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
157. Lewis, G., Jones, B. och Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualization and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670.
158. Lewis, G., Jones, B. och Baker, C. (2012b). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
159. Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
160. Li Wei. och Lin, A.M.Y. (2019). Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse*, 10(3–4), 209–215.
161. Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd Wiksten J., Bremholm, J., Hallesson, Y. och Holtz, B.M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre och A. Skaftun (red.). *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skiving, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag.
162. Lindbäck, J. (2021). *Värsta bästa skolan – Om unga i förorten och segregationen i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
163. Lindholm-Leary, K. och Borsato, G. (2006). Academic achievement. I F. Genesee, K. Lindholm-Leary, B. Saunders och D. Christian (red.).

- Educating English language learners*. New York: Cambridge University Press.
164. Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens. Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
 165. Lund, S. (2015). *School Choice, Ethnic Divisions, and Symbolic Boundaries*. New York: Palgrave Macmillan.
 166. Lund, A. (2021). "Det är viktigt med en bra start" – kartläggning av kunskaper och situationell etik i mötet med nyanlända barn. I N. Bunar (red.). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & Kultur.
 167. Lund, A. och Lund, S. (red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
 168. Lundberg, A. (2020). *Viewpoints about educational language policies – Multilingualism in Sweden and Switzerland*. Malmö: Malmö University.
 169. Lundkvist, E. (2019). Idrott och integration – lättare sagt än gjort? I K. Helander och P. Leviner (red.). *Barn, migration och integration i en utmanande tid*. Talinn: Ragulka Press.
 170. Lunneblad, J. och Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705–723.
 171. Lynch, I., Swartz, S. och Isaacs, D. (2017). Anti-Racist Moral Education: A Review of Approaches, Impact and Theoretical Underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education*, 46(2), 129–144.
 172. Martin, P., Bhatt, A., Bhojani, N. och Creese, A. (2006). Managing Bilingual Interaction in a Gujarati Complementary School in Leicester. *Language and Education*, 20(1), 5–22.
 173. Matthiesen, N.C.L. (2015). A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers' acts of positioning in the practice of home–school partnerships in Danish public schools. *Outlines - Critical Practice Studies*, 16(1), 6–25.
 174. Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
 175. Mehlbye, J., Schindler Rangvid, B., Østergaard Larsen, B., Fredriksson, A. och Sjørsløv Nielsen, K. (2011). *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. Köpenhamn: AKF.
 176. Mehmedbegovic, D. och Bak, T.H. (2017). Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism. *European Journal of Language Policy*, 9(2), 149–167.
 177. Mendenhall, M., Bartlett, L. och Ghaffar-Kucher, A. (2017). "If You Need Help, They are Always There for Us": Education for Refugees in an International High School in NYC. *The Urban Review*, 49(1), 1–25.
 178. Migliarini, V., Stinson, C. och D'Alessio, S. (2019). "SENitizing" Migrant Children in Inclusive Settings: Exploring the Impact of the Salamanca Statement Thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 754–767.
 179. Montrul, S. och Bowles, M. (2017). Instructed heritage language acquisition. I S. Loewen och M. Sato (red.). *Handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge.

180. Morland, L. och Birman, D. (2016). Practice with Immigrant and Refugee Children and Families in the Education System. I A. Dettlaff and R. Fong (red.). *Immigrant and Refugee Children and Families: Culturally Responsive Practice*. New York: Columbia University Press.
181. Månsson, N. och Osman, A. (2015). Lärarutbildningen och miljonprogrammets skola. *EDUCARE*, 1, 139–157.
182. Mörtlund, T. (2020). *Arbetet med nyanlända elever i grundskolan*. Uppsala: IFAU.
183. National Academies of Sciences. (2017). *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington DC: National Academy of Sciences.
184. Ni Raghallaigh, M. och Gilligan, R. (2010). Active Survival in the Lives of Unaccompanied Minors: Coping Strategies, Resilience, and the Relevance of Religion. *Child and Family Social Work*, 15(2), 226–237.
185. Nikula, T. och Moore, P. (2016). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, 1–13.
186. Nilholm, C. och Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
187. Nilsson, H. (2015). *Kultur och utbildning – en tolkning av två grundskolors mångkulturella kontexter*. Växjö: Linnéuniversitetet.
188. Nilsson, J. och Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
189. Nilsson, J. och Bunar, N. (2016). Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Published online: doi.10.1080/00313831.2015.1024160
190. Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Stockholm: Stockholms universitet.
191. Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: preparation, practice and policy – the Swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633–645.
192. Norberg Brorsson, B. och Lainio, J. (2015). Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – Implikationer för lärarutbildningen. I I. Haag (red.). *Uppföljningsrapport till EUCIM-TE-projektet*. Eskilstuna, Västerås: Mälardalens högskola.
193. Norén, E. (2015). Agency and positioning in a multilingual mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 89(2), 167–184.
194. Norrman, G. och Bylund, E. (2016). The irreversibility of sensitive period effects in language development: evidence from second language acquisition in international adoptees. *Developmental Science*, 19(3), 513–520.
195. Nygård, O. (2020). *Educational Aspirations and Attainments – How resources relate to outcomes for children of immigrants in disadvantaged Swedish schools*. Linköping: Linköping University.

196. Nygård, O. och Behtoui, A. (2020). Access to social capital and educational returns for children of immigrants: Evidence from three Swedish studies. *Nordic Journal of Migration Research*, 10(2), 50–66.
197. Obondo, M.A., Lahdenperä, P. och Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, Published online: doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021
198. Olvegård, C. (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
199. Olvegård, L. (2016). ”Författarna tror dom skriver så tydligt” – andraspråkläsares möten med lärobokstexter i historia. I B. Kindenberg (red.). *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber.
200. Ordóñez, C., Carlo, M., Snow, C. och McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, (94), 719–28.
201. Osman, F. (2017). *Ladnaan Evaluation of a Culturally Tailored Parenting Support Program to Somali-born Parents*. Stockholm: Karolinska Institutet.
202. Osman, F., Klingberg-Allvin, M., Flacking, R. och Schön, U-K. (2016). Parenthood in Transition – Somali-born Parents’ Experiences of and Needs for Parenting Support Programmes. *BMC Int Health Hum Rights*, Published online: doi.10.1186/s12914-016-0082-2
203. Osman, F., Flacking, R., Klingberg-Allvin, M., och Schön, U-K. (2019). Qualitative study showed that a culturally tailored parenting programme improved the confidence and skills of Somali immigrants. *Acta Paediatrica*, 108(8), 1482–1490.
204. Osman, A. och Månsson, N. (2015). “I Go to Teacher Conferences, But I Do Not Understand What the Teacher Is Saying”: Somali Parents’ Perception of the Swedish School. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36–52.
205. Otterup, T. och Kästen-Ebeling G. (red.) (2018). *En god fortsättning. Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
206. Palm, C., Ganuza, N. och Hedman, C. (2019). Language use and investment among children and adolescents of Somali heritage in Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(1), 64–75.
207. Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. och Wedin, Å. (red.) (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
208. Paulsrud, B. och Zilliacus, H. (2018). En skola för alla: Flerspråkighet och transspråkande i lärarutbildningen. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer och Å. Wedin (red.). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
209. Paulsrud, B., Zilliacus, H. och Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 4, 304–318.
210. Payet, J.P. och Deshayes, F. (2019). ”And what language do you speak at home?” Ethnocentrism and cultural openness in teacher–parent

- interactions in disadvantaged and ethnically segregated schools. *Ethnography and Education*, 14(3), 344–359.
211. Pettersson, K. (2020). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning f-3*. Lund: Studentlitteratur.
212. Popoola, M. (2002). *Integration, en samtidsspeglning – En översikt*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
213. Potowski, K., Jegerski, J. och Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning*, 59(3), 537–579.
214. Prilutskaya, M. (2021). Examining Pedagogical Translanguaging: A Systematic Review of the Literature. *Languages*, Published online: doi.org/10.3390/languages6040180
215. Rah, Y. (2013). Leadership stretched over school and community for refugee newcomers. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 16(3), 62–76.
216. Rawal, H. och De Costa, P. I. (2019). “You are Different and Not Mainstream”: An Emotion-based Case Study of Two South Asian English Language Learners. *International Multilingual Research Journal*, 13(4), 209–221.
217. Reath Warren, A. (2016). Multilingual Study Guidance in the Swedish Compulsory School and the Development of Multilingual Literacies. *Nordand – Nordisk Tidskrift för Andrespråksforskning*, 11(2), 115–142.
218. Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia*. Stockholm: Stockholms universitet.
219. Reath Warren, A. (2021). Heteroglosia in mother tongue instruction in Sweden and the development of plurilingual literacies. *Pragmatics and Society*, 12(1), 106–131.
220. Reimers, E. och Martinsson, L. (red.) (2017). *Education and Political Subjectivities in Neoliberal Times and Places: Emergences of Norms and Possibilities*. London and New York: Routledge.
221. Rosén, J. (2017). Spaces for translanguaging in Swedish education policy. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer och Å. Wedin (red.). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.
222. Rosén, J. (2018). Bro eller krycka? Studiehandledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I T. Otterup och G. Kästen-Ebeling (red.). *En god fortsättning. Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
223. Rosén, J. och Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: Ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
224. Rosén, J., Straszer, B. och Wedin, Å. (2017). Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik. *Lisetten*, 1, 16–19.
225. Rosén, J., Straszer, B. och Wedin, Å. (2019). Maintaining, developing and revitalizing: Language ideologies in national education policy and home language instruction in compulsory school in Sweden. I C.A. Seals och V.I. Olsen-Reeder (red.). *Embracing Multilingualism Across Educational Contexts*. New Zealand: Victoria University Press.

226. Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk" – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.
227. Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34.
228. Ruiz, R. (2010). Reorienting language as resource. I J. E. Petrovic (red.). *International perspectives on bilingual education: Policy, practice, and controversy*. Charlotte: IAP- Information Age Pub. Inc.
229. Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
230. Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
231. Ryan, U. (2019). *Mathematics classroom talk in a migrating world*. Malmö: Malmö University.
232. Ryan, U. och Parra, A. (2019). Epistemological aspects of multilingualism in mathematics education: an inferentialist approach. *Research in Mathematics Education*, 21(2), 152–167.
233. Salö, L. (2016). *Languages and Linguistic Exchanges in Swedish Academia: Practices, Processes, and Globalizing Markets*. Stockholm: Stockholms universitet.
234. Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. och Karrebaek, M. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark: Language policy, cross-field effects, and linguistic exchange rates. *Language Policy*, 17(4), 591–610.
235. Saminathen, M.G. (2020). *Effective schools in a segregated landscape*. Stockholm: Stockholm University.
236. Sandelin, K. (2020). *Historieundervisning i mångkulturella klassrum på grundskolans högstadium*. Örebro: Örebro universitet.
237. Scaramuzzino, R. (2014). *Det civila samhället och integration*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
238. Shapiro, S. och MacDonald, M. T. (2017). From Deficit to Asset: Locating Discursive Resistance in a Refugee-background Student's Written and Oral Narrative. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(2), 80–93.
239. Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. London: Lawrence Erlbaum.
240. Schwartz, A. (2010). Att "nollställa bakgrunder" för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati*, 19(1), 45–62.
241. Schwartz, A. (2014). The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden. *Education Inquiry*, 5(2), 247–264.
242. Sernhede, O. och Tallberg Broman, I. (red.) (2014). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber.
243. Sharif, H. (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
244. Sheng, L., McGregor, K. och Marian, V. (2006). Lexical-semantic organization in bilingual children: Evidence from a repeated word association task. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 49(3), 572–587.

245. Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara. Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg: Göteborgs universitet.
246. Skollag 2010:800
247. Skolforskningsinstitutet (2018). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap*. Stockholm: Skolforskningsinstitutet.
248. Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Stockholm: Skolforskningsinstitutet.
249. Skolinspektionen (2017). *Skolhuvudmännens mottagande av nyanlända elever i grundskolan. Utbildning så fort som möjligt*. Diarienummer 40–2015:6586.
250. Skolverket (2018). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att motverka skolsegregation*. Stockholm: Skolverket.
251. Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning*. Lund: Lunds Universitet.
252. Slembrouck, S., van Avermaet, P. och van Gorp, K. (2018). Strategies of multilingualism in education for minority children. I P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens och K. Maryns (red.). *The Multilingual Edge of Education*. London: Palgrave Macmillan.
253. Snoder, S., Hedman, C. och Dewilde, J. (2021). Legitimerad flerspråkighet i utspädd dos – flerspråkiga grundskollärares perspektiv. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1–25.
254. SOU 1974:69. *Invandrarutredningens betänkande*. Stockholm: Regeringskansliet.
255. SOU 2017:54. *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*. Stockholm: Regeringskansliet.
256. SOU 2019: 18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering*. Stockholm: Regeringskansliet.
257. SOU 2019:40. *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
258. SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för att nå kunskapskraven*. Stockholm: Regeringskansliet.
259. Svensson Källberg, P. (2018). *Immigrant students' opportunities to learn mathematics*. Stockholm: Stockholm University.
260. Svensson, M. (2019). Compensating for Conflicting Policy Goals: Dilemmas of Teachers' Work with Asylum-seeking Pupils in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 1–16.
261. Svensson, M. och Eastmond, M. (2013). "Betwixt and Between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162–170.
262. Svensson, G. och Torpsten, A.C. (2013). Makt och litteracitet: Modersmåls lärare skriver om modersmålsundervisning. I D. Skjelbred och V. Aslaug (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS.
263. Stewart, J. (2011). *Supporting refugee students. Strategies for educators*. Toronto: Toronto University Press.
264. Stretmo, L. (2014). *Governing the unaccompanied child media, policy and practice*. Göteborg: Göteborgs universitet.

265. Suárez-Orozco, C. och Suárez-Orozco, M. (2009). Educating Latino Immigrant Students in the Twenty-first Century: Principles for the Obama Administration. *Harvard Educational Review*, 79(2), 327–340.
266. Swain, M. och Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391.
267. Tajic, D. och Bunar, N. (2020). Do Both ‘Get It Right’? Inclusion of Newly Arrived Migrant Students in Swedish Primary Schools. *International Journal of Inclusive Education*, Published online: doi.10.1080/13603116.2020.1841838.
268. Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 65–84.
269. Thomas, W. och Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
270. Torpsten, A. (2018). Translanguaging in a Swedish Multilingual Classroom. *Multicultural Perspectives*, 20(2), 104–110.
271. Trondman, M. och Bouakaz, L. (2021). ”Många frågor sen jag kom till Sverige” – skolinformation som möjlighetsstruktur för föräldrar med migrationsbakgrund och barn i svensk grundskola. I N. Bunar (red.). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & Kultur.
272. Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan – segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro: Örebro universitet.
273. Uddling, J. (2019). *Textsamtalens möjligheter och begränsningar i språkligt heterogena fysikklassrum*. Stockholm: Stockholms universitet.
274. Ünsal, Z., Jakobson, B., Molander, B.O. och Wickman, P.O. (2016). Science education in a bilingual class: Problematising a translational practice. *Cultural Studies of Science Education*, 13(2), 317–340.
275. Ünsal, Z., Jakobson, B., Wickman, P.O. och Molander, B.O. (2018). Gesticulating Science: Emergent Bilingual Students’ Use of Gestures. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 121–144.
276. Uptin, J., Wright, J. och Harwood, V. (2013). “It Felt like I Was a Black Dot on White Paper”: Examining Young Former Refugees’ Experience of Entering Australian High Schools. *The Australian Educational Researcher*, 40(1), 125–137.
277. van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 285–304.
278. van den Branden, K., van Avermaet, P. och van Houtte, M. (red.) (2011). *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*. New York: Routledge.
279. Verkuyten, M. och Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310–331.
280. Vetenskapsrådet (2018). *Svensk forskning om segregation – en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

281. Vuorenpää, S. (2019). Skolan – en möjlig arena för integration. I K. Helander och P. Leviner (red.). *Barn, migration och integration i en utmanande tid*. Talinn: Ragulka Press.
282. Vuorenpää, S. och Zetterholm, E. (2018). Första mötet med den svenska skolan – kartläggningssamtal med en nyanländ elev. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund och P. Sundqvist (red.). *Klassrumsforskning och språk(ande)*. Karlstad: Karlstads universitet.
283. Vuorenpää, S., Duek, S. och Zetterholm, E. (2019). Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 49–62.
284. Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts – a comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity Press.
285. Walldoff, A. (2017). *Arabic in Home Language Instruction. Language Acquisition in a Fuzzy Linguistic Situation*. Stockholm: Stockholms universitet.
286. Watkins, A. (2017). Inclusive Education and European Educational Policy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Published online: doi.10.1093/acrefore/9780190264093.013.153
287. Wedin, Å. (2010). A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy? *Language and Education*, 24(3), 171–183.
288. Wedin, Å. (2015). Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 169–188.
289. Wedin, Å. (2021). Positioning of the recently arrived student: a discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, Published online: doi.10.1080/17447143.2021.1913174
290. Wigerfelt, B. (2010). *Kroksbäck möter Linné – en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. Malmö: Malmö Stad.
291. Wigerfelt, B. (2014). Skolintegration med förhinder. I O. Sernhede och I. Tallberg Broman (red.). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber.
292. Wiltgren, L.K. (2014). *STOLT!: Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper*. Linköping: Linköpings universitet.
293. Wiltgren, L.K. (2016). Import: Ungdomar skapar etniska kategoriseringar. *Barn*, 4, 31-45.
294. Wiltgren, L.K. (2020). Polite exclusion: high-performing immigrant students experience of peer exclusion. *Race Ethnicity and Education*, Published online: doi.10.1080/13613324.2020.1718083
295. Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna. Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröduktion*. Göteborg: Göteborgs universitet.
296. Yazici, Z., Ilter, B.G. och Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259–268.

297. Zembylas, M. (2011). Investigating the Emotional Geographies of Exclusion at a Multicultural School. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151–159.
298. Zembylas, M. (2014). Affective, political and ethical sensibilities in pedagogies of critical hope. Exploring the notion of ‘critical emotional praxis’. I V. Bozalek, B. Leibowitz, R. Carolissen och M. Boler (red.). *Discerning critical hope in educational practices*. London: Routledge.
299. Zetterqvist Nelson, K. och Hagström, M. (2016). *Nyanlända barn och den svenska mottagningsstrukturen*. Stockholm: Forte.
300. Zilliacus, H., Paulsrud, B. och Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students’ cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 12(2), 166–180.
301. Özdemir, M. och Stattin, H. (2012). Konsekvenser av att börja, fortsätta eller sluta idrotta: en longitudinell studie av ungdomars psykologiska och beteendemässig anpassning. I J. Hvenmark (red.). *Är idrott nyttigt? En antologi om idrott och samhällsnytta*. Stockholm: SISU.
302. Özdemir, M. och Bayram Özdemir, S. (2017). The Role of School Context in Adolescents’ Attitudes Towards Immigrants and Inter-ethnic Friendships. I E. Lundberg (red.). *Toleransens mekanismer: en antologi*. Stockholm: Forum för levande historia.



Vetenskapsrådet
Hantverkargatan 11B
Box 1035, 101 38 Stockholm
Tel: 08 546 44 000
E-post: vetenskapsradet@vr.se
vetenskapsradet.se