Stockholms universitet

Mellan policy och praktik

En studie om nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan

Denis Tajic

Doktorsavhandling i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet 2022

Mellan policy och praktik

En studie om nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan

Denis Tajic

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 28 oktober 2022 kl. 13.00 i hörsalen, BUV 110, Frescati backe, Svante Arrhenius väg 21 A och digitalt via Zoom, länk finns tillgänglig på institutionens webbplats.

Abstract

Between policy and practice. A study of newly arrived students' pedagogical and social inclusion in school

The overall aim of the thesis is to investigate how schools' formal and informal structures affect the pedagogical and social inclusion of newly arrived students, as well as how newly arrived students in grades 7-9 and school staff themselves understand and handle these structures. Formal structures refer to forms of pedagogical measures for newly arrived students. Informal structures refer to opportunities for and the quality of interactions and social relations between, on the one hand, newly arrived students and, on the other, non-newly arrived students and school staff.

The majority of the newly arrived students in this study came to Sweden during or immediately after the so-called refugee crisis of 2015 and 2016. This is also a period when an extensive educational policy reform was carried out in Sweden in order to provide better conditions for schools to organize the reception and education of newly arrived students.

By using a critical policy analysis, the theoretical focus is placed on a critical and contextualized understanding of how policy implementation can be understood in the relation between local practices and national support measures. The thesis is based on an ethnographic approach, and the empirical material was collected in two primary schools in the Stockholm region during academic year 2018/2019. Besides fieldnotes, interviews with newly arrived students and school staff formed the basis for the analysis.

The thesis involves three empirical studies. In Study I, the meaning of inclusion is constructed in relation to three contextual perspectives: the contextual requirements, contextual opportunities and contextual limits. The study shows that organizational and pedagogical "solutions", whose purpose is to include newly arrived students, sometimes have exclusionary premises. The school staff constantly find a way to legitimize their practices in relation to what the policy prescribes.

Study II shows that the students and teachers can influence the school's institutional habitus through informal structures. This entails creating places where newly arrived students are accepted as a legitimate part of the school's educational and social environment, in which solidarity comes to the fore through the institutional habitus of multicultural incorporation.

In Study III, the analyses show that the schools' authorized policy actors, such as school leaders, or in some cases teachers, have a legitimate mandate to interpret and enact policy regarding multilingual classroom assistance, which sometimes turns out to be different than what was intended in a certain policy decision. However, there are some actors who do not have a legitimate mandate, but in some cases, they can influence the formal structures and adapt local policy as nonauthorized policy actors.

In conclusion, the thesis shows how the school contexts can offer belonging when implementation of formal policy has already created otherness. The outcome is thus not a unilateral distribution of power by principals and teachers, but their power is reduced by the students' relational practices.

Keywords: *Newly arrived students, pedagogical inclusion, social inclusion, organizational models, safe start, the inclusion formula, the civil sphere, conviviality, institutional habitus, equal education, policy enactment, collectivizing strategies.*

Stockholm 2022
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-209207

ISBN 978-91-8014-010-2
ISBN 978-91-8014-011-9

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

MELLAN POLICY OCH PRAKTIK

Denis Tajic

Stockholms universitet

Mellan policy och praktik

En studie om nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan

Denis Tajic

©Denis Tajic, Stockholms universitet 2022

ISBN tryckt 978-91-8014-010-2
ISBN PDF 978-91-8014-011-9

Omslagsbild: Nihad Huseinovic, 2022

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2022

Till Nejla och Ilma.

Författarens tack

Hösten 1991 började jag i årskurs 1 i grundskolan ”Branko Radičević” i Sarajevo. Förutom den oregelbundna skolgången under några år, på grund av kriget i Bosnien, har jag fram till skrivande stund kontinuerligt gått i skolan eller studerat på ett eller annat sätt. Nu, 31 år senare, är det verkligen dags att sätta punkt för den långa utbildningsresan.

Att skriva en avhandling har varit en lång och ibland tröttsam väg. Det har varit stunder av tvekan och tvivel, men också nöje och stolthet. Men min tid som doktorand närmar sig sitt slut och för detta har jag många att tacka.

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till alla elever som så generöst låtit mig ta del av deras vardag, tankar och drömmar. Tack också till alla lärare, skolledare, studiehandledare och annan skolpersonal som har välkomnat mig in i skolorna och delat med sig av sina viktiga erfarenheter. Utan er, ingen avhandling!

Ett enormt tack till min huvudhandledare Nihad Bunar! Tack för att du alltid trott på mig, även när jag själv inte gjorde det. Din breda kunskap, dina tankar och idéer har lyft fram avhandlingens analyser och formuleringar. Tack för dina snabba återkopplingar och alltid noggranna läsningar. Våra samtal har aldrig endast handlat om avhandlingen, du har inte bara varit en duktig handledare utan också en bra vän. Anna Lund, min handledare, du har på ett generöst och omtänksamt sätt delat med dig av din tid samt dina djupa teoretiska och metodologiska kunskaper. Tack för ditt engagemang, ditt stöd och alla insiktsfulla samtal jag haft med dig. En rundvandring i Sarajevo väntar på dig. Sedan min andra handledare, Mirjam Hagström, du har tillfört viktiga perspektiv i min avhandling och fått mig att ifrågasätta delar av texten som jag själv sett som självklarheter. Tack till er alla tre oerhört mycket!

Jag vill även rikta mitt tack till de läsare som under olika faser i arbetsprocessen inkommit med kreativa synpunkter. Ett stort tack till Helen Avery för ett mycket rakt, vasst och konstruktivt samtal på slutseminariet och för hjälp med Artikeln III efter seminariet. Tack Åsa Bartholdsson och Kari Trost, ni bidrog med mycket värdefulla kommentarer under arbetets gång. Ett särskilt tack till Karin Aronsson, du har varit ett ovärderligt stöd för min skrivprocess. Det är många andra kollegor på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen som har läst och kommenterat mina texter. Tack särskilt till Lucas Gottzén, Rickard Jonsson, Ingrid Engdahl, Tanja Joelsson, Hilda Jakobsson, Kim Sylwander, Sandra Karlsson, Henning Årman och Susanna Areschoug. Tack alla fina doktorander och andra kollegor, nuvarande och tidigare, för trevliga pratstunder. Ett speciellt tack till min rumskompis Patrik Lindholm. Jag är så glad att jag fått möjligheten att lära känna dig. Jag vill också tacka studierektorerna och mina kollegor på TA-avdelningen för all administrativ och teknisk hjälp.

Varmt tack till mina vänner och gamla arbetskollegor utanför akademin. Tack Eulali Ardanian för din vänskap. Tack också till Violeta Laban, Nermina Bulić och Ahmed Safwat, ni har följt min resa och stöttat mig under alla dessa år i Sverige. Tack Robert Kusén för att du tog emot mig på språkpraktiken när ingen annan ville göra det. Det har betytt väldigt mycket för mig. Rejhan Bačevac, tack för alla trevliga stunder, våra politiska samtal och sportdiskussioner och inte minst vårt roliga basketspel. Allt gott till dig och din underbara familj.

Mitt största tack vill jag rikta till Enisa, den bästa fru och mamma jag kan tänka mig. Tack för din kärlek, ditt stöd och ditt tålamod under alla dessa år. Du och dina föräldrar har varit mitt största stöd efter min flytt till Sverige. Volim te! Nejla och Ilma, våra älskade barn, ni är utan tvekan det finaste som hänt mig. Jag är så stolt över er och kommer alltid att vara det! Volim vas najviše na svijetu!

Slutligen vill jag tacka mina föräldrar och syskon, min utvidgade familj och mina vänner runtom i Europa. De förtjänar några rader på bosniska.

Zahvalnica

Ovaj moj doktorat nije isključivo posljedica moga rada i truda tokom boravka u Švedskoj. Za sve ovo je bio potreban i dobar temelj. Ovom prilikom bih da se prije svih zahvalim mojim roditeljima, za svu njihovu ljubav, brigu i pažnju tokom svih ovih godina. Vi ste ti koji me bezuslovno volite i to sam tek shvatio kada sam i sam dobio djecu. Volim vas! Hvala Cile što si najbolji brat na svijetu. S tobom zajedno sam prošao kroz sve volje i nevolje koje život nosi. Ido, znam da si ljubomorna zbog prethodnih redaka, ali volim i tebe isto tako i ponosan sam na tebe i na to u šta si izrasla. „Zvoćesta“ Selma, mnogo sam sretan što si postala dio naše familije. Čuvaj mi „mišura“. Hvala i mojoj mnogobrojnoj familiji diljem Evrope. Toliko nas ima, da bi mi trebao još jedan doktorat da vas samo nabrojim. Ali neka, mašallah! Hvala i mojim drugovima iz djetinjstva za sve zajedničke trenutke. Uvijek vas je lijepo vidjeti. Posebna zahvala ide tebi Pupane, za sve godine našeg prijateljstva. Istinsko je bogatstvo imati jednog takvog prijatelja. Niki, hvala za sva naša druženja, zezancije i svakodnevna komentarisanja svega onog što se komentarisati može. A posebno hvala za sliku na omotu. Zehrid, hvala za sva naša divna i nestašna ljeta. Jasa i Pepa, ljubi vas i voli „midžo“.

”Ko nije zahvalan ljudima, nije ni Bogu.”

Denis Tajić
Stockholm, september 2022

Förteckning över artiklar

I. Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education.* https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838

II. Tajic, D. & Lund, A. (2022). The call of ordinariness: peer interaction and superdiversity within the civil sphere. *American Journal of Cultural Sociology.* https://doi.org/10.1057/s41290-022-00154-5

III. Tajic, D. (XXXX). Multilingual classroom assistants as nonauthorized policy actors: Understanding and enacting a Swedish school policy. [Inskickat manuskript]

Innehåll

Författarens tack i
Zahvalnica iii

Förteckning över artiklar v

Inledning 9
Övergripande syfte och forskningsfrågor 11
Vad är inkludering? 13
Makroperspektiv på inkludering 15
Mesoperspektiv på inkludering 16
Avslutande kommentar 19
Disposition 19

Policy för och forskning om nyanlända elever i skolan 20
Det institutionella perspektivet 21
Policyförändringar för nyanlända elever i grundskolan 21
Organisationsmodeller för mottagningen av nyanlända elever i grundskolan 24
Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper 29
Studiehandledning på modersmål 29
Det sociala perspektivet 31
Avslutande kommentar 35

Teoretiska utgångspunkter 36
Kritisk policyanalys 38
Kontextuella faktorer 40
Situerade kontexter 41
Professionella kulturer 45
Avslutande kommentar 47

Metod och etik 49
Information om och urval av skolor 50
Tillträde 52
Deltagande barn och skolpersonal 54
En etnografisk ansats 57
Observationer 57
Intervjuer 59
Analysprocessen 60

Etiska reflektioner 62
En reflexiv ansats till forskarens positionering och barnens aktörskap i studien 65

Sammanfattning av avhandlingens artiklar 69
Do both 'get it right`? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools 69
The call of ordinariness: Peer interaction and superdiversity within the civil sphere ... 71
Multilingual classroom assistants as nonauthorized policy actors: Understanding and enacting a Swedish school policy 73

Avslutande diskussion 75
Formella och informella strukturer 75
Slutord och framtida forskning 82

Summary in English 84
Introduction, aim and research questions 84
Theoretical framework 85
Method and data 86
Findings and discussion 87

Referenser 90

Inledning

Denis: Hur länge har ni haft den här organisationen på det sättet som du beskriver?

Inger: Det började väl med när jag blev biträdande för tre och ett halvt år sedan typ, då började vi med att slussa ut de här individuella scheman. Innan gick de typ i … först hade vi ett system med mottagningsklass typ ett år och sen ett år förberedelseklass och sedan ut i klass och då var de liksom, då jobbade jag som lärare här och då var det även fast man jobbade här och man hade sin årskurs så kunde man bli lika förvånad. Det var oftast väldigt dåligt förberett när de skulle ut i ordinarie klass, rätt var det var så … så satt det en unge bara där som har gått på skolan i två år och kanske knappt hade sett ungen man var såhär: ´Hej, går du här?` Ja, okej. Ska du vara här nu, okej, välkommen då. Så de var väldigt isolerade, de var alltså egen verksamhet, det fungerade väldigt bra där de var men liksom bara i den konstellationen. De var inte en del av skolan, de kändes som en egen ö eller vad man ska säga, som ingen hade riktigt koll på förutom de som jobbade just med dem.

Denis: Och varför gjorde ni den här förändringen eller reformen?

Inger: Framför allt för att de ska bli en del av skolan […] Man ska inkludera där det är bra. Inkludering blir ju ett lite såhär konstigt ord som har blivit lite missbrukat, men det handlar om att göra en prioritering utifrån varje individ.

I fokus för denna avhandling står hur det som här kallas för formella och informella strukturer påverkar nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan. Studien bygger på ett fältarbete som genomfördes på två mångkulturella skolor i Stockholmsområdet under läsåret 2018/19. De flesta av de nyanlända elever som ingår i studien kom till Sverige under eller direkt efter den så kallade flyktingkrisen 2015 och 2016. Det är en period som präglades av en relativt omfat-

tande asylinvandring. Bara under läsåret 2016/17 tog den svenska skolan emot cirka 80 000 nyanlända elever (Skolverket, 2017). Dessa elever kom från olika delar av världen och hade erfarenheter av att leva under varierade kulturella, politiska och socioekonomiska förhållanden. När dessa elever anlände till den svenska skolan var de ”utrustade” med bland annat olika språkliga kompetenser och kunskaper, kulturella vanor och skolerfarenheter. De kom dock inte till, som Bunar (2010, s. 10) påpekar i sin studie, ”ett strukturellt och kulturellt vakuum”, utan till skolor med traditioner, etablerade normer och rutiner samt med föreställningar om hur utbildningen för nyanlända elever bör organiseras. Det handlar om uppfattningar, värderingar och praktiker som inte alltid står i linje med politisk-ideologiska tillkännagivanden om inkludering och likvärdig utbildning (Eklund, 2003; Bunar, 2010).

Från tidigare forskning vet vi att nyanlända elevers bakgrund, tidigare skolerfarenheter och föräldrarnas utbildningsnivå är viktiga förutsättningar för hur lärande, prestationer och sociala relationer kan komma att utvecklas i den nya skolmiljön (Nilsson Folke, 2017). Men denna studie fokuserar på en annan mekanism som påverkar nyanlända elevers möjligheter till pedagogisk och social inkludering i skolan. Det handlar om hur skolor organiserar och förhåller sig till det pedagogiska och sociala stödet för målgruppen. Som en biträdande rektor i det inledande citatet beskriver använder sig skolor av olika strategier för att inkludera nyanlända elever. Skolan ska enligt skollagen se till att erbjuda en likvärdig utbildning och undervisning anpassad till varje elevs förutsättningar och behov. I Läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (s. 2) står även att undervisningen specifikt ska anpassas för ”de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen”. Mot bakgrund av ovanstående har nyanlända elever sedan 2015 gjorts till föremål för organisatoriska och pedagogiska interventioner, i synnerhet när det handlar om grundskolan. Förändringarna var en reaktion på kritiska röster inom forskningen och statliga utredningar (Bunar, 2021) som menade att det inte fanns en tydlig policy som skulle säkerställa en likvärdig mottagnings- och stödstruktur ute på skolorna. I syfte att förbättra nyanlända elevers förutsättningar i skolan har den svenska staten sedan 2015-2016 infört ett poli-

cypaket med en rad stödåtgärder. Målet med policyförändringarna (nedan redovisade) var att tillhandahålla gynnsammare förutsättningar för skolor att organisera mottagning av och utbildning för nyanlända elever, men även för att skapa mer detaljerade och tydligare riktlinjer för lärarnas praktiska arbete i skolor (Bunar, 2021). Det kvarstår dock att undersöka om, och eventuellt i vilken mån, dessa förändringar har skapat bättre villkor för nyanlända elever, vilket även utgör en av utgångpunkterna för denna avhandling.

Övergripande syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka hur skolans formella och informella strukturer påverkar nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering samt hur nyanlända elever i högstadieklasser och skolpersonal själva förstår och hanterar dessa strukturer. Med formella strukturer avses pedagogiska stödformer för nyanlända elever, som till exempel obligatorisk kartläggning, studiehandledning på modersmål, individuell studieplan (Bunar, 2021) och olika organisationsmodeller för mottagande av nyanlända elever. Med informella strukturer avses tillfällen och ytor för och kvaliteten i interaktioner och sociala relationer mellan å ena sidan nyanlända elever och å andra sidan icke-nyanlända elever och skolans personal. Som Axelsson (2015) påpekar är interaktioner mellan nyanlända och icke-nyanlända elever nödvändiga för nyanlända elevers kunskaps- och språkutveckling. Inkludering innebär i sammanhanget att de nyanlända får tillträde till skolans pedagogiska och sociala arenor (Nilholm & Göransson, 2013) på lika villkor som andra elever.

Denna avhandling utgår från en grundläggande premiss att villkoren för nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering endast kan förstås om skolans pedagogiska praktiker och relationerna mellan skolans olika aktörer relateras till samhälleliga makrostrukturer. Vi behöver därför empiriskt grundade och teoretiskt underbyggda förståelser för dessa interrelaterade processer för att utveckla kunskapen om olika typer av organisatoriska, pedagogiska och sociala utmaningar som ny-

anlända möter i skolvardagen. Med andra ord: Hur kan vi förstå samspelet mellan skolans praktiker och de politisk-ideologiska proklamationerna om inkludering och likvärdig utbildning för alla elever? På vilket sätt gestaltar sig relationer mellan nyanlända och icke-nyanlända elever samt mellan nyanlända och skolans personal i skolans vardag? Hur kan dessa relationer mellan individer med olika bakgrunder och resurser skapa rum för en social och pedagogisk samexistens? Mot bakgrund av dessa övergripande frågor är avhandlingens huvudsakliga frågeställningar följande:

- Hur verkar skolans formella och informella strukturer för nyanlända elevers inkludering samt hur upplever, förstår och hanterar de nyanlända eleverna och skolpersonalen dessa strukturer?

- Hur upplever, förstår och hanterar de nyanlända elevernas lärare, rektorer och studiehandledare skolans organisationsmodeller för mottagning samt vilken betydelse har dessa modeller och deras hantering för nyanländas pedagogiska inkludering i skolan? (Studie I)

- Hur upplever, förstår och hanterar de nyanlända eleverna samt deras lärare och rektorer möjligheter och hinder för nyanländas inkludering i skolans sociala arenor samt vilken betydelse har informella strukturer och deras hantering för nyanländas pedagogiska och sociala inkludering i skolan? (Studie II)

- Hur upplever, förstår och hanterar de nyanlända eleverna, deras studiehandledare, lärare och rektorer den pedagogiska stödformen studiehandledning på modersmål samt vilken betydelse har denna stödform för nyanländas pedagogiska inkludering i skolan? (Studie III)

Nästa avsnitt redogör för hur begreppet inkludering kan förstås och definieras i ett pedagogiskt och socialt sammanhang. Eftersom det är ett komplext begrepp är det av särskilt intresse att redogöra för hur begreppet kan relateras till nyanlända elever.

Vad är inkludering?

I denna redogörelse ingår en presentation av hur inkludering som begrepp kan förstås i relation till utbildningsrelaterade frågor på makro- och mesonivå. Med mesonivå avses praktiker och strategier på skolnivå medan makronivå avser de strukturella faktorernas påverkan.

Enligt Nilholm och Göransson (2017) har begreppet inkludering ofta godtyckliga konnotationer, vilket blir särskilt problematiskt när det ska tillämpas praktiskt samt när det används i forskningssammanhang. Begreppet reproduceras oftast med positivt laddade konnotationer utan någon konkret betydelse, menar Armstrong, Armstrong och Spandagou (2013, s. 29). De skriver:

> The reality is not simply that inclusion means different things to different people, but rather that inclusion may end up meaning everything and nothing at the same time.

Avsaknaden av en vedertagen definition av inkludering innebär att det är viktigt att i forskning vara tydlig med vad som menas med begreppet, menar Nilholm och Göransson (2017). Inom utbildningssammanhang kan begreppet härledas till Salamancadeklarationen från 1994. I deklarationen uppmanas skolor att involvera elever med särskilda behov/funktionsnedsättningar i ordinarie undervisning i största möjliga utsträckning. För att uppnå detta mål måste skolorna förändra sitt sätt att tänka kring organisationen av utbildningen.

> … regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combatting discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system (UNESCO, 1994, s. 9).

Göransson och Nilholm (2014, s. 268) har utifrån en forskningsöversikt över internationella studier om inkludering identifierat fyra möjliga definitionskategorier:

A. inkludering som placering av elever med särskilda behov/funktionsnedsättningar i ordinarie klasser
B. inkludering som tillgodoseende av sociala/akademiska behov hos elever med särskilda behov/funktionsnedsättningar
C. inkludering som tillgodoseende av alla elevers sociala/akademiska behov
D. inkludering som skapande av en lärandegemenskap.

Kategori A rör elevernas fysiska placering i skolans sociala och pedagogiska miljö. Kategorierna B och C fokuserar på individernas position snarare än samhällets ansvar i frågan. Inom dessa två kategorier innebär inkludering att antingen alla elever (C) eller elever med funktionsnedsättning (B) bör vara involverade både socialt och akademiskt i skolans praktiker. Kategori D baseras på tanken att inkludering innebär en lärandegemenskap i klassrum och i skolan. Kategorierna A och B placerar frågan om inkludering i en specialpedagogisk diskurs snarare än i en allmän utbildningsdiskurs. Kategorierna C och D fokuserar istället på alla elever, vilket placerar frågan om inkludering i en allmän utbildningsdiskurs (Göransson & Nilholm, 2014).

En bred konsensus i vetenskapliga diskussioner är att inkludering är mycket mer än placering av elever med funktionsnedsättningar i ordinarie klasser (Mitchell, 2008; Göransson & Nilholm, 2014; Lindqvist & Nilholm, 2014). Dessutom innebär inkludering att skapa gemensamma platser där skillnader mellan barn bör ses som tillgångar (Ainscow & Sandill, 2010). Detta innebär att eliminera exkluderande processer som uppstår i relation till ras, klass, etnicitet, religion, kön och annat (Ainscow & Messiou, 2018) eller med andra ord att eliminera barriärer för elevers lärande och deltagande i skolans vardagliga praktiker (Loreman, 2014; Bunar, 2019; Shaeffer, 2019). Shaeffer (2019) definierar inkluderande undervisning som strategier som välkomnar mångfald där skillnader utifrån ålder, språk eller förmågor inte ses som ett problem utan snarare som en möjlighet till att utveckla undervisningens kvalitet. Bunar (2016) konstaterar i sin forskning att inkludering i skolans pedagogiska och sociala sammanhang skulle kunna betraktas som en strategi och en praktik för att göra barn mindre sårbara och utsatta. Bunar (2016, s. 48) fortsätter:

> Inkludering betraktar jag inte bara som ett inslag i den välfärds-skolkultur som Hargreaves (1995) nämner där ”alla skall vara med och ingen skall känna sig utanför”. Detta är viktigt. Men jag betraktar inkludering också som ett kraftfullt pedagogiskt instrument som, om designat och implementerat på ett genomtänkt sätt, kan befrämja lärande och minska prestationsgapet.

Begreppet inkludering har också alltmer börjat användas för att beteckna organisatoriska former för nyanlända elever, men även sociala och pedagogiska insatser som möjliggör nyanlända elevers skolframgång (Tajic, 2021). I syfte att klargöra den mångfacetterade innebörden av inkludering presenteras nedan begreppet i ett makro- och mesoperspektiv.

Makroperspektiv på inkludering

Göransson och Nilholm (2014) påpekar med hänvisning till Blake med kollegor (2003) att inkludering föreställer en idé om vad det är som ett utbildningsystem behöver åstadkomma. På liknande sätt tecknar Shaeffer (2019) bilden av inkludering. Han menar att det krävs en grundläggande omstrukturering och transformation av utbildningssystemet, dess politik och dess strategier för att åstadkomma en inkluderande utbildning. Denna forskare skildrar i sin studie två möjliga sätt att reformera utbildningssystemet: det ena som åtminstone kräver nya policyer och åtgärder gentemot elever i behov av särskilt stöd och det andra, mycket mer ambitiösa, som tenderar att reformera utbildningssystemet i en inkluderande riktning. Barton (1997, s. 233) definierar inkludering som begrepp som berör alla elever och som har en utvidgade samhällsfunktion även utanför utbildningssektorn. Han skriver:

> Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating ‘difference’ in dignified ways. From this perspective, the goal is not to leave anyone out of school. Inclusive experience is about learning to live with one another.

Också Arnot och Pinson (2005, s. 50) skriver att inkludering betecknar insatser som inte endast sträcker sig inom ramen för den pedagogiska kontexten. Denna studie som baseras på en utvärdering av en mängd olika metoder gällande undervisningen för nyanlända elever i Storbritannien rekommenderar ett så kallat *holistiskt tillvägagångssätt* som främjar jämlikhet och bemöter nyanlända elevers behov och potential. Detta förhållningssätt implicerar följande aktiviteter:

- Existing experience with minority ethnic and EAL [English as an Additional Language] pupils
- Promoting positive images of asylum-seeker and refugee pupils
- Establishing clear indicators of successful integration
- An ethos of inclusion and the celebration of diversity
- A holistic approach to provision and support
- A caring ethos and the giving of hope.

Block med kollegor (2014, s. 1352) tillägger att ett holistiskt tillvägagångssätt erkänner och bemöter nyanlända elevers psykosociala och känslomässiga behov genom en rad pedagogiska och sociala insatser, som till exempel ”targeted support, parental involvement, a multi-agency approach and community involvement”. Denna slutsats leder oss vidare till resonemanget kring vikten av skolans roll i att skapa inkluderande villkor för alla elever.

Mesoperspektiv på inkludering

Utöver behovet av att skapa övergripande policyåtgärder om inkluderande förhållningssätt på en makronivå understryker en rad forskningsrapporter behovet av åtgärder på mesonivå, och framförallt på skolnivå, i syfte att främja en inkluderande utbildning (Shaeffer, 2019). Det som

är särskilt viktigt med åtgärder på denna nivå är att de kan påverka både individernas attityder och makronivåns strukturer (Ray, 2019).

Göransson och Nilholm (2014) konstaterar i sin studie att skolan är en specifik arena med särskilda betingelser för att bygga en klassrumsgemenskap (*classroom communities*) för alla barn där även elever i behov av särskilt stöd, vars social ställning har marginaliserats genom tiderna, kan hitta en plats där deras egenskaper och kunskaper behandlas och värderas likvärdigt. Loreman (2014) har i sin studie sammanfattat de fem viktigaste principerna för att skapa ett inkluderande förhållningssätt i skolan. Det handlar om följande principer:

- För det första – skolan måste skapa ett välkommande och öppet klimat för mångfald, nya idéer och sätt att arbeta. Detta innebär att främja en skolgemenskap (*school community*) där alla elever är lika värda.

- För det andra – skolans vardagliga praktiker måste påverka både kvalitet och kvantitet av inkluderingsinsatser. Dessa praktiker kan exempelvis handla om hur lektioner schemaläggs, att skapa informella och formella gemensamma platser för eleverna, organisera skolskjuts osv.

- För det tredje – ett inkluderande klassrum måste anpassas utifrån elevernas individuella behov och styrkor, inte bara för barn i behov av särskilt stöd utan för alla barn.

- För det fjärde – skolan måste förbättra sin samverkan mellan olika aktörer. Detta samarbete behöver ske på alla nivåer: mellan skolan och samhället i stort, mellan skolan och lokalsamhället, mellan personal på skolan och elever, mellan lärarna och annan skolpersonal samt mellan personal och elevernas vårdnadshavare. Pedagogisk och social inkludering måste ses som ett delat ansvar mellan alla dessa aktörer.

- För det femte – undervisningen måste individanpassas på ett sätt där alla elever, oavsett deras förmågor, får adekvat lärarstöd och

> lämpliga pedagogiska stödformer. Oftast är det som mest lämpligt att sådana extra insatser erbjuds av ordinarie- och speciallärarna i klassrummet, men i specifika fall är det ibland nödvändigt att organisera olika typer av anpassningar och stöd utanför ordinarie klasser. I detta fall är det viktigt att presentera insatserna på ett sätt där den berörda eleven inte framstår som avvikande. Det är även viktigt att berörd personal i frågan har stöd av högre instanser i form av riktlinjer, kompetensutvecklingsinsatser och andra typer av professionellt stöd, menar Loreman (2014).

På liknande sätt har Bunar (2019) beskrivit inkluderande villkor, som specifikt gäller nyanlända elever. I likhet med Loremans principer påpekar Bunar att nyanlända elever har olika bakgrund och utbildningsbehov. Således behöver även nyanlända elevers behov förstås och anpassas utifrån deras individuella förutsättningar. En annan aspekt som Bunar lyfter fram är betydelsen av lärarnas kompetensutveckling i frågor som rör andraspråkselever. En tredje viktig aspekt är att förstå, värdera och erkänna nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter i både formella och informella sammanhang. En fjärde förutsättning som Bunar (2019) lyfter fram i sin studie är betydelsen av att instruktioner, pedagogiska praktiker och stödåtgärder också organiseras på nyanländas modersmål eller deras starkaste språk. Med utgångspunkt i dessa förutsättningar lanserade Bunar (2019) en idé om så kallad *stödbaserad inkludering* som avser inkluderande praktiker där målet är att avskaffa barriärer, tillhandahålla gemensamma platser och erbjuda individuellt anpassat stöd i undervisningen inom sociala och pedagogiska arenor där unga människor träffas, lär av varandra och utvecklas som individer och medborgare. På dessa arenor råder ett välkommande klimat med lärarna som har kompetens att arbeta språk- och kunskapsutvecklande i en flerspråkig lärmiljö.

Avslutande kommentar

Ovan har jag redogjort för hur begreppet inkludering kan definieras på olika nivåer. De presenterade infallsvinklarna är bara några av en uppsjö definitioner av inkludering som existerar i både vetenskapliga och politisk-ideologiska sammanhang. I denna redovisning valdes huvudsakligen de definitioner av begreppet som kan sättas i samband med nyanlända elevers pedagogiska och sociala villkor i skolan. Syftet med redovisningen var således inte att lansera en ”rätt” definition av inkludering utan att presentera de olika resonemangen som kan underlätta förståelsen för hur inkludering tänks och ”implementeras” i olika sammanhang. Som den slutliga analysen i denna avhandling visar är inkludering en empirisk fråga i denna studie. Det innebär att begreppets mångfacetterade vetenskapliga betydelser sätts i relation till politisk-ideologiska proklamationer, studiedeltagarnas tolkningar och till slut den praktiska tillämpningen i de undersökta skolorna.

Disposition

Avhandlingens kappa består, vid sidan av det inledande kapitlet, av ytterligare fem kapitel. I det andra kapitlet presenteras först en uppsättning policyer samt en forskningsöversikt om nyanlända elever utifrån två tematiska områden: det institutionella perspektivet och det sociala perspektivet. I det tredje kapitlet redovisas avhandlingens teoretiska ramverk, bestående av kritisk policyanalys och kontextuella faktorer. I det fjärde kapitlet behandlas avhandlingens metodologiska och etiska aspekter. I det femte kapitlet presenteras sammanfattningar av avhandlingens tre artiklar. I det avslutande kapitlet sammanfattas och analyseras avhandlingens viktigaste resultat.

Policy för och forskning om nyanlända elever i skolan

I detta kapitel presenteras först kortfattat en uppsättning policyer samt mer omfattande en forskningsöversikt om nyanlända elever utifrån två tematiska områden. Det *institutionella perspektivet* avser redogörelsen och betydelsen av formella pedagogiska och organisatoriska stödstrukturer för nyanländas inkludering och lärande. Den andra delen avser det *sociala perspektivet* i nyanlända elevers utbildning, dvs. hur informella strukturer, i form av relationer mellan nyanlända och icke-nyanlända elever och skolpersonal, påverkar nyanländas pedagogiska och sociala inkludering i skolan.

Forskningsöversikten redovisar ett relevant urval av svenska och internationella studier för avhandlingens undersökningsområde. I genomgången nedan redovisas till exempel inte det språkpedagogiska perspektivet i och med att avhandlingen inte studerar språkutvecklingen i sig.[1] Av samma anledning omfattar kapitlet inte forskning om nyanlända elevers vårdnadshavare (se t.ex. Hamilton & Moore, 2004; Hek, 2005; Bunar, 2015) och inte heller om socialtjänstens arbete med ensamkommande barn och ungdomar (se t.ex. Wernesjö, 2012; Hedlund, 2016). I detta sammanhang bör det också påpekas att det institutionella perspektivet endast omfattar pedagogiska och organisatoriska stödstrukturer i grundskolan då stödstrukturer i förskolan[2] och gymnasieskolan[3] faller utanför studiens ramar. I avsnittet som behandlar det so-

[1] Forskning om svenska som andraspråk (se t.ex. Hyltenstam & Lindberg, 2013; Economou 2015) och modersmål (Ganuza & Hyltenstam, 2020; se även SOU 2019:18 för en översikt över forskning om ämnet modersmål) är mest frekventa inom det språkpedagogiska perspektivet.
[2] Se till exempel: Lunneblad, 2013, 2017; Ljunggren, 2018; Bohme Shomary, 2022
[3] Se till exempel: Sharif, 2017; Hagström, 2018; Bjuhr, 2019

ciala perspektivet förekommer dock några studier som handlar om nyanlända elever i gymnasiet då det kan finnas många beröringspunkter inom detta område mellan elever i högstadie- och gymnasieålder.

Mot bakgrund av att kunskapsproduktionen om nyanlända elever i Sverige har ökat de senaste åren, har jag valt att i större omfattning fokusera på svensk forskning. Det är en avgränsning som även grundas i att det svenska utbildningssystemet är i fokus i studien. Viss internationell forskning redovisas emellertid och då i syfte att sätta in den svenska forskningen i ett bredare forskningssammanhang.

Det institutionella perspektivet

I genomgången nedan inkluderas först en redovisning av statligt reglerade pedagogiska och organisatoriska stödåtgärder som syftar till att underlätta nyanländas möjligheter att tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen i grundskolan (Skolverket, 2021). Därefter beskrivs aktuell forskning om dessa åtgärder. Redan nu kan jag flagga för att den svenska forskningen har en slagsida mot organisationsmodeller samt i mindre utsträckning på organisatoriska villkor för studiehandledning på nyanlända elevers modersmål och kartläggning. De övriga formella stödåtgärderna har fram till skrivande stund, mig veterligen, inte uppmärksammats inom forskningen.

Policyförändringar för nyanlända elever i grundskolan

Sedan åren 2015-2016 har lagstiftningen för nyanlända elever i den svenska grundskolan genomgått avsevärda förändringar. År 2016 kompletterades Skollagen (2010:800) med åtgärder för att ge nyanlända bättre möjligheter att klara av skolans kunskapsmål. Först och främst har en *definition* av vem som är att anse som nyanländ elev införts. Definitionen implicerar att nyanländ elev är den som har varit bosatt utomlands, nu är bosatt i landet, och har påbörjat sin utbildning i Sverige senare än höstterminens start det kalenderår då eleven fyller sju år. Hur länge en elev får räknas som nyanländ begränsas till fyra år efter ankomsten till den svenska skolan. Förutom definitionen av begreppet ny-

anländ har även ett policypaket med en rad pedagogiska och organisatoriska stödformer successivt tillkommit. Nedan presenteras dessa stödformer (Skollagen, 2010:800; Skolverket, 2016; 2021).

Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper införs för att på ett strukturerat sätt belysa elevernas styrkor och utmaningar. Den inledande kartläggningen genomförs i två obligatoriska steg: i det första steget kartläggs grundläggande information om elevens språk och erfarenheter och i nästa steg elevens grad av litteracitet och numeracitet. Dessa två steg måste enligt lagen genomföras inom två månader efter elevens ankomst till skolan. Det finns även möjlighet för skolan att vid behov genomföra ett tredje steg i form av kartläggningen av elevens ämneskunskaper. Resultaten av kartläggningen ska vara vägledande för rektors bedömning av i vilken årskurs och undervisningsgrupp (förberedelse- eller ordinarie klass) eleven ska placeras samt hur elevens fortsatta undervisning och stöd ska organiseras.

En annan stödåtgärd som regleras i skollagen är undervisningsformen *förberedelseklass*. Förberedelseklass har funnits sedan 1960-talet som en organisationsmodell för mottagande av nyanlända elever (SOU 1974:69), men först 2016 blev den en del av lagstiftningen. Lagen stipulerar att om skolan placerar en elev i förberedelseklass får tiden för placeringen inte överstiga två år och eleven får endast delvis placeras i en sådan klass. Vad delvis innebär i praktiken är inte närmare reglerat. I förberedelseklass kan nyanlända elever undervisas både i svenska som andraspråk och andra ämnen. Ett perspektivskifte som har skett i samband med den nya regleringen är att en elevs undervisning i ett ämne ska avbrytas så snart eleven bedöms ha tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig undervisningen i en ordinarie klass. Förberedelseklass införs som en särskild organisatorisk form för nyanlända elever, men det är upp till rektorer att bestämma huruvida och under hur lång tid en elev skall placeras där. Det innebär att skolan kan organisera direktplacering av nyanlända elever i ordinarie klasser.

Lagen reglerar även *garanterad undervisningstid* som innebär lika många undervisningstimmar för den nyanlända eleven under den återstående skoltiden som alla andra elever har rätt till. Undervisningstimmar kan emellertid enligt en så kallad *prioriterad timplan* omfördelas från andra ämnen till förmån för svenska eller svenska som andraspråk

under max ett år om det visar sig nödvändigt, men detta får inte påverka elevernas möjligheter att uppnå kunskapskraven i de ämnen varifrån timmarna tas.

En åtgärd som endast gäller nyanlända elever på högstadiet är att skolan ska upprätta en *individuell studieplan* senast två månader efter att eleven tagits emot. I studieplanen ska skolan beskriva hur den nyanlända eleven ska uppnå behörighet till gymnasiet utifrån hens mål. En ytterligare reglering som endast avser nyanlända på högstadiet är *anpassad timplan* som innebär att skolan kan prioritera bort ett eller flera ämnen till förmån för de ämnen som krävs för gymnasiebehörighet. Förutom kärnämnena (svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik) får inte ämnet idrott och hälsa tas bort från undervisningen. För en nyanländ elev som siktar mot att läsa ett yrkesförberedande program kan det innebära undervisning i åtta ämnen (tre kärnämnen, idrott och hälsa och fyra andra ämnen) medan en elev som vill söka ett högskoleförberedande program behöver betyg i minst tolv ämnen (tre kärnämnen, idrott och hälsa och åtta andra ämnen). Den totala undervisningstiden ska vara minst lika omfattande för en nyanländ elev som för andra elever som går i motsvarande årskurs.

Nyanlända elever har även rätt till ett stöd som hålls på elevens modersmål (alternativt starkaste språk) i form av *studiehandledning*. Det är en stödåtgärd som syftar till att stötta elever som inte behärskar svenska språket i tillräckligt stor omfattning och detta i syfte att gynna deras ämnes- och kunskapsutveckling. Studiehandledning som form har existerat i den svenska skolan sedan 1970-talet. Stödformen är idag reglerad i både skolförordningen och skollagen. I Skolförordningen (2011:185) står att studiehandledning ska ges till en elev som behöver det. Det innebär att alla elever som inte har svenska som modersmål kan få studiehandledning, oavsett om de enligt lagen definieras som nyanlända eller inte. Det kan också röra sig om elever som är födda och uppvuxna i Sverige. Under 2018 förstärktes rätten till studiehandledning för nyanlända högstadieelever med en skarpare formulering i Skollagen (2010:800). Där framgår att studiehandledning ska erbjudas till nyanlända elever i högstadiet ”om det inte är uppenbart obehövligt” (3 kap. 12 §). Det sägs även att ”studiehandledningen ska syfta till att ge eleven förutsättningar att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås”.

Syftet med detta stöd är framförallt att förvärva grundläggande begrepp och kunskaper i ett ämne, men det kan samtidigt bidra till att fördjupa elevernas kunskaper i deras första språk (Dávila & Bunar, 2020). Genom att möjliggöra dessa flerspråkiga insatser öppnas tillfälliga utrymmen för transspråkande, det vill säga ett medvetet sätt att använda elevernas flerspråkighet som resurs i undervisningen (Reath Warren, 2017).

Tidigare forskning kring nyanlända elevers skolsituation i ett institutionellt perspektiv handlar mestadels om organisationsmodeller för mottagningen, och deras betydelse för nyanlända elevers skolsituation. På sistone har även ett par studier om organisatoriska villkor för studiehandledning samt kartläggning publicerats. Nedan redovisas forskningsläget inom dessa områden.

Organisationsmodeller för mottagningen av nyanlända elever i grundskolan

Från tidigare forskning vet vi att organisatoriska och pedagogiska strukturer för nyanlända elevers utbildning kännetecknas av kollektiva lösningar (Nilsson Folke & Bunar, 2015) och att denna ”kollektivisering” leder till en homogenisering av gruppen nyanlända elever (Bunar, 2018). Detta är först och främst en konsekvens av att utbildningen för nyanlända elever inte organiseras utifrån deras skilda utgångspunkter och med hänsyn till empiriskt grundade forskningsunderlag om vad som bäst gynnar deras lärande (Bunar, 2016). Den baseras snarare på generella uppfattningar om gruppens behov som oftast bottnar i ideologiska och ekonomiska argument (Fridlund, 2011; Skowronski, 2013; Nilsson Folke & Bunar, 2015). Det som skolan framförallt har visat sig brista i är att ta hänsyn till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Bouakaz och Bunar (2015) presenterar i sin studie nyanländas syn på mottagningssystemet på en skola. Eleverna i studien berättade att lärarna inte tar hänsyn till deras tidigare kunskaper och att undervisningen i skolan reduceras till en ensidig anpassning till svenska skolans normer och lärstilar. Dessutom kände eleverna en ständig oro för sin framtid samt gav uttryck för att inte förstå alla förväntningar och krav i skolan. Ytterligare ett tydligt mönster som framträder i forskning på

området är att sättet på hur utbildningen för nyanlända organiseras, genom en lång och utdragen utbildningsprocess, inte sällan utgör ett hinder för uppnåendet av deras drömmar och mål (Nilsson Folke, 2017).

I det svenska skolsystemet används i huvudsak två organisationsmodeller för mottagande: förberedelseklass och direktplacering i ordinarie klass. Här nedan redovisas tidigare forskning om dessa två mottagningsmodeller. Det är viktigt att påpeka att en majoritet av nedan redovisade studier omfattar perioden innan policyförändringarna trädde i kraft 2016.

Axelsson (2015) har i en studie undersökt hur kommuner och skolor organiserar mottagningen av nyanlända elever i förberedelseklasser. Axelsson menar att målet med förberedelseklasser är att erbjuda en trygg skolmiljö genom koncentrerad undervisning i svenska som andraspråk för att på så vis förbereda nyanlända för framtida utmaningar i ordinarie klasser. Hon hävdar vidare att den svenska skolans intention främst är att utrusta elever med ”tillräcklig svenska” (s. 81) för att klara kunskapskraven i ordinarie klasser och även för att kunna skapa sociala relationer med jämnåriga. Fridlund (2011) visar att nyanlända i förberedelseklasser placeras åtskilt från sina jämnåriga i ordinarie klasser, dels för att inte behöva jämföra dessa två elevkategorier, och dels för att kunna organisera en undervisning som inte kännetecknas av höga krav. Det är dock intressant att notera ett perspektivskifte i hur policydokumenten om nyanlända elever under tiden betraktat målet med förberedelseklass. Brännström (2021) påpekar i sin studie att 1980- och 1990-talen karakteriserades av målsättningen att utrusta elever med kunskaper och färdigheter medan 2010-talets policyperspektiv hade mer inkluderande karaktär, nämligen att nyanlända så snabbt som möjligt skulle flyttas över till den ordinarie undervisningsgruppen.

Som det antyds i en rad forskningsrapporter kan särskilda undervisningsgrupper gynna nyanländas lärande då en sådan undervisningskontext säkerställer lärarnas uppmärksamhet på nyanlända elevers olika behov (Otterup, 2005; Lindberg, 2009). Förberedelseklassen framställs i forskningsrapporterna som en plats där undervisningen präglas av ett koncentrerat stöd i mindre grupper där andraspråkslärarna dessutom besitter kompetens att bedriva anpassad och språkutvecklande undervisning. Eleverna får en lugn start där de kan lära sig grunderna i det

svenska språket, menar Axelsson (2015) och Nilsson Folke (2015). Utöver det skapar elever i förberedelseklasser goda relationer med sina klasskamrater, dels för att deras språknivåer inte avviker från varandras och dels för att de inte skäms för att söka hjälp och stöd från varandra (Nilsson Folke & Axelsson, 2013; Karlsson, 2021).

Det bör dock påpekas att förberedelseklass som organisationsmodell har fått skarp kritik, både inom svensk och internationell forskning (Allan & Slee, 2009; Juvonen, 2015). Förberedelseklass framställs ofta som organisatoriskt, pedagogiskt och spatialt exkluderad från skolans sammanhang (Nilsson Folke & Axelsson, 2013; Skowronski, 2013; Svensson & Eastmond, 2013). Nilsson Folke (2015) visar hur de nyanlända elever hon följer i sin studie är missnöjda med hur undervisningen inom förberedelseklass organiseras. Särskilt missnöjda är de elever som har god utbildningsbakgrund eller som har varit i förberedelseklass under en längre tid. Undervisningen beskrivs som icke utmanande och att den inte innehåller alla ämnen som andra elever läser i ordinarie klasser. Att undervisning i förberedelseklass präglas av låga krav krockar med nyanlända elevers förväntningar på utbildningen, i synnerhet för dem som har höga ambitioner i skolan, menar Nilsson Folke (2015). Axelsson (2015) hävdar i sin studie att en del skolor och kommuner avskaffat förberedelseklasser och initierat direktplacering av nyanlända elever i ordinarie klasser som en respons på den kritiska bilden av nyanländas långa vistelse i förberedelseklass.

Övergången från förberedelseklass till ordinarie klass uppmärksammas i Nilsson Folke och Axelssons (2013) studie både som en process som skapar bättre möjligheter för nyanlända att uppnå kunskapskraven och som den svaga länken i deras utbildning. Övergången, menar författarna, har positiva effekter genom att eleverna får utbildning och betyg i alla ämnen samt att eleverna uppvisar högre grad av motivation i skolarbetet. Nackdelarna med övergången är, enligt studien, att eleverna plötsligt inte kunde förstå innehållet i undervisningen och att ämneslärarna inte tog hänsyn till det. I studien framgår att nyanlända elever, som påbörjat sina studier i förberedelseklass, efter övergången till ordinarie klasser saknar nödvändigt stöd. De lyfter till exempel fram att lärarna inte anpassar sin undervisning och det ämnesspecifika språket

efter elevernas individuella förutsättningar och behov. Inte sällan beskriver eleverna i studien att de vill tillbaka till förberedelseklassen.

I en omfattande studie som baseras på en enkätundersökning med lärare i några kommuner presenterar Juvonen (2015) för- och nackdelar med direktplacering av nyanlända elever i ordinarie klass. Ett av de främsta argumenten för direktplacering som lyfts fram i studien är att nyanländas språkutveckling gynnas i en miljö där eleverna konstant är omgivna av det svenska språket och där de dessutom har möjlighet att redan från första dagen i skolan skapa sociala relationer med klasskamrater som har nått längre i svenska eller som har svenska som modersmål. Direktplacering kan dessutom bidra till att elever snabbare blir en del av skolan och samhället i stort, menar lärarna i Juvonens studie.

Det som i Juvonens (2015) rapport framstår som nackdelar med direktplacering är risken att nyanlända hamnar i utanförskap och blir passiva i undervisningen på grund av bristande kunskaper i svenska, vilket negativt påverkar deras möjligheter att uppnå skolans kunskapsmål. I studien framkommer även att ämneslärarna i de ordinarie klasserna ofta saknar kompetens att undervisa nyanlända och att de inte heller hinner vara till hjälp för alla elever. Dessutom råder det stor brist på lärarresurser, studiehandledare och lärare i svenska som andraspråk.

Även om majoriteten av tidigare studier på området uppehåller sig kring de två ovannämnda och dominerande organisationsmodellerna förekommer också några andra exempel på modeller för mottagande av nyanlända i den svenska grundskolan. Ett annat sätt att organisera mottagandet är genom centrala *mottagningskolor* (Bunar, 2012) eller *mottagningsenheter* där nyanlända elever i en kommun tas emot vid ankomsten. Alla nyanlända som kommer till mottagningsenheter erbjuds grundläggande undervisning i svenska som andraspråk där skolpersonal dessutom genomför en ordentlig kartläggning av elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Vistelsen i mottagningsenheter kan sträcka sig allt från några dagar upp till ett par månader (Bunar, 2015). Lund (2021) har i en studie observerat och intervjuat personer som arbetar på en mottagningsenhet. Hon kommer fram till att nyanlända elevers tidigare kunskaper och resurser blir sedda och erkända i en svensk utbildningskontext tack vare de välfärdprofessionellas empatiska och lyhörda förhållningssätt.

Ett återkommande mönster vad gäller internationella studier som fokuserar på direktplacering i ordinarie klasser är att modellen framstår som ett attraktivt tillvägagångssätt i teorin, men att problem oftast uppstår vid den praktiska implementeringen (Taylor, 2008; Block m.fl., 2014; Grigt, 2017; Hilt, 2017; Vogel & Stock, 2018). Den goda idén om att skapa arenor där nyanlända får möjlighet att interagera med etablerade elever i klassen slutar ofta i att de endast vistas i och delar samma lokaler, enligt Riggs och Due (2010). Ett annat problem som presenteras i forskningen är att nyanlända placeras i lågpresterande skolor med inga eller väldigt få elever som har majoritetsspråket som sitt modersmål (Bartlett m.fl., 2017), något som negativt påverkar möjligheten till inkludering i samhället.

Även resultatet av den internationella forskningen om organisatoriska lösningar som liknar förberedelseklasser kan delas upp i två tillsynes motsägelsefulla perspektiv. Castano m.fl. (2015) visar exempelvis att förberedelseklasser å ena sidan skapar trygga arenor där nyanlända befinner sig i samma sociala position som sina klasskompisar, men å andra sidan ökar risken för exkludering på grund av bristande möjligheter att skapa relationer med andra elever. Problem som enligt några studier ofta uppstår för elever i förberedelseklasser är att det inledningsvis skapas ett välkommande klimat, men samtidigt också en plattform för segregerad skolgång på sikt (Budginaitė m.fl., 2016; Vogel & Stock, 2018; Allan & Slee, 2019).

Ett annat viktigt bidrag i den internationella forskningen avseende det institutionella perspektivet görs av Block med kollegor (2014). De menar att nyanlända elevers behov ofta generaliseras, vilket har som konsekvens att skolans organisatoriska praktiker inte genomförs utifrån nyanlända elevers individuella egenskaper och utgångspunkter. En ytterligare problematik i frågan, menar Block m.fl. (2014, s. 1340), uppstår i samband med att skolan och skolpersonal ofta tenderar att utöva en så kallad ”deficit model” som baseras på uppfattningen om vad nyanlända saknar eller att de betraktas som offer istället för att erkänna deras resurser och främja deras potential och resiliens.

Ovan presenterade undersökningar har visat att ett återkommande drag vad gäller direktplacering är att goda ambitioner med undervisningen som erbjuder rika möjligheter till snabb språkutveckling oftast

inte lever upp till förväntningarna på grund av bristen på adekvat lärarstöd och avsaknad av lämpliga pedagogiska insatser. Förberedelseklasser skapar dock arenor med möjligheter till individuellt anpassat stöd, men samtidigt organisatoriskt, pedagogiskt och spatialt exkluderade platser från skolans sammanhang i stort. Som Axelsson (2015) framhäver i sin studie kännetecknas undervisning i förberedelseklasser av låg kognitiv utmaning och hög stöttning, medan en lärande miljö i ordinarie klasser tenderar att utmärkas av hög kognitiv utmaning och låg stöttning.

Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper

Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper är en stödåtgärd med en relativt kort historik, den blev obligatorisk i grundskolan år 2016. Fram till skrivande stund finns endast ett fåtal studier som behandlar denna stödform. Lund (2021) har i en studie följt hur kartläggningsprocessen kan se ut på en mottagningsenhet för nyanlända elever. Hon kom fram till att kartläggning kan leda till att nyanländas självkänsla stärks i och med att fokus läggs på hur deras styrkor, kunskaper och intressen kan ses som resurser i den nya skolkontexten. Samtidigt menar Lund att kartläggningen kan upplevas som en typ av förhör eller kontroll av elevens kunskaper. En annan studie, av Vuorenpää och Zetterholm (2018), fokuserar på hur kartläggningssamtal genomförs med en nyanländ elev. Författarna ger oss en inblick i hur ett kartläggningssamtal kan se ut samt hur en överlämning från en central mottagningsenhet till skolan kan gå till. En liknande studie som analyserar kartläggningssamtal med en nyanländ elev genomfördes av Vuorenpää, Duek och Zetterholm (2019). Resultatet visar bland annat på vikten av att eleven under kartläggningsprocessen får vara i centrum för samtalen.

Studiehandledning på modersmål

I detta avsnitt redovisas ett fåtal studier om organisatoriska villkor för studiehandledning på nyanlända elevers modersmål. Att forskningen inom området är begränsad betonas i en offentlig utredning (SOU 2019:18) vars uppdrag var att bland annat sammanställa tidigare forskning om studiehandledning samt att föreslå åtgärder som skulle leda till

förbättrade villkor för denna stödform. Det som utredningen finner som de mest förekommande beröringspunkterna i tidigare forskning är att ”många elever inte erbjuds studiehandledning trots behov, att studiehandledningen inte erbjuds i tillräcklig omfattning, att implementeringen av stödåtgärden varierar för mycket mellan olika skolor och lärare, att uppdragets syfte och omfattning är otydligt formulerat och att det är svårt att rekrytera tillräckligt många studiehandledare med lämplig kompetens” (SOU 2019:18, s. 133–134).

Ett annat återkommande resultat som framkommer i några studier är att samverkan mellan studiehandledare och klass- och ämneslärare framställs som icke-optimal (Avery, 2017; Reath Warren, 2017; Rosén, 2018; Dávila & Bunar, 2020). Studier visar på att bristande kommunikation mellan dessa aktörer försvårar studiehandledarnas arbete, framförallt när de saknar tillgång till klass- och ämneslärarnas pedagogiska planeringar. Avery (2017) påpekar att det bristfälliga samarbetet synnerligen försvårar arbetet för de studiehandledare som saknar lärarutbildning eller de som inte är behöriga i de ämnen som eleverna får studiehandledning i. För att förbättra studiehandledarnas arbetsvillkor är det nödvändigt att skolor säkerställer ett organiserat samarbete mellan studiehandledare och lärare med klara strukturer för samverkan, menar Dávila och Bunar (2020). De påpekar att så väl studiehandledning på modersmålet som studiehandledarna har en låg status i skolan och menar att stödformens otydliga position är en anledning till det. Den låga statusen beror även på att klass- och ämneslärare inte betraktar studiehandledarna som likvärdiga kollegor då de ofta instruerar studiehandledarna i hur de ska utföra sitt arbete. En konsekvens av det blir att en stor del av studiehandledningstiden går åt till att endast översätta texter, ord och begrepp från svenska till elevens modersmål (Reath Warren, 2017). Ytterligare ett belägg för studiehandledarnas låga status i skolan framkommer i Roséns (2018) studie. Deras närvaro i klassrummet beskrivs i studien som utpekande och störande för andra elever samt att det försvårar för nyanlända att koncentrera sig och utföra sina uppgifter i klassrummet. Detta avser särskilt studiehandledning som ges under lektioner i ordinarie klasser. Enligt Nilsson Folke (2015) fungerar stu-

diehandledning i förberedelseklasser bättre både på grund av att samverkan mellan studiehandledarna och lärarna i förberedelseklasser ofta fungerar bra och för att stödåtgärden erbjuds i högre utsträckning.

Även i ett par internationella studier om pedagogiska lösningar som liknar studiehandledning (Martin-Jones & Saxena, 2003; Kenner m.fl., 2008; Dillon m.fl., 2015) bekräftas stödåtgärdens låga status i skolan. Internationell forskning påvisar stora problem med organisationen och implementeringen av studiehandledning, men att stödformen oavsett detta ger positiva effekter på elevernas sociala och pedagogiska inkludering (Rueda m.fl., 2004; Ferfolja & Vickers, 2010; Lucero, 2010; Baker, 2014; Kakos, 2022).

Sammanfattningsvis påvisar flera svenska och internationella studier att studiehandledning har en låg status i skolan. Detta trots att stödåtgärden gynnar nyanländas kunskapsutveckling och förstärker deras möjligheter att uppnå kunskapskraven i olika ämnen, menar Reath Warren (2017). Hon understryker att den kunskapsutvecklande effekten framförallt uppnås när studiehandledarna använder elevernas flerspråkighet som resurs i en transspråkig kommunikation där centrala ord och begrepp i olika ämnen formuleras och diskuteras parallellt på elevens första- och andraspråk. Enligt studien möjliggör studiehandledningen även att elevens tidigare kunskaper blir en resurs i syfte att tillgodogöra sig kunskaper i den nya skolkontexten.

Det sociala perspektivet

Förutom det pedagogiska stödet har skolan även en viktig roll för nyanländas sociala orientering i det nya samhället. Skolans stödstrukturer och dess praktiker kan enligt Watters och Ingleby (2002) vara en bro till ett nytt samhälle och en bättre framtid. Det finns även flera svenska studier som påvisar vikten av skolans roll för nyanländas syn på sin framtid. Svensson och Eastmond (2015) framhäver exempelvis att utbildning ger eleverna hopp om framtiden. Den uppfattningen är enligt författarna något som ofta härrör från nyanlända elevers föräldrar som innan flykten till Sverige såg en direkt relation mellan framgång i skolan och ens framtida liv. Även Sharif (2017) understryker betydelsen

skolan har för nyanländas sociala ambitioner och visar hur deltagarna i studien i den nya skolmiljön försöker återskapa sociala relationer som betydligt försämrats i det nya landet.

Utöver att ge hopp om en bättre framtid visar studier att nyanlända elever förknippar skolan med känsla av tillhörighet till det nya samhället (Karlsson, 2021). Wernesjö (2015) beskriver hur skolan och andra samhällsinstitutioner kan skapa en känsla av tillhörighet där frekvensen och kvaliteten av interaktioner som nyanlända skapar med jämnåriga respektive vuxna personer villkorar graden av inkludering. Även Odenstad (2018) och Skowronski (2013) relaterar i sina studier nyanlända elevers känsla av inkludering i skolan till ökade möjligheter att skapa bättre framtid i det nya samhället. Tidigare forskning lyfter fram lärarnas roll som oerhört betydelsefull i detta sammanhang. Ett flertal studier visar nämligen att lärarna genom sitt engagemang i viss utsträckning kan förbättra gruppens sociala status i skolan (Nilsson Folke & Axelsson, 2013; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Svensson & Eastmond, 2013; Hagström, 2018). Stretmo och Melander (2013) menar att det sociala stödet som lärarna erbjuder är en kombination av det känslomässiga stödet och den pedagogiska stöttningen. Författarna påpekar dock att detta stöd kan bli kontraproduktivt om lärarna har låga förväntningar på de nyanlända elevernas förmågor och därför utmanar dem att omvärdera sina framtida ambitioner för att orientera sig mot mer ”realistiska” arbeten som oftast är osäkra och lågbetalda (se även Fejes m.fl., 2018).

Förutom lärarnas känslomässiga stöd utgör även interaktion med svensktalande elever i skolan en viktig framgångsfaktor för både språkinlärning och för att skapa relationer med klasskamrater, menar Stretmo och Melander (2013). Det som dock framkommer i merparten av tidigare forskning om nyanländas interaktioner med svenskspråkiga elever är att de präglas av exkluderande praktiker (Nilsson Folke, 2017; Svensson & Eastmond, 2013; Wernesjö, 2014). Positionen som nyanländ innebär en lägre social status i skolan (Skowronski, 2013), vilket exempelvis framkommer av olika nedsättande kategoriseringar som *import* och *fresh off the boat* (Kasselias Wiltgren, 2014; Lund & Voyer, 2019) eller *invandrare* och *främling* (Wernesjö, 2015). Att nyanlända elever ofta möter exkluderande praktiker i skolans sociala arenor har

även påvisats inom internationell forskning, som exempelvis i nordiska och baltiska länder (Wærdahl, 2016; Schihalejev m.fl., 2019; Häggström m.fl., 2020), i södra Europa (Azzolino m.fl., 2019), USA (Dávila, 2013; Evans m.fl., 2020), Storbritannien (Pinson m.fl., 2010; Evans m.fl., 2020), Irland (Devine, 2013) och Australien (Riggs & Due, 2010).

I den svenska kontexten lyfter flera studier fram att nyanländas bristande kunskaper i det svenska språket kan vara en grund till varför de blir utsatta för exkluderande praktiker i skolan. Karlsson (2021) påpekar att graden av inkludering i skolan är proportionell med barnens kommunikationsförmåga. Även Fridlunds (2011) studie visar att elever som besitter höga kunskaper i svenska har en överordnad status i skolan.

Utöver språket kan nyanländas utsatthet förknippas med boende i stigmatiserade och socialt utsatta bostadsområden, menar Bunar och Sernhede (2013). Nyanlända elever blir redan vid skolstarten stämplade som förlorarna på grund av områdets negativa status i samhället. På det sättet, menar författarna, finns en risk att den utsatta positionen reproduceras till nästa generation. Även Sharif (2017) hävdar att nyanlända elever blir stigmatiserade genom den dominerande negativa diskursen om deras bostadsområden och på det sättet hamnar de utanför det som majoritetssamhället erbjuder i form av goda villkor för både språk- och kunskapsutveckling i skolan. I dessa bostadsområden kan dock en social gemenskap mellan nyanlända och andra ungdomar skapas, menar Hagström (2018) i sin avhandling. Hon understryker att en del nyanlända ungdomar i studien ser sina förortsområden som en trygg plats som erbjuder en känsla av gemenskap[4].

Ett annat tema som framträder som centralt i studier om nyanlända elevers sociala status i skolan är skillnader i upplevelser av att vistas i förberedelse- eller ordinarie klasser. Tidigare forskning betonar att förberedelseklasser erbjuder en socialt trygg arena till skillnad från den osäkra, isolerade och diskriminerade situationen många möts av i den ordinarie klassen (Skowronski, 2013; Svensson, 2017). I detta sammanhang kan också nämnas Nilsson Folkes studie (2016) som bland annat

[4] Det finns en hel del studier som behandlar samband mellan skolan och barn med migrationsbakgrund i socialt utsatta områden (se till exempel: Sernhede & Borelius, 2011; Sernhede & Tallberg Broman, 2014; Lindbäck 2021).

behandlar övergången från förberedelseklass till ordinarie klass där nyanlända elever beskriver att de känner skam över sina bristande kunskaper i svenska och det extra stöd de får i undervisningen. Hon påpekar även att språket inte är den enda förutsättningen för en lyckad social inkludering i ordinarie klass utan också känslan av att vara ”in line with other bodies” (Nilsson Folke, 2016, s. 824) kan aktualiseras efter ankomsten från förberedelseklassen. Nilsson Folke (2017, s. 110) menar att nyanlända ”orienterar sig själva och positioneras av andra i relation till en *svensk* norm som karaktäriserar den ordinarie klassen och från vilken de ses avvika”.

Studier visar att även elever födda i Sverige, men som har någon form av utländsk bakgrund, tenderar att utöva olika typer av diskriminerande praktiker gentemot nyanlända elever (Skowronski, 2013; Kasselias Wiltgren, 2014). Skowronski (2013) skriver att många nyanlända elever av den orsaken endast skapar kontakt med andra nyanlända. De beskriver att anledningen till varför de inte har skapat kontakt med icke-nyanlända elever är att de inte talar tillräckligt bra svenska och att de själva inte tagit initiativet till kontakten. De anger även att det är särskilt svårt att knyta nya kontakter på högstadiet då andra elever redan har hunnit gruppera sig med sina klasskompisar under tidigare år. En del av de intervjuade eleverna kände sig ensamma och isolerade under lång tid från skolstart och framåt. Förberedelseklasser var för många en social trygghet som de önskade komma tillbaka till när de blev placerade i ordinarie klasser. Även i Svenssons (2017) studie framgår att nyanlända elever har svårt att känna sig inkluderade i olika kamratrelationer. Särskilt gäller det barn som direktplaceras i ordinarie klasser där de måste kämpa för att hitta sin sociala plats. En del av barnen som gick i förberedelseklass ville, av kunskapsmässiga skäl, lämna den för att få undervisning i ordinarie klass, samtidigt som förberedelseklass gav eleverna en social trygghet som betydde mycket för känslan av tillhörighet.

Ytterligare en viktig aspekt vad gäller nyanlända elevers sociala position i skolan är deras deltagande i studiehandledning. Straszer med kollegor (2019) visar att studiehandledarna kan bidra till nyanländas socialisation i skolan där studiehandledarnas roll förutom det pedagogiska stödet kan vara som en bro och brygga till den nya skolkontexten och samhället i övrigt. Även internationella studier (Rueda m.fl., 2004;

Ferfolja & Vickers, 2010; Lucero, 2010; Baker, 2014; Kakos, 2022) visar att stödformen har en positiv effekt på nyanlända elevers välmående i skolan.

Som det framgår av de ovan presenterade undersökningarna har skolan med sina formella och informella strukturer en central roll i att skapa (eller försvåra) nyanlända elevers sociala inkludering i såväl skolan som i samhället. Dessa strukturer skapar utrymmen (eller barriärer) för nyanländas väg in i det de önskar som mest – att ha ett *normalt liv* (Svensson & Eastmond, 2013) och vara *som alla andra* (Skowronski, 2013; Nilsson Folke & Axelsson, 2013).

Avslutande kommentar

Sammanfattningsvis visar denna genomgång av studier om nyanlända elever att forskningsfältet under det senaste decenniet har utvecklats i olika riktningar. Nyanlända elever möter olika typer av organisatoriska, pedagogiska och sociala utmaningar som inte sällan försvårar deras lärande och inkludering. Dessutom framkommer att skolor tenderar att tillämpa kollektiva lösningar som homogeniserar nyanlända till en enhetlig grupp. Det som tidigare forskning inte tillräckligt har uppmärksammat är hur nyanlända elevers utbildningsvillkor kan förstås utifrån hur de formella, statligt reglerade, stödformerna organiseras i den svenska skolan. Det är särskilt angeläget att undersöka dessa strukturer i samband med de ovannämnda policyförändringarna för att se vad som i dag villkorar nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering.

Teoretiska utgångspunkter

> The goal of sociology is to uncover the most profoundly buried structures of the various social worlds which constitute the social universe, as well as the mechanisms which tend to ensure their reproduction or their transformation (Bourdieu, 1996, s. 1).

Avhandlingens teoretiska ramverk tar sin utgångspunkt i att förståelsen av den sociala världen och sociala processer måste utgå både från samhälleliga strukturer och individers vardagliga handlande samt att detta samspel måste analyseras i en viss social kontext. Denna teoretiska utgångpunkt tar avstamp i den franska sociologen Pierre Bourdieus sätt att analysera relationen mellan individ och struktur. De valda teoretiska utgångspunkterna i avhandlingen tillhandahåller redskap för att analysera villkoren för nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering på två mångkulturella skolor i Sverige. Det handlar i synnerhet om teoretiska koncept som bidrar till att belysa nyanlända elevers inkluderings- och utbildningsvillkor utifrån mikro-, meso- och makroperspektiv. Med mikroperspektiv menas relationer som uppstår mellan individer i skolan. Med mesoperspektiv menas skolans praktiker, strategier och kontexten där de verkar. Makroperspektiv avser de strukturella faktorernas påverkan genom pedagogiska och organisatoriska åtgärder. I detta avseende förklarar Ozga (1990, s. 359) betydelsen av att föra samman ”structural, macro-level analysis of education systems and education policies and micro level investigation, especially that which takes account of people's perception and experiences”.

Avhandlingens inspirationskälla ansluter sig således till en utbildningssociologisk forskningstradition som med utgångspunkt i Stephen J. Balls ”policy sociology” aktualiserar en epistemologisk position som

handlar om ”how we understand what we mean by policy and how we research it” (Ball, 2015, s. 306). Denna epistemologiska position har dock ingen ambition att rikta blicken mot teoretiska antaganden om hur policy på makronivå skapas och vad dess mål är utan den ämnar snarare att kritiskt analysera och förstå skolornas praktiker och olika aktörers handlingar i relation till implementeringen av nationella policy- och styrdokument. Med en *kritisk policyanalys* läggs således fokus på en kritisk och kontextualiserad förståelse av hur policyimplementering kan förstås i relation mellan lokala praktiker och statliga stödstrukturer. Med andra ord, som ett instrument för en teoretisk förståelse av makrostrukturernas påverkan används analysen av hur de statligt reglerade stödåtgärderna påverkar de två undersökta skolornas praktiker och strategier. I detta sammanhang behövs även teoretiska verktyg som åskådliggör vikten av kontextuella faktorer för implementeringen av policybeslut. Bourdieus teoretiska apparat med utgångpunkt i begreppen *fält* och *habitus*, och även teoretiska perspektiv om *civilsfär* (Alexander, 2006) och *conviviality* (Gilroy, 2004; Wise & Noble, 2016) utgör dessa teoretiska verktyg.

Nedan redogörs avhandlingens teoretiska överväganden. I dessa ingår en presentation av vad kritisk policyanalys innebär och en teoretisk redogörelse över hur relation mellan policybeslut, dess implementering och skolans vardagliga praktiker kan förstås. Kapitlet avslutas med en teoretisk diskussion kring civilsfär och conviviality som bidrar till att förstå vikten av lokala socioekonomiska kontexter för nyanländas inkludering samt en redovisning av begreppen fält och (institutionellt) habitus och deras funktion i relation till skolans professionella kulturer. Det är viktigt att påpeka att de olika teoretiska ingångarna inte alltid nödvändigtvis hänger samman med varandra. De valda teoretiska utgångpunkterna kompletterar dock varandra och bidrar till att belysa relationen mellan de politisk-ideologiska proklamationerna om inkludering och likvärdig utbildning och de praktiker som uppstår på de två undersökta skolorna.

Kritisk policyanalys

> Policy is … an 'economy of power', a set of technologies and practices which are realized and struggled over in local settings. Policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as well as what is intended. Policies are always incomplete in so far as they relate to or map onto the 'wild profusion' of local practice. Policies are crude and simple. Practice is sophisticated, contingent, complex and unstable. Policy as practice is 'created' in a trialectic of dominance, resistance and chaos/freedom. Thus policy is no simple asymmetry of power (Ball 1994, s. 10-11).

Kritisk policyanalys kan beskrivas som ett teoretiskt och metodologiskt tillvägagångssätt som används av utbildningssociologiska forskare för att undersöka hur makt, politik, värderingar eller olika former av narrativ kan förstås i relation mellan lokala och nationella aktörer som påverkar skolrelaterade beslut. Baak med kollegor konstaterar (2020), med hänvisning till Ball (1994), att policy som text inte nödvändigtvis översätts till policy som praktik. De påpekar att tidigare forskning om policy inom utbildningssektorn har visat ett stort gap mellan policyintentioner och möjligheten att genomföra dessa i praktiken.

Enligt Lingard och Sellar (2013) uppstår oftast en komplexitet i relationen mellan policydokument och policyimplementering. Å ena sidan är policy som dokument alltid enkel och å andra sidan är den komplex och villkorlig i praktiken, som till exempel när den tolkas i klassrummet. Ett policydokument säger inte vad konkret som behöver göras utan det skapar principer och uppsatta mål som tillåter eller begränsar möjligheter för skolans lokala aktörer att fatta beslut (Ball, 1994; Braun m.fl., 2011). Detta sätt att genom policy ”lösa problem” (Ball, 1994) öppnar ett stort utrymme för tolkning (snarare än implementering) av policybeslut utifrån individernas enskilda tillvägagångssätt i skolan och klassrummet. På så vis kan skolan skapa sig en egen uppfattning om vad som menas med en specifik policy och vad som behöver ”implementeras” i praktiken. Braun med kollegor (2011) kallar den processen för en omkontextualisering av abstrakta politiska idéer till kontextuali-

serade praktiker. På så sätt blir skolpersonal ”both an agent and a subject of policy enactments” (Braun m.fl., s. 586). Som det antyds i en rad forskningsrapporter är skolledare (Molla & Gale, 2019; Baak m.fl., 2020) och lärare (Ball, 1993; Ball m.fl., 2011; Ball, 2015; Lingard & Sellar, 2013; Baak m.fl., 2020) två dominanta yrkesprofessionella kategorier i skolan som kan förstås som både policysubjekt och policyagent. De får dessa roller genom att de är föremål för olika policyåtgärder, men samtidigt har de möjligheten att ”översätta” dessa policyåtgärder till institutionella narrativ om hur skolan arbetar med specifika skolrelaterade frågor (Ball m.fl., 2011). Syftet med dessa institutionella narrativ är som regel att skapa organisatoriskt engagemang och gemenskap kring den aktuella frågan. Lärare och skolledare är således inte passiva när det gäller att tolka policy utan snarare aktiva nyckelaktörer i att översätta och omforma policytexter. Skolpersonal kan ta policy som ett slags mål utifrån vilket önskvärda lokalt anpassade beslut utformas.

Implementering av policy, menar Ball (1994), skiljer sig avsevärt i olika skolor beroende på berörda aktörers tolkning av vad som menas med ett policybeslut. I syfte att förklara hur skolledarna och lärarna får legitimitet att handla i relation till policybeslut gör Ball (1993; 2006) kopplingar till ett maktperspektiv. För att dessa aktörer ska kunna vara både policyagent och policysubjekt är det nödvändigt att de har makt att göra viss tolkning av policybeslut i praktiken. Vi kan således förstå dessa aktörer som *legitima* eller *auktoriserade* policyaktörer (Levinson m.fl., 2009; Koyama & Chang, 2019) som utövar makt genom att producera sanning och kunskap i form av ”practice of power” (Levinson m.fl., 2009, s. 767). De kan alltså genom maktutövning legitimera olika narrativ och strategier i skolan i syfte att rättfärdiga sina egna motiv, intressen och beslut. Och detta görs alltid med hänvisning till implementeringen av nationella policybeslut. I skolan finns även *icke-auktoriserade* policyaktörer (Levinson m.fl., 2009; Koyama & Chang, 2019) som elever och i vissa fall lärare, som i relation till de legitima beslutsfattarna befinner sig i en marginaliserad position och därmed inte har ett ”legitimt mandat” att tolka policy. Trots att de inte har detta mandat

kan dessa aktörer ibland anpassa lokal policy i syfte att skapa nya rutiner och strategier, som i sin tur kan dekonstruera och modifiera lokal policy skapat av auktoriserade policyaktörer i skolan.

En ytterligare problematik som uppstår i implementeringen av policy är att beslutfattare sällan tar hänsyn till skolans komplexitet när de tar policybeslut. Premisserna tenderar enligt Braun med kollegor (2011) att utgå ifrån ”bästa möjliga” miljöer för implementering, så som idealiska byggnader, elever, lärare och andra resurser.

För att konkludera – kritisk policyanalys utgår från ett teoretiskt antagande om att policy översätts och representeras differentiellt av olika aktörer i olika sammanhang. Genom maktpositioner kan auktoriserade policyaktörer producera narrativ och formella strategier för hur policy bör implementeras i skolan. Dessa lokala strategier kan dock ignoreras eller modifieras av icke-auktoriserade aktörer, vilket leder till iscensättande av informella strategier. Det här teoretiska perspektivet belyser således hur policyimplementering, som syftar att uppnå de politiska målen om inkludering, likvärdig utbildning och skolframgång, kan konstrueras och dekonstrueras av olika aktörer i skolan. Frågan om vad det är som kan villkora policyimplementering i skolan leder oss vidare till vikten av kontextuella faktorer.

Kontextuella faktorer

Som det har framhållits ovan kan policydokument inte så enkelt implementeras i enlighet med beslutfattarnas ursprungliga avsikter och intentioner. Snarare omsätts policytext till praktik nästan uteslutande i relation till hur enskilda aktörer i skolan tolkar en viss policy (Ball, 1993; Braun m.fl., 2011). De lokala skolaktörerna agerar dock alltid i relation till specifika kontextuella faktorer som råder i lokala skolmiljöer. För att kunna analysera och förstå upphovet till vad som villkorar olika processer och relationer i skolan urskiljer Ball med kollegor (2012) fyra olika kontextuella dimensioner: situerade kontexter, professionella kulturer, materiella kontexter och externa kontexter.

Med situerade kontexter avses skolans geografiska placering i relation till kommunen eller staden som helhet samt närsamhällets och elevunderlagets etniska och socioekonomiska struktur. Professionella kulturer avser policyhantering samt skolpersonalens engagemang, erfarenheter och värderingar. Materiella kontexter menar Ball med kollegor (2012) handlar om personalfrågor, skolans budget, lokaler och infrastruktur. Till sist handlar externa kontexter om skolans juridiska ansvar och samverkan med andra myndigheter. I denna avhandling utgör två av de kontextuella dimensionerna fokus för den teoretiska analysen: situerade kontexter och professionella kulturer.

Situerade kontexter

En starkt verkande faktor som kan påverka skolans praktiker och skolaktörernas beslut och strategier är som tidigare nämnts situerade kontexter (Ball m.fl., 2012). I denna studie utgörs den situerade kontexten av den påtagliga socioekonomiska segregationen och den mångkulturella miljön som skolornas närområden präglas av. Sådana mångkulturella miljöer, karakteriserade av möten, samspel och lärandeprocesser mellan individer och grupper med olika etniska, kulturella och språkliga identiteter, kallar Vertovec (2007) för supermångfald (superdiversity). För att kunna förstå på vilka sätt lokala situerade kontexter kan manifesteras på skolans arena utgår jag från ett makroteoretiskt perspektiv om *civilsfär* och ett mikroteoretiskt perspektiv om *conviviality*. En kombination av makro- och mikroteoretiska perspektiv har potentialen att belysa relationen mellan sociala villkor i en skolmiljö och skolaktörernas positionering och praktiker i relation till dessa villkor.

Civilsfär

Civilsfär är ett nyckeltema i Jeffrey Alexanders analyser av de mest eftersträvande premisserna kring hur demokratiska samhällen kan existera idag. Alexander (2006) beskriver civilsfär som en öppen och fungerande demokratisk arena där alla människor är lika värda, där samhället inte endast styrs av maktstrukturer och där det finns kollektiva

mål varigenom individernas intressen försvaras. Detta ideal av det demokratiska samhället som baseras på solidaritet mellan människor och inkludering på lika villkor är möjligt i ”en värld av värden och institutioner, som på en och samma gång genererar kapacitet för social kritik och demokratisk integration” (Alexander, 2006, s. 4). En samhällelig civilsfär existerar alltid vid en viss tidpunkt och på en viss plats. Platser i sin tur tenderar att avgränsas av olika typer av ”icke-civila sfärer” (Alexander, 2006) som exempelvis stater eller lokala samhällen. Paradoxalt nog kan även stater och lokala samhällen, som deklarativt propagerar demokratiska principer i linje med Alexanders postulat om civilsfär, karakteriseras av exkluderande praktiker, vilket motverkar att individer med olika bakgrund och erfarenheter möts på lika villkor. Mångkulturella stater eller lokala samhällen kan således förhålla sig på olika sätt till idéen om civilsfär, det vill säga vilka individer och grupper som har tillträde till en sådan sfär. I sin studie har Alexander (2016) sammanfattat tre idealtypiska sätt av hur inkorporering till demokratiska samhällen kan ske: assimilering, sammanbindning och mångkulturell inkorporering.

Alexander (2016) definierar assimilering som en process där minoritetsgrupper tillåts bli en del av samhället men under förutsättningen att grunden för deras stigmatiserande position, som identitet, värderingar och kulturella bruk, endast får gestaltas och utövas i privata sammanhang. Denna segregerande position skapar en rumslig uppdelning mellan olika samhällsgrupper i relation till klass, ras, etnicitet, kön och ålder och skickar signalen till den exkluderade gruppen att endast anpassning till majoritetsgruppens grundläggande värderingar möjliggör aktivt deltagande och integration i samhället. Det är, med andra ord, endast individer med dessa värderingar som har tillgång till samhällets civilsfär.

Sammanbindning indikerar en mer horisontell, om än asymmetrisk, dikotomi av majoritets- och minoritetsbefolkningens position i samhället. Denna typ av inkorporering möjliggör existensen av olika värderingar och identiteter i ett samhälle. I denna idealtypiska modell är gränserna till civilsfären något mer utvidgade i relation till minoritetsgrupper. Det som dock, enligt Alexander (2016), kan vara problematiskt är att mötet mellan de olika positionerna nästan uteslutande ger företräde

och dominans till majoritetsbefolkningens kulturella identiteter. Den relativt positiva synen på minoritetsbefolkningens identitet leder ofta till intentioner som har som mål att inkorporera minoritetsbefolkningens värderingar till en mer allmän identitetskategori.

Mångkulturell inkorporering är den tredje inkorporeringsformen som Alexander (2006) presenterar och den möjliggör att minoritetsgruppen kan behålla sin kulturella identitet i en värld som inte bara präglas av tolerans utan även av respekt och krav att på lika villkor delta i samhälleliga angelägenheter. Denna modell garanterar universella mänskliga principer där majoritetsbefolkningens (ibland primordialistiska) värderingar inte betraktas som ultimativa. Istället för att aspirera på att rekonstruera minoritetsgruppernas kulturella drag skiftas fokus mot att artikulera och uppskatta dess värden. Det är genom denna modell Alexander (2016) förespråkar mångfald som garanterar en ömsesidig integration och möjlighet att bevara och utveckla sin kulturella identitet. Det är således genom denna modell som alla identiteter i ett samhälle kan få tillgång till civilsfären på lika villkor.

I och med att denna avhandling har som syfte att undersöka hur skolans formella och informella strukturer påverkar nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering kan Alexanders premisser om inkorporering till samhällets civilsfär vara ett relevant teoretiskt ram för att förstå nyanländas villkor när de möter andra elever och skolpersonal i skolans pedagogiska och sociala arenor. Alexanders makroteoretiska perspektiv om civilsfär är relevant för att förstå hur skolornas praktiker och elevernas relationer kan påverkas av de olika idealen som talar om på vilket sätt ett mångkulturellt samhälle kan vara en plats för social samexistens mellan olika individer.

Conviviality

Skolan är en mötesplats där olika individer (både elever och skolpersonal) med olika bakgrund i fråga om ursprungsland, etnicitet, religion, kön och ålder måste lära sig att leva tillsammans och utveckla en social samvaro som gör det möjligt för alla att känna sig likvärdiga. Det handlar om behovet av att åstadkomma en ömsesidig interaktion och gemenskap mellan olika individer och grupper i skolan. I detta sammanhang

diskuterar och utvecklar en rad forskare begreppet conviviality, ett mikroteoretiskt perspektiv som bidrar till att förstå och förklara hur olika sociala processer i samhället kan öka eller minska förutsättningarna för att upprätthålla mer likvärdiga positioner mellan olika individer och grupper. Conviviality pekar på "processes of cohabitation and interaction" och "[the] ability to live with alterity without becoming anxious, fearful, or violent" (Gilroy, 2004, xi). Wise och Noble (2016, s. 423) definierar begreppet som "our capacity to live together". I en mångkulturell skolkontext ser jag begreppet conviviality som en praktik genom vilken skolpersonal och elever visar öppenhet, solidaritet och acceptans för individer med olika bakgrund, identiteter och förutsättningar. I frågan om nyanlända elevers sociala och pedagogiska position i skolan innebär det att i ett vardagligt sammanhang betrakta dem som individer med olika typer av behov, som också besitter resurser. Det är en strategi som går bortom stigmatisering och lägre förväntningar (Fejes m.fl., 2018) som reducerar dem till en kategori med brister och tillkortakommanden. Ainscow och Messiou (2018, s. 14) definierar det som "change as a social process", en utvecklingsprocess som "requires an engagement with the perspectives of different players within a school in order to analyse barriers to participation and learning that might well result from existing attitudes and practices". De menar att dessa processer kan skapa utrymme för att initiera nytänkande där en reproduktion av befintliga diskurser ersätts av nya praktiker som leder skolan i en inkluderande riktning. Dessa nya, som Ainscow och Messiou (2018, s. 14) benämner, *kulturella faktorer* är normer och värderingar som möjliggör "acceptance and celebration of difference". Ainscow och Messiou anser att det största ansvaret för att skapa villkor för implementeringen av dessa principer ligger hos skolledarna. Det handlar om att genom ett effektivt ledarskap skapa och upprätthålla klimat för inkluderande pedagogiska principer på vardaglig basis. Lindqvist och Nilholm (2014) förespråkar något liknande. De menar att skolledarnas ansvar är att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande, men även gynnsamma villkor för implementeringen av inkluderingsprinciper på skolan.

Professionella kulturer

Bourdieus begrepp *fält* och *habitus* används som analytiska verktyg som bidrar till att sammankoppla det makroteoretiska perspektivet om civilsfären och det mikroteoretiska perspektivet om conviviality. Begreppen öppnar upp för analyser som bryter ned dikotomin mellan å ena sidan idealet om inkludering och likvärdig utbildning och å andra sidan individernas praktiker mot bakgrund av den situerade kontexten. Med hänvisning till Bourdieu och Wacquant (1992) framhäver Molla och Galle (2019, s. 860) i sin studie om vikten av kontextuella faktorer i policyimplementering att skolans praktiker nästan alltid skapas i relation till det som Bourdieu kallar för fält och habitus.

Fält och (institutionellt) habitus

Fältbegreppet kan förstås som ”ett system av relationer mellan positioner” (Broady, 1998, s. 19). Bourdieu använder begreppet för att beskriva den sociala världen där olika aktörer som individer eller institutioner kämpar om olika sociala positioner. Det är ett system av maktkamper mellan aktörer vars position och sociala ställning bestäms av besittningen av sociala resurser, vilka Bourdieu kallar för kapital, samt av kvaliteten av relationer till andra positioner i samma eller andra fält. Varje förändring av sociala positioner förändrar även fältets inre struktur och därmed dess status i relation till andra fält, vilket innebär att fältet inte är en statisk företeelse utan en aktiv spelplan där aktörerna ständigt strider om sina positioner. Fältet är således en förmedlingskontext som påverkar praktiker på individ- och institutionsnivå (Jenkins, 1992) ”där agenterna tvingas ta ställning till medel och mål som skiljer sig åt beroende på deras position i kraftfältets struktur och där de på detta sätt bidrar till att bevara eller att omvandla strukturen” (Bourdieu, 1994, s. 45).

Varje samhälle karakteriseras av olika typer av fält som exempelvis det kulturella fältet, det politiska fältet, det ekonomiska fältet, det vetenskapliga fältet och utbildningsfältet (Bourdieu, 2000). Dessa fält är i sin tur uppdelade i mindre fält, det vill säga subfält. Ett statligt utbildningssystem kan exempelvis beskrivas som ett övergripande fält medan

skolor, det vill säga deras struktur och organisation, som ett subfält. Utbildningsfältet som ett övergripande fält regleras då med olika typer av styr- och policybeslut medan skolor som ett subfält med sin underordnande position har som mål att implementera dessa beslut. Som det har framgått av redovisningen ovan tenderar olika aktörer i skolan att omkontextualisera dessa oftast abstrakta politiska idéer till kontextualiserade praktiker eller som Bourdieu (2015, s. 314) påpekar manifesteras ”den sanna principen om institutionens funktion” i den ”omedvetna justeringen av positioner och dispositioner”. Skolans praktiker och handlingar genomsyras av lokala strukturer och maktförhållanden som utformar individers habitus, ett begrepp som kan beskrivas som ett system av samlade dispositioner som styr och påverkar människor i hur de handlar, tänker och agerar inom en specifik kontext (Bourdieu, 2004). Dessa uppsättningar av dispositioner är en följd av sociala erfarenheter, kollektiva minnen och sätt att tänka och handla som befästs i människors kroppar och sinnen (Broady, 1998). Bourdieu (2004, s. 149) beskriver habitus på följande sätt:

> Den handlingsteori som jag utarbetat (med begreppet habitus) innebär att man utgår från att de flesta mänskliga handlingar har sitt upphov i något helt annat än intentionen, närmare bestämt i förvärvade dispositioner som innebär att en handling kan och bör tolkas som inriktad mot ett visst mål utan att man därmed kan påstå att den grundar sig på en medveten avsikt att uppnå detta mål.

Genom att dessa dispositioner befäster sig i människors kroppar får individen en känsla av hur den bör handla och agera i olika situationer. Bourdieu och Wacquant (1992) förklarar att habitus på detta sätt styr över människors sätt att tänka och att individernas verklighet påverkas av uppsättningar av dispositioner som är inkorporerade i deras kroppar. Dispositionerna formas som regel i relation till individens uppväxtmiljö, men även senare på andra platser där hen befinner sig och vistas. Habitus är således betingat både av varifrån en människa kommer och var hen vistas i sitt aktuella sociala rum. Detta innebär att individernas habitus är föränderligt, men samtidigt kontextuellt beroende. Bourdieu (1994) förklarar att habitus alltid befinner sig i ett system av överförbara

dispositioner mellan olika sociala positioner och aktörskap och att det även påverkas av en social hierarki baserad på ras, genus, klass och identitet.

Bourdieu (1986) noterar att olika individer och grupper kan utveckla gemensamma värdesystem och ett gemensamt habitus. Det är inte ovanligt att ett sådant habitus uppstår på institutionell nivå. Reay, David och Ball (2005) påpekar att olika institutioner på så viss kan skapa en typ av kollektivt habitus som de kallar för *institutionellt habitus*. Ett institutionellt habitus skapas någonstans mellan å ena sidan mesoinstitutionernas nivå, det vill säga strukturer, värderingar och normer som skapas i ett visst socialt rum (exempelvis skolan) och å andra sidan mikronivån med individer (exempelvis elever och skolpersonal) som från sitt håll påverkar ett visst habitus.

Sammanfattningsvis används begreppen fält och habitus i denna avhandling som teoretiska verktyg som bidrar till att belysa hur professionella kulturer i skolan kan uppstå i relationen mellan makrostrukturernas påverkan och individernas handlingar och praktiker. Dessa teoretiska analysverktyg öppnar upp för möjligheten att undersöka dialektiken individ-struktur, det vill säga vilka typer av professionella kulturer uppstår som ett resultat av skolans habitus, en form av ”harmony between practices and ideas” (Bourdieu, 1995, s. 70) i skolans organisatoriska, pedagogiska och sociala miljöer.

Avslutande kommentar

Några sammanfattande kommentarer innan vi går vidare till kapitlet som behandlar metod och etik. Jag har valt att utgå ifrån kritisk policyanalys för att den typen av teoretisk ingång kan bidra till att belysa hur makt, politik och värderingar kan förstås i en relation mellan lokala praktiker och nationella strukturer som påverkar skolrelaterade beslut. Det handlar om hur olika aktörer i skolan producerar olika typer av narrativ, handlingar och strategier i relation till de politisk-ideologiska postulaten om inkludering och likvärdig utbildning. Ett ytterligare teoretiskt tillvägagångssätt som hjälper till att överbrygga dikotomier mellan individ och struktur är Bourdieus teoretiska apparat med utgångpunkt i

begreppen fält och habitus. Genom att analysera hur och varför ett institutionellt habitus på ett fält skapas blir det möjligt att förstå skolornas interna professionella kulturer som har med nyanlända elevers inkluderings- och utbildningsvillkor att göra. Och till slut har de teoretiska perspektiven om civilsfär och conviviality betydelse för hur kontextuella faktorer i form av socioekonomiska utmaningar och invånarnas sociokulturella bakgrund kan påverka nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan.

För att förstå hur skolan kan skapa inkluderande villkor för nyanlända elevers utbildning måste vi ta hänsyn till en komplex väv där olika utbildningsinsatser, statliga strategier och policy å ena sidan och skolans praktiker och individers handlingar å andra sidan verkar ömsesidigt och integrerat med varandra. Därmed ligger strukturella villkor för nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan i ett ömsesidigt förhållande mellan statliga stödstrukturer och dess implementering i skolan. Det jag vill hävda, i kontexten av avhandlingens teoretiska ram, är att dessa två olika positioner inte kan förstås fullt ut om de analyseras separerade från varandra. Exempelvis kan inte nyanlända elevers attityder, ståndpunkter och handlingar förstås fullt ut om de inte sätts i en kontext av hur skolornas praktiker och arbetsformer är organiserade. Det går inte heller att fullt ut förstå och analysera samhällsstrukturella villkor för nyanländas lärande om de inte sätts i en kontext av hur dessa implementeras på skolorna och hur de uppfattas av skolpersonalen och eleverna. Det är således först när dessa tre nivåer, makronivåstrukturer i form av statliga strategier och policy, mesonivåstrukturer i form av skolans organiserade praktiker och strategier, och individers relationer på mikronivå, relateras till varandra som vi kan få en tydligare bild om vad det är som påverkar nyanlända elevers inkluderings- och utbildningsvillkor.

Metod och etik

> Även metodologin är teori, en teori om metoder som påverkar svaret på en rad frågor – vem man ska studera, hur man ska studera dem, vilka institutionella praktiker man ska tillägna sig (t.ex. tolkningspraktiker), hur man ska skriva och vilken kunskap man ska använda sig av (Skeggs, 1999, s. 1).

Avhandlingens epistemologiska utgångspunkt är att kunskap ska betraktas som social konstruktion (Benner & Widmalm, 2011) och att det finns ett samband mellan ”kunskap, föreställningar och sociala villkor” (Sohlberg & Sohlberg, 2019, s. 42). Det innebär att olika individers synsätt påverkas och villkoras av sociala förhållanden. Forskar- och universitetsvärlden är definitivt inget undantag i frågan och särskilt när det gäller det samhällsvetenskapliga kunskapsområdet där relationer mellan människor och samhälle studeras. En undersökning av dessa relationer implicerar som regel forskarens ”värderingar och ideologiska ståndpunkter” (Sohlberg & Sohlberg, 2019, s. 47). Kunskap uppstår inte i ett vakuum utan den påverkas av individernas positioner och erfarenheter. Två forskare kan komma fram till olika resultat om en och samma företeelse och båda kan producera relevant kunskap. Därför skulle jag vilja påstå att inom forskning som innefattar kunskapssociologiska perspektiv är frågan om kunskapsrelativism nästan oundviklig. I liknande ton skriver Bourdieu om behovet av att reflektera inom sociologin. Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 11) förklarar att ”agenternas ståndpunkter varierar systematiskt beroende på den position de innehar i det sociala rummet”. Därför, anser Skeggs (1999), har kunskapsmakarna ett ansvar att reflektera metodologiskt över hur kunskap produceras. Att ignorera metodologiska frågor, menar Skeggs vi-

dare, föranleder en föreställning om att kunskap kommer från ingenstans, vilket i sin tur leder till att forskarna kan bortse från ansvar för hur och vad de producerar.

Detta kapitel inleds med diskussion om urval av skolor i studien samt kring tillträdesprocessen. Därefter kommer information om deltagarna i studien. Sedan redovisas den etnografiska ansatsen och de etiska överväganden beskrivs. Till slut förs en reflexiv diskussion kring forskarens positionering och elevernas aktörskap i studien.

Information om och urval av skolor

Material till denna studie samlades in under ett läsårs fältarbete (2018/2019) på två skolor som i denna studie kallas för Rosgårdskolan och Nejlikagårdskolan. Skolorna valdes utifrån två olika kriterier: *det institutionella kriteriet* och *deltagarkriteriet.*

Det första, *institutionella kriteriet*, utgick från att skolorna skulle representera de två huvudsakliga organisationsmodellerna för mottagande av nyanlända elever i Sverige. Rosgårdskolan använder modellen som placerar elever i förberedelseklasser medan Nejlikagårdskolan arbetar med direktplacering i ordinarie klasser. Syftet med detta strategiska urval är att undersöka om och hur organisationsmodeller påverkar nyanlända elevers möjligheter för pedagogisk och social inkludering i skolan. Ett ytterligare institutionellt urvalskriterium var att eleverna hade studiehandledning på sitt modersmål för att kunna undersöka dess olika aspekter.

Det andra, *deltagarkriteriet*, innebar att skolorna skulle ha ett relativt högt antal nyanlända elever i årskurs 7–9. Begreppet nyanlända elever i ett svenskt sammanhang avser alla elever (oavsett deras migrationsstatus) som har varit bosatta utomlands och som flyttat till landet efter att de har fyllt 7 år. De betraktas som nyanlända upp till fyra år efter ankomsten. Utifrån denna kategorisering fanns det 33 nyanlända elever (årskurs 7–9) i Rosgårdskolan under läsåret 2018/2019, vilket var 25 procent av alla elever på högstadiet. På Nejlikagårdskolan skolan fanns det 34 nyanlända elever under samma läsår, vilket utgjorde 15 procent av det totala antalet elever i årskurs 7–9. I urvalet av vilka nyanlända

som skulle bjudas in för att delta i studien var det även viktigt att de kunde kommunicera på (lätt)svenska eller engelska, eller eventuellt på mitt modersmål (bosniska/kroatiska/serbiska). Detta var viktigt för att möjliggöra för eleverna att i en vardaglig kommunikation med mig kunna uttala sig om relationer och situationer som de möter i skolans pedagogiska och sociala arenor. Utifrån en kombination av dessa faktorer och elevernas intresse var det 12 nyanlända elever som tackade ja till att delta i studien.

Både Rosgårdskolan och Nejlikagårdskolan ligger i områden med särskilda strukturella förutsättningar (ibland kallade segregerade och invandrartäta områden). Det är områden som karakteriseras av vad Wacquant (2007) kallar för *territoriell stigmatisering* där en negativ bild i allmänhet relateras till invånare som bor där. Dessa områden har en överrepresentation av invånare med utländsk bakgrund med elever med ursprung i många olika länder. För att illustrera: Rosgårdskolan ligger i ett område där cirka 80 procent av medborgarna har utländsk bakgrund. Det råder betydligt högre arbetslöshet här i jämförelse med andra områden i kommunen. Första stora invandringen till området ägde rum i samband med arbetskraftsinvandring på 1970-talet. Under de senaste 30 åren har antalet personer med utländsk bakgrund gradvis ökat som en följd av flyktinginvandring. Den etniska strukturen i området är heterogen med många olika etniska grupper. Områdets etniska och socioekonomiska struktur återspeglas i skolan där nästan 90 procent av eleverna har utländsk bakgrund. Andelen elever som har föräldrar med eftergymnasial utbildning är cirka 30 procent, vilket är betydligt lägre jämfört med andra områden i kommunen. Även Nejlikagårdskolan ligger i ett område med särskilda strukturella förutsättningar. Fram till 2000-talet var området till största del bebott av personer födda i Sverige, men en hög flyktinginvandring till området under de två senaste decennierna har förändrat befolkningsstrukturen. Idag har cirka 70 procent av invånarna utländsk bakgrund. När det gäller den etniska strukturen hos personer med utländsk bakgrund finns det en etnisk grupp som har en betydande majoritet. Nejlikagårdskolan har också påverkats avsevärt till följd av de två senaste decenniernas socioekonomiska för-

ändringar i området. Idag har cirka 80 procent av eleverna utländsk bakgrund. Cirka 40 procent av föräldrarna har eftergymnasial utbildning (det nationella genomsnittet ligger på cirka 60 procent).

Tillträde

Mina initiala kontakter med skolorna skedde under senvåren 2018. På Nejlikagårdskolan tog jag först telefonkontakt med skolans rektor som inledningsvis uttryckte tveksamhet om att delta i studien. Skolan hade fått en ny ledning vilket, enligt rektorn, lett till en hög läraromsättning, som i sin tur krävde ett intensivt arbete med att organisera utbildningen och etablera rutiner för de många nyanställda på skolan. En ytterligare faktor som försvårade det dagliga arbetet för skolpersonalen, enligt rektorn, var att skolan under den perioden hade fått kritik från Skolinspektionen för insatser som stred mot skollagen. Vid min andra telefonkontakt med skolan bestämde sig rektorn för att ändå delta i studien. Hen förklarade att min närvaro i skolan skulle kunna hjälpa dem att relatera till aktuell forskning när de tänker kring organisationen av utbildningen för nyanlända elever. Den nya organisation skulle då analyseras av en forskare, vilket i senare skede kunde hjälpa skolan att utvärdera det reformerade mottagningssystemet.

Mitt första besök på Nejlikagårdskolan ägde rum i slutet av vårterminen 2018 då jag även fick skolans formella samtycke att genomföra fältarbetet. På mötet träffade jag skolans rektor och en lärare i svenska som andraspråk som senare blev min nyckelinformant på skolan. Läraren, som jag i denna studie kallar för Anders, har under hela min vistelse på skolan varit till stor hjälp både vad gäller att knyta kontakter med eleverna och att administrativt bistå i att schemalägga mina besök på skolan, i synnerhet i början av läsåret. Det var genom Anders som jag kunde identifiera elever som potentiellt skulle kunna ingå i studien. Efter att jag presenterat urvalskriterierna för Anders, tog han kontakt med elever och deras vårdnadshavare och skickade samtyckesblanketterna per post. Till slut fick vi samtycke från sju elever att delta i studien.

Det egentliga fältarbetet på Nejlikagårdskolan inleddes i början av höstterminen 2018 med ett möte med skolpersonalen då jag skulle presentera forskningsprojektet i skolans aula. När jag kom in i skolan träffade jag rektorn som berättade att polisen befann sig i skolan på grund av ett stort slagsmål med åtta–nio inblandade elever. Hen bad mig att vänta i aulan tills all skolpersonal var på plats. Atmosfären under inledande delen av presentationen var tydligt präglad av det inträffade, men så småningom blev stämningen bättre. Efter presentationen hade jag möte med Anders som informerade mig om den inledande rekryteringsprocessen av elever till studien. Han berättade även att det var en turbulent period för skolan och att cirka 20 lärare var nyanställda.

Nästa gång jag kom till skolan träffade jag de nyanlända elever som var positiva till att delta i studien. Först träffade jag elever i årskurs 9, sedan årskurs 8 och till slut elever i årskurs 7. Det var formella samtal där jag kort berättade om forskningsprojektet och där även eleverna fick presentera sig. Eleverna ställde några frågor om projektet och min bakgrund. Det visade sig att tre elever hade samma modersmål som jag. Det var just dessa elever som var mest aktiva i kommunikationen med mig, i synnerhet efter våra formella möten när de kunde kommunicera på sitt modersmål.

Tillträde på Rosgårdskolan fick jag tack vare en tidigare etablerad kontakt med en av de biträdande rektorerna på skolan. Under våren 2018 fick jag skriftligt samtycke för att utföra fältarbetet där. Redan i början av höstterminen 2018 hade jag ett första möte med skolans ledning och Beyan, läraren från förberedelseklassen som under fältarbetet var min nyckelinformant på Rosgårdskolan. På mötet presenterade jag syftet med fältarbetet och hur det praktiskt skulle gå till. Efter att jag presenterat kriterierna för vilka elever som jag sökte till studien gick vi tillsammans igenom elevlistorna i högstadieklasser och identifierade sju potentiella elever som skulle tillfrågas om att delta i studien. De två biträdande rektorerna och Beyan skulle informera dem om studien och lämna ut samtyckesblanketterna till dessa sju elever och deras vårdnadshavare. Till slut var det fem elever som tillsammans med sina vårdnadshavare skrev under blanketterna och därmed gav sitt samtycke till att delta i studien.

Efter mötet med skolans ledning och Beyan fick jag även träffa all skolpersonal i skolans aula där jag presenterade forskningsprojektet. Lärarna visade stort intresse för projektet och ställde en hel del frågor under presentationen. Efter presentationen var det många lärare som kom fram, presenterade sig och ställde frågor som handlade om projektet i stort, men även om mer praktiska detaljer kring min närvaro i skolan.

Nästa gång jag besökte skolan träffade jag de nyanlända elever som samtyckt till att ingå i forskningsprojektet. Skolan såg till att samla alla fem elever i lokalen som användes av förberedelseklasserna. Jag fick presentera projektet på ett enkelt sätt så alla elever kunde förstå. Jag berättade om min bakgrund samt att jag forskade och skrev en bok om nyanlända. Jag sade även att det var deras åsikter och erfarenheter om skolan, lärarna och andra elever som jag var intresserad av att höra. Eleverna blev väldigt entusiastiska. Flera av dem frågade direkt om deras namn skulle vara med i boken. Jag informerade att detta inte var möjligt då jag ville skydda deras integritet. Dock lovade jag att de fick välja sina fiktiva namn.

Deltagande barn och skolpersonal

Nedan presenteras uppgifter om eleverna och skolpersonal som intervjuades i studien. Ett särskilt fokus i redovisningen avser de nyanlända elever som gav skriftligt samtycke att delta i studien. Detta på grund av att det initiala syftet med den etnografiska ansatsen var att lägga särskilt fokus på att observera ett antal nyanlända elevers sociala och pedagogiska situation i skolan.

Eleverna som deltog i de två skolorna var mellan 14 och 16 år gamla och hade kommit till Sverige från följande länder: Bosnien, Bulgarien, Italien, Kroatien, Mongoliet, Serbien, Syrien, Sierra Leone, Sri Lanka och Turkiet. Samtliga hade gått i skolan i sitt hemland innan de flyttade till Sverige, med undantag för en elev som innan flykten till Sverige hade gått i skolan i Italien. Deras tidigare kunskaper och skolerfarenheter var blandade, allt från begränsad till gedigen skolbakgrund. Likaså vad gäller deras skolprestationer i den svenska skolan. I en och

samma klass kunde det exempelvis finnas en nyanländ som var en av de bästa eleverna i klassen (näst högsta betyg i klassen efter ett och ett halvt års vistelse i Sverige) och en annan nyanländ (med ursprung från samma geografiska område) som efter tre terminer i skolan hade underkända betyg i nio av tretton ämnen. Det kan vara viktigt att nämna att föräldrarnas utbildningsnivå också var varierande, allt från grundskoleutbildning till akademisk utbildning.

Elevernas vistelsetid i Sverige var mellan ett och två år. Deras kunskaper i svenska var tillräckligt bra för att kunna kommunicera. Det var dock påtagligt att eleverna som hade samma modersmål som jag var mer aktiva i kommunikationen med mig. Ett undantag var en elev med ursprung från Sierra Leone som under hela min vistelse på skolorna aktivt sökte kontakt och var nyfiken på det jag forskar om och som även ville berätta om sin bakgrund och sin tid i den nya skolan.

Nästan alla elever bodde relativt nära skolan förutom en elev som efter flykten till Sverige var tvungen att byta adress ett par gånger till följd av sin migrationsstatus. Eleven var dock inte benägen att byta skola och berättade om vikten av att gå i samma skola även om hen var tvungen att pendla från en annan kommun.

Tabell 1: Uppgifter om nyanlända eleverna

Namn	**Kön**	**Årskurs**	**Skola**	**Antal år i Sverige**	**Modersmål**	**Ursprungsland**
Emilia	F	8	Nejlikagårdskolan	1	Serbiska	Serbien
Kirre	P	9	Nejlikagårdskolan	2	Arabiska	Syrien
Leo	P	7	Nejlikagårdskolan	1	Arabiska	Syrien
Marija	F	9	Nejlikagårdskolan	2	Kroatiska	Kroatien
Marko	P	8	Nejlikagårdskolan	1	Serbiska	Bosnien
Milano	P	9	Nejlikagårdskolan	1	Arabiska	Italien

Rita	F	7	Nejlika-gårdskolan	2	Bulgariska	Bulgarien
Elif	F	9	Rosgård-skolan	1	Turkiska	Turkiet
Enkhbat	P	8	Rosgård-skolan	2	Mongo-liska	Mongoliet
Focuse	P	7	Rosgård-skolan	1	Engelska	Sierra Leone
Ranuga	P	9	Rosgård-skolan	2	Singeliska	Sri Lanka
Sara	F	8	Rosgård-skolan	1	Serbiska	Serbien

Vad gäller skolpersonal så hade jag informella och formella samtal med rektorer, biträdande rektorer, chefer för modersmålsenheter, kommunernas samordnande pedagoger, ämneslärare, studiehandledare och speciallärare. Interaktionen med skolpersonalen varierade, allt från regelbunden kontakt med mina nyckelinformanter till sporadisk kommunikation med lärare och annan personal som inte arbetade med högstadieelever. Intensiteten i dessa relationer påverkades både av mina valda strategier om vilka vardagliga situationer och lektioner som skulle observeras, och av skolpersonalens intresse för mitt fältarbete. Min upplevelse under datainsamlingen var dock att skolpersonal på skolorna till största del hade en positiv inställning till min närvaro och att de hade förtroende för mig som forskare.

Rosgårdskolans ledning bestod av en rektor och två biträdande rektorer (med ansvar för årskurs 1–6 respektive 7–9). Cirka 80 % av lärarna hade en pedagogisk högskoleexamen, vilket var strax över genomsnittet i kommunen. Lärartätheten i skolan låg på cirka tio elever per lärare, vilket var högre än kommunens snitt som låg på cirka 15 elever per lärare. Nejlikagårdskolan hade en liknande ledningsstruktur med en rektor och två biträdande rektorer. De biträdande rektorernas ansvarsområden på Nejlikagårdskolan var uppdelade utifrån ett pedagogiskt och ett administrativt ansvarsområde. Cirka 65 % av lärarna på skolan hade en pedagogisk högskoleexamen, vilket var lägre än genomsnittet i kommunen som låg på cirka 70 %. Lärartätheten på skolan, med 14 elever per lärare, var lägre än genomsnittet i kommunen som låg på

knappt 12 elever per lärare. För att jämföra, cirka 80 % av lärarna i hela landet hade en pedagogisk högskoleexamen under samma läsår. Lärartätheten på den nationella nivån låg på 12 elever per lärare. Det är även värt att nämna att cirka hälften av skolpersonalen hade en annan bakgrund och ett annat modersmål än svenska.

En etnografisk ansats

Denna avhandling är en studie med en etnografisk forskningsansats. Det innebär att jag har genomfört deltagande observationer under en längre tid på två skolor och skaffat mig kännedom om dessa skolors arbete med att organisera mottagandet av och utbildningen för nyanlända elever. En etnografisk ansats möjliggör en närhet till fältet för att komma åt och studera olika företeelser och relationer som uppstår på fältet som annars inte blir tydligt. Därutöver bidrar den intensiva och långvariga närvaron på fältet till att forskaren kan få förståelse för om de olika företeelserna och relationerna är frekventa och konstanta eller eventuellt ovanliga och föränderliga. Utgångspunkten för studien har i linje med Hammersleys (1998) rekommendationer varit att observera brett och öppet i början av fältarbetet för att sedan successivt, när jag hade fått mer kunskap om och förståelse för det studerade fenomenet, bli mer fokuserad. Under fältarbetet utvecklas gradvis en teoretisk förståelse för det som studeras och genom det närmade jag mig de centrala frågeställningarna i studien. Det är sålunda mötet med forskningsfältet, i kombination med en ständigt pågående metodologiskt och teoretiskt reflexiv process, som leder till att syfte, frågeställningar och analys konkretiseras.

Observationer

Fältarbetet inleddes med deltagande observationer där fokus var att få en bild av de dagliga skolpraktiker som de nyanlända möter och hur organiserings- och inkluderingsprinciper beskrivs och genomförs i skolvardagens praktik. Observationerna påbörjades i september 2018 med ett veckoschema som jag regelbundet planerade i slutet av varje vecka. Ambitionen med ett nytt veckoschema för varje vecka var att

försöka observera eleverna på så många olika lektioner som möjligt i syfte att undersöka variationer som uppstår i samband med att eleverna befinner sig i olika typer av pedagogiska och sociala rum. Det var inledningsvis mina nyckelinformanter i respektive skolor som hjälpte till med den praktiska planeringen av veckoschemat, med administrativ support med att ta fram scheman, men även med olika typer av praktisk information som var värdefulla i planeringen av observationerna.

I samband med de första lektionsbesöken presenterade jag mig själv för klasserna och berättade om forskningsprojektet. Inledningsvis verkade min närvaro vara intressant för många elever som vanligtvis ställde frågor om syftet med min vistelse i skolan. Med tiden väckte min närvaro allt mindre intresse och så småningom blev eleverna alltmer intresserade av frågor som handlade om min personliga bakgrund. Hammarsley och Atkinsson (2007) förklarar att det är vanligt när forskaren bedriver observationer under längre tid.

Jag följde tolv nyanlända elever under lektioner i både förberedelse- och ordinarie klasser, på lektioner och tillfällen när de fick olika typer av stöd från speciallärare och studiehandledare samt under elevernas raster och lunchtider. Observationerna dokumenterades i anteckningsblock på plats där händelserna ägde rum. Det var små anteckningsblock som jag ständigt hade i fickan för att kontinuerligt kunna anteckna det som hände. Jag hade som rutin att transkribera dessa anteckningar på dator inom kort (oftast i slutet av varje vecka) och detta för att kunna reflektera över händelserna när minnet fortfarande var färskt.

Inledningsvis hade jag inga specifika strategier kring vad som skulle antecknas. Detta i linje med hur Hammarsley och Atkinsson (2007) reflekterar kring det etnografiska tillvägagångssättet. De skriver att forskaren inte bör ha en detaljerad och specificerad plan i början utan att strategin anpassas efter de givna förutsättningarna. Mitt tillvägagångssätt var öppet utan några distinkta teoretiska eller empiriska antaganden om vad som konkret skulle observeras. Jag antecknade allt som hände i klassrummet oavsett om nyanlända elever var inblandade i den specifika händelsen eller om de bara var passiva deltagare. Mina anteckningar blev dock med tiden alltmer inriktade på specifika forskningsfrågor som handlade om formella och informella strukturer för nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan.

Intervjuer

För att förstärka förståelsen av konkreta vardagliga situationer i skolan gör den etnografiska ansatsen det möjligt att genom formella samtal i form av fördjupade intervjuer undersöka hur deltagarna i studien upplever, förstår och analyserar dessa situationer. Intervjuerna kan därmed ses som en nödvändig uppföljning av observationerna där frågor och situationer som uppstår under fältarbetet kommenteras och analyseras av aktörerna. Om observationerna gör det möjligt att förstå hur interaktioner mellan nyanlända och icke-nyanlända kan påverka nyanländas möjligheter till kamratrelationer och lärande (O'Reilly, 2005) kan intervjuerna bidra med elevernas och skolpersonalens reflektioner som ofta inte är så enkelt att få fram genom observationer (Lamont & Swidler, 2014).

Intervjuerna var semistrukturerade (Kvale & Brinkman, 2009) baserade på olika teman som utvecklades med öppna frågor i relation till de intervjuades uttalanden om specifika fenomen. Mina fältanteckningar i kombination med tidigare forskning och teoretiska ansatser om nyanlända elevers pedagogiska och sociala villkor i skolan stod till grund för att formulera intervjufrågorna. I fokus stod frågor om vad som bäst gynnar nyanlända elevers inkludering och lärande. Alla intervjuer genomfördes under vårterminen 2019 efter cirka fem månaders deltagande observationer. Förutom de tolv nyanlända eleverna som jag observerade under mitt fältarbete intervjuade jag även olika lärare, studiehandledare, skolledare och ett urval av övrig skolpersonal. Sammanlagt var det 42 personer som intervjuades. Intervjuer med eleverna pågick mellan 33 och 58 minuter medan intervjuerna med skolpersonalen i genomsnitt var 50 minuter långa. De flesta intervjuerna genomfördes på svenska utan tolk, i och med att alla elever kunde använda sig av svenska språket i tillräckligt stor omfattning för att kunna intervjuas. Ett undantag var en elev på Nejlikagårdskolan som uttryckte en önskan om att hens studiehandledare skulle vara med (studiehandledaren gick dock ut när jag ställde frågor som avsåg studiehandledning). Viktigt att påpeka är att fem intervjuer genomfördes på mitt modersmål med elever och studiehandledare som kommer från forna Jugoslavien.

Analysprocessen

I en etnografisk forskningstradition tolkas och analyseras materialet både under och efter datainsamlingen i en kontinuerlig process där etnografen rör sig ständigt mellan delarna och helheten (Gulløv & Højlund, 2003). Det är en process som inom den metodologiska forskningen kallas för den konstant jämförande metoden (Glaser, 1965) där forskaren konstant ställer frågor och jämför sitt material, tidigare forskning och olika teoretiska anspråk. Som tidigare framhållits hade även mitt fältarbete spår av den kontinuerliga analysprocessen. Den analysprocess som jag gjorde under observationerna hade dock inte som mål att producera vetenskapligt grundade analyser och tolkningar utan snarare genom att kontinuerligt analysera mina fältanteckningar vägleda mig i vad som skulle vara fokus i framtida observationer (Emerson m.fl., 2011) och i min intervjuguide. Den analysprocessen ägde oftast rum när jag i slutet av varje vecka renskrev mina anteckningar och transkriberade dem på dator. Det var emellertid först när allt inspelat audiomaterial transkriberades som det grundliga analysarbetet av det empiriska materialet påbörjades på allvar, det vill säga när jag förflyttade mig från mer deskriptiva bearbetningar av materialet till den analytiska bearbetningen.

Min analytiska strategi var tematisk analys (Braun & Clark, 2006). Jag hade som ambition att i första hand producera några övergripande tematiska områden för att sedan i andra hand successivt skapa mer avgränsade analytiska kategorier. I det första steget fick jag fram tre övergripande tematiska områden som i ett senare skede låg till grund för tre vetenskapliga artiklar. Dessa tre tematiska områden var organisationsmodeller för mottagande, sociala relationer och studiehandledning. I det andra steget utvecklade jag olika typer av analytiska kategorier inom ramen för de övergripande tematiska områdena. I relation till Studie I var dessa kategorier till exempel trygg start, inkluderingsformel, kontextuella möjligheter, kontextuella krav, kontextuell flexibilitet. Vad gäller Studie II var det bland annat kategorier som tillhörighet, andregörande, solidaritet, stöttning, acceptans. Och till slut i relation till Studie III var det kategorier som till exempel kollektiva lösningar, formell policy, informell policy. Ett nästa steg i processen var att relatera dessa

olika tematiska områden och analytiska kategorier till tidigare forskning och relevanta teoretiska verktyg. Mina teoretiska verktyg har således vuxit fram som ett resultat av mötet med det insamlade empiriska materialet.

I den analytiska bearbetningen använde jag mig av det kvalitativa databehandlingsprogrammet NVivo, vilket underlättade interoperabiliteten mellan de viktigaste analytiska kategorierna och det empiriska materialet. Detta gjordes genom programmets olika tekniska funktioner som underlättade identifieringen av relationen mellan å ena sidan de olika analytiska kategorierna och å andra sidan de observerades och intervjuades röster, men även mina egna fältanteckningar.

Avslutningsvis, det är viktigt att påpeka att även om det empiriska materialet består av fältanteckningar och intervjuer så bygger artiklarna i huvudsak på intervjuer och i mindre omfattning mina anteckningar från fältet. Även om det inledningsvis var min ambition är denna avhandling inte en typ av etnografisk studie där observationsanteckningar utgör grunden för analysen. Anledningen till det är att jag under analysprocessen insåg betydelsen av det som Geertz (1999) benämner *att studera andra människors kultur*. Han skriver att det innebär att ”upptäcka vilka de anser att de är, vad de anser att de gör och varför de anser att de gör vad de gör” (Geertz, 1999, s. 10). Det särskilt intressanta redskapet i detta sammanhang var sålunda intervjuerna, det vill säga det som de intervjuade personerna ville och kunde berätta. Observationerna har dock bidragit till att, för det första, skapa en bredare förståelse för processer och relationer som uppstår i skolan under fältarbetet. För det andra, att skapa tillitsfulla relationer med eleverna och skolpersonalen. Den etnografiska närvaron möjliggjorde att jag under tiden kunde få elevernas och skolpersonalens förtroende och bekanta mig med vad de tycker och tänker om utbildningsvillkoren, men också om villkor för relationsskapande i vardagen (Ihrskog, 2006). För det tredje gjorde observationerna det möjligt att sätta deltagarnas egna röster och beskrivningar i ett sammanhang vid analysen av det empiriska materialet. Och för det fjärde bidrog de till att jag kunde studera olika fenomen och relationer över tid, vilket även det bidrar till en större förståelsen av studiedeltagarnas uttalanden och de förändringarna som skett under fältar-

betet gällande skolornas praktiker och studiedeltagarnas sociala relationer. Med andra ord, om jag inte hade genomfört observationerna så hade min förståelse och mina tolkningar av intervjuerna inte varit lika utvecklade.

Etiska reflektioner

Innan datainsamlingen påbörjades hade projektet blivit etiskt prövat och godkänt av Regionala etikprövningsnämnden i Stockholm (Dnr. 2017/2314–31/5). Genomförande av datainsamlingen var också i linje med Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer.

I samband med mina första kontakter med skolorna informerade jag att deltagarnas och skolornas identiteter skulle behandlas konfidentiellt exempelvis genom att ge fingerade namn. Spridning av information om forskningsprojektet skedde genom olika kanaler. Informations- och samtyckesblanketterna skickades via post till elevernas vårdnadshavare medan information om projektet delgavs muntligt till skolpersonal på ett informationsmöte i början på fältarbetet samt i andra sammanhang där det praktiskt bedömdes som möjligt.

Under intervjuerna användes bandspelare efter de medverkande personernas godkännande. Inspelningarna transkriberades ordagrant och samtidigt ersattes skolornas och de intervjuades namn med fiktiva namn. Dock, för personer som uttalade sig utifrån sin tjänsteposition som skolans rektor eller lärare behöll jag yrkestitel. Att behålla yrkestiteln såg jag som viktigt för att kunna förstå sammanhanget utifrån vilket den intervjuade personen uttalar sig. För barnen använde jag också fiktiva namn och uteslöt all personlig information som eventuellt skulle kunna avslöja deras identitet (gäller de andra intervjuade också).

Skriftligt samtycke för elevernas medverkan i studien inhämtades från deras vårdnadshavare. Ungdomar över 15 ombads också lämna skriftligt samtycke för egen medverkan. Ungdomar under (och även de över 15 år) ombads dessutom lämna muntligt samtycke som registrerades genom fältanteckningen och genom att villkoren för medverkan

som eleven godkänner spelades in i början på intervjun. Villkoren handlade om att förklara vad studien går ut på, hur materialet skulle användas, frivillighet, konfidentialitet och rätten att avbryta medverkan.

Övriga kategorier av intervjuade personer som biträdande rektorer, lärare, studiehandledare och övrig skolpersonal ombads lämna muntligt samtycke, i samband med intervjuns genomförande, om sin medverkan. Undantaget var rektorerna som jag bad lämna skriftligt samtycke till att jag skulle få tillfråga personal om att ingå i studien samt att jag skulle få göra observationer i deras verksamheter. Övriga medverkande fick också vid första kontakten, när de blev tillfrågade om intervjun, utförlig muntlig information och skriftligt underlag om projektet och villkoren för medverkan, inklusive de etiska principerna om konfidentialitet, materialanvändningen, frivillighet och rätten att avbryta medverkan. När det handlar om observationer av de elever och yrkesprofessionella som inte blev tillfrågade att ge samtycke till att delta i studien såg jag till att utesluta all personlig information i fältanteckningarna och i den empiriska redovisningen i studien. I och med att de inte blev tillfrågade att delta i studien ansåg jag att en sådan redovisning kunde vara problematisk ur ett etiskt perspektiv.

I de etiska reflektionerna är inte minst makt och relationer viktiga att diskutera. Under forskningsprocessen försökte jag vara mån om behovet att skydda deltagarna i studien som befinner sig i en utsatt situation. Där tänker jag först och främst på maktasymmetrier som påverkade relationerna (Wibeck, 2010) mellan mig som forskare, barn och skolpersonal. Med maktasymmetrier menar jag förhållanden som uppstår tack vare min priviligierade position att bestämma hur deltagarnas medverkan och utsagor kommer att användas i denna studie. I formella och informella samtal med deltagarna, särskilt när det handlade om personliga utsagor om andra aktörer i skolan eller det studiens deltagare upplevde som känsliga ämnen, uppkom situationer när lärarna och eleverna, ibland genom tal och ibland genom subtila gestikuleringar, önskade att försäkra sig om att deras uttalanden skulle avidentifieras. Ibland gick sådana önskemål i motsatt riktning, synnerligen när det gäller de nyanlända barnen. En del av dem ville inte vara anonyma, vilket var en etisk utmaning. Att jag besitter maktposition som avgör om sådana önskemål skulle realiseras var en potentiell risk att befästa barns

underordnande position gentemot forskaren som har möjlighet att välja vad som ska presenteras i avhandlingen. I syfte att hitta balans mellan att skydda barns integritet och att inte ignorera deras önskemål erbjöd jag eleverna att själva välja sina pseudonymer, vilket uppskattades av de flesta barnen.

När det gäller min relation till lärare och skolledare som deltog i studien insåg jag tidigt att en del av dem ansåg mig vara ”expert” på nyanlända elever, vilket också det kan kopplas till ett maktperspektiv. Det hade som följd att en del av dem var försiktiga med att uttala sig om nyanlända elevers situation i skolan och snarare valde att fråga om min åsikt. Jag försökte hantera dessa maktasymmetrier genom att påpeka vikten av att höra just deras tankar och åsikter då de dagligen möter nyanlända och har goda kunskaper som rör nyanlända elevers villkor i skolan.

En ytterligare komplexitet vad gäller etiska överväganden var hur jag skulle positionera mig gentemot en del känslig information som jag fick ta del av under fältarbetet. En sådan situation som stannade kvar i minnet var när en lärare berättade att en nyanländ elev var rädd för henne på grund av att barnet hade blivit slagen av en lärare i en annan skola där hen gick tidigare. Jag valde att i sådana situationer inte fråga efter ytterligare detaljer, men försökte samtidigt ”vara med på noterna” för att inte skada deltagarnas tillit till mig genom att ignorera det de uttalar sig om. Däremot har jag valt att i avhandlingen analysera en del av, i synnerhet, elevernas uttalanden som kan förknippas med flera diskrimineringsgrunder som kön, etnisk tillhörighet och religion (se Studie II). I likhet med Lundström (2020, s. 71) ansåg jag att ”det finns ett epistemologiskt ansvar att skriva om de situationer som är kränkande”. Det handlar om uttalanden som rör frågor om skolans vardag och det är viktigt att analysera varför sådana praktiker uppstår och hur vi kan förstå dem för att eventuellt förebygga olika diskriminerande praktiker i skolan och samhället. Att hantera olika typer av maktasymmetrier på fältet var således inte ett enkelt uppdrag, men som Ålund och Schierup (1991) framhäver är det viktigt att som forskare vara medveten om dessa maktförhållanden.

En reflexiv ansats till forskarens positionering och barnens aktörskap i studien

Vetenskapligt arbete utförs inte i ett socialt och kulturellt vakuum; det är situerat och föranleder behov av reflektion (Haraway, 2004). Vad forskaren tar med sig till fältet som en person med unika och universella upplevelser, liksom med sin akademiska utbildning och position inom det akademiska fältet, påverkar hens position och tillvägagångsätt i forskningsprocessen, men även hens relationer med deltagarna i studien (O'Reilly, 2005; Bourdieu och Wacquant, 1992). Min reflexiva position i förhållande till min egen positionering under datainsamlingen utgår från att forskaren otvivelaktigt kan påverka forskningsprocessen, både dess form och resultat. Samtidigt är det viktigt att påpeka att det är svårt att mäta och veta exakt vilka konsekvenser forskarens position får för kunskapsproduktionen. Det är därför inte alltid produktivt att spekulera i hur forskarens position påverkar forskningsresultatet. Emellertid är det värt att diskutera hur ens position eventuellt kan påverka forskningsprocessen i stort med tanke på att reflexivet kan bidra till att skapa objektivitet och undvika bias (Macbeth, 2001). Sohlberg och Sohlberg (2019, s. 47-48) har i sin bok om kunskapens former på följande sätt formulerat forskarens position när olika strukturer, organisationer eller relationer mellan människor undersöks:

> Även om samhällsforskaren skulle försöka vara neutral och objektiv i sitt sökande efter kunskap, finns nästan alltid värderingar och uppfattningar kring de fynd som görs. Visst går det att säga att den sociala världen, precis som universum, är som den är. Poängen är att det alltid *kunde* vara annorlunda och att det handlar om skilda mänskliga intressen och övertygelser. I en sådan situation kommer kunskapssociologiska perspektiv in som en del av den vetenskapliga självförståelsen. Det handlar om att relatera vetenskapliga teorier och traditioner till samhälleliga förhållande och att försöka förstå sammanhanget.

Därmed är min ambition inte att spekulera om forskningsresultatet i denna studie hade varit annorlunda om jag hade haft en annan bakgrund, personlighet och forskningsintresse eller om en annan forskare hade varit på min plats. Det jag snarare vill göra är att reflektera över

min initiala position och ambition att under datainsamlingen inte påverka vardagliga strukturer och relationer genom att positionera mig som *fluga på väggen* (Hammarsley & Atkinsson, 2007). Även om jag var medveten om att min ambition att vara en ”osynlig” forskare skulle vara svårt att realisera ansåg jag då att den ideala positionen var att inte aktivt delta i vardagliga processer och relationer som uppstår mellan nyanlända elever och andra aktörer i skolan. Situationer när jag i viss mån kunde realisera min ambition var vissa formella sammanhang som exempelvis lektioner där jag oftast kunde observera händelserna i klassrummet utan att direkt delta i processer som uppstod mellan lärare och elever. Så småningom insåg jag dock problematiken med min ambition att inte aktivt delta, särskilt när jag successivt skapade närmare relationer med eleverna. För en forskare blir det då ofta svårt att distansera sig från vardagliga situationer (Kullberg, 2004) eftersom forskaren både fysiskt och socialt är en del av dessa situationer. Min strategi var emellertid att vara öppen i kommunikationen med lärarna och eleverna om att jag inte på något sätt ville påverka deras vardagliga rutiner under lektioner. Detta val var något som respekterades i stor utsträckning med undantag av några specifika situationer när jag blev utmanad att kommentera olika händelser och företeelser. Dessa utmaningar hanterade jag genom att exempelvis delta i diskussionen, men att ändå förbli så passiv som möjligt.

Även om utgångspunkten var att vara ”osynlig” insåg jag under tiden fördelar med att skapa närmare relationer med deltagarna i studien, i synnerhet med de tolv nyanlända som jag umgicks mest med och som jag följde under deras aktiviteter i skolan. Likt tidigare etnografiska studier (Wacquant, 2000; 2004) förstod jag att en nära relation med deltagarna i etnografiska studier kan möjliggöra djupare förståelse för deras berättelser och villkor på platser där de befinner sig. Jag insåg att ju mer tid jag spenderade tillsammans med eleverna på fältet desto större plats tog elevernas utsagor i kommunikationen med mig. Dessa förhållanden tolkade jag som att de under tiden kände mer förtroende för att berätta om saker och ting som var viktiga för deras sociala status och utbildningsvillkor i skolan. En annan möjlig förklaring till dessa successivt förbättrade relationer är att jag i kommunikation och interaktion med eleverna berättade om mina tidigare livserfarenheter i Sverige som en

person med utländsk bakgrund. I likhet med Sharif (2017), insåg jag att forskarens utländska bakgrund kan bidra till att lättare kunna upprätthålla relationer med nyanlända elever. Att jag själv, liksom de, ”kämpade” för att lära mig svenska språket, normer och regler i det nya samhället var något som öppnade upp för många informella samtal i skolans korridorer. I detta sammanhang var det även viktigt att jag tidigare hade arbetat med nyanlända elever i den svenska skolan eftersom det kunde underlätta min förståelse för deras sociala position och utbildningsvillkor på de två undersökta skolorna. Så mina ståndpunkter på fältet påverkades av levda erfarenheter, det vill säga tidigare erfarenheter av den svenska skolans pedagogiska och sociala strukturer samt tidigare forskning som jag läst innan eller under datainsamlingen. I kommunikationen och interaktionen med de nyanlända eleverna spelade således min bakgrund och kulturella identitet samt mina tidigare erfarenheter och pedagogiska kompetens betydande roll i att skapa tämligen nära relationer och därmed möjligheter att ta del av deras utsagor. Det är viktigt att påpeka att jag ofta även passivt deltog i olika typer av informella sammanhang när jag observerade interaktioner som uppstod mellan nyanlända och icke-nyanlända elever i syfte att förstå hur dessa relationer påverkar nyanlända elevers möjligheter till kamratskap och lärande (O’Reilly, 2005).

Mina tidigare kunskaper och erfarenheter var ett föremål för reflektion även vid analysen av det insamlade materialet. I linje med den ovannämnda medvetenheten om att all kunskapsproduktion är situerad, försökte jag under analysprocessen vara mån om behovet av att reflektera över det komplexa tillståndet visavi nära beröringspunkter mellan mina tidigare erfarenheter och det jag studerade för att på så vis bidra till att säkerställa mer objektiva forskningsanspråk och därmed neutralisera bias. Här handlade det inte om förkroppsligade och kulturella normer utan snarare om mentala processer och förhållningssätt. Vilka var de värderingar, kunskaper och uppfattningar som påverkade tolkningen av händelser, företeelser och utsagor? Återigen – otacksamt att spekulera. Emellertid nöjde jag mig med ambitionen att försöka ”objektivera” mina tidigare kunskaper och erfarenheter genom reflekterande anspråk med fokus på att förstå hur dessa förhållanden möjligen påverkar mitt

sätt att analysera och tolka det empiriska materialet samt vad jag ser eller inte ser i forskningsprocessen.

En reflexiv ansats är även behövlig i frågan om barns aktörskap i forskning. Barns och ungdomars utsagor kan förstås bättre om forskaren har en reflexiv och transparent ansats till ideologiskt och kulturellt betingade tolkningar av deras röster som ibland tas för givet när forskare undersöker barns liv (Spyrou, 2011). Den typen av ontologisk position kan ibland förekomma inom barndomssociologin, det vill säga en tendens att glorifiera barns kompetens, förmågor och autonomi i forskningsprocessen. Barndomsforskaren Prout (2005) kommer till en sådan slutsats i sin studie där han menar att även om det är värdefullt att möjliggöra barns aktörskap inom forskning förekommer ibland en ontologisk syn som ser barn som enbart kompetenta.

> The agency of children as actors is often glossed over, taken to be an essential, virtually unmediated characteristic of humans that does not require much explanation (Prout, 2005, s. 64-65).

Däremot är det viktigt att påpeka att barndomssociologin bidragit till en förskjutning från en uppfattning av barn som en homogen grupp till en annan forskningsansats som betraktar barn som ett enskilt subjekt med agens (James, Jenks & Prout, 1998). I linje med den förskjutningen var även min ambition att inkludera barns röster i syfte att möjliggöra *barns perspektiv* (Aronsson, 2012) genom att lyfta fram nyanlända elevers perspektiv på utbildningsvillkor som de möter i skolan. Mitt sätt att tolka och analysera nyanländas utsagor var dock inte att betrakta dem som den ultimativa sanningen i relation till den ovanstående (i viss mån problematiska) ontologiska synen på barns *essentiella, autonoma* och *rationella* röst (Lee, 1998; 2001; Prout, 2005), utan snarare att kritiskt analysera genom att relatera till å ena sidan de andra deltagarnas utsagor och det jag såg under datainsamlingen och å andra sidan tidigare forskning och relevanta teoretiska ingångar.

Sammanfattning av avhandlingens artiklar

Do both ‘get it right`? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools

Denis Tajic & Nihad Bunar (2020) - International Journal of Inclusive Education

https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838

Syftet med artikeln är att bidra med ny kunskap om hur svenska grundskolor organiserar utbildning och vilka strategier de använder sig av för att säkerställa inkludering av och kunskapsutveckling hos nyanlända elever.

Det empiriska materialet utgörs av intervjuer med skolpersonal och ett år långt fältarbete på två mångkulturella grundskolor i Stockholmsområdet. En av skolorna placerar elever i förberedelseklasser, medan den andra placerar dem direkt i ordinarie klasser. Studiens ambition är inte att jämföra skolorna och deras modeller för att eventuellt kunna föreslå vilken som är bättre, utan snarare att fördjupa kunskapen om hur samspelet mellan lokala kontextuella faktorer och olika organisatoriska tillvägagångssätt villkorar skolornas narrativ om inkludering av nyanlända elever.

Teoretiskt utgår studien från begreppet inkludering som används som ett konceptuellt ramverk för att undersöka hur inkluderingsprinciper tänks och konstrueras i sin praktiska implementering i skolornas vardagliga arbete med att organisera utbildningen för nyanlända elever. I nationell och internationell forskning presenteras förberedelseklasser ofta som platser som kännetecknas av *inkludering genom exkludering* och direktplacering framställs som en mottagningsmodell som leder till

exkludering genom inkludering. Ytterligare ett begrepp, ett *holistiskt inkluderingsperspektiv* (Arnot & Pinson, 2005), används för att förstå hur skolorna kan anpassa sina handlingssätt och praktiker efter nyanlända elevers individuella förutsättningar och behov. Ett sådant tillvägagångssätt kallar Bunar (2019a) för *stödbaserad inkludering.* Det är en strategi som kombinerar gemensamma platser, där nyanlända möter icke-nyanlända elever, med individanpassade pedagogiska och socioemotionella stödstrukturer.

Resultatet visar att båda skolorna hänvisar till begreppet inkludering för att motivera sina respektive organisationsmodeller. Båda skolorna presenterar sina organisationsmodeller och stödformer för nyanlända som en definierande princip för inkludering och i slutändan som en förutsättning för elevernas kunskapsutveckling. Detta gör de genom att konstruera olika narrativ om inkluderande utbildning som erbjuds genom å ena sidan en *trygg start* (safe start) i den ena skolan och å andra sidan en *inkluderingsformel* (the inclusion formula) i den andra skolan. Ibland fungerar dessa processer bra (särskilt i skolan som har förberedelseklasser), ibland fungerar de inte så bra, och båda skolor har ”rätt” och ”fel” i vissa aspekter. Det som dock skolorna inte gör vad gäller organiseringen av utbildningen för nyanlända är att applicera det som denna studie och tidigare forskning starkt rekommenderar, nämligen ett holistiskt tillvägagångssätt och stödbaserad inkludering som utgår ifrån nyanlända elevers individuella förutsättningar och behov.

Studien i sin helhet bidrar teoretiskt till att belysa hur skolornas praktiker konstrueras mot bakgrund av tre kontextuella perspektiv. *Kontextuella möjligheter* avser tillgång till professionella resurser som behövs för att skapa bättre utbildningsvillkor för nyanlända i syfte att klara av olika typer av kunskapsmål i skolan. *Kontextuella krav* avser skolans insatser som möjliggör för skolpersonalen att nyttja de resurser och redskap som finns i och utanför skolan. Och till slut *kontextuell flexibilitet* handlar om hur flexibel inkludering är när det handlar om att relatera begreppet till implementeringen av statliga styrdokumenten, riktlinjer och rekommendationer i samband med nyanlända elevers utbildning.

The call of ordinariness: Peer interaction and superdiversity within the civil sphere

Denis Tajic & Anna Lund (2022) - American Journal of Cultural Sociology

https://doi.org/10.1057/s41290-022-00154-5

Det som framgår av merparten av tidigare forskning om nyanlända elevers interaktioner med icke-nyanlända elever i såväl svensk som internationell forskning är att de präglas av exkluderande praktiker. Dessutom framkommer att nyanlända inte anses ha ”rätt” kulturellt kapital samt att deras kunskaper och resurser inte blir erkända i den nya skolkontexten. Denna studie fokuserar dock på motsatsen, det vill säga hur interaktioner och sociala relationer mellan nyanlända och icke-nyanlända elever skapas och hur dessa interaktioner och relationer påverkar nyanländas sociala och pedagogiska inkludering i skolan.

Teoretiskt utgår studien från fyra olika perspektiv. Det första teoretiska perspektivet handlar om postulaten om en *civilsfär* (Alexander, 2006), en demokratisk sfär som vilar på solidaritet mellan människor och inkludering på lika villkor för alla individer oavsett deras bakgrund. Alexander presenterar tre idealtypiska sätt av hur inkorporering till civilsfären kan ske: assimilering, sammanbindning och mångkulturell inkorporering. Den sistnämnda används i studien som den nödvändiga vägen till idealet om en civilsfär i relation till nyanlända elever. Det andra teoretiska perspektivet inkluderar begreppet *supermångfald* (superdiversity) (Vertovec, 2007) som förklarar hur “several dimensions of migration flows have been changing at once” (Meissner & Vertovec, 2015, s. 545). Denna supermångfald skapar nya möten och lärandeprocesser mellan individer och grupper där det inte längre är möjligt att etablera tydliga avgränsningar mellan till exempel etniska, kulturella och språkliga identiteter. Ett tredje teoretiskt perspektiv handlar om begreppet *conviviality* (Gilroy, 2004; Wise & Noble, 2016), som bidrar till att förstå och förklara hur olika sociala processer i skolan kan öka

eller minska förutsättningarna för att upprätthålla mer likvärdiga positioner mellan olika individer och grupper i skolan. Det sista teoretiska perspektivet har sin utgångpunkt i begreppet *institutionellt habitus* (se även Reay m.fl., 2005) som används i studien i syfte att sammankoppla det makroteoretiska perspektivet civilsfären och det mikroteoretiska perspektivet om conviviality.

Studien bygger på ett etnografiskt fältarbete under läsåret 2018/2019. Datainsamlingen genomfördes av första författaren som observerade ett antal nyanlända elever i skolans pedagogiska och sociala miljöer samt intervjuade 42 personer (12 intervjuer med nyanlända elever och 30 intervjuer med skolpersonal, varav skolledare, lärare, studiehandledare och ett urval av annan skolpersonal).

De empiriska beskrivningarna visar att conviviality i skolans vardag uppstår i relation till lärarnas inställning att stötta och underlätta nyanlända elevers sociala och pedagogiska inkludering i skolan. Detta görs genom vardagliga praktiker som kännetecknas av öppenhet och solidaritet där elevernas bakgrund och färdigheter värderas som en resurs, i linje med idealet om mångkulturell inkorporering. Den vardagliga conviviality gör att lärarna betraktar nyanlända som individer och inte som en homogen kategori. Men det är inte bara lärarna som bidrar till att vardaglig conviviality skapas. Det är också de icke-nyanlända eleverna i skolorna som genom interaktioner och vänskap med nyanlända, men också genom pedagogisk stöttning, bidrar till att även nyanlända elever kan vara ”culturally legitimate individuals at school”. Med andra ord erkänns de som vanliga (ordinary) aktörer i skolans pedagogiska och sociala arenor. Dessa typer av sociala relationer och interaktioner, mellan å ena sidan nyanlända elever och å andra sidan icke-nyanlända elever och lärare, som baseras på solidaritet, öppenhet och acceptans skapar ett fundament för det som eleverna i studien högt värderar och det som vi i artikeln kallar för ”a call, or a phenomenology, of ordinariness”.

Studien bidrar även teoretiskt med att utveckla perspektivet om *institutionellt habitus av mångkulturell inkorporering* som förklarar hur det är möjligt att se idéen om civilsfär som den konkreta verkligheten i skolans vardag – en vardag där det är möjligt att nyanlända elever blir sedda och erkända som en resurs och tillgång.

Multilingual classroom assistants as nonauthorized policy actors: Understanding and enacting a Swedish school policy

Inskickat manuskript

Studiehandledning på modersmålet är en av de viktigaste interventionerna i den svenska skolan som syftar att säkerställa en likvärdig utbildning och undervisning för nyanlända elever. Det är en pedagogisk stödform som ska ge eleverna förutsättningar att nå de kunskapskrav som behövs för att få behörighet till gymnasiet. Policyregleringar kring studiehandledning är tydliga i frågan vad stödet är, under vilka förutsättningar det ska ges och vem som omfattas av denna rättighet, men den reglerar inte hur åtgärden ska implementeras. Detta i syfte att möjliggöra för skolorna att organisera stödet utifrån nyanlända elevers individuella förutsättningar och behov. Syftet med denna studie är att undersöka hur policyintentioner med studiehandledning på nationell nivå tolkas på lokal nivå av aktörer som på olika sätt påverkar hur denna stödåtgärd genomförs på två mångkulturella skolor.

Ett teoretiskt och konceptuellt ramverk i denna artikel är *kritisk policyanalys* som bidrar till att etablera en kritisk och kontextualiserad förståelse av hur policyimplementering kan förstås i relation mellan makrostrukturer och lokala praktiker. Ett särskilt fokus i detta teoretiska perspektiv läggs på skillnaden mellan policyretoriken på nationell nivå å ena sidan och den praktiska realiteten å andra sidan. Ett ytterligare perspektiv inom kritisk policyanalys handlar om hur makt kan utövas och delegeras av aktörer som har ett legitimt mandat att tolka policy kring studiehandledning i relation till aktörer som inte har samma mandat. En del forskare (Levinson m.fl., 2009; Koyama & Chang, 2019) förklarar att vi kan förstå dessa aktörer som *auktoriserade* och *icke-auktoriserade* policyaktörer i skapandet av lokala policystrategier.

Studien bygger på ett etnografiskt fältarbete under läsåret 2018/2019 på två mångkulturella skolor. Fältarbetet bestod av både observationer

av nyanlända elevers pedagogiska och sociala villkor i skolan och intervjuer med elever och skolpersonal. Denna studie baseras på observationer av studiehandledning samt intervjuer med elever, lärare, skolledare och studiehandledare som handlar om denna stödform.

Resultatet visar att det uppstår ett stort gap mellan policyintentioner med studiehandledning och dess tolkning i skolornas praktiker. Skolorna bygger strategier i organiseringen av studiehandledning baserat på kollektiva lösningar, men inte i relation till nyanlända elevers individuella behov och förutsättningar. Dessa praktiker kan förstås som *kollektiviserande strategier* som inte tar hänsyn till det som de nyanlända eleverna i studien behöver för att få bättre förutsättningar att uppnå kunskapskraven. Det är även tydligt att de auktoriserade skolaktörerna genom maktutövandet anpassar strategier för studiehandledning till skolkontexten, men inte till elevkontexten. De icke-auktoriserade policyaktörer väljer antingen att följa dessa rutiner eller att ignorera dem genom att skapa informella policyer för att anpassa stödet till elevens bästa.

Avslutande diskussion

Denna avhandling fokuserar på hur det som här kallas för formella och informella strukturer påverkar nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan. Det är en utgångspunkt som handlar om möjligheter samt olika barriärer och svårigheter som nyanlända möter i skolans vardag. I detta kapitel sammanfattar jag och diskuterar resultatet mot bakgrund av vad som händer när målen om likvärdig utbildning och inkludering gestaltas och iscensätts genom organisatoriska, pedagogiska och sociala praktiker i två olika skolor.

Formella och informella strukturer

Med formella strukturer avses olika typer av pedagogiska och organisatoriska stödformer som implementeras i skolan för att underlätta för nyanlända elever att uppnå kunskapskraven i olika ämnen. Dessa stödformer är reglerade i skollagen och skolförordningen i syfte att stödja nyanlända i deras skolgång, men även för att underlätta för lärare och skolledare att organisera utbildningen för denna målgrupp. Det empiriska underlaget i studien visar att kvaliteten i stödformernas implementering påverkas främst av hur skolan tillhandahåller möjligheter för framväxten och erkännandet av formella och informella strukturer i relation till nyanlända elevers individuella förutsättningar och behov. Det som jag och Bunar kommer fram till i Studie I är att skolornas lösningar och praktiker konstrueras mot bakgrund av tre sammanhängande kontextuella perspektiv: *kontextuella krav*, *kontextuella möjligheter* och *kontextuell flexibilitet*.

Kontextuella krav avser skolans obligatoriska insatser som möjliggör för skolpersonalen att nyttja de resurser och redskap som finns, i och

utanför skolan, i syfte att främja nyanlända elevers lärande och inkludering. Det kan exempelvis röra sig om kartläggning, studiehandledning eller individuell studieplan. Ett annat segment kan vara personalens kollegiala lärande i organiserade möten där lärarna tillsammans samtalar, planerar eller organiserar planeringen för nyanländas utbildning. Även erfarenhetsutbyte mellan lärare och annan flerspråkig personal som studiehandledare och modersmålslärare kan gynna båda aktörerna, särskilt om skolan tillhandahåller formella tillfällen som möjliggör deras samverkan. Att involvera föräldrar i nyanländas utbildning kan vara en ytterligare viktig resurs både för nyanlända själva och även för skolpersonal som via samverkan med föräldrarna kan få bättre förståelse för det stöd som deras elever är i behov av.

Kontextuella möjligheter avser tillgång till professionella resurser som behövs för att skapa bättre utbildningsvillkor för eleverna i syfte att uppnå kunskapsmål. Vilka resurser det handlar om är reglerat i de nationella styrdokumenten, både vad gäller nyanlända och alla andra elever. Vad gäller nyanlända elevers behov handlar det vanligtvis om tillgång till lärare med specialpedagogisk kompetens och flerspråkig personal. Det handlar således om personal som ska ha kompetens att organisera och bedriva de stödinsatser som är avsedda för nyanlända elever i skolan. Vad gäller kontextuella möjligheter är det viktigt att skolan tillhandahåller villkor för skolpersonal att kunna kompetensutvecklas inom områden som kräver arbete med stödinsatser som är riktade till nyanlända elever.

Kontextuell flexibilitet handlar om hur och med vilket innehåll inkludering kan laddas för att rättfärdiga lokal implementering av statliga styrdokumenten, riktlinjer och rekommendationer i samband med nyanlända elevers utbildning. Dessa statliga regleringar har som mål att befrämja inkludering för nyanlända elever i skolan utifrån deras individuella förutsättningar och behov. Samtidigt öppnar en bred kontextuell flexibilitet utrymme för skolorna att tolka och implementera dessa regleringar utifrån det lokala sammanhanget, vilket kan vara problematiskt när skolan skapar ett visst organisatoriskt koncept för alla nyanlända elever (se Studie I). Ett sådant organisatoriskt koncept homogeniserar nyanlända i en enhetlig grupp med likadana utgångspunkter.

Det skulle kunna konstateras att samspelet mellan perspektiven om kontextuella krav och kontextuell flexibilitet är den centrala analytiska utgångspunkten i denna avhandling i frågan om de formella strukturernas påverkan på nyanlända elever. Det handlar således om hur policyåtgärder om inkluderande förhållningssätt på makronivåer, det vill säga de formella stödåtgärderna för nyanlända elever, tänks och genomförs i två skolor. Det handlar också om hur inkludering och likvärdig utbildning, som positivt laddade postulat i både vetenskapliga och politisk-ideologiska sammanhang, uppfattas, tolkas och implementeras i praktiken. De empiriska analyserna i avhandlingen visar att skolans *auktoriserade* aktörer som skolledare, eller i vissa fall lärare, har det *legitima mandatet* att tolka och anpassa policy (vissa aktörer tilldelas och vissa distribueras/tillerkänns internt det legitima mandatet), vilket ibland blir något annat än det som var avsikten med ett visst policybeslut. Det paradoxala är att organisatoriska och pedagogiska ”lösningar” vars syfte är att inkludera nyanlända elever ibland har exkluderande premisser (se Studie I och III). Det som dessa aktörer gör är att de ständigt hittar ett sätt att legitimera praktiken i relation till vad policy föreskriver. Allt som görs relateras till inkludering och likvärdig utbildning. Därigenom blir skolledningen och vissa av lärarna inte policy *implementerare* utan policy *makers*. Alla lösningar och praktiker (inom de kontextuella ramarna) tillåts för de har makt att definiera vad som är ”bra för inkludering och likvärdighet” i relation till annan skolpersonal och eleverna. Makten utövas främst genom de olika formella strukturerna som organisatoriska och pedagogiska lösningar och praktiker.

Det finns emellertid en del aktörer i skolan som inte har legitimitet att definiera skolans lokala policy. I synnerhet handlar det om elever, studiehandledare eller vissa lärare som inte har tillerkänts det *legitima mandatet* att fatta beslut. Studie III visar att de i vissa fall kan påverka de formella strukturerna som *icke-auktoriserade* aktörer genom att anpassa eller ignorera skolans implementeringsstrategier av makropolicy. Detta gör de för att erbjuda stödet som den nyanlända eleven behöver, men inte får på grund av skolans formella (ibland rigida) strategier. Dessa empiriska exempel visar att principerna om inkludering och likvärdig utbildning är praktiskt möjliga när medvetenheten om elevernas

individuella förutsättningar och behov prioriteras. Det är dock nödvändigt att dessa prioriteringar omvandlas till skolornas organisatoriska egenskap.

Vid sidan av vikten av pedagogiska insatser belystes i avhandlingen ytterligare en starkt verkande mekanism som på ett avgörande sätt påverkade de nyanländas skolgång och vardag. Det handlar om informella strukturer som avser tillfällen och ytor för och kvaliteten i interaktioner och sociala relationer som uppstår mellan å ena sidan nyanlända elever och å andra sidan deras klasskamrater och skolpersonal i skolans pedagogiska och sociala miljö. Dessa relationer och interaktioner har undersökts i relation till hur de bidrar till nyanländas emotionella, pedagogiska och sociala tillhörighet i skolan. De viktigaste aktörerna som påverkar nyanlända elevers emotionella, pedagogiska och sociala tillhörighet i skolan är individer som nyanlända delar gemensamma tillfällen och ytor med, det vill säga elever och skolpersonal. Ett återkommande resultat i ett flertal forskningsrapporter (Nilsson Folke, 2017; Pastoor, 2017; Svensson & Eastmond, 2013; Wærdahl, 2016; Wernesjö 2014) är att dessa relationer präglas av exkluderande processer som nyanlända möter i de dagliga skolpraktikerna. Sådana exkluderande processer är emellertid inte något som dominerar i det empiriska materialet som jag och Lund i Studie II analyserar. I studien framkommer en mer nyanserad bild av mötet mellan å ena sidan nyanlända och å andra sidan icke-nyanlända elever och lärare i skolan där eleverna och skolpersonalen inte sällan skapar ett välkommande klimat och en känsla av inkludering. Detta fenomen kallar vi i artikeln för ”institutionellt habitus av mångkulturell inkorporering”. Det innebär skapandet av platser där nyanlända elever accepteras som en självklar del av skolans pedagogiska och sociala miljö. Det handlar om att skapa förutsättningar för solidaritet och en social arena där tillhörighet förverkligas genom en relationell och ömsesidig acceptans i skolan.

Sättet på hur olika aktörer förstår och tolkar policyn samt deras ideologiska mål i relation till maktperspektivet gör att det finns olika utfall i studiens två skolor. Det är nämligen två olika *subfält* där olika typer av habitus om nyanlända elevers organisatoriska, pedagogiska och sociala villkor skapas. Dessa villkor skapas i en relation mellan skolper-

sonalens organisatoriska lösningar, pedagogiska praktiker och relationer som uppstår mellan olika aktörer i skolans sociala och pedagogiska arenor. Sättet på hur skolans aktörer tänker, skapar och agerar är i nära relation med ett visst institutionellt habitus på respektive skola. Institutionellt habitus, som en sorts homologi mellan praktiker och idéer, möjliggör att lokal policy implementeras på ett visst sätt och att den får vissa utfall – det finns en uppsättning av värderingar, normer, relationer och historik som formar individernas handlande. Det är dessa kollektiva föreställningar som gör att skolpersonalens professionella praktiker karakteriseras av inkluderande eller exkluderande förhållningssätt gentemot nyanlända elever. Detta är särskilt påtagligt när lärarnas praktiker avsiktligt går bortom de vanligt förekommande negativa diskurser som omger nyanlända. Likaså vad gäller den dominerande inställningen gentemot nyanlända som de icke-nyanlända eleverna visar i studien. Det handlar om horisontell vänskap (se även Lundström, 2020) som skapas i en vertikal struktur där nyanlända blir betraktade som lika värda aktörer i att delta i sociala och pedagogiska praktiker i skolan. Det är en vardaglig conviviality som möjliggör att nyanlända får uppleva ett institutionellt habitus av mångkulturell inkorporering som en levd civilsfär.

Det är viktigt att påpeka att habitus alltid finns utformat, det har både med platshistoria och skolhistoria att göra. Den individen som kommer in blir påverkad av ett habitus som har skapats på ett specifikt fält. Det påverkar vad aktörerna gör och hur de handlar. Institutionellt habitus är dock aldrig statiskt. Det är inte deterministiskt utan det finns alltid möjlighet för dess förändringar. De empiriska studierna visar att de auktoriserade aktörerna kan förändra och påverka institutionellt habitus genom de formella strukturerna. Det handlar i synnerhet om skolledarna som genom att tolka nationella målsättningar om inkludering och likvärdig utbildning kan skapa och förändra skolans lokala policy i relation till deras egna ideologiska mål och ståndpunkter (se Studie I och III). Eleverna kan däremot bidra och påverka institutionellt habitus som icke-auktoriserade aktörer genom de informella strukturerna (se Studie II). Elevernas röster ägnar sig inte åt den formella policyn utan de skapar skillnader genom att delta i olika interaktioner med andra elever och lärare. De kan inte påverka de pedagogiska och organisatoriska

strukturerna särskilt mycket, men de kan påverka institutionellt habitus genom sociala relationer. Utfallet blir i så fall inte en ensidig maktutövning av rektorer och lärare utan det mjukas upp av elevernas positioneringar, praktiker och relationer. De informella strukturernas ingripanden är möjliga tack vare *conviviality*, en typ av strategi i den mångkulturella skolkontexten där elever och skolpersonal visar öppenhet, solidaritet och acceptans för alla individer med olika bakgrund, identiteter och utgångspunkter. Det handlar om att erbjuda solidaritet och bilda en social arena där tillhörighet förverkligas genom en relationell och ömsesidig acceptans i skolan i linje med idealet om mångkulturell inkorporering. Avhandlingen visar att sådana kontexter ofta kan erbjuda *tillhörighet* (belonging*)* när implementering av formell policy redan har skapat *andregörande (*otherness*)* i form av t.ex. förberedelseklass eller undervisning i svenska som andraspråk (se Studie II). Tillhörighet och andregörande skapas alltså genom relationer, olika organisatoriska perspektiv och pedagogiska praktiker. Spänningsfältet mellan tillhörighet och andregörande uppstår när eleverna och deras utbildningsvillkor konstrueras och dekonstrueras i processerna av policyimplementering som syftar till inkludering och likvärdig utbildning. Då uppstår det ett samspel mellan det formella och det informella. Hade inte det informella funnits då hade villkoren för nyanlända varit mycket mer utmanande. Det är därför det många gånger uppstår exkludering i olika skolmiljöer när den kritiska informella miljön saknas. I sådana exkluderande konstellationer finns inget informellt som kan mjuka upp exkluderingen.

Studie II visar att mångkulturell inkorporering till civilsfären bland annat sker då de olika relationerna och praktikerna skapas i skolor som ligger i stigmatiserade och ”invandrartäta” områden. I en sådan konstellation som kännetecknas av en supermångfaldig kontext sker en nedbrytning av stigmatiseringen. De nyanlända eleverna, deras skolkamrater och lärare skapar en värld där solidaritet och inkludering mellan individerna, med tillsynes ojämlika positioner, skapas på lika villkor. Dessa icke-auktoriserade aktörer manövrerar de informella strukturerna, det vill säga tillfällen och ytor för och kvaliteten i interaktioner och sociala relationer som dagligen uppstår i skolan, till de nyanländas

fördel. Genom de informella strukturerna skapas möjligheter till solidaritet och acceptans i en skola där det är möjligt att betrakta nyanlända som elever som besitter resurser. Dessa villkor skapas av de intervjuade eleverna och lärarna i denna studie. Nyanlända är inte en diagnos (Bouakaz & Bunar, 2015), de har kapacitet och kunskaper, skolmässiga och kunskapsmässiga, som erkänns av andra elever som legitima. Eleverna lär sig av varandra och de är till stöd för varandra. I sådana relationer finns det en potential för det kollektiva och ett ansvar för en gemensam vardag. De visar hur samhället är möjligt och inte bara hur samhället dras isär. Den vardagliga conviviality möjliggör att nyanlända elever kan vara aktörer vars kapital och resurser erkänns i en värld som präglas av respekt, acceptans och uppskattning. Dessa normer och värderingar, eller som Ainscow och Messiou (2018) benämner, *kulturella faktorer*, uppstår övervägande inom ramen för de informella strukturerna. Studie II och III lyfter i synnerhet fram de icke-nyanlända eleverna, lärarna och studiehandledarna som aktörer som genom entusiasm, lyhördhet och uppmuntran skapar praktiker och informella strategier som bjuder motstånd till de strukturella barriärerna.

Det empiriska underlaget i denna avhandling visar att de informella strukturerna får inflytande när skolan skapar förutsättningar och möjligheter för nyanlända elever att dela samma sociala och pedagogiska arena med andra elever. Utifrån mina resultat skulle jag vilja hävda att det som regel blir utfallet i de två undersökta skolorna. De informella strukturerna har skapat förväntningar, ideal och implicita regler för hur olika individer ska bemötas i skolan för att på det sättet förverkliga ett mål som har funnits i Sverige i många år (praktiskt och forskningsmässigt) som ibland går under namnet *en skola för alla* eller på sistone det alltmer frekventa målet om en *likvärdig utbildning*. Det handlar om att skapa dynamik i olika sociala nätverk mellan nyanlända och icke-nyanlända elever. Det handlar också om att organisera praktiker där lärarnas stöttning, engagemang och förväntningar på nyanlända elevernas skolframgång och inkludering i informella sociala nätverk i skolan är som ”självklara rutiner”. Möjligheter till nya nätverk och utvecklade relationer med lärarna och andra eleverna är tydligt knutna till den strukturella och symboliska positionen som skapas för att underlätta inklude-

ringen för nyanlända. På detta sätt, visar avhandlingen, kan den informella policyimplementeringen kolonisera den formella. Det handlar alltså om att möjliggöra en mångkulturell inkorporering till en civilsfär som inte skapar gränser runt om sig och som tillåter inträde till alla individer oavsett deras identitet och bakgrund. Skolan kan med sina informella strukturer på så vis vara den viktigaste samhällsfaktorn som främjar nyanlända elevers inkludering i det nya samhället.

Jag skulle dock vilja påstå att det råder en bristfällig och otillräcklig implementering av de formella strukturerna, det vill säga av de pedagogiska och organisatoriska stödåtgärderna, i de undersökta skolorna. En framgångsrik implementering av dessa strukturer är en nödvändig förutsättning för att skolorna ska kunna utvecklas i en ytterligare inkluderande riktning. Annars riskerar de positivt laddade policyintentionerna att förbli goda ambitioner. Det finns tre huvudsakliga premisser som behöver realiseras för att stärka skolans kapacitet att bemöta dessa utmaningar. Den första är att anpassa de pedagogiska och organisatoriska praktikerna till elevkontexten och inte till skolkontexten. Den andra är att organisera formella och informella platser och tillfällen där lärarna och annan skolpersonal kan utbyta och ta del av kollegors kunskaper och erfarenheter. Till slut, den tredje innebär skolans kapacitet att involvera och engagera de icke-auktoriserade aktörerna, framförallt eleverna och studiehandledarna, i en konstruktiv dialog där de kan bidra med sina åsikter, kunskaper och erfarenheter, vilket kan leda till attitydförändring i skolans värdegrunder och vardagliga praktiker. Därigenom skapar skolan, genom att förstå och hantera inkluderingen som en typ av deltagardemokratin (Barton, 1997; Ainscow & Messiou, 2018), miljöer som ger skolpersonalen och elever möjlighet att skapa goda inkluderings- och utbildningsvillkor för alla elever.

Slutord och framtida forskning

En generell slutsats i denna studie är att vi inte fullt ut kan förstå nyanlända elevers utbildningsvillkor om inte de pedagogiska praktikerna relateras till skolans sociala strukturer och nätverk. Med andra ord måste förståelsen av nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering

ses i termer av ett samspel av på olika sätt förbundna villkor och strukturer i och utanför skolan. De sociala och symboliska perspektiven framstår som minst lika viktiga som det pedagogiska. Inte minst när det gäller förståelsen av samspelet mellan perspektiven. De empiriska studierna visar att nyanlända elever uppvisar hög grad av motivation för skolarbete och viljan att skapa sociala relationer med icke-nyanlända elever. Den kritiska punkten för nyanlända elever, pedagogiskt och socialt, ligger i hur skolan tillhandahåller möjligheter för framväxten och erkännandet av formella och informella strukturer i syfte att främja deras inkludering och skolframgång.

Vidare vore det intressant att generera kunskap om nyanlända elevers utbildningsvillkor genom att se det som händer, eller inte händer, i och mellan skola, familj och lokalsamhälle som ett mer eller mindre närvarande eller frånvarande samspel mellan de olika strukturerna viktiga för nyanlända elevers inkludering och skolframgång. För framtida forskning vore det också intressant att mer i detalj undersöka samspelet mellan de statliga stödåtgärderna och nyanlända elevers lärande och kunskapsutveckling. Går det att exempelvis besvara frågan hur studiehandledning på modersmål kan främja elevernas studieresultat, vilka åtgärder behövs i praktiken och hur de används? För det nuvarande systemet för mottagandet och policy kring nyanlända möter en stor implementeringsproblematik. De alltför frekventa lokala variationerna, som inte har med elevernas individuella förutsättningar och behov att göra, måste undvikas. Kunskapsutveckling kräver hög kognitiv utmaning kombinerad med hög grad av pedagogisk och social stöttning, kontinuerlig uppföljning, flexibilitet i systemet och individuella bedömningar.

Summary in English

Introduction, aim and research questions

The majority of the newly arrived students in this study came to Sweden during or immediately after the so-called refugee crisis of 2015 and 2016. This is also a period when an extensive educational policy reform was carried out in Sweden. The goal of the policy reform was to create more detailed and clearer recommendations for teachers' practical work in schools, but also to provide better conditions for schools to organize the reception and education of newly arrived students (Bunar, 2021). This study focuses on how schools organize pedagogical and social support for newly arrived students within the framework of these new structural circumstances.

The overall aim of the thesis is to investigate how schools' formal and informal structures affect the pedagogical and social inclusion of newly arrived students, as well as how newly arrived students in grades 7-9 and school staff themselves understand and handle these structures. Formal structures refer to forms of pedagogical measures for newly arrived students, such as mandatory screening assessment of students' previous school experiences and subject matter knowledge, multilingual classroom assistance, individual study plan and various organizational models for the reception of newly arrived students. Informal structures refer to opportunities for and the quality of interactions and social relations between, on the one hand, newly arrived students and, on the other, non-newly arrived students and school staff. In this context, inclusion means that newly arrived students gain access to the school's pedagogical and social arenas (Nilholm & Göransson, 2013) on the same terms as other students.

To answer the central question, and in relation to the three empirical studies, the following research questions are posed:

- How do the school's formal and informal structures affect inclusion of newly arrived students, and how do newly arrived students and school staff experience, understand and handle these structures?

- How do the newly arrived students' teachers, principals and multilingual classroom assistants experience, understand and handle the schools' organizational models for reception, and what significance do these models and their handling have for newly arrived students' pedagogical inclusion in the school? (Study I)

- How do the newly arrived students, their teachers and principals experience, understand and handle opportunities and obstacles for newly arrived students' inclusion in the school's social arenas, and what significance do informal structures and their handling have for newly arrived students' pedagogical and social inclusion in the school? (Study II)

- How do the newly arrived students, their multilingual classroom assistants, teachers and principals experience, understand and handle the pedagogical measure of multilingual classroom assistance, and what significance does this measure have for pedagogical inclusion of newly arrived students in school? (Study III)

Theoretical framework

A theoretical point of departure of this study is that any understanding of the social world and social processes must consider societal structures and individual factors as well as that this relation must be analysed in a certain social context. The selected theoretical starting points in the thesis provide tools for investigating the pedagogical and social inclu-

sion of newly arrived students from a micro-, meso- and macro-perspective. This point of departure is based on an educational sociological perspective, developed by Stephen J. Balls, that focuses on "how we understand what we mean by policy and how we research it" (Ball, 2015, s. 306). By using a *critical policy analysis*, the focus is thus placed on a critical and contextualized understanding of how policy implementation can be understood in the relation between local practices and national support measures. In other words, making use of the critical policy analysis, I explore the interplay between national policy and schools' local practices and strategies. An equally important part of the theoretical framework is the use of several analytical concepts in order to analyse the importance of contextual factors for policy implementation, concepts such as *field* and *habitus* (Bourdieu, 1994), *civil sphere* (Alexander, 2006) and *conviviality* (Gilroy, 2004; Wise & Noble, 2016).

Method and data

The thesis is based on an ethnographic approach, and the empirical material was collected in two primary schools in the Stockholm region during academic year 2018/2019. The fieldwork commenced with a broad and open approach, which gradually became more focused as my knowledge and understanding of the investigated phenomenon developed (Hammersley 1998). During one school year, I followed students in grades 7-9 at Rose Garden School and Carnation Garden School in their classrooms, in the schools' dining rooms and in the school corridors during breaks. These participatory observations were documented in fieldnotes.

Besides fieldnotes, interviews with newly arrived students and school staff formed the basis for the analysis. I conducted 42 interviews in the spring of 2019. In addition to the 12 newly arrived students, I also interviewed teachers, multilingual classroom assistants, school leaders and a selection of other school staff. The interviews focused on what most benefited newly arrived students' pedagogical and social inclusion.

The fieldnotes and interviews were transcribed and later imported to NVivo in order to facilitate the emergence of analytical categories and subcategories, and to improve interoperability between these categories. The analytical categories were analysed against the backdrop of previous research and the relevant theoretical approaches.

Throughout the research, particular attention was paid to ethical considerations in order to ensure that the principles of confidentiality, privacy and equity were enforced. All participants have been given pseudonyms, and the research project was approved by the Regional Ethical Review Board in Stockholm.

Findings and discussion

In the concluding chapter, the results are discussed in relation to how the policy goals regarding equal education and inclusion are implemented through organizational, pedagogical and social practices in two different schools. The analyses focus on how the school's formal and informal structures affect the pedagogical and social inclusion of newly arrived students.

The study shows that implementation of the formal structures is mainly influenced by how the school organizes resources in order to offer individually tailored support to the students. In Study I, the meaning of inclusion is constructed in relation to three contextual perspectives: a) the contextual requirements – available support measures to provide for newly arrived students; b) contextual opportunities – available resources and their distribution to achieve inclusion; c) contextual limits – how flexible the discourses and practices are perceived to be and still be called inclusion in the local school context. The interplay between the perspectives of the contextual requirements and contextual limits is the central analytical point in the thesis, regarding the formal structures' impact on newly arrived students. It concerns how national policy, aimed to ensure an inclusive education (the formal support measures for newly arrived students), is understood and implemented in two schools.

The analyses show further that the schools' *authorized policy actors* (Levinson et al., 2009; Koyama & Chang, 2019), such as school leaders, or in some cases teachers, have a legitimate mandate to interpret and enact policy, which sometimes turns out to be different than what was intended in a certain policy decision. The paradox is that organizational and pedagogical "solutions", whose purpose is to include newly arrived students, sometimes have exclusionary premises (Study I and III). What these actors do is that they constantly find a way to legitimize their practices in relation to what the policy prescribes. All solutions and practices (within the contextual framework) are allowed because they have power in relation to other school staff and the students. The thesis shows that they influence the schools' institutional habitus through the formal structures.

However, there are some actors who do not have a legitimate mandate to interpret and enact the school's local policy. In particular, it concerns students, multilingual classroom assistants or some teachers who have not been granted the legitimate mandate to enact policy. Study III shows that, in some cases, they can influence the formal structures and adapt local policy as *nonauthorized policy actors* (Levinson et al., 2009; Koyama & Chang, 2019), their goal being to offer the necessary support to their students. In Study II, it also appears that even the students can influence the school's institutional habitus through informal structures. This entails creating places where newly arrived students are accepted as a legitimate part of the school's educational and social environment, in which solidarity comes to the fore through the *institutional habitus of multicultural incorporation*. The students' voices are not devoted to the formal policy, but they create an everyday solidarity by participating in various interactions with other students and teachers. They cannot influence the pedagogical and organizational structures to any significant extent, but they can influence the institutional habitus through social relations. The outcome is thus not a unilateral distribution of power by principals and teachers, but their power is reduced by the students' relational practices. The thesis shows that such school contexts can offer belonging when implementation of formal policy has already

created otherness in the form of, e.g., separate classes. Had the informality not existed, the educational and social conditions for the newly arrived students would have been much more challenging.

Referenser

Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change, 19*, 1–17.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14* (4), 401–416.

Alexander, J.C. (2006). *The Civil Sphere*. Oxford: Oxford University Press.

Allan, J., & R. Slee. (2019). "Not Dead Yet?". I M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (Red.), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE.

Armstrong, A.C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2013). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: Sage Publications Ltd.

Aronsson, K. (2012). *Barnperspektiv: Att avläsa barns utsatthet*. LOCUS, 24(1–2), 100–117.

Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education.* https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325

Axelsson, M. (2015). Mottagning av nyanlända elever - fokus på språk, litteracitet, skolämnen och social inkludering. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Azzolino, D., Mantovani, D., & Santagati, M. (2019). Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. I P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Red.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (s. 695-745). Springer International Publishing.

Baak, M., Miller, E., Sullivan, A., & Heugh, K. (2020). Tensions between policy aspirations and enactment: assessment and inclusion for refugee background students. *Journal of Education Policy.* https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739339

Baker, F. S. (2014). The role of the bilingual teaching assistant: alternative visions for bilingual support in the primary years. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 255-271.

Ball, S. J. (1993) WHAT IS POLICY? TEXTS, TRAJECTORIES AND TOOLBOXES. *The Australian Journal of Education Studies, 13*(2), 10-17.

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen Ball*. New York, NY: Routledge.

Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36*(3), 306-313.

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 625-639.

Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Bartlett, L., Mendenhall, M., & 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*(2017), 109–119.

Barton, L. (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic?. *International Journal of Inclusive Education, 1*(3), 231–242.

Benner, M., & Widmalm, S. (2011) *Kunskap*. Stockholm. Liber bokförlag.

Bjuhr, Å. (2019). *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintroduktion till nationellt program vid gymnasieskolan.* Luleå: Luleå tekniska universitet.

Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish. P. (Red.). (2003). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337–1355.

Bohme Shomary, W. (2022). *The Road From Damascus: New Arrival Immigrant Families and The Swedish Preschool*. Stockholm: Stockholms universitet

Bouakaz, L., & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1994). *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos.
Bourdieu, P. (1995). *Sociology in Question*. London: Sage.
Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford University Press.
Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler - Det litterära fältets uppkomst och struktur.* Stockholm: Brutus Östlings bokförlag
Bourdieu, P. (2004). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsfilosofi*. Göteborg: Daidalos
Bourdieu, P. (2015). "Men and Machines". I: K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Red.), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro-Sociologies* (s. 304–317). Abingdon: Routledge.
Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation of Reflexive Sociology*. Chicago University Press, Chicago.
Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(4), 585-596.
Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Uppsala: ILU, Uppsala universitet.
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.
Budginaitė, I., Siarova, H., Sternadel, D., Mackonytė, G., & Spurga, S. (2016). *Policies and practices for more equality and inclusion in and through education*. Luxembourg: NESET II report, Publications Office of the European Union.
Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet
Bunar, N. (2012). *Skolan och staden – forskningsperspektiv på skolrelaterade klyftor i den moderna staden.* Malmö: Malmö stad.
Bunar, N. (2015) (Red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
Bunar, N. (2016). *Hållbar skolutveckling för alla.* Stockholm: Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm.
Bunar, N. (2018). Levda och symboliska gränser i migrationens tidevarv – Vad bör kulturarbetare veta och göra för att befrämja inkluderingen av

nyanlända barn. I Wester, M. & Öhrn, M. (Red.), *Barnkulturens Gränsland*. Centrum för Barnkulturforsknings Skriftserie 50. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.

Bunar, N. (2019). *Promoting Effective Integration of Migrants and Refugees in Education: Experiences from Spain, Serbia and Belgium*. Brussels: Education International Research.

Bunar, N. (2021). *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bunar, N., & Sernhede, O. (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.

Castano, F.J.G., Gomez, M.R., & Bouchra, O. (2015). *Immigrant students at school in Spain: Constructing a subject of study. Two homelands, 41*, 35–46.

Dávila, L. T. (2013). Learning English and "Smartness": Refugee Students Negotiate Language, Reception, and Ability in School. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement, 8*(1).

Dávila, L.T., & Bunar, N. (2020). Cross-District Analysis of the Roles of Multilingual Classroom Assistants in Sweden. *European Journal of Applied Linguistics, 8*(1), 1–20.

Devine, D. (2013). 'Value'ing Children Differently? Migrant Children in Education." *Children & Society, 27*(4), 282–294.

Dillon, A., Salazar D., & Al Otaibi R. (2015). Leading Learning to Support Bilingual Co-Teaching at Kindergarten Level in the UAE. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research MAJER, 16*, 21–33.

Economou, C. (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så": En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Malmö: Malmö högskola, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande – Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå, Tekniska Universitet.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Sham, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Evans, M., Schneider, C., Arnot, M., Fisher, L., Forbes, K., Liu, Y., & Welply, O. (2020). *Language Development and Social Integration of Students with English as an Additional Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fejes, A., R. Aman., M. Dahlstedt., S. Gruber., R. Högberg., & S. Nyström. (2018). *Introduktion på svenska: Om språkintroduktion för nyanlända på gymnasieskola och folkhögskola*. Linköping: Linköpings universitet.

Ferfolja, T., & Vickers, M. (2010). Supporting Refugee Students in School Education in Greater Western Sydney. *Critical Studies in Education, 51* (2), 149–162.

Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma*. Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Geson Hylte Tryck.

Ganuza, N., & Hyltenstam, K. (2020). Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. I B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola* (s. 37-78). Lund: Studentlitteratur AB.

Geertz, C. (1999). "*A life of learning": Charles Homer Haskins lecture for 1999*. American Council of Learned Societies: Occasional Paper No. 45.

Glaser, B.G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social problems, 12*(4), 436–445.

Grigt, S. (2017). *The journey of hope: Education for refugee and unaccompanied children in Italy*. Brussels: Education International Research.

Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børnerneforskning.* Köpenhamn: Gyldendaal.

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265-280.

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

Hamilton, R., & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practices*. London and New York: Routledge

Hammersley, M. (1998). *Reading Ethnographic Research – A Critical Guide* (2 uppl.). London/New York: Longman

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography principles in practice* (3 uppl.). London: Routledge.

Haraway, D. (2004). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. I Harding, S. (Red.), *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. New York: Routledge, 81-102.

Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6*(1), 23-46.

Hedlund, D. (2016). *Drawing the limits: unaccompanied minors in Swedish asylum policy and procedure*. Stockholm: Stockholms universitet.

Hek, R. (2005). The role of education in settlement of young refugees in the UK: the experiences of young refugees. *Practice, 17*(3), 157–171.

Hilt, L.T. (2017). Education without a shared language. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(6), 585-601.

Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur

Häggström, F., Borsch, A.S., & Skovdal, M. (2020). Caring alone: The boundaries of teachers' ethics of care for newly arrived immigrant and refugee learners in Denmark. *Children and Youth Services Review*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105248

Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Växjö: Växjö University Press.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.

Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.

Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kakos, K. (2022). A third space for inclusion: multilingual teaching assistants reporting on the use of their marginal position, translation and translanguaging to construct inclusive environments. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2073060

Karlsson, S. (2021). *Children's lived rights: The everyday politics of asylum-seeking children*. Stockholm: Stockholms universitet.

Kasselias Wiltgren, L. (2014). Import: Ungdomar skapar etniska kategoriseringar. *Barn, 4*, 31-45.

Kenner, C., Gregory, E., Ruby, M., & Al Azami, S. (2008). Bilingual learning for second and third generation children. *Language, Culture and Curriculum, 21*(2), 120–137.

Koyama, J., & Chang, E. (2019). Schools as Refuge? The Politics and Policy of Educating Refugees in Arizona. *Educational Policy, 33*(1), 136–157.

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lamont, M., & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. *Qual. Sociol, 37*, 153–171.

Lee, N. (1998). Towards an immature sociology. *The Sociological Review, 46*(3): 458–481.

Lee, N. (2001). *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press

Levinson, B. A., Sutton, M., & Winstead, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational Policy, 23*, 767-795.

Lindberg, I. (2009). ”I det nya mångspråkiga Sverige”. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, *18*(2).

Lindbäck, J. (2021). *Värsta bästa skolan – Om unga i förorten och segregation i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet

Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? “Inclusive” and effective head teachers’ descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education, 29*(1), 74-90.

Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: The policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education, 11*(3), 265 - 280.

Ljunggren, Å. (2018). Mottagandet av nyanlända familjer i förskolan – hur kan praktiken utvecklas?. *Forskning om undervisning och lärande, 6*(2), 23–43.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 459-483.

Lucero, A. (2010). Dora’s Program: The role of a constructively marginalized paraprofessional and her developmental biliteracy program. *Anthropology and Education Quarterly, 41*(2), 126–143.

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.

Lund, A., & Voyer, A. (2019). "They're Immigrants Who Are Kind of Swedish": Universalism, Primordialism, and Modes of Incorporation in the Swedish Civil Sphere. I Alexander, J. C., Lund, A, & Voyer, A. (Red.), *The Nordic civil sphere*. Cambridge: Polity Press, 177–202.

Lundström, L. (2020). *Att göra vänskap: En kultursociologisk analys av högstadieelevers sociala relationer*. Stockholm: Stockholms universitet.

Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning, 6*(7), 1–14.

Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: Strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(3), 359–369.

Macbeth, D. (2001). *On “Reflexivity” in Qualitative Research: Two Readings, and a Third*. Qualitative Inquiry.

Martin-Jones, M., & Saxena, M. (2003). Bilingual resources and "Funds of Knowledge" for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6*(3/4), 276–282.

Meissner, F., & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies, 38*(4), 541-555.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies?*. London: Routledge.

Molla, T., & Gale, T. (2019). Positional matters: school leaders engaging with national equity agendas. *Journal of Education Policy, 34*(6), 858-876.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3).

Nilsson Folke, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(1), 137–164.

Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering?. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nilsson Folke, J., & Bunar, N. (2015). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research.* https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160

Nilsson Folke, J. (2016). "Sitting on embers": A phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden. *Gender and Education, 28*(7), 823-838.

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

Odenstad, C. (2018*). Medborgarkunskap i fokus: Samhällskunskapsundervisning för nyanlända*. Karlstad: Karlstads universitet

O'Reilly, K. (2005). *Ethnographic Methods*. Routledge: Milton Park.

Otterup, T. (2005). *"Jag känner mig begåvad bara": Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.

Ozga, J. (1990). Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin. *Journal of Education Policy, 5*(4), 359-362.

Pastoor. L. (2017). Reconceptualising Refugee Education: Exploring the Diverse Learning Contexts of Unaccompanied Young Refugees upon Resettlement. *Intercultural Education, 28*(2), 143-164.

Pinson, H., Arnot, M., & Candappa, M. (2010). *Education, Asylum and the "Non-Citizen" Child: The Politics of Compassion and Belonging*. Palgrave, Basingstoke.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge Falmer.

Ray, V. (2019). A Theory of Racialized Organizations. *American Sociological Review, 84*(1), 26-53.

Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Stockholm: Stockholms universitet

Reay, D., David, M., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice*. Oxford: Trentham Books limited.

Riggs, D., & Due, C. (2010). Friendship, exclusion and power: A study of two South Australian schools with new arrivals programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, *35*(3), 73–80.

Rosén, J. (2018). Bro eller krycka? Studiehandledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I: T. Otterup & G. Kästen-Ebeling (Red.), *En god fortsättning: Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Rueda, R., Monzó, L., & Higareda, I. (2004). Appropriating the sociocultural resources of Latino paraeducators for effective instruction with Latino students: Promise and problems. *Urban Education, 39*(1), 52–90.

Sernhede, O., & Borelius, U. (2011). *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.

Sernhede, O., & Tallberg Broman, I. (2014). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review, 20*, 181–192

Schihalejev, O., Kuusisto, A., Vikdahl, L., & Kallioniemi, A. (2019). Religion and children's perceptions of bullying in multicultural schools in Estonia, Finland and Sweden. *Journal of Beliefs & Values.* https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1686732

Skolverket (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2021). *Stöd för nyanlända elever*. Hämtad från: https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/stod-for-nyanlanda-elever [2021-10-27]

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

Sharif, H. (2017). *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt": Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel – Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.

Sohlberg, P., & Sohlberg B-M. (2019). *Kunskapens former: Vetenskapsteori, forskningsmetod och forskningsetik*. Stockholm. Liber bokförlag

SOU 1974:69. *Invandrarutredningens betänkande*. Stockholm: Regeringskansliet.

SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering: Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. Stockholm: Regeringskansliet.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, *18*(2), 151–165

Straszer, B., Rosén, J., & Wedin, Å. (2019). Studiehandledning på modersmål. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (3), 49 - 61.

Stretmo, L., & Melander, C. (2013). *Får jag vara med? Erfarenheter från ensamkommande barn och ungdomar i Göteborgsregionen och arbetet med denna grupp.* Göteborg: FoU i Väst.

Svensson, M. (2017). *Hoppet om en framtidsplats: Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborgs universitet.

Svensson, M., & Eastmond, M. (2013). "Betwixt and Between": Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research, 3*(3), 162–170.

Tajic, D. (2021). Förberedelseklass eller direktplacering – spelar det någon roll? I: N. Bunar (Red.), *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever*. Stockholm: Natur & Kultur

Taylor, S. (2008). Schooling and the settlement of refugee young people in Queensland: "…the challenges are massive". *Social Alternatives, 27*(3), 58–65.

UNESCO (1994). *The world conference on special needs education: Access and quality. Final report*. Salamanca, Spain: Ministry of Education and Science, Madrid; UNESCO.

Vertovec, S. (2007). *New complexities of cohesion in Britain: Super-diversity, transnationalism and civil-integration*. Commission on Integration and Cohesion.

Vogel, D., & Stock, E. (2018). *Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees*. Brussels: Education International Research.

Vuorenpää, S., & Zetterholm, E. (2018). Första mötet med den svenska skolan – kartläggningssamtal med en nyanländ elev. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist (Red.), *Klassrumsforskning och språk(ande)*. Karlstad: Karlstads universitet.

Vuorenpää, S., Duek, S., & Zetterholm, E. (2019). Kartläggning av en nyanländ elevs litteracitet i Sverige. *Nordic Journal of Literacy Research*, *5*(3), 49–62.

Wacquant, L. (1992). Towards a social praxeology: The structure and logic of Bourdieu's sociology. I P. Bourdieu & L. Wacquant (Red.), *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago press.

Wacquant, L. (2000/2004). *Body and soul: Notebooks of an apprentice boxer*. New York: Oxford University Press

Wacquant, L. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven, 91*(1), 66–77.

Watters, C., & Ingleby, D. (2002). Refugee children at school: good practices in mental health and social care. *Education and Health, 20*(3), 43–45.

Wernesjö, U. (2012). Unaccompanied asylum-seeking children: Whose perspective?. *Childhood, 19*(4), 495–507.

Wernesjö, U. (2014). *Conditional Belonging: Listening to Unaccompanied Young Refugees' Voices*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Wernesjö, U. (2015). Landing in a rural village: home and belonging from the perspectives of unaccompanied young refugees. *Identities, 22*(4), 451-467.

Wibeck, V. (2010). Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod. Lund: Studentlitteratur.

Wise, A., & Noble, G. (2016). Convivialities: An Orientation. *Journal of Intercultural Studies, 37*(5), 423–431.

Wærdahl, R. (2016). The Invisible Immigrant Child in the Norwegian Classroom: Losing Sight of Polish Children's Immigrant Status Through Unarticulated Differences and Behind Good Intentions. *Central and Eastern European Migration Review, 5*(1), 93-108.

Ålund, A., & Shierup, L. (1991). *Paradoxes of multiculturalism: Essays on Swedish society*. Aldershot: Avesbury.