

Mellan osynlighet och avvikelser

– nyanlända elever med kort skolbakgrund i
grundskolans senare årskurser

Malin Brännström



Mellan osynlighet och avvikelse

Mellan osynlighet och avvikelser

Nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans
senare årskurser

Malin Brännström



© MALIN BRÄNNSTRÖM, 2023
ISBN 978-91-7963-159-8 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-160-4 (pdf)
ISSN 0436-1121

Redaktör: Olof Franck
Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/79104>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta
Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Foto: Nils Nordmark

Tryck:
Stema Specialtryck AB, Borås, 2023



Abstract

Title: Between invisibility and deviation – Newly arrived students with limited school background in the later grades of compulsory school

Author: Malin Brännström

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7963-159-8 (tryckt)

ISBN: 978-91-7963-160-4 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: Newly arrived students, limited schooling, stigma, discourse, ethnography

The education of newly arrived students in Swedish schools has garnered increased attention in research, media, and policy discussions in the last couple of decades. This doctoral thesis explores the educational situation for a subgroup of these students, namely newly arrived students in the later grades (6-9) of compulsory school with limited educational experience. The dissertation investigates how newly arrived students with limited educational backgrounds are positioned, and whether and how they are established as a distinct group with particular needs. The four articles included in this dissertation explore whether and how the educational backgrounds of newly arrived students are made significant within educational practices, how students and teachers navigate potential discrepancies between student needs and educational practices and what is thereby made (im)possible in the school's work with newly arrived students with a limited school background.

The material was produced through ethnographic fieldwork in the later grades (6-9) at three compulsory schools and through the analysis of policy texts. The material was analyzed using analytical tools from theories of normalization (e.g., Foucault, 1987; 1998; Butler, 2004; 2009) and stigma (Goffman, 1990), and critical perspectives on age (Ambjörnsson & Jönsson, 2010) and race (Bonilla-Silva, 2015).

The findings show that the positioning of newly arrived students with limited school background is complex: on the one hand, they are seen as challenging the education system, having both comprehensive and specific needs. On the other hand, these students tended to be obscured within the broader category of newly arrived students, thus primarily positioned as “slow” or “weak” Swedish learners. Students' educational experiences are thus both acknowledged and made invisible.

The findings further indicate a connection between the obscuring of educational background and a silence regarding subject knowledge that permeates parts of the analyzed material. This silence meant that when newly arrived students with limited schooling and their needs were discussed, it was common that other discourses, such as culture, cognitive ability, and inclusion, were articulated and dominated the conversation. In the thesis, it is argued that the utilization of a knowledge discourse can contribute to a demystification of newly arrived students with limited school background.

Förord

Det är många som hjälpt till och gjort detta avhandlingsarbete möjligt. Det är omöjligt att nämna alla, men nedan vill jag tacka några av er.

Först och främst vill jag tacka skolpersonal, elever och kommunanställda i de tre kommuner där jag genomfört min studie för att ni generöst delat med er av er (arbets)vardag och era tankar. De lärdomar och den inspiration jag fått av er går långt bortom vad som går att förmedla i denna avhandling.

Nästa tack går till min huvudhandledare, Eva Reimers, som har en unik förmåga att ingjuta klarsynthet, ett nyktert förhållningssätt och entusiasm på en och samma gång. Ditt förtroende för mig har smittat av sig. Tusen tack också till min bihandledare, Andreas Ottemo, vars analytiska förmåga, kreativitet och noggranna läsningar lyft både avhandlingen och mitt eget tänkande avsevärt. Ni två har inte bara gjort avhandlingen möjlig, ni utgör också – i mina ögon – exemplariska förebilder inom den speciella värld som brukar kallas akademien: ni är intelligenta, generösa, nyfikna och ödmjuka på samma gång. Och sist men inte minst, punktliga. Stannar jag kvar inom akademien hoppas jag att jag kan bli åtminstone lite som ni. Ett stort tack också till Lisa Asp-Onsjö och Catarina Player-Koro som var mina handledare i avhandlingsarbetets inledande skede.

Två miljöer på min institution, IDPP, har varit extra viktiga för mig: REP och KRUF. Tack för gemenskap, intressanta samtal och värdefulla kommentarer på artikelmanus. Några kollegor vill jag tacka lite extra: Lucy Andersson, Martin Harling, Mattias Börjesson, Frida Siekkinen, Lena Sotevik, Veronica Sülay och Malin Svensson. Tack för att ni på olika vis bidragit till avhandlingen och gjort doktorandtiden roligare.

Tack också till Ax:son Johnsons stiftelse, Hvitfeldtska stiftelsen och Villa Martinsson för stipendier som förgyllt doktorandtiden samt möjliggjort avhandlingens färdigställande.

Nils, du har lyssnat på mitt neurotiska gnäll, både under min lärar- och forskarutbildning. Tack för att du uppmuntrat, hjälpt och trott på mig under hela den här processen.

Mitt sista tack går till min mamma tillika en av mina främsta lärarförebilder. Den nyfikenhet, öppenhet och respekt som du visat för undervisning i allmänhet och för dina elever i synnerhet, är antagligen den ursprungliga anledningen till detta arbetes tillblivelse.

Göteborg, november 2023

Innehåll

INLEDNING	11
Avhandlingens (empiriska) fokus	14
Kategoriseringar av ("icke-svenska") elever	16
Syfte och frågeställningar	18
Disposition	18
BAKGRUND	19
Nyanlända elever i grundskolan	19
Modeller för undervisning av nyanlända	22
Nyanlända med kort skolbakgrund	23
Undervisningspraktiker för nyanlända elever med kort skolbakgrund	27
Sammanfattande diskussion	28
TIDIGARE FORSKNING	31
"Invandrarelever" och bristdiskurser	32
Nyanlända elever	35
Inkludering och exkludering av nyanlända elever	36
Nyanlända elever med kort skolbakgrund	38
Terminologiska variationer och mångfacetterade behov: nyanlända elever med kort skolbakgrund i forskning	39
Nyanlända elever med kort skolbakgrund i obligatoriska skolsystem – organisatoriska förutsättningar	46
Nyanlända elever med kort skolbakgrund i obligatoriska skolsystem – elevers erfarenheter och strategier	47
Hur (skolsvårigheter hos) nyanlända elever med kort skolbakgrund begripliggörs	50
Sammanfattande diskussion	52
TEORETISKA PERSPEKTIV	55
Utgångspunkter	55
Elevsämbjekt formas i skolans praktik	56
Ålder och subjektifikation	57
Färgblindhet och olikhetsblindhet	59
Normalisering i skolan	60
Andra platser för "avvikande" elever	62
Upprätthållande av normalitet och stigmahantering	62
Sammanfattande diskussion	63

METOD OCH MATERIAL	65
Etnografi	65
Material och genomförande	66
Studiens tre skolor	67
Tid och fokus på fältet	73
Deltagande observationer	74
Intervjuer	76
Policydokument	77
Etiska överväganden	78
Konfidentialitet	78
Information och erhållande av samtycke	79
(O)informerat samtycke och utpekande av elever	81
Studiens trovärdighet och kunskapsanspråk	82
Att forska på sin ”egen” yrkespraktik	83
Analysförfarande	85
 SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA	 87
Artikel 1: From subjects of knowledge to subjects of integration? Newly arrived students with limited schooling in Swedish education policy	87
Artikel 2: Struggling to teach “those who struggle”. Educational responses towards newly arrived students with limited schooling	89
Artikel 3: ”Han är lite av en gåta för oss”. Begripliggöranden av nyanlända elever med kort skolbakgrund	90
Artikel 4: Instead of passing the test: Trying to pass as “normal” in the mainstream classroom	91
 DISKUSSION	 93
Osynliggjord skolbakgrund	93
Svaga, kulturellt eller kognitivt avvikande elevsubjekt	94
Tystnader kring (skolämnes)kunskaper	96
Ett ökat fokus på inkludering	98
Behov av en nyanserad syn på ”brist”?	101
Kategoriseringens effekter	103
Vägar framåt: avmystifierade elevsubjekt?	105
 ENGLISH SUMMARY	 107
Aim and research questions	107
Previous research	108
Theoretical perspectives	109

Method and material	109
Summary of the articles	110
Summarizing discussion.....	112
LITTERATURLISTA.....	115
AVHANDLINGENS ARTIKLAR.....	131
BILAGOR	
Bilaga 1: Informationsbrev till personal på skolorna	
Bilaga 2: Informationsbrev till elever och vårdnadshavare	

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Översikt över studiens material.....	66
Tabell 2. Skolorna	68

Inledning

Halima: När jag kommer till skolan, jag sitter och jag tittar på vad läraren och eleverna gör, sen när tiden är slut, jag gick till hemma.

Malin: I ett år satt du bara och tittade?

Halima: Ja, jag vill inte komma ihåg det, det är jättesvårt [...] När jag kom till skolan, när jag tar en lektion, jag vill gå hem.

Malin: Jag förstår det. Vad gjorde läraren?

Halima: De försökte hjälpa mig, så mycket. Men det är första gången jag går i skolan, jag vet inte vad det är, vad är skola, vad ska man göra? [...] Jag blir galen.

Citatet ovan kommer från en intervju med 15-åriga Halima, en elev på en av de tre grundskolor där empirin till den här avhandlingen producerats. Halima går vid intervjutillfället i nian och är en av många nyanlända högstadieelever utan erfarenheter av formell skolgång vid ankomsten till Sverige (Skolverket, 2016b; SOU 2017:54). I citatet berättar hon om sina erfarenheter när hon två år tidigare efter en kort tid i förberedelseklass placerades i en ordinarie svensk klass. Trots att hon aldrig tidigare gått i skolan förväntades hon nu att följa undervisningen i en högstadieklass. Halima berättar att hennes lärare gör sitt bästa för att stötta henne, men ändå har svårt att möta hennes behov. Hennes avslutande ord: ”Jag blir galen” fångar en del av den frustration och vilshenhet som Halima uttrycker inför sin skolgång vid den här tiden.

I den här avhandlingen undersöks grundskolans mottagande och undervisning av nyanlända högstadieelever som, liksom Halima, har liten eller ingen tidigare erfarenhet av skolundervisning. Det övergripande intresset utgörs av grundskolans praktiker och policy gentemot den här elevgruppen. Citatet från Halima ger en glimt av vilka effekter skolors sätt att bemöta nyanlända med kort skolbakgrund kan få för enskilda elever. Det illustrerar även ett, för den här avhandlingen, centralt problem: nämligen att grundskolans policy och praktiker har svårt att möta behoven hos den här elevgruppen (SOU 2017:54; Winlund, 2021).

En nyanländ elev definieras i skollagen som en elev som invandrat till Sverige och som gått i svensk skola mindre än fem år (SFS 2010:800). I ett flertal

myndighetstexter (t.ex. Skolverket, 2012; 2014; 2016a; 2016b; 2018a; Skolinspektionen 2009; 2017a; 2017b), framhävs att denna kategori är heterogen, bland annat med avseende på nyanlända elevers erfarenheter av tidigare skolgång. Skolinspektionen (2014, s. 8) konstaterar exempelvis att: ”Nyanlända elever har olika kunskaper och erfarenheter med sig in i svensk skola. Några är analfabeter, andra har gedigna kunskaper i ett flertal ämnen. Eleverna har således mycket olika förutsättningar och behov när de börjar sin utbildning i Sverige.” Anledningen till att en del nyanlända barn och ungdomar inte haft tillgång till skolgång varierar: i vissa fall har krig eller krigsliknande tillstånd omöjliggjort skolgång, i andra fall har barn behövt arbeta för att hjälpa till med familjens försörjning och i ytterligare andra fall har många års liv på flykt försvårat en regelbunden skolgång (Hoover, 2016; UNAMA, 2016; UNICEF, 2017). Mycket talar för att andelen nyanlända elever med kort skolbakgrund ökade väsentligt i den senare delen av svenska grundskolan mellan cirka 2008 och 2017 (Skolverket, 2016b; Regeringskansliet, 2017).

Samtidigt framställs grundskolan som illa rustad att möta dessa elevers behov (SOU 2017:54; Prop. 2017/18:194). I myndighetstexter och forskning beskriver exempelvis skolpersonal att de har svårt att tillgodose behoven hos äldre nyanlända med kort skolbakgrund (SOU 2017:54; Skolverket, 2018c; Winlund & Franker, 2018; Bomström Aho, 2023). En lärare på ett introduktionsprogram för nyanlända elever uttrycker det så här:

Vi har jättemånga lågutbildade ... inte lätta att undervisa. Vi behöver bli bättre på det. Vi sliter vårt hår. Det är inte lätt att organisera och inte heller att metodiskt veta hur man ska göra. (Winlund & Franker, 2018, s. 82)

I en rapport från Skolverket (2018c) framhåller lärare på ett liknande vis att de saknar kunskap och resurser för att möta behoven hos nyanlända elever med kort skolbakgrund. En lärare svarar på följande sätt på en fråga om nyanlända elevers möjligheter att nå kunskapskravet i ämnet:

Det är ju enormt stor skillnad att jobba med dem som har en skolbakgrund sen tidigare och dem som kommer och inte kan läsa. De som har gått i skolan har hela grunden med sig, det är ju mycket lättare att sätta i gång dem i en skolundervisning. (Skolverket, 2018c, s. 40)

Att nyanlända med kort skolbakgrund, i jämförelse med de elever som tidigare gått i skola, uppfattas som ”svårare” att undervisa kan till viss del förklaras utifrån grundskolans organisation. Det svenska grundskolesystemet bygger på en progressionslogik, där varje årskurs utgör en grund för den följande. Samtidigt

förväntas elever börja skolan vid sex eller sju års ålder och sedan avancera en årskurs varje hösttermin. Elever i tonåren som saknar skolbakgrund utmanar dessa logiker då deras ålder ofta inte matchar med förväntad kunskapsnivå i skolans olika ämnen (Woods, 2009; Stretmo, 2014). En kort skolbakgrund har också kopplats samman med skolvårigheter och lägre skolprestationer i flera policy- och myndighetstexter (Myndigheten för skolutveckling, 2005; Skolverket, 2016b; SOU 2017:54; Regeringskansliet, 2017; Skolverket, 2018a). I en statlig offentlig utredning från 2021 konstateras exempelvis att det för alla elever som varit kort tid i Sverige kan ”vara utmanande att ta till sig undervisning som bedrivs på svenska. Särskilt utmanande är det för elever som helt saknar skolbakgrund” (SOU 2021:30, s. 131). Föga förvånande menar Skolverket (2016b) att den nedgång man sett i behörighet till gymnasiet bland elever som invandrat efter skolstart, sannolikt beror på att andelen nyanlända elever med kort eller obefintlig skolbakgrund i den svenska grundskolan har ökat¹.

Trots att nyanlända elever med begränsade erfarenheter av skolgång beskrivs som en elevgrupp med särskilda utmaningar i den svenska skolan, erbjuder svensk lagstiftning och praxis-nära policy inte några speciella riktlinjer eller stödinsatser för denna elevgrupp. Enligt en regeringsproposition från 2018 är inte heller de särskilda åtgärder som riktas mot kategorin nyanlända (vilka återfinns i skollagens tredje kapitel) anpassade efter de nyanlända elever som har en kort skolbakgrund:

Bestämmelserna om stöd i 3 kap. är [...] inte utformade med särskilt hänsynstagande till elever där det tidigt kan konstateras att de på grund av kort skolbakgrund och relativt hög ålder vid inträdet i svensk skola kommer att ha mycket små möjligheter att bli behöriga till gymnasieskolans nationella program inom den tid som återstår i grundskolan. (Prop. 2017/18:194, s. 17)

Att lärare saknar ledning i policy i relation till nyanlända elevers heterogena behov betonas även i ett bokkapitel om skolans mottagande av nyanlända elever:

En aspekt som ofta lyfts av lärare som möter nyanlända elever är att elever har olika behov beroende på exempelvis skolbakgrund och ålder, något som inte syns i de allmänna råden. (Jepson Wigg, 2016, s. 66)

Sammanfattningsvis utgör nyanlända elever en heterogen grupp med olika kunskaper och erfarenheter, med en ökande andel elever i grundskolans senare del

1 Elever som invandrat efter ordinarie skolstart försämrade sin gymnasiebehörighet från 37 procent obehöriga år 2006 till 50 procent obehöriga 2015. Man anför även andra troliga orsaker till denna nedgång, som exempelvis att snittåldern för ankomsten till Sverige höjts under denna tid.

som har liten eller ingen erfarenhet av tidigare skolgång. Samtidigt som denna heterogenitet ofta framhålls och på så vis synliggörs, finns det inga särskilda riktlinjer eller stödinsatser för denna elevgrupp, trots att grundskolan framställs som illa rustad att möta behoven hos nyanlända elever med kort skolbakgrund. Så till vida tenderar gruppen att ”försvinna” i den bredare kategorin ”nyanländ elev”.

En liknande spänning återfinns i forskningen. Å ena sidan, finns det en grupp internationella studier där nyanlända elever med kort skolbakgrunds unika och stora behov lyfts fram (t.ex. Short, 2002; Hos, 2014; Drake 2017). Detta kan illustreras med ett citat av Pentón Herrera (2022, s. 28):

In the present day, newcomers with limited or interrupted formal education remain one of the most vulnerable populations [...], facing enormous disadvantages (Short et al., 2018) and representing “the neediest of our English learners” [...]

Å andra sidan, tenderar gruppen också i forskningssammanhang – i synnerhet i en svensk kontext – att osynliggöras i den större kategorin nyanlända, då forskningen i liten utsträckning separerat elever utifrån skolbakgrund (SOU 2017:54). Dessutom finns svårigheter när det gäller att identifiera den forskning som trots allt finns, då en mängd olika begrepp och uttryck används för att referera till elevgruppen.

Nyanlända elever med kort skolbakgrund utgör på så vis en elevgrupp som på vissa sätt är synlig, och på andra sätt osynlig. Det är i detta spänningsfält som den här avhandlingen tar sitt avstamp. Jag intresserar mig i avhandlingen för om, när och hur nyanlända elever med kort skolbakgrund, i den svenska grundskolan, konstitueras som en elevgrupp med särskilda behov och hur de därigenom ”blir till” (eller inte blir till) som en särskild sorts elever. I förlängningen riktas intresset mot hur detta påverkar elevernas rätt till en likvärdig utbildning och chanser att nå gymnasiebehörighet.

Avhandlingens (empiriska) fokus

Avhandlingens frågeställningar undersöks genom etnografiskt fältarbete i de senare årskurserna på tre grundskolor. I avhandlingens empiriska material ingår även policydokument avsedda att styra och informera grundskolors arbete med nyanlända elever. I avhandlingen riktas således fokus mot grundskolans undervisningspraktiker och närmare bestämt dess senare årskurser (åk 6–9). Anledningarna till detta är flera. För det första, grundskolans organisatoriska förutsättningar är i relation till den här elevgruppen relativt utforskade samtidigt

som de kan tänkas erbjuda särskilda utmaningar. Som jag beskrivit ovan, är grundskolan organiserad efter en ålders- och progressionslogik. Därtill finns i grundskolan ett ideal om att elever i största möjliga mån ska ingå i en ordinarie klass, vars sammansättning (uteslutande) utgår från det år eleverna är födda². Grupperingar som utgår från andra kriterier, såsom elevers förmågor eller språklig bakgrund förekommer visserligen, men skollag och policy stipulerar att sådana gruppsammansättningar i möjligaste mån ska vara tillfälliga (Isaksson & Lindqvist, 2015). Jag refererar i avhandlingen till detta ideal som ett ”inkluderingsideal”, även om ”inkludering” är ett både omstritt och mångtydigt begrepp, som vissa skulle hävda innefattar fler aspekter än klassammansättning (Armstrong m.fl., 2010)³. Jämfört med andra utbildningsformer för nyanlända, såsom svenska för invandrare (sfi) och gymnasiets språkintröktion, där elever ofta grupperas efter utbildningsnivå och kan vara kvar i dessa grupper under en utsträckt tid, har man i grundskolan därmed andra förutsättningar för att undervisa den här elevgruppen.

För det andra riktas fokus mot grundskolans senare årskurser, då jag utgår från att en kort eller utebliven skolbakgrund får större konsekvenser ju högre upp i utbildningssystemet man kommer (Pentón Herrera, 2022). De sista åren i grundskolan står eleverna därtill inför en brytpunkt, med ett ökat fokus på resultat och betyg som resultat. Sammantaget framstår grundskolans senare del som en del av utbildningssystemet där kort skolbakgrund i särskilt hög utsträckning utgör en faktor som potentiellt kan leda till dilemman och utmaningar för både elever och lärare (jmf SOU 2017:54; Pentón Herrera, 2022) och därför som en praktik som är särskilt angelägen att studera.

² I avhandlingen använder jag begreppet ”ordinarie klass” för detta. I skollagen används inte begreppet (skol) ”klass”, utan man talar om ”ordinarie undervisning”. I Skolverkets (2016a) allmänna råd för utbildning av nyanlända elever används ”ordinarie undervisningsgrupper”.

³ En vanlig – och ofta refererad till som ”egentlig” eller ”ursprunglig” – definition inbegriper att inkludering pekar mot att system ska anpassas till alla individer (Armstrong m.fl., 2010). En inkluderande skola innebär enligt denna definition en skola som möter elevers (olika) behov i sammanhållna grupper, utan särlösningar där man delar in elever utifrån exempelvis prestation. I takt med begreppets spridning har dock denna ”ursprungliga” betydelse i viss mån gått förlorad och det är inte ovanligt att man talar om enskilda individer som ska ”inkluderas” i en klass eller grupp. Utifrån en ortodox förståelse av inkludering utgör sådana uttalanden en ”hybridisering” av begreppet (Nilholm, 2006), då det utgår från den enskilda individens anpassning i skolväsendet i stället för systemets anpassning till olika behov. Här ska även nämnas att begreppet inkludering inte förekommer i några styrdokument för den svenska grundskolan (Nilholm & Göransson, 2014). Flera forskare (Isaksson & Lindqvist, 2015; Magnússon m.fl., 2019) vittnar därtill om ett ökat ifrågasättande av inkluderingsidealet under 2000-talet, samtidigt som antalet särskilda undervisningsgrupper och nivågrupperingar ser ut att ha ökat (Giota & Emanuelsson, 2011).

Kategoriseringar av (”icke-svenska”) elever

I avhandlingen riktas intresset mot en grupp invandrade elever, som jag har valt att referera till som ”nyanlända elever med kort skolbakgrund”. Avhandlingen kan på vis sägas följa en lång tradition av att göra åtskillnad mellan ”svenska” och ”icke-svenska” elever och sätta ljuset på de senare i syfte att åtgärda något slags ”problem”. I svensk utbildningspolicy för grundskolan, har detta sätt att urskilja olika elevkategorier sin upprinnelse under 1960-talet, då man börjar uppmärksamma behoven hos ”invandrarbarn” eller ”invandrarelever”⁴ (Gruber, 2002). Samtidigt som detta innebar ett uppmärksammande av dessa elevers behov av exempelvis nybörjarundervisning i svenska eller undervisning i eller på elevers förstaspråk, innebar det också början på en särskiljning mellan ”svenska elever” och ”invandrarelever”, en uppdelning som fortlever i skoldiskursen också i nutid (Gruber, 2002; jmf Siekkinen, 2021).

Samtida kategoriseringar som tar sin utgångspunkt i denna uppdelning innefattar dels begrepp som utgår från migrationsbakgrund, såsom exempelvis ”elever med utländsk bakgrund” och ”nyanlända elever”, dels begrepp som utgår från språklig bakgrund, såsom ”elever med svenska som andraspråk” och ”flerspråkiga elever”. Vissa av begreppen har officiella definitioner medan andra saknar detta⁵.

Begreppet ”nyanländ elev” började användas under 2000-talet, i utbildningspolitiska dokument (se t.ex. Skolverket, 2008) och i forskningssammanhang (t.ex. Skowronski, 2013) i syfte att uppmärksamma de särskilda villkor som följer med att vara nyligen invandrad och ny i ett skolsystem.

⁴ Det finns ingen etablerad definition av dessa begrepp. I SOU 1974:69 konstateras om begreppet ”invandrarelever”: ”Begreppet används i allmänhet om alla barn av utländsk härkomst oavsett om de är födda i landet eller inte.” (s. 248).

⁵ Kategorin ”elev med utländsk bakgrund” följer Statistiska centralbyråns (2002) definition av ”personer med utländsk bakgrund” och används vanligtvis för att referera till elever som antingen är födda utomlands eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands. ”Svenska som andraspråkslever” kan användas för att referera till elever som läser ämnet svenska som andraspråk, men används också mer generellt för elever som bedöms ha ett annat modersmål än svenska. För det senare, har även beteckningen ”flerspråkiga elever” blivit allt vanligare i svensk utbildningspolicy under senare år. Enligt flera forskare har ”flerspråkig elev” kommit att användas mer eller mindre synonymt med elever med ”utländsk bakgrund” även om också elever med så kallad ”svensk bakgrund” naturligtvis kan behärska flera språk och således ”borde” kunna inrymmas i kategorin (se t.ex. Siekkinen, 2021).

Det dröjde dock till 2016 innan kategorin fick en officiell definition och infördes i skollagen. I skollagen definieras en nyanländ elev som:

den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då hon eller han fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. (Skolverket, 2016a, s. 8)

Definitionen av ”nyanländ elev” innebär bland annat en temporal avgränsning, och till skillnad från andra kategoriseringar som förekommit och förekommer för elever som antingen invandrat själva eller har föräldrar som invandrat till Sverige är nyanländ elev något man bara definieras som under en avgränsad tid (Nilsson Folke, 2017; Sundström Rask, 2018).

”Nyanländ elev med kort skolbakgrund” utgör inte en officiell elevkategori, men termen förekommer i utbildningspolitiska dokument. Därtill används ett flertal liknande begrepp och uttryck för att referera till nyanlända elever med begränsade erfarenheter av tidigare skolgång, såsom exempelvis elever med ”otillräcklig” eller ”bristande skolbakgrund” (se t.ex. SOU 2017:54). I avhandlingen har jag valt att använda termen ”nyanländ elev med kort skolbakgrund”, huvudsakligen för att den framstår som vanligast förekommande i svensk policyförfattning. I de dokument där termen förekommer definieras inte vad som utgör en ”kort skolbakgrund”. I avhandlingen utgår jag inte heller från någon sådan definition, utan termen används som ett slags samlingsbegrepp för de olika benämningar som förekommer i policy, tidigare forskning och av studiens deltagare. Med denna beteckning avses i avhandlingen således en elev som är nyanländ enligt skollagens definition och som refereras till – i policy, tidigare forskning och av studiens deltagare – som en elev med ”kort”, ”ingen” eller ”bristfällig” (eller motsvarande termer och uttryck) skolbakgrund. Syftet är inte att därmed skapa en ny elevkategori utan att uppmärksamma en ”statistiskt osynlig” elevgrupp (jmf Svensson, 2017, s. 16) med delvis andra villkor och förutsättningar än nyanlända elever som har den skolbakgrund som förutsätts i det svenska grundskolsystemet. En utgångspunkt för studien är således att det att ha haft en betydligt kortare formell skolundervisning än majoriteten jämnåriga elever, rimligtvis får betydelse för eleverna i mötet med det svenska grundskolsystemet. Vilken betydelse detta får eller ges kan dock variera. Hur nyanlända elever med kort skolbakgrund benämns, begripliggörs och hanteras betraktas i avhandlingen således som kontingent – det vill säga tillfälligt och beroende av tid, plats och

kontext. I avhandlingens teori-, metod- och diskussionskapitel kommer diskussionen kring kategoriseringar och dess effekter att utvecklas och fördjupas.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att undersöka *om* och *hur* nyanlända elever med kort skolbakgrund positioneras och därigenom blir till (eller inte blir till) som en särskild sorts elever med specifika behov. Detta undersöks genom en etnografisk studie utförd på tre grundskolor, där fokus har varit på när och hur denna elevkategori omtalas och hanteras i pedagogiska praktiker och utbildningspolicy. Följande frågeställningar har väglett arbetet:

I vilka situationer, hur och utifrån vilka föreställningar ges nyanlända elevers korta skolbakgrund mening?

Hur hanteras och förklaras eventuella motsättningar mellan å ena sidan dessa elevers förkunskaper och behov och å andra sidan institutionella krav?

Vad möjliggörs respektive omöjliggörs därmed i skolarbetet med nyanlända elever med kort skolbakgrund?

Disposition

Efter att avhandlingens problemområde, syfte och frågeställningar presenterats ovan ges i nästa kapitel en bakgrund av den svenska grundskolans mottagande och undervisning av nyanlända elever i allmänhet och av nyanlända elever med kort skolbakgrund i synnerhet. Därefter presenteras ett urval av tidigare forskning med relevans för den här studien. I kapitlet *Teoretiska perspektiv* presenteras de analytiska perspektiv som använts för att analysera studiens material. Centrala begrepp för studien, såsom *diskurs*, *begriplighet*, *stigma* och *normalisering* introduceras här. Därefter presenteras i kapitlet *Metod och material* studiens etnografiska metod och det material som producerats genom fältstudier på tre skolor samt analys av policydokument. I detta kapitel beskrivs även hur materialet har analyserats och kodats. I kapitlet *Sammanfattning av avhandlingens artiklar* följer en sammanfattning av avhandlingens fyra artiklar och dess centrala resultat. I kappans avslutande kapitel, *Diskussion*, sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten från avhandlingen.

Bakgrund

Detta kapitel syftar till att ge en bakgrund till studiens fokusområde samt fördjupa den problemformulering som skisserats i inledningen. Kapitlet inleds med en övergripande framställning av mottagandet och undervisningen av nyanlända elever i den svenska grundskolan. Därefter beskrivs hur nyanlända elever med kort skolbakgrund har omtalats i policydokument och media, samt hur undervisningen för denna elevgrupp har organiserats från 1980-talet fram till 2020-talet. Här ska poängteras att benämningarna på nyanlända elever med kort skolbakgrund, i policy och media, har varierat samtidigt som dessa elever ofta inte alls separerats ut och uppmärksammats som en egen kategori elever. Dessa aspekter har begränsat möjligheten att förmedla en fullständig genomgång av hur elevgruppen omtalats och hanterats. Med utgångspunkt från de exempel som identifierats, är syftet emellertid att ge en övergripande bild av hur betydelsen av nyanlända elevers skolbakgrund har framträtt i mediala, politiska och pedagogiska sammanhang under den nämnda tidsramen.

Nyanlända elever i grundskolan

Plötsligt har de klivit fram, de elever som vi kallar nyanlända. I decennier har de rört sig i kulissernas skuggor [...] De har setts som en enhetlig grupp, och fått samma sorts undervisning och samma sorts lösningar – trots att de är den mest heterogena elevgruppen i skolan. (Lärarnas tidning, 2017-08-18)

Nyanlända elever och deras utbildningssituation i den svenska grund- och gymnasieskolan har debatterats flitigt det senaste decenniet. Detta har sannolikt flera förklaringar, men två bidragande faktorer är dels det historiskt stora antalet asylsökande som anlände till Sverige 2015–2016, dels det faktum att kategorin nyanländ elev skrevs in i skollagen 2016⁶. I citatet ovan beskrivs detta som att nyanlända elever därmed klev fram ur ”kulissernas skuggor”. Såsom framgått tidigare i avhandlingen har (ny)invandrade elever och deras pedagogiska behov

⁶ Detta märktes inte minst genom den stora mängd böcker riktade mot skolpersonal med fokus på nyanlända elever som gavs ut under 2016 (t.ex. Kaya, 2016; Persson, 2016; Lahdenperä & Sundgren, 2016; Glogic & Löthagen, 2016).

emellertid uppmärksammats även innan termen nyanländ kom i bruk. Särskild eller extra undervisning i svenska (ibland inom ramen för förberedelseklasser), modersmålsundervisning samt tvåspråkiga klasser utgör exempel på särskilda åtgärder riktade mot invandrade elever som förekommit i den svenska grundskolan sedan 1960-talet (Utbildningsdepartementet, 1975; Gruber, 2002; Lindberg, 2011)⁷.

Lagändringarna från 2016 omfattade förutom införandet av elevkategorin också organisatoriska aspekter av mottagande och undervisning för nyanlända elever. Som bakgrund till detta låg, bland annat, en återkommande och omfattande kritik mot kommunernas sätt att bedriva undervisning för denna grupp (se t.ex. Blob, 2004; Skolinspektionen, 2009; 2014; Utbildningsdepartementet, 2014). Kritiken riktades bland annat mot den stora variationen mellan kommuner och skolor i organiseringen av skolgången för nyanlända grundskoleelever, då det tidigare inte preciserats i skollag hur mottagandet ska gå till. Mottagande och undervisning av nyanlända elever regleras sedan 2016 i skollagens tredje kapitel. 2016 uppdaterades också Skolverkets skrift *Allmänna råd om utbildning för nyanlända elever* (2016a) där dessa regleringar sammanfattas. Där ges också rekommendationer kring hur dessa bör tillämpas i praktiken. Nedan ges en översiktlig beskrivning av de pedagogiska och organisatoriska stödåtgärder gentemot nyanlända som införts sedan 2016.

Inom två veckor efter att en nyanländ elev skrivits in i en skola är huvudmannen ålagd att kartlägga elevens kunskaper. Kartläggningen görs i två steg, där man i det första steget kartlägger elevens tidigare erfarenheter och språkkunskaper. I nästa steg kartläggs elevens litteracitet och numeracitet. Det finns också frivilliga kartläggningsmaterial om skolan även vill kartlägga elevens kunskaper i de olika skolämnena. Kartläggningen ska sedan, tillsammans med elevens ålder och ”personliga förhållanden i övrigt” (SFS 2010:800) utgöra underlag vid beslut om årskurs- och klassplacering av eleven.

Undervisning för nyanlända kan ges delvis i förberedelseklass om rektorn har beslutat det. Förberedelseklasser har funnits i den svenska grundskolan sedan 1960-talet och tidigare använts inom ramen för ”särskilt stöd”. Efter lagändringarna 2016 regleras dock undervisning i förberedelseklass i skollagen, som tillåter att en nyanländ elev ”delvis undervisas i förberedelseklass om eleven

⁷ Här ska dock nämnas att det var långt ifrån alla nyinvandrade elever som fick ta del av någon anpassad undervisning. Många placerades också i ordinarie klasser och förväntades lära sig svenska på egen hand (Lindberg, 2011).

saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen” (SFS, 2010:800). Det är inte tillåtet att placera en elev i förberedelseklass på heltid, och en nyanländ elev får inte undervisas i förberedelseklass längre än två år.

Oavsett om eleven undervisas i förberedelseklass eller i ordinarie klass har nyanlända elever en lagstadgad rätt till undervisning som följer den för varje ämne och årskurs fastställda timplanen. Från och med augusti 2018 kan skolor dock frångå den fastställda tim- och ämnesplanen för varje årskurs genom beslut om anpassad eller prioriterad timplan. Dessa åtgärder kan tas i bruk för nyanlända elever i högstadiet om man bedömer att eleven kommer att få svårt att nå behörighet till ett nationellt gymnasieprogram (SFS 2010:800). Anpassad timplan innebär att vissa ämnen (högst fyra) kan prioriteras bort, till förmån för ämnen som behövs för behörighet till gymnasiet. Den totala undervisningstiden får dock inte minskas. Prioriterad timplan innebär att en elev ges ökad undervisningstid i svenska eller svenska som andraspråk genom att man omfördelar undervisningstid från andra ämnen.

För nyanlända elever som tas emot i högstadiet i grundskolan finns också krav på skolor att upprätta en individuell studieplan. Den individuella studieplanen ska upprättas inom två månader efter att eleven har tagits emot och ska innehålla en långsiktig planering för hur eleven ska uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program (SFS 2010:800).

Utöver de stödåtgärder som riktar sig specifikt mot nyanlända elever, finns det andra stödåtgärder som nyanlända elever kan ha rätt till. Dels finns det åtgärder som är tillgängliga för alla elevgrupper, såsom särskilt stöd och extra anpassningar. Dels finns det åtgärder som riktar mot elever som bedöms ha ett annat modersmål än svenska, som inte behöver vara nyanlända. Exempel på sådana åtgärder är modersmålsundervisning, undervisning i svenska som andraspråk samt studiehandledning. Studiehandledning innebär att en elev kan få stöd i ett eller flera ämnen med hjälp av en handledare som talar både svenska och elevens modersmål (eller starkaste skolspråk). Stödet kan erbjudas under en lektion eller utanför ordinarie undervisning (SOU 2019:18). Sedan 2018 har nyanlända elever som anländer i årskurs 7 till 9 förstärkt rätt till studiehandledning⁸.

⁸ I praktiken styrs dock elevers tillgång till studiehandledning i mångt och mycket av ekonomiska och organisatoriska faktorer (SOU 2019:18).

Modeller för undervisning av nyanlända

Hur grundskolor ska organisera utbildningen för nyanlända styrs inte på detaljnivå, utöver de regleringar som beskrivits ovan. Det ser således olika ut i olika kommuner och på olika skolor. Två huvudsakliga modeller för undervisning av nyanlända elever i grundskolan kan dock urskiljas: delvis placering i förberedelseklass eller direktplacering i ordinarie klass (Tajic, 2022). Direktplacering i ordinarie klass innebär att den nyanlända eleven deltar direkt i ordinarie undervisning, ofta i kombination med någon form av stödinsats, exempelvis studiehandledning på modersmålet (Nilsson & Bunar, 2016). På de skolor som har förberedelseklasser är ett relativt vanligt förfarande att nyanlända elever successivt ”slussas ut” i den ordinarie verksamheten från förberedelseklassen och att farten på denna utslussning är beroende av elevens kunskaper i svenska samt övriga ämneskunskaper (Nilsson & Bunar, 2016). En central diskussion i relation till val av modell vid utbildning för nyanlända elever har berört frågan om avskiljning från eller delaktighet i det ordinarie skolsystemet. Med andra ord: i vilken mån nyanlända elever bör separeras från majoriteten – och i så fall: hur länge och under vilka former (Bunar, 2010; 2015).

Sundström Rask (2018) beskriver hur diskurserna kring undervisning för nyanlända elever ändrats sedan 1970-talet. Under perioden 1970 - 1990 beskrevs förberedelseklassen främst i positiva ordalag, med dess små elevgrupper som en av fördelarna. De nyanlända eleverna framställdes som i behov av lugn och ro och tillrättalagd undervisning, bland annat på grund av eventuella tidigare trauman (se t.ex. Rodell Olgaç, 1995). I början av 2000-talet utmanades denna diskurs då kritik började framföras mot förberedelseklassens exkluderande effekter. Det skedde därmed en fokusförflyttning, där vikten av snabb förflyttning från förberedelseklassen till undervisning i ordinarie klass började framhävas i större utsträckning (Avery, 2017; Crul m.fl., 2019; Tajic & Bunar, 2023). Detta är bland annat synligt i skollagen och Skolverkets allmänna råd från 2016. Sundström Rask (2018, s. 14) skriver: ”Genom en uppdatering av de allmänna råden (Skolverket, 2016) utmanades ytterligare synen på den nyanlända eleven som i behov av att komplettera sin kompetens för att kunna delta i undervisning.” Denna diskursförflyttning kan delvis förstås mot bakgrund av Skolinspektionens (2009; 2014) granskningar av undervisningen för nyanlända elever, där stark kritik framfördes mot att nyanlända elever, på oklara grunder, hållits kvar länge i förberedelseklasser.

Nyanlända med kort skolbakgrund

Jag har ovan beskrivit införandet av kategorin nyanländ elev och tillhörande stödinsatser riktade mot denna grupp. Jag har även kort berört stödinsatser som från och med 1960-talet riktats mot det som tidigare kallades ”invandrarelever”. På 1980-talet började sedermera en ”ny” grupp invandrade elever uppmärksammas i svensk utbildningspolicy, för vilka man menade att dessa åtgärder inte var tillräckliga (SOU 1983:57; Garefelt & Hedberg-Granath, 1987; Hedberg-Granath, 1987). I SOU:n *Olika ursprung – Gemenskap i Sverige* från 1983 konstaterades under rubriken ”Särskilda stödåtgärder för elever med ringa skolbakgrund” att: ”De bestämmelser och anvisningar som finns för undervisning av invandrarbarn är inte utformade med tanke på dessa elever” (SOU 1983:57, s. 123). Man uppskattade då antalet ”elever i åldrarna 8–16 år med ingen eller mycket bristfällig skolgång till minst 2000” (SOU 1983:57, s. 123). Man var vidare förvissad om att ”antalet barn och ungdomar med ringa skolgång från ursprungsländerna kommer att öka”. Detta förklarades utifrån det förändrade invandringsmönstret till Sverige som började i mitten av 1970-talet och innebar att flyktinginvandring, i stället för arbetskraftsinvandring, så småningom blev dominerande (Gruber, 2002). Därmed blev invandring från krigsdrabbade eller instabila regioner i världen, där utbildning inte alltid varit tillgänglig, vanligare. Detta, ihop med själva flyktingskapet i sig – vilket i vissa fall kan innebära flera år på flykt – ledde till att antalet invandrade barn med i svenska mått ”atypiska” skolbakgrunder sannolikt ökade (Garefelt & Hedberg-Granath, 1987). I SOU:n föreslås inga konkreta åtgärder mot den diskrepans mellan policy och praktik som man identifierat, men man framhöll att det behövdes utveckling av metoder och material för denna grupp av elever.

En rapport från Stockholms skolförvaltning (Garefelt & Hedberg-Granath, 1987) syftar i stället till detta, då den sammanfattar skolors erfarenheter av arbetet med ”invandrarelever med bristfällig skolbakgrund”. I en rapport från Stockholms länskolnämnd från samma år (Hedberg-Granath, 1987) kartläggs vidare förekomsten av ”invandrarelever med bristfällig skolbakgrund” i syfte att ”uppmärksamma skolor och kommuner på denna elevgrupps speciella behov” (Hedberg-Granath, 1987, förord). Gemensamt för policyskrifterna från 1980-talet är att man lyfter fram nyanlända elever med kort skolbakgrund som en ny och i antal ökande elevgrupp med särskilda behov. Man pekar även på skolans svårigheter att möta dessa inom ramen för de särskilda åtgärder som erbjuds till ”invandrarelever”.

Ett decennium senare beskriver Arvidsson, m.fl. (1996) på ett liknande vis hur nyanlända högstadiel elever med kort skolbakgrund ökade samtidigt som de löpte stor risk att osynliggöras och missförstås, då de särskilda åtgärder som riktades mot ”invandrarelever” främst fokuserade på svenskundervisning och bedrevs av högstadielärare utan erfarenheter av elever som befinner sig i ett tidigt stadium i sin läs- och skrivinläring (Arvidsson m.fl., 1996; Arvidsson, 1997).

Det var sedan förhållandevis tyst om denna elevgrupp fram till 2016 då Skolverket (2016b) i rapporten *Invandringens betydelse för skolresultaten* konstaterar att andelen nyanlända elever med kort eller obefintlig skolbakgrund ökat det senaste decenniet, vilket sätts i samband med nyanlända elevers försämrade skolresultat under (ungefär) samma tid. Att en sådan förändring ägt rum underbyggs med data som visar en ökning av asylsökanden till Sverige från länder med lägre *Human development index (HDI)*. HDI är ett index som mäter välbefinnande i länder utifrån bland annat inkomst per capita, livslängd och utbildningsnivå på befolkningen. Från och med 2008 skedde enligt Skolverket (2016b) en markant ökning av nyanlända elever i årskurs 9 som kommer från länder som har ett mycket lågt välbefinnande enligt indexet⁹. I flera av dessa länder är tillgången till utbildning kraftigt begränsad, bland annat som en följd av långvariga krig eller krigsliknande tillstånd (UNAMA, 2016; UNICEF, 2017). Det finns alltså mycket som tyder på att andelen nyanlända med en kort eller obefintlig skolgång har ökat i Sverige. Det saknas dock registeruppgifter som kan säkerställa en sådan ökning eller dess potentiella samband med nyanländas försämrade skolresultat, då uppgifter om nyanlända elevers skolbakgrund inte har samlats in (Skolverket, 2018a; Winlund, 2021)¹⁰.

Mot bakgrund av Skolverkets (2016b) utredning tillsatte dåvarande regering en utredning med uppdrag att ”analysera och exemplifiera [...] hur undervisningen i grundskolan kan organiseras för att möta behov och förutsättningar hos elever med kort skolbakgrund och som kommer till Sverige i grundskolans senare år” (SOU 2017:54, s. 15). Dåvarande utbildningsminister Gustav Fridolin uttalade sig 2016 om utredningen i Aftonbladet:

⁹ Innan 2008 låg andelen elever från länder som räknas till den lägsta HDI-gruppen jämnt på 6–8 procent av den totala mängden utlandsfödda elever i årskurs 9, medan andelen 2015 ökat till 22 procent.

¹⁰ I en amerikansk kontext har dock sambandet mellan skolresultat och tidigare skolgång undersökts. Thomas & Collier (2002) har i en storskalig kvantitativ studie undersökt skolframgången hos amerikanska elever med engelska som andraspråk. Studien visar att antal år i skolan i det land där eleverna tidigare bott, utgör den enskilt mest betydande faktorn för elevernas skolprestationer på andraspråket – mer betydande än socioekonomisk status eller migrationsstatus – där en lång skolbakgrund korrelerar med en högre akademisk prestation.

[Utredaren] ska titta på dem som kommer med svag skolbakgrund sent i grundskoleåren [...] Man får hitta en särskild lösning för de här eleverna. Vi måste kunna skilja på den som har haft en bra skola och är på väg att förverkliga sina drömmar i ett nytt land och elever där man från början ser att det inte kommer att gå på ett eller två år i den svenska skolan. (Holmqvist, 2016)

Resultatet från den färdiga utredningen *Fler nyanlända ska nå behörighet till gymnasiet* (SOU 2017:54) visar att kursplan och kunskapskrav i grundskolans senare år inte är anpassade efter elever med kort skolbakgrund, och att det därmed blir upp till varje enskild lärare att anpassa sin undervisning och bedömning – något som riskerar att inverka negativt på likvärdigheten. Utöver detta påpekar man att det saknas lämpligt material för elevgruppen och att lärare som arbetar i senare delen av grundskolan ofta saknar kompetens att undervisa elever som befinner sig i början av sin läs- och skrivinläring (SOU 2017:54). Inom ramen för utredningen har 35 huvudmän intervjuats, varav flera framhåller att ”analfabetism [sic] hos äldre elever kan vara något helt nytt för skolan” (SOU 2017:54, s. 125). En liknande problematik lyfts av högstadielärare i Skolverkets (2018c) rapport om undervisning i svenska som andraspråk. Lärare som intervjuats i rapporten lyfter fram undervisningen av nyanlända elever med kort skolbakgrund som en stor utmaning, bland annat utifrån ”att nyanlända med kort skolbakgrund kan behöva undervisning i grundläggande läs- och skrivinläring, men att detta inte ingått i lärarnas utbildning eftersom den riktat sig mot de senare årskurserna” (Skolverket, 2018c, s. 35).

En av de slutsatser som SOU 2017:54 landar i, är att Skolverket bör ges i uppdrag att ta fram stödmaterial för alfabetisering, läs- och skrivinläring och engelska på nybörjarnivå, för grundskolans årskurs 7–9. Något sådant material tas dock aldrig fram, då Skolverket i slutändan aldrig mottog något sådant uppdrag från regeringen¹¹. Utifrån ett liknande syfte utvecklades 2018 emellertid en modul inom ramen för Läslyftet, en kompetensutvecklingsinsats för lärare från Skolverket. Modulen syftar till att stärka grundskolans arbete med grundläggande läs- och skrivinläring för nyanlända elever och motiveras mot bakgrund av att skolan ”de senaste åren mött ett ökande antal elever [...] som haft liten eller ingen möjlighet till ordnad skolgång” (Skolverket, 2018b).

¹¹ Två av utredningens åtgärdsförslag som däremot genomfördes är kravet på individuell studieplan samt möjligheten till anpassad timplan för nyanlända elever i högstadiet. Dessa åtgärder kan knappast betraktas som riktade specifikt mot gruppen nyanlända elever med kort skolbakgrund, men syftar likväl till att öka möjligheten till individanpassning i relation till nyanlända elevers olika erfarenheter och behov.

År 2020 tillsatte den dåvarande regeringen ytterligare en utredning med syfte att förbättra utbildningen för nyanlända elever. Utredningen fick bland annat i uppdrag att undersöka möjligheterna till förlängd skolplikt. Med anledning av utredningen, delade den tidigare partiledaren för Liberalerna, Nyamko Sabuni, med sig av sina egna erfarenheter som nyanländ till Sverige vid 12 års ålder. I en debattartikel i *Expressen* lyfte hon att dagens nyanlända elever möter andra utmaningar än vad hon själv och många andra invandrare mötte på 1980-talet:

Idag [kommer] de flesta från krigsdrabbade länder där skolsystemet kollapsat eller analfabetism är utbredd. Fler anländer i en allt senare ålder. Trots dessa fakta så har vi inte gjort tillräckligt mycket för att anpassa skolans verksamhet till den nya verkligheten. (Sabuni, 2020)

Trots att Sabuni i flera tidningsartiklar (t.ex. Letmark, 2020) på liknande vis framhåller förekomsten av elevgruppen nyanlända med kort skolbakgrund som en av anledningarna till att utredningen initierats, är målgruppen för utredningen betydligt bredare än så och riktar sig mot (alla) nyanlända elever samt (alla) elever i behov av särskilt stöd¹². I den färdiga utredningen *Kampen om tiden – mer tid till lärande* (SOU 2021:30) finns inte heller några förslag på riktade åtgärder mot nyanlända elever med kort skolbakgrund, även om de lyfts fram som en grupp med särskilda svårigheter att klara grundskolans mål. Utredningen landar i att förslaget om förlängd skolplikt för nyanlända varken är önskvärt eller genomförbart, då detta ”skulle kunna medföra en särbehandling som kan upplevas som stigmatiserande” (s. 30). De förslag som riktas mot nyanlända är i stället språkstärkande sommarskola med inriktning på nybörjarsvenska. Denna skulle dock rikta sig till alla elever ”som behöver träning i det svenska språket” och inte enbart till nyanlända. Man föreslår också att anpassad och prioriterad timplan implementeras på nytt, då man funnit att skolor har haft svårigheter med att förstå och implementera dessa stödåtgärder.

Sammanfattningsvis visar ovanstående genomgång ett återkommande problem i att – på policynivå – uppmärksamma och möta behoven hos nyanlända elever med kort skolbakgrund. Redogörelsen visar att det under en lång tidsperiod funnits samstämmighet i beskrivningen av denna elevgrupp som ökande i antal, samtidigt

¹² Detta gäller i viss mån även för SOU 2017:54, vars syfte dels är att utreda hur ”undervisningen i grundskolan kan organiseras för att möta behov och förutsättningar hos elever med kort skolbakgrund och som kommer till Sverige i grundskolans senare år”, dels att utreda ”hur elever som har en god skolunderbyggnad men som är nybörjare i svenska kan ges bättre förutsättningar att uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program” (SOU 2017:54, s. 38).

som skolsystemet beskrivs som dåligt anpassat och oförberett för att hantera elevernas särskilda behov, vilka främst (men inte uteslutande) kopplas till litteracitetsundervisning. När nyanlända med kort skolbakgrund uppmärksammas som en egen kategori, finns det således vissa genomgående teman som återkommer. Samtidigt visar genomgången att det trots detta kanske saknas en enighet om problemformuleringen. Detta vittnar de senaste årens utredningar (SOU 2017:54; SOU 2021:30) om, som trots att de har initierats utifrån antagandena ovan i slutändan lett till få åtgärder specifikt riktade mot nyanlända elever med kort skolbakgrund.

Undervisningspraktiker för nyanlända elever med kort skolbakgrund

Det finns lite dokumenterad kunskap om hur utbildningen för nyanlända elever med kort skolbakgrund organiseras i den svenska grundskolan, eftersom forskning och policy som behandlat nyanlända elever i grundskolan sällan har separerat elever utifrån skolbakgrund (SOU 2017:54). Det finns emellertid tecken på att skolor, i viss utsträckning, har differentierat nyanlända elever utifrån skolbakgrund genom att erbjuda en delvis annan organisatorisk och/eller pedagogisk modell till nyanlända elever med kort skolbakgrund. År 1985 började man i Stockholms stad organisera ”speciella undervisningsgrupper (basgrupper) för invandrarelever med bristfällig skolbakgrund” (Hedberg-Granath, 1987, s. 37). Basgruppen beskrivs i lokala policydokument från 1980- och 1990-talet (Hedberg-Granath, 1987;1988; Garefelt & Hedberg-Granath, 1987; Arvidsson m.fl., 1996) som en form av förberedelseklass, men avsedd enbart för nyanlända med kort skolbakgrund. Undervisningen i basgruppen innefattade dels undervisning i svenska, dels grundläggande läs- och skrivinläring samt undervisning i skolans olika ämnen på nybörjarnivå (Hedberg-Granath, 1987;1988; Arvidsson m.fl., 1996). Det finns dokumenterat att sådana basgrupper anordnats i Stockholm och Göteborg, medan det enligt Hedberg-Granath (1988) var ovanligare att basgrupper anordnades i mindre kommuner. I stället fick man då ”inom förberedelseklassens ram – med de resurser som står till förfogande – lösa situationen individuellt för varje elev” (Hedberg-Granath, 1988, s. 21). Arvidsson (1997) menar att även i en storstadskontext var antalet basgrupper begränsat och att skolor generellt saknade kunskap och resurser för att möta behoven hos nyanlända elever med kort skolbakgrund:

Eleverna går oftast kvar länge i förberedelseklass och när de inte avancerar kunskapsmässigt riskerar de att bli sedda som elever med inlärningssvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter. Ibland får de tillhöra samma grupp som svagpresterande svenska elever trots att innehållet och metodiken, som används i undervisningen, med nödvändighet skall vara olika för de båda grupperna. (Arvidsson, 1997, s. 21)

Basgrupper nämns också i senare kartläggningar av undervisning för nyanlända i grundskolor (Blob, 2004; Myndigheten för skolutveckling, 2005). Blob (2004) konstaterar, i likhet med Hedberg-Granath (1988), att organiseringen av sådana grupper verkar vara beroende av den enskilda skolans organisatoriska förutsättningar snarare än behoven av dessa undervisningspraktiker. I många fall undervisas därför elever med olika skolbakgrund tillsammans i förberedelseklasser, vilket enligt Blob (2004, s. 25) ”leder till en stor pedagogisk utmaning och en i många fall svårhanterlig situation för en lärare”.

Basgrupp eller basklass som begrepp används mycket sparsamt efter början av 2000-talet. Däremot fortsätter skolor att i vissa fall att organisera särskilda undervisningsgrupper för nyanlända elever med kort skolbakgrund. I SOU (2017:54) konstateras att flera skolor erbjuder ”särskilda undervisningsgrupper eller ”litteracitetsklasser” [...] [f]ör elever med svag skolbakgrund” (s. 124). Det finns begränsat med kunskap om dessa undervisningspraktiker, utöver det som framkommer i SOU 2017:54 (s. 124) där man skriver att man i dessa grupper har ”stort fokus på läs- och skrivinläring”. Utifrån denna knapphändiga information, kan man emellertid ana en viss fokusflyttning från basklassernas undervisning i baskunskaper i alla skolans ämnen, till ett smalare fokus på läs och skrivinläring. Denna fokusflyttning skymtas redan i rapporten av Blob (2004) där basklassen framför allt lyfts fram som en litteracitetsgrupp som ska förse eleven med grundläggande skriv- och läskunskaper.

Sammanfattande diskussion

Avsnittets syfte har varit att dels beskriva förutsättningar för grundskolans undervisning av nyanlända elever generellt, dels att beskriva förutsättningar och undervisning för den smalare gruppen nyanlända elever med kort skolbakgrund. Inledningsvis beskrevs hur lagändringar från 2016 har etablerat kategorin nyanlända elever samt implementeringen av organisatoriska och pedagogiska stödåtgärder för dessa elever, såsom kartläggning av kunskaper, förberedelseklasser och anpassade timplaner. Undervisningen för nyanlända elever organiseras ofta antingen genom delvis placering i förberedelseklass eller

direktintegrering i ordinarie klass. Diskussionen kring dessa modeller har i hög grad rört graden av avskiljning från eller delaktighet i det ordinarie skolsystemet, där en diskursförskjutning mot att betona snabb inkludering i den ordinarie undervisningen kan konstateras.

Kapitlet har vidare beskrivit hur nyanlända elever med kort skolbakgrund har uppmärksammats, problematiserats och hanterats i policy och i den svenska grundskolan. Här har jag konstaterat att nyanlända elever med kort skolbakgrund har, över tid, identifierats som en särskilt sårbar grupp med unika utmaningar, samtidigt som åtgärder och stödåtgärder i praktiken varit begränsade. Trots att dessa elever har identifierats som en växande grupp redan på 1980-talet, verkar problem med att anpassa skolan efter deras behov således kvarstå.

Sammanfattningsvis visar detta kapitel på en bestående ambivalens när det kommer till att erkänna, möta och komma överens om behoven hos nyanlända elever med kort skolbakgrund. Avsnittet har därmed fördjupat den problemformulering som skisserades/beskrevs i avhandlingens inledning, och belyst den växling mellan synlighet och osynlighet som präglar konstituerandet av gruppen nyanlända elever med kort skolbakgrund.

Tidigare forskning

Kunskapsintresset i denna avhandling är, i en vid mening, riktat mot hur elever och deras prestationer hanteras och begripliggörs i grundskolans praktiker. Mer specifikt, riktas intresset mot sådana processer i relation till nyanlända elever och subgruppen nyanlända med kort skolbakgrund. I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning som är relevant i relation till studiens kunskapsintresse.

Genomgången är strukturerad enligt en trattmodell som successivt snävar in intresseområdet. Under den första rubriken, *”Invandrarelever” och bristdiskurser*, ges en översikt av i huvudsak svenska och nordiska studier som undersökt hur föreställningar om elevers kultur och nationalitet påverkar hur elever positioneras och hur deras skolprestationer begripliggörs. Under den andra rubriken, *Nyanlända elever i den svenska grundskolan*, presenteras ett urval av studier som undersökt mottagande och undervisning av nyanlända elever i en (främst) svensk kontext¹³.

Ambitionen under de två inledande rubrikerna har inte varit att presentera en heltäckande bild av dessa stora forskningsfält. De presenterade studierna får snarast ses som orienteringspunkter som hjälper till att contextualisera den forskning som presenteras under den tredje rubriken, *Nyanlända elever med kort skolbakgrund*. Under denna rubrik behandlas forskning från engelskspråkiga länder, men även ett fåtal svenska studier, som berör utbildningssituationen för nyanlända elever med kort skolbakgrund. Fokus ligger på obligatoriska skolsystem, men här inkluderas även ett fåtal studier som fokuserat på elever med kort skolbakgrund på gymnasieskolans språkintruktionsprogram och sfi (svenska för invandrare). Utbildningen på sfi och språkintruktionsprogram skiljer sig från den utbildning som erbjuds nyanlända grundskoleelever på två, för den här studien, ganska avgörande sätt. Dels finns en systematisk uppdelning av elever eller deltagare beroende på tidigare skolbakgrund, dels sker inom ramen för dessa utbildningsformer ingen

¹³ Jag har valt att främst inkludera svenska, och i viss mån nordiska, studier under de första två rubrikerna av främst två skäl: Dels utgör inte de teman som där presenteras avhandlingens huvudsakliga kunskapsintresse, varför en fullständig redogörelse för det internationella kunskapsläget inte ansetts nödvändig. Dels är den forskningen mest relevant utifrån skillnader mellan olika länders skolsystem. Under den tredje rubriken dominerar i stället forskning från engelskspråkiga länder, framför allt beroende på att den mesta forskningen som berör nyanlända elever med kort skolbakgrund har bedrivits där.

integration i ”ordinarie” undervisningspraktiker. Icke desto mindre är vissa forskningsresultat från dessa undervisningspraktiker relevanta i relation till föreliggande studie. Inte minst mot bakgrund av att få svenska studier om nyanlända elever i grundskolan explicit behandlar frågor kring elevers skolbakgrund (SOU 2017:54; Winlund, 2021), även om elever med kort skolbakgrund kan ha ingått i studierna¹⁴.

”Invandrarelever” och bristdiskurser

Samlade forskningsresultat har visat hur elevers förmodade kulturella och/eller nationella tillhörighet ofta utgör en referenspunkt för att kategorisera, tolka och positionera elever, både på policynivå (t.ex. Gruber, 2002; Buchardt, 2018; Fylkesnes, 2019) och i skolpraktiker (t.ex. Gruber, 2007; Runfors, 2009). Denna dynamik illustreras i Grubers (2007) doktorsavhandling, där föreställningar om kulturella skillnader framstår som centrala i skolpersonals sätt att kommunicera om och hantera elever. I avhandlingen beskrivs hur skolpersonal förutom att dela upp elever i ”svenskar” och ”invandrarelever” även konstruerar olika grupper inom ”invandrareleverna” utifrån idéer om kulturella skillnader. På detta sätt fungerar kultur som en slags förståelsemall, ”utifrån vilka eleverna och deras beteende görs begripligt” (Gruber 2007, s. 21). Kultur konstrueras vidare som någonting förhållandevis statiskt som endast viss personal, via sin utbildning eller sin härkomst, anses besitta kunskap om. Liknande sätt att begripliggöra elever på återfinns i Runfors (2003) avhandling. Runfors visar hur lärarna i studien utifrån en jämlikhetssträvan försöker utjämna skillnader mellan ”svenska” elever och ”invandrarelever”. Detta görs bland annat genom att lära ut svensk kultur och kulturkompetens medan den kultur som förknippas med ”invandrarskapet” främst ses som problematisk. På grund av detta marginaliseras satsningar på flerspråkighet, då man befarar att dessa kan uppta tid från svenskundervisningen. ”Invandrareleverna” homogeniseras därigenom och anses alla vara i behov av ”det svenska”.

¹⁴ Som ett exempel kan Nilsson Folkes (2017) studie, där 22 nyanlända elever intervjuas, nämnas. Urvalet till intervjuerna har skett utifrån en ambition att reflektera heterogeniteten i kategorin nyanlända – i relation till kön, skolbakgrund och ursprungsland. Nyanlända elever med kort skolbakgrund ingår således i studien, men eleverna separeras i liten utsträckning utifrån skolbakgrund i resultatredovisning eller diskussion.

Flera studier har visat hur ”invandrarelever”¹⁵ på liknande sätt konstrueras som avvikande i relation till en normerande, önskvärd ”svenskhet” (t.ex. Tesfahuney, 1999; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009; Lundberg, 2015). Utifrån sådana skillnadslogiker tenderar elevers ”invandrarbakgrund” vidare att fungera som en förklaringsmodell till skolproblem. Detta har ibland beskrivits som ett bristperspektiv eller en bristdiskurs som ”distorts teachers’ vision when interacting with children from marginalized communities: children of color, children who speak a language other than English, children whose families are poor or working class” (Volk & Long, 2005, s. 12). Bristdiskurser är, enligt Skutnabb-Kangas, uppbyggda kring en logik som använder:

förmodade brister hos det berörda barnet som den viktigaste förklaringen till svårigheter som barnet har i skolan. Oberoende av om bristerna är språkliga, sociala eller kulturella, är det i sista hand barnet, barnets föräldrar och hela minoritetsgruppen som får skulden. (Skutnabb-Kangas, 1986, s. 152)¹⁶

Gruber (2002) visar i sin analys av skolpolitiska dokument hur sådana logiker får betydelse när ”invandrarelever” under 1980-talet börjar betraktas som i behov av specialundervisning. I Lahdenperäs (1997) och Pihls (2010) studier beskrivs vidare hur föreställningar om elevers kultur blir centrala när elevers skolsvårigheter ska utredas och förklaras i en svensk respektive norsk grundskolekontext. Lahdenperä (1997) analyserar i sin avhandling åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund. Resultatet visar att i en majoritet av åtgärdsprogrammen framträder negativa föreställningar kopplade till elevernas ”invandrarskap”. Olika aspekter som kopplas till invandrarskapet anses ha en negativ påverkan på elevernas skolprestationer och fungerar som förklaring till elevers svårigheter. Även i föreslagna lösningar på elevers skolsvårigheter framträder en negativ syn på – eller ett osynliggörande av – det ”icke-svenska” då elevers modersmål inte värderas som en resurs för lärande.

¹⁵ Forskarna i dessa studier använder sig av olika begrepp, för att beskriva de processer varigenom eleverna konstrueras och sorteras, t. ex. etnicitet, ras eller kultur. I de flesta fall handlar det om elever som av lärare på olika sätt kategoriserats som ”invandrare” eller ”elever med utländsk bakgrund”.

¹⁶ En något bredare definition av bristperspektiv/diskurs inkluderar en liknande individcenterad syn i relation till ”skolproblem” hos alla elever, inte bara minoritets elever. Inom det specialpedagogiska fältet används begreppet exempelvis ofta för att beskriva hur skolan hanterar – och producerar – skillnader mellan elever. Hjörne (2015) beskriver exempelvis en nutida diagnoskultur, som bland annat får till följd att de problem elever tillskrivs främst anses härstamma från egenskaper hos den enskilde eleven, i stället för från egenskaper hos omgivande strukturer, som till exempel skolans organisation och/eller undervisning (se även Evaldsson & Velasquez, 2012; Hjörne & Säljö, 2014).

Pihl (2010) visar i sin analys av utredningar av elever till eventuell specialundervisning, att liknande tankefigurer figurerar i en norsk skolkontext. Hon har i sin studie analyserat utredningar utförda av Pedagogisk-psykologisk tjänste, en instans med sakkunniga som har i uppgift att utreda elever ”med speciella behov” (Pihl, 2010, s. 60). Pihl konstaterar att elevers brist på kunskap i norska, även i fall när elever är relativt nyanlända i Norge, konstrueras som en anledning till att eleven är i behov av specialundervisning. I likhet med Lahdenperäs (1997) resultat, föreslås inte undervisning eller stöd på elevens modersmål som möjlig åtgärd, trots att detta i vissa fall föreslagits av elevers lärare. Pihl tolkar ovanstående som att en möjlig anledning till att minoritets elever är överrepresenterade i specialundervisning i Norge¹⁷ är att brist på norskkunskaper konstrueras som en funktionsnedsättning.

Pihls och Lahdenperäs studier visar att normer om svenskhet och norskheter bland annat manifesteras i relation till vilket språk som erkänns som legitimt för kunskapsinhämtning och kunskapsproduktion. Ett flertal studier har i likhet med detta visat att den svenska grund- och gymnasieskolan är ”monospråklig” med svenska som en outtalad norm som både elever och lärare rättar sig efter (t.ex. Haglund, 2005; Runfors, 2003; Stretmo, 2014, Lundberg, 2015; Nilsson Folke, 2017; Bomström Aho, 2018; Hermansson m.fl., 2022). En metafor som återkommer bland skolpersonal och elever, är att det svenska språket utgör en ”nyckel” in till det svenska samhället (t.ex. Runfors, 2003; Wigg, 2008).

Samtidigt betonas i både forskning (t.ex. Garcia, 2009; Thomas & Collier, 2002) och policy (t.ex. Skolinspektionen, 2009; 2014; Skolverket, 2008; 2012) betydelsen av att elever får utveckla och använda alla sina språk i utbildningssammanhang. Denna motstridighet mellan den officiella synen på flerspråkighet kontra den som ofta observerats i skolpraktiker illustreras i Wigerfelts (2011) studie om tvåspråkiga klassrum i Malmö. Trots att den tvåspråkiga modellen bygger på idéer om vikten av att elever får utveckla sin flerspråkighet visar resultatet att en hegemonisk nationell språkdiskurs, där svenska språket ses som en mycket viktig beståndsdel i ”svenskhet”, påverkade undervisningen i en riktning mot enspråkighet med arabiskan som stöd för svenskan.

¹⁷ Att minoritets elever/elever med invandrarbakgrund är överrepresenterade i olika specialpedagogiska program har konstaterats i många skolsystem i väst (se Pihl, 2010), så även i Sverige (Samuelsson, 2022).

Nyanlända elever

De studier som presenterats ovan har fokuserat på elever som positioneras som ”invandrarelever” eller ”elever med utländsk bakgrund”. De elever som sedan 2016 definieras som nyanlända elever kan naturligtvis ha ingått i dessa – och liknande – studier. Samma sak gäller för studier som på olika sätt undersökt andraspråksundervisning och andraspråksinlärnin g i den svenska grundskolan. Det saknades emellertid länge forskning om skolans mottagande och undervisningspraktiker för (specifikt) nyanlända elever. Bunar (2010) menar i forskningsöversikten *Nyanlända och lärande* att:

Den akademiska forskningen om nyanlända elever i Sverige är kraftigt underutvecklad på i stort sett samtliga relevanta punkter: policyanalyser på nationell nivå och på lokala nivåer, mottagningssystemets olika aspekter och dess effekter [...] undervisningens pedagogiska innehåll, betydelsen av olika organisatoriska modeller och klassrumspraktiker för barn i olika åldrar och med olika skolbakgrund [...] (Bunar, 2010, s. 113)

Sedan 2010 har detta delvis förändrats genom att det publicerats ett flertal studier som undersöker nyanlända elevers utbildningssituation i grundskolan och på språkintröduktion (tex. Fridlund, 2011; Skowronski, 2013; Nilsson Folke, 2017; Svensson, 2017; Bunar & Juvonen, 2022; Tajic, 2022). Forskare har bland annat undersökt olika organisatoriska modeller för nyanlända (Nilsson Folke, 2017; Tajic, 2022), studiehandledning för nyanlända elever (Avery, 2017; Tajic, 2022) samt nyanlända elevers egna upplevelser av mötet med den svenska grund- och gymnasieskolan (Skowronski, 2013; Sharif, 2017; Nilsson Folke, 2017).

Svenska och internationella studier visar att både forskning och skolpraktiker tidigare har tenderat att överbetona elevers potentiella tidigare trauman medan elevers pedagogiska behov och motståndskraft, likväl som strukturella hinder i mottagarsystemet, osynliggjorts (se t.ex. Watters, 2008; Rutter, 2006; Bunar & Juvonen, 2022). Framför allt nyanlända elever med flyktingbakgrund – ofta refererade till som *refugee students* i internationell forskning – har därmed tenderat att framställas genom en så kallad trauma-diskurs, där eleverna beskrivits som sköra samt i behov av lugn och ro och tillrättalagda undervisningspraktiker. Delvis som en reaktion mot detta, har det inom forskningsfältet skett en vändning mot att i stället betona nyanlända elevers resurser och rättigheter (Bunar & Juvonen, 2022). Inom ramen för denna fokusförflyttning har frågor om elevers sociala inkludering, utanförskap och tillhörighet utgjort centrala teman. Här ingår exempelvis studier som undersökt processer av inkludering och exkludering i

relation till separata undervisningspraktiker för nyanlända, dels i förberedelseklasser (t.ex. Skowronski, 2013; Nilsson Folke, 2017) dels på gymnasiets språkintruktionsprogram (t.ex. Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017; Hagström, 2018). Nedan presenteras ett urval av studier som fokuserar på frågor om exkludering och inkludering i relation till elevers placering i särskilda undervisningsgrupper eller i ordinarie undervisning.

Inkludering och exkludering av nyanlända elever

Den forskning som undersökt nyanlända elevers erfarenheter av separata undervisningspraktiker målar upp en i stort sett samstämmig bild. Å ena sidan beskriver eleverna dessa separata undervisningspraktiker som trygga platser med undervisning som inledningsvis är anpassad efter deras behov. Å andra sidan upplever många elever, efter en tid, dessa praktiker som socialt isolerande och stigmatiserande. Flera elever beskriver känslan av att de i förberedelseklassen befinner sig i ”ett slags väntrum” (Wigg, 2008, s. 87) eller i en ”permanent tillfällighet” (Skowronski, 2013; se även Nilsson Folke, 2017; Hilt, 2017)¹⁸. Utifrån detta pekar Bunar och Juvonen (2022) på att placering i förberedelseklass eller språkintruktionsprogram bygger på och/eller riskerar att producera ett bristperspektiv i relation till nyanlända elever, där dessa anses behöva kompensera för sina brister innan de ges tillträde till den ordinarie undervisningen (se även Nilsson & Bunar, 2016; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017).

Andra studier visar att även den ordinarie undervisningen kan upplevas exkluderande för nyanlända elever (t.ex. Skowronski, 2013; Nilsson Folke, 2017). Nilsson och Axelsson (2013) har exempelvis undersökt övergången från förberedelsegrupp till ordinarie klass och visar att eleverna ofta upplever ett stort glapp mellan dessa verksamheter (se även Skolinspektionen, 2009; 2014). I ordinarie klass saknar eleverna i många fall stöttning av ämneslärarna och upplever undervisningen som svår att följa. Dessutom känner sig många elever fortsatt exkluderade från den sociala gemenskapen på skolan: ”Eleverna beskriver en

18 Liknande resultat återfinns i internationell forskning. I en ofta citerad studie av Allen (2006) visas exempelvis hur nyanlända elever i förberedelseklasser i fransktalande Quebec, Kanada uttrycker en känsla av att vara ”left behind”. De uttrycker också ett ogillande inför franskan, som de upplever som ett hinder för deras fortsatta utbildning. Eleverna visar sitt motstånd genom att exempelvis studera mindre och använda engelska i stället för franska. Ironiskt nog upplevs förberedelsegruppen som ett hinder, snarare än en inkörsport till den ordinarie undervisningen.

tillvaro som ofta är tyst, ensam och otrygg – en tillvaro som bokstavligen talat ofta levs på marginalen” (Nilsson Folke, 2015, s. 72). Den inkludering som varit avsedd att placera eleverna i ordinarie klass, har därmed reducerats till en fråga om att olika elevkategorier vistas i samma fysiska utrymmen (jmf Stukat, 2005; Bunar & Juvonen 2022). Utifrån dessa resultat, konstaterar Nilsson Folke (2017) att en inkluderingsdiskurs riskerar att göra den som ska inkluderas till problemet (jmf Ahmed, 2012), samtidigt som brister i den ordinarie undervisningen osynliggörs ”under en fasad av inkludering” (Nilsson Folke, 2017, s. 112).

I Fridlunds (2011) avhandling undersöks rektorers och lärares tal om behovet av särskilda undervisningsgrupper för nyanlända (förberedelseklasser) och för elever med svenska som andraspråk. Fridlund menar att förberedelseklasser främst motiveras med hjälp av två argument: för det första antas eleverna behöva lugn och ro på grund av tidigare trauman, och för det andra antas eleverna behöva fostras till ett korrekt skolbeteende, bland annat på grund av deras ”kulturell[a] bakgrund” (s. 238). Förberedelseklasserna framställs inte främst som en praktik där inlärandet av svenska kan optimeras, utan som en praktik där ”mycket annat ska åtgärdas” som en av lärarna i studien uttrycker det (Fridlund, 2011, s. 196). Fridlund menar att eleverna på detta sätt ”görs” annorlunda, för att passa in i en särskiljande praktik.

I likhet med Fridlund (2011) undersöker Magnusson (2017) ”talet om” förberedelseklasser och ämnet svenska som andraspråk i olika policytexter. Magnusson har analyserat Skolinspektionens (2009; 2014) granskningar av utbildningen för nyanlända elever och konstaterar att det i den senare tagits ”något av en icke-språklig vändning” (s. 78) och i stället för frågor om andraspråkutveckling eller mer allmänna didaktiska resonemang ges stort utrymme åt frågor kring social inkludering och exkludering.

Litteraturoversikten i den senaste granskningen från 2014 sticker ut genom den ambivalenta bild den ger av skolans riktade erbjudanden till andraspråks elever i form av förberedelseklass och svenska som andraspråk, som bland annat kallas «segregerande». Men noteras kan att ingen av dessa två undervisningsformer [...] beaktas ur alternativa perspektiv. Förberedelseklass diskuteras inte i någon granskning ur ett didaktiskt perspektiv (Magnusson, 2017, s. 79).

Frågor om exkludering, normalitet och avvikelse dominerar alltså granskningarna, i viss mån på bekostnad av en didaktisk diskurs, menar Magnusson. Även om Fridlund (2011) och Magnusson (2017) i viss mån kan sägas vara positionerade mot varandra (en argumenterar mot särskilda undervisningspraktiker och en

problematiserar den ensidiga kritiken av dem) så finns ändå en viss samstämmighet i deras resultat som pekar mot att en sociologisk diskurs dominerar talet om förberedelseklasser (både i argument för och emot den) och dess elever, medan en didaktisk/pedagogisk diskurs hamnar i bakgrunden.

Nyanlända elever med kort skolbakgrund

Det finns begränsat med studier som undersökt frågor relaterade till nyanlända elever med kort skolbakgrund (Young-Scholten, 2015; King m.fl., 2017). Forskningsfältet är även något svåridentifierat, då studier som undersöker villkor för nyanlända, flyktingelever eller andraspråks elever i många fall kan inkludera elever utan skolbakgrund utan att intresset explicit (eller uteslutande) riktas mot denna grupp, samtidigt som flera olika begrepp används för att referera till elevgruppen. Delvis mot bakgrund av detta, följer den här delen av forskningsgenomgången en lite annorlunda struktur än kapitlets övriga rubriker. Inledningsvis ges en kort översikt av det internationella forskningsfältet och de organisatoriska och materiella förutsättningar som omgärdar studierna. Under rubriken *Terminologiska variationer och mångfacetterade behov* följer sedan en genomgång av de kategoriseringar som används i forskningen för den elevgrupp som i avhandlingen refereras till som nyanlända elever med kort skolbakgrund, samt av de behov som kopplas samman med elevgruppen. Därefter följer en mer konventionell forskningsgenomgång där forskningsresultat som bedömts som relevanta i relation till min studie lyfts fram.

Majoriteten av forskningen kring skolgång för nyanlända elever med kort skolbakgrund har genomförts i USA och Australien. En stor andel av de australiensiska studierna är gjorda mot bakgrund av att det australiensiska skolsystemet i början av 2000-talet mötte en ökad andel nyanlända elever med kort skolbakgrund. Brown m.fl. (2006, s. 152) noterar exempelvis att delstaten Victoria år 2005 upplevde en påtaglig ökning av nyanlända elever med ”little, no or severely interrupted schooling”. På liknande sätt som den tidigare beskrivna situationen i Sverige på 1980-talet, kopplas denna ökning till ökad flyktinginvandring, då Australien tidigare huvudsakligen tagit emot högutbildade arbetskraftsinvandrare. Följaktligen framställs det australiensiska utbildningssystemet som oförberett för behoven hos denna nya elevgrupp (t.ex. Brown m.fl., 2006). Brown m.fl. (2006, s. 152) efterlyser därför mer forskning för att utveckla “programs, policy, strategies and resources that meet [...] the educational needs of this group of students”. Merparten av de australiensiska studierna i denna översikt kan ses som svar på

denna efterlysning: de är i huvudsak deskriptiva och baseras på intervjuer med skolpersonal om vad som fungerar och inte fungerar, med målet att fastställa en ”best practice” (jmf Nilsson Folke, 2017).

I kontrast till den australiensiska forskningen som i stor utsträckning fokuserar på mötet mellan ordinarie undervisning och dessa elever, har många amerikanska studier genomförts i undervisningsmiljöer där nyanlända elever med kort skolbakgrund är helt eller delvis avskilda från övriga elevgrupper. Följaktligen berör de amerikanska studierna i mindre utsträckning inkluderingsfrågor inom det ordinarie skolsystemet. I stället undersöks i många studier inlärningsprocesser generellt och i synnerhet hur dessa elever tillägnar sig ett andraspråk. Detta utifrån en kritik mot tidigare andraspråksforskning, som man menar på ett problematiskt sätt uteslutande utgått från studier med elever med hög grad av litteracitet på modersmålet och vars forskningsresultat setts som giltiga för alla andraspråkselever – även för nyanlända elever med kort skolbakgrund (Tarone, 2010). Äldre studier med elever med hög grad av litteracitet har replikerats och skillnader har identifierats i hur elever med olika nivåer av litteracitet på modersmålet tillägnar sig ett nytt språk (t.ex. Tarone m.fl., 2006; Bigelow m.fl., 2007). Studier har också undersökt interaktionsmönster i klassrum (King m.fl., 2017) och hur elever med kort skolbakgrund använder sig av translanguaging och digital teknologi (Bigelow m.fl., 2017; King m.fl., 2017).

Då inlärningsprocesser och andraspråksutveckling hos nyanlända elever med kort skolbakgrund inte utgör fokus i föreliggande studie, kommer ingen fördjupning i dessa resultat göras i denna forskningsgenomgång. Den kommer i stället att koncentrera sig på amerikanska studier som undersöker elevernas möte med det ordinarie skolsystemet (t.ex. Valenzuela, 1999; Roy & Roxas, 2011; Thorstensson Dávila, 2012). Detta liknar den svenska kontexten som undersöks i föreliggande studie, där nyanlända grundskoleelever med kort skolbakgrund i mindre utsträckning separeras från ordinarie skolsystem.

Terminologiska variationer och mångfacetterade behov: nyanlända elever med kort skolbakgrund i forskning

Forskningsfältet om nyanlända elever med kort skolbakgrund präglas delvis av en brist på enhetlighet och transparens när det gäller de etiketter och kategoriseringar som används. En av de internationellt sett mest etablerade termerna för att fånga den elevgrupp som intresserar mig är ”students with limited or interrupted formal education” (SLIFE). En vanlig definition av SLIFE är att det rör sig om elever

som saknar – eller har begränsade – engelskkunskaper, som har begränsad eller ingen läskunnighet på sitt modersmål och som har begränsad eller ingen formell utbildning samt som befinner sig minst två år efter sina jämnåriga i ämneskunskaper (DeCapua & Marshall, 2009; 2015). Det saknas dock en enhetlig definition (Browder m.fl., 2022) och i vissa definitioner tillkommer kriterier, såsom att SLIFE är ”members of collectivistic cultures” (DeCapua & Marshall, 2015, s. 356) eller har ”critical social-emotional needs” (Pentón Herrera, 2022, s. 26).

I forskningen används därtill ett flertal andra begrepp och uttryck för att referera till (ungefär) samma elevgrupp (Pentón Herrera, 2022). Två exempel på de variationer som förekommer i litteraturen är ”underschooled immigrant students” (Drake, 2017) och ”refugee students with limited formal education” (Thorstensson Dávila, 2012). I många studier används dessutom olika begrepp omväxlande. Som exempel kan en artikel av Dooley (2009) nämnas, där följande etiketter används för att referera till samma elevgrupp: ”low-literate adolescents”, ”African adolescents with severely disrupted schooling”, ”African students”, ”low literate students of African origin”, ”African refugees” samt ”students with little, no or severely interrupted schooling”. Något som också illustreras genom detta exempel är att kort eller oregelbunden skolgång ofta länkas till andra elevkategorier, exempelvis ”African refugees”. Kort eller oregelbunden skolgång utgör då ett av flera attribut som kopplas till den elevkategorisering som forskarna huvudsakligen använder sig av.

Det finns således en viss spretighet, eller bredd om man så vill, i hur nyanlända elever med kort skolbakgrund benämns, kategoriseras och konstitueras som grupp i forskning. Ett annat sätt att uttrycka det på är att det finns glidningar, förskjutningar och överlappningar i de kategoriseringar som används för att referera till elever med kort skolbakgrund och därigenom också de behov som tillskrivs eleverna. Mot bakgrund av detta, och i enlighet med studiens intresse i hur nyanlända elever med kort skolbakgrund begripliggörs och konstitueras som grupp, följer nedan en redogörelse för hur dessa glidningar och överlappningar kan ta sig i uttryck i studier som på något vis riktar intresset mot denna elevgrupp.

Elever med unika och mångfacetterade behov

Gemensamt för många av de studier som fokuserar på nyanlända elever med kort skolbakgrund är att de lyfter fram dessa elevers ”unika” förutsättningar och behov (Short, 2002; Hos, 2014; Drake 2017). Drake (2017) undersöker exempelvis hur lärare balanserar krav från policy samtidigt som de adresserar ”the unique needs of underschooled immigrant students” (s. 339). Här antas det finnas en konflikt

mellan de föreskrifter som lärare behöver förhålla sig till och de behov som tillskrivs nyanlända elever med kort skolbakgrund. Flertalet forskare (t.ex. Short, 2002; Miller m.fl., 2005; Dooley & Thangaperumal, 2011; Matthews, 2008; DeCapua & Marshall, 2009; Bigelow & Pettitt, 2016) kopplar på ett liknande sätt ihop elever med kort skolbakgrund med specifika och omfattande behov som traditionell pedagogik riktad mot nyanlända eller andraspråksinlärare inte förväntas kunna möta. Woods (2009) skriver exempelvis:

Traditional approaches to language acquisition, while productive and effective models of pedagogy, are not adequate for the latest new arrivals to Australian schools, [many of whom] have been largely unschooled until arrival in Australia. (s. 93)

Sättet på vilket elever med kort skolbakgrunds behov skiljer sig från andra andraspråksinlärare artikuleras inte alltid explicit. När behoven hos de förra skrivs fram är det emellertid en mångfald av utmaningar och behov som betonas. Ett citat från Drake (2017) belyser den bredd av utmaningar som länkas samman med nyanlända med kort skolbakgrund:

Underschooled teenaged immigrants face a host of age-specific challenges, ranging from the most obvious of learning the language of the dominant culture to the more complex of acquiring social and cultural knowledge to facilitate a successful resettlement [...] along with dealing with past traumas. (s. 338)

Drake nämner här elevernas behov av att lära sig majoritetsspråket, tillägna sig kulturell och social kunskap och hantera tidigare trauman. Här lyfts således pedagogiska, sociala, kulturella och psykologiska aspekter av elevernas behov. Det faktum att en del av de behov som skrivs fram som specifika för gruppen faller utanför vad som normalt skulle klassificeras som pedagogiska behov, kan tolkas som att det inte bara är utbildningsbakgrunden som anses skilja dessa elever från andra nyanlända – eller invandrade – elever. Detta beskrivs närmare under nästkommande två rubriker, där jag går igenom de socioemotionella och kulturellt kodade behov som tillskrivs nyanlända elever med kort skolbakgrund.

Elever med socioemotionella behov

Kort eller oregelbunden skolgång länkas, som tidigare nämnts, ofta till andra kategorier elever som förutsätts ha en kort skolbakgrund. ”Refugee student” utgör en sådan kategori och i flera studier (t.ex. Brown m.fl., 2006; Woods, 2009; Dooley, 2009; Roy & Roxas, 2011; Drake, 2017) används beteckningen ”refugee student”

omväxlande med begrepp som ”students with interrupted schooling” på ett sätt som indikerar att avbruten skolgång förväntas följa av flyktingskap. Vi ser exempel på det i följande citat:

[W]e know little about the historical and cultural backgrounds of new refugees and the effects of pre- and post-displacement factors such as interrupted schooling, lack of literacy in mother tongue, trauma, torture [...] (Matthews, 2008, s. 31)

Refugee children are likely to have histories of extreme trauma and violence as well as having experienced lengthy periods of displacement [...] Additionally, often they have little, or no experience of formal schooling and have little or no formal literacy in their first language. (Santoro & Wilkinson, 2016, s. 108)

I det första citatet skriver Matthews om de ”nya” flyktinggrupper som kommit till Australien, där kort skolbakgrund utgör ett av flera attribut – såsom erfarenheter av trauma och tortyr – som konstituerar gruppen. I det andra citatet är det en bredare kategori av refugee children/students som adresseras, men också här kopplas ”flyktingskap” ihop med kort skolbakgrund och trauman. Utifrån denna logik framstår den ”traumadiskurs” som beskrivits av forskare i relation till nyanlända elever, och särskilt de med flyktingbakgrund, som vanligt förekommande i relation till nyanlända elever med kort skolbakgrund. De positioneras på så vis som en särskilt sårbar och utsatt elevgrupp, där denna utsatthet inte bara sammanlänkas med utbildningsmässiga faktorer. Detta förekommer inte bara när ”refugee student” är den primära kategorisering som används av forskarna, utan även i relation till kategorin SLIFE (students with limited or interrupted formal education). Hoover m.fl. (2016, s. 12) menar exempelvis att många av de elever som de refererar till som SLIFE ”experienced emotional trauma and therefore have social-emotional needs in addition to literacy”. I likhet med detta menar Hos (2014) att SLIFE ofta har behov som sträcker sig utanför klassrummets väggar:

Due to their unique backgrounds in education, SLIFE’s needs may extend beyond the walls of the classroom. Some students may have experienced great difficulties and losses involving conflict and trauma. (Hos, 2014, s. 480)

Vårt att notera är att traumatiska erfarenheter här associeras till elevernas ”unika utbildningsbakgrunder”. En kort skolbakgrund kopplas här ihop med traumatiska erfarenheter och andra behov än rent kunskapsmässiga även när det är utbildningsbakgrunden – och inte flyktingbakgrunden – som fokuseras.

Elever med ”kulturell dissonans”

Behoven hos nyanlända elever med kort skolbakgrund konstitueras som beroende av elevernas ”invandrarskap” på två sätt i forskningen. Förutom själva flyktingskapet och de eventuella trauman det förväntas kunna medföra, tillmäts också elevers geografiska och/eller kulturella bakgrund stor betydelse. Detta tar sig bland annat uttryck genom att elever ofta, omväxlande, eller tillsammans med, begrepp såsom ”interrupted schooling”, benämns och grupperas utifrån geografisk bakgrund, som exempelvis: ”Sudanese refugees”, ”African refugees with interrupted schooling” (Miller m.fl., 2005; Brown m.fl., 2006), ”low literate refugee students of African origin” (Dooley & Thangaperumal, 2011) och ”Somali bantu refugees” (Roy & Roxas, 2011). Kort skolbakgrund kopplas på så vis ihop med vissa kulturer eller platser. Mot denna bakgrund lyfter flera forskare att det västerländska utbildningssystemet inte tar hänsyn till elever som kommer från ”andra” kulturella bakgrunder. Dooley (2009), vars artikel syftar till att formulera en pedagogik för ”middle school students with little, no or severely interrupted schooling” pekar exempelvis på att det finns en spänning mellan anglosaxisk undervisningstradition och ”literacy practices of African communities” (s. 9). Att på detta sätt koppla ihop elevers ”literacy practices” med ”African communities”, signalerar att elevernas litteracitetspraktiker i högre grad är beroende av deras geografiska och/eller kulturella ursprung än av deras erfarenheter av utbildning. Matthews (2008) pekar på ett liknande sätt på att den andraspråkspedagogik som traditionellt används i australiensiska skolor är ”kulturspecifik” och riktad mot europeiska och asiatiska invandrare från litterata bakgrunder. De (”nya”) flyktingelever som Matthews adresserar i sin artikel har i stället sitt ursprung i (främst) Afrika, vilket gör att det australienska skolväsendet, enligt Matthews, har svårt att möta dessa elevers behov. Både begränsad litteracitet och kort skolbakgrund kopplas därmed ihop med vissa kulturer och geografiska platser (jmf Rosén, 2013). I likhet med vad jag beskrivit under föregående rubrik, utgör kort skolbakgrund här en av de faktorer som länkas till en bredare elevgrupp, i Matthews fall, ”the refugee/African cohort”:

While multilingualism, limited literacy in mother tongue, unfamiliarity with English, interrupted schooling and, also, advanced oral proficiency have been identified as common to many students in the refugee/African cohort, it should not be assumed that the cohort is homogenous. Even within the same country individuals from different regions may have different educational needs. (Matthews, 2008. s. 32)

I citatet påpekar Matthews (2008) avslutningsvis att elevgruppen hon talar om inte är homogen och tillägger att även elever med ursprung i samma land kan ha olika pedagogiska behov, men detta verkar i citatet förutsätta att de åtminstone kommer från olika regioner. Trots att Matthews (2008) i likhet med andra forskare säger sig vilja undvika homogeniserande praktiker, fungerar således geografiskt ursprung som en viktig skillnadsmarkör som förutsätts säga något om elevers pedagogiska behov.

Betydelsen av elevers kulturella bakgrund görs än mer explicit hos två inflytelserika forskare i fältet, DeCapua & Marshall (2009; 2015). Den elevgrupp som de benämner SLIFE sammankopplas visserligen inte med vissa geografiska platser, men är enligt forskarna förenade genom att de kommer från ”kontextberoende kulturer” (high-context cultures)¹⁹. Det amerikanska utbildningsväsendet är, menar de, i stället rotat i en kontextberoende och individualistisk tradition: ”SLIFE are frequently members of [...] collectivistic cultures with norms, including ways of learning and knowledge that are different from, and often at odds, with those predominant in the US educational system” (s. 162). Det kontextberoende som SLIFE sammanlänkas med får enligt forskarna betydelse bland annat med avseende på elevers förmåga till abstrakt resonering. De Capua & Marshall (2009, s. 163) menar att: ”SLIFE have a pragmatic way of viewing and understanding the world”, vilket bland annat får till följd att undervisningen behöver vara av direkt relevans i elevers liv här och nu, för att framstå som meningsfull för eleverna. Genom att på detta vis framhäva dessa elevers delade ”annorlundahet” efterlyser De Capua & Marshall en pedagogik som bättre kan matcha elevernas kulturella bakgrund. SLIFE positioneras på så vis utifrån en klassisk kolonial uppdelning mellan väst och ”resten” av världen (Hall, 2006), även om DeCapua & Marshall inte (explicit) kopplar de olika kulturerna till geografiskt ursprung.

19 Begreppen ”kontextberoende” och ”kontextoberoende” kulturer har man lånat från Hall (1976), som menar att nordeuropeiska kulturer tenderar att vara mer kontextberoende, medan kulturer med rötter runt Medelhavet eller Asien tenderar att vara mer kontextberoende. DeCapua & Marshall (2009) karakteriserar det amerikanska utbildningssystemet som rotat i en europeisk tradition, men menar samtidigt att talet om hela nationer eller världsdelar som antingen kontextberoende eller kontextoberoende är överdrivet generaliserande. Författarna menar emellertid att begreppen är användbara i relation till vissa etniska grupper, kulturer eller subkulturer.

Elever med ”high literacy needs”

Ovan har jag under två rubriker beskrivit sociala, kulturella och psykologiska aspekter av de behov som fokuseras i tidigare forskning om nyanlända elever med kort skolbakgrund. Även pedagogiska behov har delvis berörts under dessa rubriker, till exempel när man lyft fram behovet av en undervisning som kan matcha elevernas kulturella bakgrund. Dessa diskussioner har dock inte adresserat konkret undervisningsinnehåll eller kunskapsmässiga aspekter av elevers behov. Inom detta område är det framför allt behovet av undervisning som kan hjälpa eleverna att utveckla literacy som lyfts fram i litteraturen (Matthews 2008; Woods, 2009; Drake, 2017; Bigelow m.fl., 2017). Att kategoriseringar såsom ”low literacy students” eller ”students with high literacy needs” i vissa studier används omväxlande med kategoriseringar som ”students with limited schooling” understryker detta fokus.

Literacy, som saknar etablerad svensk översättning, är ett mångfacetterat begrepp som kan – men inte nödvändigtvis behöver – ha en betydligt vidare betydelse än läs- och skrivkunnighet i en teknisk bemärkelse. Lite förenklat kan man säga att de två ändarna på betydelsekontinuumet inbegriper en där literacy begränsas till en kognitiv läs- och skrivförmåga i teknisk mening, och en där literacy betraktas som en social process – där även kritisk analys i syfte att genomskåda de ideologiska representationer, maktrelationer och politiska intressen som rymts i texter av olika slag ingår (se t.ex. Schmidt & Gustavsson, 2011).

I forskningen om nyanlända elever med kort skolbakgrund finns hela detta betydelsespektrum representerat när man talar om elevers behov av en särskild pedagogik i syfte att utveckla literacy. De kunskaps- och färdighetsbehov som nyanlända elever med kort skolbakgrund kopplas samman med innefattar således dels, och kanske främst, grundläggande teknisk avkodning av bokstäver och ljud, dels även förmågor såsom att tolka diagram och bilder samt att kritiskt granska texter (t.ex. Matthews, 2008; Dooley, 2009).

Sammanfattningsvis har jag ovan försökt kartlägga de kategoriseringar som används och de behov som fokuseras i forskningsfältet kring de elever som jag refererar till som nyanlända elever med kort skolbakgrund. Jag har här konstaterat att forskningen till stor del fokuserat på emotionella och ”kulturella” behov samt elevernas behov av literacy-utveckling. Som Pentón Herrera (2022) påpekar, har man i forskningen i betydligt mindre grad fokuserat på andra skolrelaterade krav, såsom (skol)ämneskunskaper. I följande avsnitt presenteras organisatoriska förutsättningar och villkor för utbildningen av nyanlända elever i ordinarie obligatoriska skolsystem.

Nyanlända elever med kort skolbakgrund i obligatoriska skolsystem – organisatoriska förutsättningar

I studier som undersökt olika aspekter av utbildningssituationen för nyanlända elever med kort skolbakgrund i ordinarie undervisningskontexter framträder en övervägande negativ bild av skolpersonals och elevers situationer (t.ex. Matthews, 2008; Miller m.fl., 2005; Brown m.fl., 2006; Woods, 2009). Miller m.fl. (2005) har intervjuat lärare på två högstadieskolor²⁰ där nyanlända elever med kort skolbakgrund efter ungefär ett år av intensiv språkträning, deltar i ordinarie undervisning. I intervjuerna uttrycker lärarna en känsla av frustration och uppgivenhet över sin – och elevernas – situation. Flera lärare uttrycker att de saknar både utbildning för, och erfarenhet av, att undervisa sina ämnen på den grundläggande nivå som de upplever att eleverna befinner sig på. De har därför stora svårigheter med att hitta metoder och material som passar elevgruppen, och upplever utifrån detta att deras professionella identitet utmanas. I flera studier rapporteras på ett liknande sätt att skolpersonal har bristande kompetens när det kommer till grundläggande läs- och skrivundervisning för äldre elever, att det saknas passande material med åldersadekvat innehåll, samt lämpliga undervisningsmodeller i relation till elevernas behov (Miller m.fl., 2005; Matthews, 2008; Woods, 2009; Dooley, 2009; Roy & Roxas, 2011; Pentón Herrera, 2022). En ytterligare anledning till att nyanlända elever med kort skolbakgrund inte erbjuds undervisning som är anpassad till sina behov, är enligt Pentón Herrera (2022) att skolor ofta inte kartlägger elevers tidigare skolgång och därför inte identifierar elevers behov på ett adekvat sätt.

Avsaknad av ledning i form av policy och kompetenshöjande insatser riktad mot nyanlända elever med kort skolbakgrund lyfts även fram i flera studier (t.ex. Brown m.fl. 2006; Drake, 2017). I en svensk kontext lyfts i Jepson Wigg & Ehrlins (2022) och Magnussons (2017) studier att policy inte differentierar sina föreskrifter för nyanlända elever utifrån elevers tidigare utbildningserfarenhet. I sin undersökning av Skolinspektionens granskningar av grundskolans mottagande av nyanlända elever framhåller Magnusson (2017) att granskningarna ”förvisso [...] konstaterar att nyanlända uppvisar stor variation i utbildningsbakgrund”. Hon fortsätter:

Dock framgår inte hur anpassningen kan göras i ordinarie undervisning med elever med kort skolbakgrund eller begränsad läs- och skrivförmåga. I viss

²⁰ Termen ”högstadieskolor” används här – för förenkling och språklig enhetlighet – i stället för ”secondary schools” och ”high schools”.

mån kan kanske resonemangen till och med tyckas förutsätta att eleverna har god skolbakgrund. (Magnusson, 2017, s. 76)

Det elevsubjekt som implicit framträder i granskningarna är, enligt Magnusson, således en elev med mångårig skolbakgrund. Denna slutsats dras bland annat utifrån att de exempel på ”god” undervisning och organisation som förekommer i granskningarna alla (okommenterat) innehåller elever med lång skolbakgrund samt undervisning anpassad efter denna målgrupp.

Nyanlända elever med kort skolbakgrund i obligatoriska skolsystem – elevers erfarenheter och strategier

Brown m.fl. (2006) intervjuar i en studie elever med kort skolgång på samma två australiensiska högstadieskolor som beskrevs tidigare (Miller m.fl., 2005). Eleverna beskriver en skolgång där det är mycket svårt för dem att tillgodogöra sig undervisningen de erbjuds; dels då den befinner sig på en för hög svårighetsgrad, dels då de upplever att de inte får adekvat stöd och hjälp av sina lärare. Detta leder till känslor av alienation och underlägsenhet, vilket kommer till uttryck i citatet nedan där en elev jämför sig med sina klasskamrater som vuxit upp i Australien:

Sometimes it feels like you hate yourself, like why am I not like them? Or why did I come here? They already know everything. Why did I come to this country? They know everything and I don't know nothing. (Brown, m.fl. 2006, s. 159)

Liknande resultat står att finna i Valenzuelas (1999) och Thorstensson Dávilas (2012) etnografiska studier från amerikanska högstadieskolor. Valenzuela (1999) undersöker skolsituationen för elever med mexikanskt ursprung, varav en del omtalas som ”prelitterata” med ”kort och ojämn skolgång” från hemlandet. Dessa elever har liknande erfarenheter av en undervisning som inte är anpassad efter deras behov. Bland annat lärarnas attityd – som kan illustreras genom ett citat från en matematiklärare: ”When they can't even write their names, makes you wonder why they even come to school at all.” (Valenzuela, 1999, s. 135) – gjorde att eleverna uppfattade ett starkt stigma kopplat till sin korta skolbakgrund och efter ett par terminer har alla de intervjuade eleverna hoppat av sin utbildning.

Även eleverna i Thorstensson Dávilas (2012) studie beskriver erfarenheter av skam, förödmjukelse och isolering i ordinarie undervisning. I stället för att hoppa av skolan har de utvecklat strategier för att klara av skoltillvaron: genom att vara ”tysta och lydiga” och inte besvara vare sig lärare eller andra elever med frågor eller

klagomål, fokuserar de på att accepteras i en kontext där de upplever sig villkorligt välkomnade.

Platt och Troudi (1997) samt King och Bigelow (2012) fokuserar i sina klassrumsobservationsstudier på liknande copingstrategier hos elever med kort skolbakgrund. Även deras resultat uppvisar klassrumspraktiker där liten (eller ingen) hänsyn tas till dessa elevers förkunskaper och där eleverna ”tvingas” till olika strategier – såsom att kopiera klasskamrater eller ”låtsas” arbeta eller vara upptagna – för att undvika social exkludering och skam. I stället för inläring av det ämnesinnehåll som läraren avsett, sker det alltså hos dessa elever främst en annan typ av lärande, vilket enligt Platt och Troudi (1997) riskerar att förstärka deras akademiska underläge.

I en svensk grundskolekontext saknas det, mig veterligen, studier som undersöker utbildningen för specifikt nyanlända elever med kort skolbakgrund. Det finns emellertid ett antal studier som undersöker utbildningen för den bredare kategorin nyanlända elever, där betydelsen av tidigare skolgång diskuteras. I en studie om nyanländas utbildningssituation menar Korp m.fl. (2019, s. 132) att risken att ”marginaliseras såväl kunskapsmässigt och språkligt som socialt [är] större för elever med begränsad formell skolgång”. I studien menar lärare att nyanlända elevers skolbakgrund är en faktor att ta hänsyn till vid placering i undervisningsgrupp. Elever utan skolbakgrund anses inte klara av den ordinarie undervisningen och är i stället, enligt lärarna i studien, i behov av undervisning i förberedelseklass ”för att få extra stöttning med språket” (Korp m.fl., 2019, s. 61). På ett liknande sätt framhåller lärare i Tajic och Bunars (2023) studie att elever utan skolbakgrund marginaliseras i ordinarie klassrum. I studien undersöks mottagandet på två grundskolor, där man på den ena skolan arbetar med förberedelseklass och på den andra med direktplacering i ordinarie klasser. De ”största förlorarna” i den senare modellen är, enligt författarna, de nyanlända elever som saknar tidigare skolgång samt kunskaper i engelska. Också Nilsson Folke (2017, s. 99) skriver fram nyanlända elever med kort skolbakgrund som extra utsatta (”at particular risk”) i ett skollandskap där ansvaret för inkludering och skolframgång läggs på de nyanlända eleverna själva. I en enkätundersökning med lärare i svenska som andraspråk pekar lärare även på att nyanlända elever med kort skolbakgrund riskerar att missgynnas inom ramen för förberedelseklassens undervisning. I enkäten lyfter flera lärare:

de otillfredsställande förhållandena för så kallade basgruppselever, dvs elever med ringa eller ingen skolgång i hemlandet. De sätts i allmänhet in i vanliga

(förberedelse)klasser, något som försätter dem i en mycket svår eller helt omöjlig inlärningsituation. (Tingbjörn, 2000, s. 262)

Sammanfattningsvis framträder i forskning som undersöker nyanlända elever med kort skolbakgrund, som är en del av det ordinarie utbildningssystemet, en relativt entydig bild av att den undervisning eleverna erbjuds inte tar hänsyn till deras behov och förmågor – vilket resulterar i en svår social och akademisk situation för eleverna. Avslutningsvis ska jag nedan presentera ett fåtal studier från gymnasiet språkintröduktion, som undersökt situationen för nyanlända elever med kort skolbakgrund i en kontext där de är separerade från ordinarie undervisning.

Bomström Aho (2018) har intervjuat elever på gymnasiet introduktionsprogram, med varierande erfarenhet av tidigare skolgång. I hennes resultat framträder tydligt betydelsen av elevernas skolbakgrund, i förhållande till elevernas inställning till sin utbildningssituation. Elever med lång skolbakgrund beskriver, i likhet med vad som framkommit i flera andra studier från språkintröduktion (t.ex. Nilsson Folke 2017; Sharif 2018) en stor frustration över att ”behöva börja om”, att ”vara fast” och att inte längre betraktas som högpresterande elever. Tvärt emot den, i forskning, relativt dominerande bilden av hur språkintröduktion (och förberedelseklasser) upplevs av dessa elever, ger eleverna med kort skolbakgrund i stället uttryck för en stor tacksamhet över att äntligen få gå i skolan, och framstår i betydligt högre utsträckning som nöjda med utbildningen på språkintröduktion.

Winlund (2021) undersöker i sin avhandling lärande och undervisning i en klass på språkintröduktion, som uteslutande består av nyanlända elever med begränsade erfarenheter av formell skolgång. I avhandlingen framstår undervisningen som anpassad till elevernas behov och förutsättningar, och Winlund uttrycker explicit en ambition att utgå från ”en kontext där undervisningen tycks fungera väl” för att undersöka ”de praktiker och interaktioner som utmärker den” (Winlund, 2021, s. 6). I dessa två studier (Bomström Aho, 2018; Winlund, 2021) ges därmed en annan bild än den till övervägande del negativa bild av utbildningssituationen för nyanlända elever med kort skolbakgrund i (grund)skolsystem, som presenterats tidigare. Kjelaas (2023) intervjustudie med nyanlända med kort skolbakgrund på motsvarande språkintröduktion i Norge, visar dock att de elever hon intervjuat eleverna känner sig socialt exkluderade och är av åsikten att exkluderingen från ordinarie undervisning hämmar deras språkutveckling på norska.

Hur (skolvårigheter hos) nyanlända elever med kort skolbakgrund begripliggörs

Ovan har jag redogjort för studier som visar att nyanlända elever med kort skolbakgrund har svårt att tillgodogöra sig den undervisning de erbjuds i ordinarie undervisning. Medan flera forskare förklarar dessa svårigheter med brister i skolans organisation och undervisning, visar studier hur orsaker till svårigheterna i skolpraktikerna ofta förläggs hos eleverna själva (i enlighet med den bristdiskurs som beskrivits under forskningsgenomgångens första rubrik). I ett par studier (Miller m.fl., 2005; Matthews, 2008) förklarar lärare elevernas svårigheter utifrån deras korta skolbakgrund. En lärare i Matthews (2008) intervjustudie beskriver eleverna:

They work really hard. They value education very much. All of these things should set them up for success if there weren't other difficulties – like the lack of schooling. Even the English language difficulties can be overcome. It's the lack of schooling. (Matthews, 2008, s. 40)

Studier visar dock också hur skolbakgrunden ofta tenderar att hamna i bakgrunden, samtidigt som brister i elevers motivation och driv – till skillnad från i citatet ovan – lyfts fram som möjlig orsak till skolmisslyckanden. Stretmo (2014) intresserar sig i sin avhandling för konstruktionen av kategorin ”ensamkommande flyktingbarn” och finner i intervjuer med skolpersonal på gymnasiet språkintrödd att denna elevkategori sammankopplas både med skolvårigheter och med obefintlig eller ”bristfällig” skolbakgrund (det vill säga skolgång som underkänns av lärarna, till exempel koranskola). I likhet med Matthews (2008) studie lyfts visserligen elevers bristande skolgång som en orsak till elevers skolvårigheter. Stretmo (2014) finner dock också att elevernas möjligheter att lyckas i det svenska skolsystemet framställs som i huvudsak beroende av deras motivation och driv, medan försvärande faktorer i en skolorganisation som är uppbyggd efter antagandet om att alla elever haft en kontinuerlig skolgång från sex–sju års ålder lyfts fram i mindre grad. En annan studie (Bomström Aho, 2023) från språkintröddprogrammet visar att eleverna på programmet – och i synnerhet de med kort skolbakgrund – på ett liknande sätt tenderade att positioneras som ”bristfälliga – som elever med avsaknad av språk, kunskaper och bakgrunder [...]” (Bomström Aho, 2023, s. 19).

I likhet med Stretmos (2014) resultat finner Roy och Roxas (2011) att elevers motivation konstitueras som avgörande för deras möjligheter till skolframgång. I studien undersöks skolsituationen för elever med somaliskt (bantu)ursprung på tre

amerikanska grundskolor. En majoritet av dessa elever saknade skolbakgrund vid ankomsten till USA. Detta tillmäts dock liten betydelse när pedagogerna på skolan söker förklaringar på skolmisslyckanden hos elevgruppen. I stället lyfter man bland annat fram elevers ”beteendeproblem” och bristande motivation som orsak till låga studieresultat. De egenskaper som tillskrivs eleverna, sammanbinds vidare med etnisk och kulturell tillhörighet, då konklusioner om vad som orsakar elevernas skolsvårigheter görs utifrån jämförelser med en annan invandrad elevgrupp – elever från Irak – som enligt skolpersonal lyckas bättre i skolan. I dessa jämförelser tas ingen hänsyn till de stora skillnaderna i utbildningsbakgrund som förelåg mellan grupperna, där eleverna från Irak generellt hade betydligt längre skolbakgrund.

I tidigare nämnda studie av Pihl (2010) framkommer hur utbildningsbakgrund på ett liknande sätt hamnar i bakgrunden när nyanlända elevers skolprestationer ska bedömas och förklaras. I en fallstudie följer hon ”Amir”, en elev som är nyanländ i Norge och saknar skolbakgrund. När han efter nio månader i norsk skola inte kan tala, läsa eller skriva på norska genomförs en utredning för att undersöka huruvida Amir har specialpedagogiska behov. I utredningen framförs intellektuell funktionsnedsättning som möjlig förklaring på Amirs svårigheter. Pihl (2010, s. 82) skriver angående innehållet i utredningen:

Fortellingen gir ingen informasjon om eller begrunnelser for hvorfor mangelen på utdanning ikke anses for å være hele forklaringen på at Amir ikke har lært å lese og skrive på norsk etter ni måneder i norsk skole. Uten faglig begrunnelse introduseres mistanke om funksjonshemninger som mulig forklaring på Amirs vanskeligheter på skolen [...] De ytre omstendighetene, som kjennetegnes ved manglende grunnskoleopplæring, tillegges ikke vesentlig betydning.

Pihl drar slutsatsen att i stället för att erbjuda eleven en undervisning som svarar mot hans behov – tvåspråkig undervisning och grundläggande läs- och skrivinläring på modersmålet – har elevens behov transformerats till specialpedagogiska. Samma tendens återupprepas i utredningen av en nioårig flicka som saknar skolbakgrund vid ankomsten till Norge. I utredningen fastslås att flickan befinner sig två år efter jämnåriga och att hon mot bakgrund av detta misstänks lida av en ”generell utvecklingsförsinkelse” (Pihl, 2010, s. 127). Inte heller i denna bedömning tas hänsyn till att eleven, i jämförelse med sina klasskamrater, saknar just två års skolgång.

Även i studier om sfi framkommer att brister i elevers kognitiva kapacitet, motivation eller förmåga att planera sina studier fungerar som förklaring till

akademiska svårigheter hos deltagare med kort skolbakgrund (Carlson, 2002; Franker, 2007; Rosén, 2013). Franker (2011) undersöker i sin avhandling utbildningen för sfi-deltagare på studieväg 1, vilka Franker (2011, s. 12) karaktäriserar som ”vuxna som saknar (eller har mycket kort) formell skolutbildning”. En av delstudierna (Franker, 2007) fokuserar på hur lärare resonerar när de väljer bilder i sin undervisning. Resultatet visar att många lärare tenderar att välja enkla, tydliga och tillrättalagda bilder i stället för bilder med mer komplexa eller abstrakta motiv. Detta motiveras utifrån deltagarnas svårigheter att tolka och förstå bilder, vilket av lärarna i vissa fall förstås som beroende av brister i deltagarnas kognitiva och/eller perceptuella förmågor, snarare än beroende av en ovana vid situationen – det vill säga ”bildtolkning i ett västerländskt skolsammanhang” (Franker, 2007, s. 103).

I sin policyanalys undersöker Rosén (2013) 1971 respektive 2009 års läroplan för sfi för att ta reda på hur de elever som benämns som ”personer utan tidigare utbildning”, ”analfabeter” eller ”elever med kort skolbakgrund” konstrueras i dessa dokument. Hon konstaterar att begrepp som analfabet konstrueras som mer än att ”bara” sakna läs- och skrivkunnskap: ”Människor som positioneras inom kategorier som analfabet, icke-funktionellt litterata etc. tillskrivs vissa egenskaper såsom bristande motivation, oförmåga att hantera sin situation på bästa sätt samt i behov av lång tid och stöd i undervisningen.” (Rosén, 2013, s. 164).

Sammanfattande diskussion

Forskningsgenomgången har bland annat fokuserat på studier som undersökt hur ”invandrarelevan” positioneras i den svenska grundskolan. Denna forskning har visat att ”invandrarelever” (som identifieras som ”icke-svenska” eller ”icke-vita”) ofta kopplas ihop med kulturella föreställningar, där vissa kulturer identifieras som ”bristkulturer”. Dessa ”kulturella brister” tjänar sedan som förklaring till elevers skolsvårigheter.

Studier som fokuserat på nyanlända elever med kort skolbakgrund har visat hur denna elevgrupp utmanar det ordinarie skolsystemet, som har svårt att möta elevgruppens pedagogiska behov. Studier visar vidare att de akademiska misslyckanden detta resulterar i tenderar att, av skolpersonal, förklaras utifrån brister i motivation, driv och kognitiva förmågor. Dessa faktorer kopplas i sin tur, i vissa fall, ihop med kulturella föreställningar i enlighet med de logiker som strukturerar skolpersonals förståelse av ”invandrarelevan” som beskrivits ovan.

I forskningsgenomgången har jag också visat hur forskningsfältet runt nyanlända elever med kort skolbakgrund också producerar mer eller mindre implicita kopplingar mellan kort skolbakgrund och ”annorlunda” kulturer. I flera studier knyts nyanlända elever med begränsad skolbakgrund till platser och/eller kulturer som lyfts fram som ”annorlunda”, jämfört med den västerländska kulturen. I stället för att relatera elevernas behov till de ämnen de inte har fått undervisning i, finns därmed en tendens att länka behoven till ”kulturella” faktorer, exempelvis utifrån idéer om annorlunda tankesätt i icke-skriftspråkliga miljöer. Vidare kopplas kort skolbakgrund i flera studier ihop med flyktingskap och därmed tillhörande trauman. Om orsaken till de omfattande och ”unika” behov som i flertalet studier tillskrivs nyanlända elever med kort skolbakgrund ses som beroende av en avvikande skolbakgrund eller av en avvikande kultur och/eller erfarenheter av flykt framgår inte alltid tydligt, i och med de betydelseglidningar och överlappningar mellan olika elevkategorier (och därtill kopplade behov) som förekommer.

Avslutningsvis kan det konstateras att få svenska studier har riktat sitt intresse mot nyanlända elever med kort skolbakgrund i en grundskolekontext. Det finns också få internationella studier som undersökt frågor om subjektblivande, kategorisering och normalisering i relation till nyanlända elever med kort skolbakgrund (se emellertid t.ex. Woods, 2009; Roy & Roxas, 2011). I stället finns en viss tendens att använda sig av kategoriseringar och etiketter på förgivettagna sätt. Mot bakgrund av detta, samt den ambiguitet eller diversitet som tenderar att prägla beskrivningar av elevgruppen, menar jag att teoretiska perspektiv som riktar fokus mot de föreställningar samt språkliga och materiella praktiker som gör att individer eller grupper konstitueras på vissa sätt, kan bidra med värdefulla perspektiv till forskningen om nyanlända elever med kort skolbakgrund

Teoretiska perspektiv

I avhandlingen undersöks när och hur nyanlända elever med kort skolbakgrund positioneras av olika aktörer och därigenom blir till (eller inte blir till) som en särskild sorts elever med specifika behov. Det rör sig då både om hur faktiska kroppar – det vill säga de elever som identifierats som nyanlända med kort skolbakgrund – och om hur språkliga beteckningar för dessa elever, fylls med mening i policydokument, skolans praktiker och skolpersonals tal. Därtill undersöks i artikel 1 hur en elev, tillsammans med sina lärare, navigerar och positionerar sig i skolvardagen, utifrån idéer och praktiker kopplade till ”den normala eleven”. För att studera detta använder jag teorier om normalisering, skillnadsskapande, ålder och ras.

Initialt tecknas i kapitlet en bild av studiens övergripande analytiska och epistemologiska utgångspunkter. Under två huvudrubriker, *Elevsubjekt formas i skolans praktik* och *Normalisering i skolan*, presenteras sedan analytiska ingångar och verktyg med närmare koppling till avhandlingens empiriska underlag.

Utgångspunkter

Studien utgår från diskursteoretiska och poststrukturella perspektiv (Laclau & Mouffe, 2008; Foucault, 1993). En central utgångspunkt i dessa teoribildningar är att språkliga tecken, kroppar och praktiker saknar en essentiell och inneboende mening kopplade till sig och att vårt sätt att uppfatta världen därför är kontingent – det vill säga att det skulle lika gärna kunna varit på ett annat sätt (Laclau & Mouffe, 2008). Enkelt uttryckt: den betydelse som tillskrivs ett begrepp, ett subjekt eller en viss handling är i hög grad beroende av social, historisk och kulturell kontext.

I och med att det inte finns någon nödvändig koppling mellan språket och de ting och fenomen det representerar kan betydelsen av språkliga tecken alltid variera och ändras. En diskurs utgörs av ett tillfälligt stopp i denna variation – en tillfällig gemensam förståelse av ett meningssystem, ett fenomen, en kropp eller praktik (Laclau & Mouffe, 2008). Genom att forma vår syn på objekten konstruerar diskurser vissa möjligheter för tänkande, medan andra utesluts (Foucault, 2008).

Diskurser utgör således ”förutsättningen för hur människor för tillfället kan prata om och tänka om ett fenomen” (Holmberg, 2018, s. 41) och ”rekommenderar vissa handlingar och en viss praktik” (Bergström & Boréus, 2012, s. 381).

Inom olika diskursanalytiska inriktningar finns olika syn på vad som ryms inom diskursbegreppet, där vissa teoretiker talar om en diskursiv praktik som bestående av konsumtion och produktion av *text*, där man med text avser talat språk, skrivet språk, visuellt språk och kroppsspråk (se t.ex. Fairclough, 2001). I föreliggande studie begränsas inte det diskursiva till något enbart språkligt, eller för den delen kognitiva processer (jmf Laclau & Mouffe, 2008). Det innebär att även faktorer som exempelvis gruppindelningar av elever och utseende på och placering av undervisningslokaler betraktas som diskursiva element (jmf Lenz Taguchi, 2009; León Rosales, 2010). I lika hög utsträckning som ”talet om” något, anses alltså ”hanterandet av” något bidra till forandet av detsamma (Bacchi, 2012).

I avhandlingen betraktas deltagarnas yttranden och handlingar som performativa – de *gör* någonting med de objekt och subjekt som, språkligt eller materiellt, om- eller tilltalas (Butler, 1990; 2004). Subjekt eller fenomen konstitueras – blir till – genom språkliga, bildliga eller materiella praktiker. Dessa praktiker förstås i avhandlingen som *artikulationer* (Laclau & Mouffe, 2008). En artikulation är således en meningsskapande praktik, varigenom betydelseförskjutningar eller nya betydelser kopplas till ett fenomen eller ett subjekt. Detta görs genom att sammanföra det med andra tecken. Nyanlända elever med kort skolbakgrund kan exempelvis föras samman med tecken såsom ”särskilda behov” och på så vis ges fenomenet en delvis ny betydelse. Denna artikulation kan ske på olika sätt: exempelvis genom ett yttrande från en lärare, genom en skrivelse i en policytext, eller genom en placering av en elev i en särskild undervisningsgrupp. Genom att en viss typ av artikulation återupprepas, kan betydelsen av ett visst fenomen, individ eller grupp delvis fixeras och (tillfälligt) framstå som den enda möjliga. Samtidigt kvarstår öppningar för nya betydelseförskjutningar i och med möjligheten för andra typer av artikulationer.

Elevsjunkt formas i skolans praktik

Utifrån ovan beskrivna utgångspunkter betraktar jag, i avhandlingen, identiteter som tillfälliga och flyktiga, snarare än som bärare av en inneboende essens. För att poängtera denna instabilitet används begrepp som *subjekt* eller *subjektsposition* i stället för identitet. Jag utgår i avhandlingen från antagandet att skolan som plats och institution erbjuder olika möjligheter att iscensätta, erkännas och förstås som

elev (Youdell, 2011). Det vill säga: skolans uppdrag – bland annat att förmedla kunskap och bedöma elevers prestationer – begränsar och möjliggör olika sätt för personalen att förstå och hantera elever på. Samtidigt är skolor förstås inte isolerade öar, opåverkade av det omgivande samhället. För att förstå hur elever blir till som subjekt i skolan behöver vi alltså ta med i beräkning de institutionella diskurser som ramar in skolan, likaväl som de större samhälleliga diskurser som genomsyrar den (Youdell, 2011). Till de förra hör de diskurser som positionerar subjekten i skolan. Här finns ”grundläggande” subjektspositioner såsom lärare och elev, som var för sig inbegriper tydliga förväntningar och begränsningar exempelvis kring hur man kan röra sig i rummet och när och hur man kan tala och med vilken auktoritet. Eleverna blir sedan till som olika sorters elever – ”ambitiös”, ”svag”, ”elev med adhd” – utifrån föreställningar och materiella praktiker specifika för en viss utbildningsinstitution i en viss tid (Börjesson, 1997).

En identitet som framstår som stabil är enligt Hall (1996) resultatet av en artikulation som lyckats integrera subjektet i diskursen. Ett annat sätt att uttrycka ungefär samma sak, är att en ”stabil” identitet nås när man med hjälp av tillgängliga förståelseramar – diskurser specifika för den plats och tid där de framträder – får subjektet att framstå som begripligt, som något igenkänningsbart. Butler (2004; 2009) använder begreppet *(o)begriplighet* för att beskriva hur kroppar tolkas och förstås i olika sociala rum och beskriver hur kroppar som faller utanför den rådande hegemonin riskerar att framstå som obegripliga. Butler har främst (men inte uteslutande) intresserat sig för hur kroppar görs begripliga i relation till dominerande diskurser om kön och sexualitet. I avhandlingen undersöks inte subjektifieringsprocesser i relation till kön och sexualitet, men begriplighetsbegreppet används för att utifrån andra aspekter tala om hur elever görs begripliga i skolan som praktik (jmf Davies, 2006; Hey, 2006; Youdell, 2006; 2011). Att göras begriplig betyder i avhandlingen således att göras till någonting igenkänningsbart och hanterbart inom ramen för skolans olika diskurser. I relation till nyanlända elever med kort skolbakgrund framstår ålder och ras som centrala aspekter när dessa elever görs (o)begripliga i skolans praktik. Teoretiska utgångspunkter i relation till dessa kategorier behandlas därför nedan under varsin rubrik.

Ålder och subjektifikation

I avhandlingen används analytiska verktyg från forskningsfältet kritiska ålderstudier (t.ex. Krekula & Johansson, 2017) samt queerteori (Halberstam, 2005;

Ahmed, 2006) för att analysera hur ålder får betydelse för hur nyanlända elever utan skolbakgrund görs (o)begripliga i grundskolan. En utgångspunkt är att ålder fungerar som organiserande princip för svenska institutioner överlag och i skolsystemet i synnerhet (Bartholdsson, 2008; Närvänen & Markström, 2017). Ålder används alltså för att organisera ”människor, verksamheter, resurser, begreppsapparater med mera” (Krekula & Johansson, 2017, s. 12). Grundskolan är exempelvis uppbyggd kring en förväntan att barn går igenom på förhand bestämda stadier av lärande enligt ett mer eller mindre förutsägbart schema (Anderson-Levitt, 1996). Elever börjar skolan vid sju års ålder och förväntas sedan avancera en årskurs per år. Detta stegvisa avancemang ”mot något som framstår som ’högre’ eller ’bättre’” (Närvänen & Markström, 2017, s. 129) styrs främst utifrån barnens kronologiska ålder och inte deras individuella kunskaps- och färdighetsnivå (se även Woods, 2009; Stretmo, 2014). Det är således (bland annat) utifrån förväntningar kopplade till ålder som elever och deras prestationer bedöms, förstås och hanteras. I relation till denna studie kan detta utgöra en grund för att exempelvis förstå uttryck som ”kort” eller ”bristande” skolbakgrund, då en sjuåring som kommer till sin första skoldag sällan refereras till som ”elev med bristande skolbakgrund”, eller för den delen som ”illiterat” eller ”analfabet” (jmf Rosén, 2013).

Det stegvisa avancemang som organiserar grundskolan, kan liknas vid ett institutionaliserat livsschema (Halberstam, 2005) eller livslopp (Ambjörnsson & Jönsson, 2010), som inom den kritiska åldersforskningen används som beskrivning för ett manus för ett lyckat, eller begripligt, liv. Ett livsschema är således en slags manual för vad som betraktas som normalt och eftersträvansvärt i en viss ålder. I avhandlingen riktas intresset specifikt mot ålderns betydelse på en institutionell arena – närmare bestämt skolan – som innefattar ”institutionella kriterier och dominerande föreställningar för hur ålder görs på sätt som bedöms som accepterat, trovärdigt och igenkännbart av andra” (Närvänen & Markström 2017, s. 127). Att i enlighet med denna beskrivning agera (och/eller prestera) enligt de förväntningar som finns kopplade till den ålder man befinner sig i, innebär med ett begrepp från Ambjörnsson & Jönsson (2010) att vara *samtidig*. Motsatsen, att inte agera sin ålder på förväntat sätt, leder i stället till att subjektet uppfattas som *osamtidigt* (Ambjörnsson & Jönsson, 2010). Osamtidighet har flera paralleller till Butlers begrepp *obegriplighet*, då ett osamtidigt subjekt, precis som ett obegripligt, riskerar att inte framstå som igenkänningsbart eller trovärdigt av sin omgivning.

Färgblindhet och olikhetsblindhet

Som tidigare forskning visat, skapas ofta skillnad med hänvisning till nation och kultur, på olika nivåer i det svenska utbildningssystemet (se tex. Carlsson 2002; Runfors 2003; Gruber 2007; Stretmo 2014). Genomgången av tidigare forskning om nyanlända med kort skolbakgrund visade också på hur tecken såsom kultur, modersmål och ursprung är viktiga markörer, varigenom dessa elever sorteras och begripliggörs. I den här avhandlingen förstås detta skillnadsskapande med hjälp av teoretiska begrepp hämtade från det fält som brukar kallas kritiska rasstudier och/eller kritisk vithetsforskning (Hübinette, 2017). Ras förstås i enlighet med avhandlingens övriga teoretiska anslag som en kategori som skapas diskursivt (Leonardo, 2009). Ras och *racial identities* ”finns” alltså inte oberoende av de diskurser som omgärdar dem, även om dessa diskurser får materiella konsekvenser (Chadderton, 2018). Rasbegreppet används inom kritisk forskning som ett sätt att betona denna konstruktivistiska karaktär, då begrepp som *ethnicitet* alltmer börjat användas som ontologisk markör (Molina, 1997; Beach & Lunneblad, 2011). Med rasifiering avses processer varigenom sociala relationer struktureras utifrån en betoning av kulturella och biologiska attribut, och där upplevda skillnader mellan grupper konstrueras som beroende av ras (Carter m.fl., 1996). Den rasifierade kroppen är en kropp som enligt Hübinette (2007) läses utifrån ”en upplevd brist, en annorlundahet och icke-västerländskhet” (s. 109)²¹.

Hur ras begripliggörs eller iscensätts är enligt Bonilla-Silva (2015) beroende av strukturer med rötter i kolonialismen, som upprätthåller eller förstärker en vit dominans. Den upprätthålls bland annat genom ett förnekande av betydelsen av ras, och därmed även av betydelsen av rasism. Detta benämner Bonilla-Silva som färgblindhetens ideologi: en till synes antirasistisk diskurs, där hudfärg eller ras anses oviktigt och alla människors lika värde proklameras. Inom denna diskurs rymms dock idéer om rasifierade, icke-vita människors kultur som något inneboende och mer eller mindre statiskt. Det handlar inte nödvändigtvis om en hierarkisering av kulturer, men en uppdelning av normativa ideal, där vissa grupper tillskrivs dessa i högre grad än andra (Lundberg, 2015). Kultur fungerar som förklaringsmodell för vissa gruppers underläge, vilket gör att strukturella ojämlikheter, exempelvis olika tillgång till skolgång eller arbete, osynliggörs (Bonilla-Silva, 2015). I relation till föreliggande studie bidrar perspektivet med ett

²¹ Här kan tilläggas att kroppar även kan rasifieras som vita och att dessa kroppar inte läses som bärandes på en brist. I kontexter där vithet utgör norm rasifieras dock inte vita kroppar i samma utsträckning, då det normativa är ”osynligt”.

språk för att beskriva hur diskurser om ras och kultur är verksamma i positioneringen av nyanlända elever med kort skolbakgrund och hur dessa diskurser i vissa fall konkurrerar ut andra möjliga sätt att resonera och agera.

Ur teorier om färgblindhet har begreppet *difference blindness* vuxit fram (Reeves, 2004). Detta är ett bredare begrepp som innefattar en motvilja eller oförmåga att ”se” och uppmärksamma skillnader i exempelvis sexuell läggning, klass eller språklig bakgrund (Reeves, 2004). Precis som färgblindhet springer olikhetsblindhet dels ur en ovilja att behandla individer eller grupper på olika sätt och därigenom förstärka skillnader, dels ur en tro på ett meritokratiskt system: om alla behandlas lika har alla fått samma chans att lyckas. I pedagogisk forskning används begreppet för att beskriva en pedagogik eller organisation där hänsyn inte tas till elevers olika bakgrunder, förutsättningar och behov, ofta utifrån ”goda” föresatser att behandla elever rättvist samt undvika den stigmatisering som differentierade undervisningspraktiker kan leda till (Lindberg, 2007). I många fall handlar det således om att man visserligen ”ser” skillnader, men väljer att aktivt ignorera eller nedtona dessa genom en viss typ av praktik. I studien av Runfors, (2003) som nämnts i avhandlingens tidigare kapitel, gavs exempel på detta. Personalen i hennes studie begripliggjorde å ena sidan elever utifrån ”en kulturell grammatik” (Runfors, 2009, s. 110) där skillnader mellan ”svenska” och ”invandrade” elever i hög grad gjordes väsentliga. Å andra sidan arbetade man efter en uttalad strävan att nedtona och i slutändan utplåna dessa skillnader, för att därigenom erbjuda eleverna liknande chanser i livet. Därigenom agerade lärarna, enligt Runfors (2009, 110), ”i enlighet med den strategi som föreskrivs inom ramen för olikblindhetens logik”. I avhandlingens artikel 2 används *difference blindness* som analytiskt verktyg för att undersöka pedagogiska praktiker riktade mot nyanlända elever och huruvida skillnader i elevers pedagogiska behov i relation till skolbakgrund synliggörs i dessa.

Normalisering i skolan

Ovan har jag beskrivit processer av subjektsblivande i skolmiljön, det vill säga hur olika slags elevsubjekt konstitueras på en institutionell arena. I kommande avsnitt introduceras teorier om hur grundskolan som institutionell praktik stipulerar ett slags övergripande idealt elevsubjekt som alla – även de som inte kan eller vill leva upp till det – på något sätt behöver förhålla sig till. Här utgår jag från Foucault (1987) som beskriver hur skolan (i likhet med andra disciplinära institutioner), *normaliserar* subjekten som ingår i den, bland annat genom jämförelser,

differentieringar och uteslutningar. I skolan jämförs och differentieras elever bland annat genom betygsättning och annan bedömning samt placering i olika undervisningsgrupper. Som instrument för att säkerställa likvärdigheten samt kunna bedöma elever, används i den svenska grundskolan en gemensam måttstock, mot vilken elevers prestationer bedöms. Regleringar gällande vad en elev i sjätte klass bör behärska i matematik samt vilket stoff NO-undervisningen i åttonde klass bör innehålla är redskap för detta. Nationella ämnesplaner och kunskapskrav är därmed tänkta att fungera både som redskap för att säkerställa likvärdigheten, och som redskap för sortering: ”makten att normalisera framtinga[r] homogenitet men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelserna ...” (Foucault, 1987, s. 185). Genom att eftersträva och stipulera en viss homogenitet, det vill säga ange vad exempelvis alla sjundeklassare i Sverige ska undervisas i och behärska, konstrueras också ett önskvärt elevsubjekt: ett subjekt som kan leva upp till de krav som finns kopplade till den årskurs som eleven placerats i. På så vis skapas implicit även icke önskvärda – eller avvikande – elevsubjekt. Med Foucaults (1987) begreppsapparat kan detta urskiljningssystem refereras till som ett ”straffsystem”, men viktigt att betona är att ett straffsystem inte behöver röra sig om explicita straff, utan bygger på mer subtila sätt att inge en känsla av skuld eller skam hos individen. Bartholdsson (2008) använder begreppet ”vänlig maktutövning” för den typ av disciplinerande system som hon menar används i den svenska grundskolan. Detta är en styrningsteknik med utgångspunkt i en omsorgsdiskurs, som går hand i hand med det demokratiska arbetssätt som grundskolan stipulerar. Ett exempel med utgångspunkt i utbildningen för nyanlända elever, är att hållas kvar länge i förberedelseklass. Detta görs troligtvis sällan i syfte att ”straffa” eleven utan snarare utifrån en övertygelse att denna undervisningspraktik bättre kan möta elevens behov. Som tidigare forskning visat har dock förberedelseklassen en plats långt ned i skolans hierarki och att få tillträde till den ordinarie undervisningen framstår på så vis som eftersträvansvärt för eleven, medan motsatsen framstår som ett bevis på att man agerat eller presterat på ett icke önskvärt sätt. Foucault betonar också att normaliseringsprocesser fungerar utifrån en producerande makt, genom att subjekt frivilligt – utan hot om repressalier eller straff – anpassar sig efter de normer som verkar i en specifik kontext. I skolan framstår det exempelvis, för många elever, som eftersträvansvärt att nå godkända betyg och att lyckas på prov, men även att bete sig på de sätt som är sanktionerade av institutionen. Dessa, skolans icke-akademiska, krav och förväntningar refereras ibland till som *den dolda läroplanen*, ett begrepp med ursprung i Jacksons (1990) klassiska studie med avsikt att fånga upp de icke-

formella krav som ställs på elever i skolan. Det handlar bland annat om att ha ”rätt inställning”: att visa intresse, entusiasm och arbetsvilja (se även Bartholdsson, 2008) – men också att vara foglig, lydig och samarbetsvillig (Jackson, 1990).

Andra platser för ”avvikande” elever

För att hantera elever som inte lever upp till skolans – akademiska eller icke-akademiska – krav, har skolan möjlighet att inrätta särskilda undervisningsgrupper. I artikel 1 används Foucaults begrepp *heterotopier* för att analysera undervisningspraktiker som inrättats för nyanlända elever, förberedelseklasser och basklasser. I texten ”Different spaces” beskriver Foucault (1998) heterotopier som ”andra” eller ”annorlunda” platser som fungerar både som en reflektion av, och som en kontrast till, det omgivande samhället. Heterotopier kan vara både abstrakta och fysiska platser där samhällets eller kulturens ”normala” regler och rutiner på något vis är satta ur spel. I avhandlingens artikel 1 används heterotopia-begreppet för att i en överförd bemärkelse låta skolan stå som representant för ett slags samhälle i miniatyr, där särskilda platser inrättas för vissa elevpopulationer.

I många fall är heterotopier svar på någon form av ”avvikelse” eller ”kris” som lokaliserats hos individer eller grupper (Foucault, 1998). Foucault (1998) beskriver vidare att heterotopier ofta kännetecknas av ”temporal diskontinuiteter”, vilket kan förklaras som sprickor i – eller avskaffandet av – tiden som den normalt uppfattas. Tidigare forskning har visat hur elever upplever att förberedelseklassen existerar utanför skolans ”normala” tidscykel (Wigg, 2008; Skowronski, 2013) och i stället präglas ”av en delvis parallell temporal linje, som har förlorat kontakten med den upplevda progressiva, linjära tiden som präglar det ordinarie systemet” (Nilsson Folke, 2017, s. 110). I avhandlingen bidrar heterotopia-begreppet med ett språk för att beskriva dessa temporal diskontinuiteter, samtidigt som det har erbjudit möjligheter att utforska ytterligare aspekter av den ”annorlundahet” som är kopplad till undervisningspraktiker för nyanlända elever.

Upprätthållande av normalitet och stigmahandtering

Ett sätt att hantera avvikelse i skolmiljön, är som ovan beskrivet, att differentiera undervisningen och inrätta särskilda praktiker för vissa elevpopulationer. Men ofta finns ändå en stor variation inom ramen för så kallade ordinarie klasser. I artikel 4 undersöks hur en elev som avviker från den förväntade kunskapsnivån i ordinarie undervisning, försöker hantera detta tillsammans med lärare och klasskamrater. För att undersöka hur normalitet och avvikelse konstrueras och hanteras i den

konkreta skolvardagen används dels Jacksons (1990) begrepp *den dolda läroplanen*, dels delar av Ervin Goffmans begreppsapparat. Goffmans sociologi utgår – enkelt uttryckt – från att det sociala livet är en form av föreställning där människor försöker kontrollera intrycken av sig själva (Goffman, 1990a; 1990b). I avhandlingen har framför allt Goffmans (1990b) teorier om *stigma* varit användbara. Dessa bygger på idén att människor, genom upprepningar och ritualer, upprätthåller normalitet och till varje pris vill undvika att själva tappa ansiktet (eller att andra ska göra det). Ett stigma utgörs av ett attribut som hotar denna ordning genom att det positionerar en individ eller en grupp som avvikande och sämre. Stigmahantering består i de ansträngningar som den stigmatiserade och dess omgivning gör för att bibehålla normalitet och undvika att människor ska tappa ansiktet eller utsättas för obehag. Medan några studier om nyanlända elever med kort skolbakgrund har fokuserat på elevers copingstrategier (t.ex. Platt & Troudi, 1997; King & Bigelow, 2012), bidrar Goffmans teoretiska ramverk med ett fokus på det kollektiva i dessa ansträngningar och breddar därmed fokuset till att också inkludera lärare, klasskamrater och institutionella villkor.

Sammanfattande diskussion

I avhandlingen används en mångfald av teoretiska perspektiv och begrepp för att förstå komplexa fenomen som subjektstillblivande, kategorisering, normalitet och avvikelse. Genom att integrera begrepp från olika teoretiska traditioner är förhoppningen att kunna belysa olika aspekter av dessa processer på olika nivåer.

De begrepp och teorier som används i studien kan delas upp på två sätt. För det första kan de kategoriseras utifrån deras ontologiska hemvister. Här kan man konstatera att Goffman och Jackson å ena sidan och Foucault och Butler å andra kommer från olika traditioner, vilket kan medföra svårigheter när dessa ska kombineras. De sistnämnda ligger närmare studiens poststrukturalistiska utgångspunkter, medan de förstnämnda i min studie används mer ”pragmatiskt”, eftersom de trots sina rötter i andra traditioner visat sig användbara för att studera subjektstillblivande och kategorisering samt normalitet och avvikelse. För det andra, och delvis härmed sammanhängande, kan man dela upp analysverktygen utifrån vilken nivå de befinner sig på, där en del begrepp är mer empirinära och andra mer abstrakta och ontologiskt orienterade. Howarth (2007) använder begreppen *ontologiska* och *ontiska* för att belysa denna skillnad på teorier och teoretiska begrepp. I avhandlingen används begrepp

som *subjektspositioner*, *artikulationer* och *diskurs* som övergripande ontologiska begrepp, medan begrepp som *stigma*, *difference blindness*, *heterotopias* och *den dolda läroplanen* är mer empirinära (ontiska) begrepp, som använts mer ”hands on” i analyserna i avhandlingens fyra artiklar.

Här menar jag att de olika teoretiska traditioner som används i avhandlingen kompletterar varandra. Foucaults texter beskriver exempelvis främst normaliseringsprocesser på makronivå och tillhandahåller i liten utsträckning analysinstrument för att undersöka hur detta sker i vardagen (Hacking, 2004). Goffman, å andra sidan, kan användas för att undersöka hur normer och avvikelser spelas ut i en specifik kontext (Goffman, 1990b; Hacking, 2004). Genom att kombinera några av Goffmans begrepp med Foucauldianska tankegodis går det därmed att få syn på hur normer och diskurser iscensätts och förändras på en interpersonell nivå, samtidigt som det blir möjligt att förstå maktdynamiker och göra kopplingar till bredare strukturer.

Metod och material

För att studera hur nyanlända elever med kort skolbakgrund artikuleras genom tal och praktik, har etnografiskt fältarbete på tre grundskolor samt analys av policydokument för grundskolan utgjort grund. Etnografi har utvecklats under lång tid inom olika vetenskapliga discipliner, varför en entydig definition av begreppet är svår att fastlägga (Walford, 2009). I kapitlet skisseras de gemensamma huvudlinjer som är väsentliga i relation till min studie. Jag försöker här inte ringa in betydelsen av etnografi, utan snarare visa hur etnografiska metoder används i den specifika kontext som min studie utgör (Hammersley, 2006). Inledningsvis motiveras valet av etnografi, varefter studiens material och praktiska genomförande presenteras. Avslutningsvis förs en diskussion kring analysförfarande och de etiska överväganden som gjorts i relation till studien.

Etnografi

Etnografi är en vanligt förekommande metod hos studier som intresserar sig för diskursiva processer inom utbildningsväsendet (se t.ex. Jonsson, 2007; León Rosales, 2010; Ottemo, 2015). Valet av etnografiska metoder för den här studien motiveras av flera faktorer. För det första är etnografi en holistisk metodologi som möjliggör och uppmuntrar en bred dataproduktion (Jeffrey & Troman, 2004; Walford, 2008). Detta passar bra i förhållande till mitt breda diskursbegrepp och det faktum att jag är intresserad av hur nyanlända elever med kort skolbakgrund positioneras i både policy och praktik. För det andra utmärks etnografisk forskning ofta av ett öppet och explorativt förhållningssätt, vilket exempelvis innebär att man sällan använder sig av observationsscheman eller fasta frågeformulär (Hammersley & Atkinson, 2007). Att nyanlända elever med kort skolbakgrund kan beskrivas som en instabil elevkategori – ibland ”finns” den som egen kategori och ibland inte – menar jag har bidragit till ett på många sätt oförutsägbart och svårnavigerat fältarbete. Därtill är utbildningen för nyanlända elever med kort skolbakgrund ett i Sverige underutforskat område, vilket har gjort det svårare att ha hypoteser och göra avgränsningar på förhand. Att kunna ha en *emergent design* – en design i ständig

utveckling – har därför varit en viktig förutsättning för föreliggande studie (Walford, 2008, s. 13).

Material och genomförande

Traditionellt har etnografiska studier bedrivits på ett relativt avgränsat fält under en längre tidsperiod. I den här studien har jag i stället valt att följa skolors undervisning av nyanlända elever med kort skolbakgrund på flera – dock på många sätt angränsande – fält eller platser (Pierides, 2010). Studiens material har främst producerats genom fältarbete på tre grundskolor i tre svenska kommuner. Material till studien har även producerats utanför skolorna genom analys av policydokument samt intervjuer med personal på kommunernas välkomstenheter för nyanlända elever – det vill säga enheter som inrättats i vissa kommuner för att undervisa och kartlägga nyanlända elever en kort period innan de börjar på sin ordinarie skola. Tabellen nedan ger en översikt över den data som analyserats inom ramen för avhandlingsprojektet.

Tabell 1. Översikt över studiens material

	Kommun A (Apelskolan)	Kommun B (Bagarskolan)	Kommun C (Cederbergskolan)	Totalt
Observationer på skolor, antal dagar	14	18	14	46
Intervjuer med skolpersonal, antal personer	6	7	7	21
Intervjuer med personal på välkomstenheter, antal personer	1	2	0	3
Intervjuer med elever, antal personer	1	(3)	(3)	1(7)
Analys av policydokument, antal				6

Utöver den data som redovisas i tabellen har jag också inom ramen för fältarbetet genomfört ett antal intervjuer med kommunala tjänstemän och kvalitetsutvecklare

inom utbildningssektorn i varje kommun²². Dessa intervjuer har dock i slutändan inte använts i studiens resultat. Detsamma gäller för de elevintervjuer som genomförts på Bagarskolan och Cederbergskolan, som redovisas i parentes i tabellen. Nedan presenteras de tre skolor där huvuddelen av materialet till studien har producerats. Först beskrivs hur dessa tre skolor valts ut, följt av en presentation av skolorna och deras organisering av utbildningen för nyanlända elever.

Studiens tre skolor

Valet att utföra fältarbete på tre olika skolor har utgått från en vilja att skapa variation i materialet, främst vad gäller skolornas organisering av undervisning för nyanlända elever. Meningen är inte att låta skolorna stå som representanter för alla skolor med liknande strukturella eller organisatoriska förutsättningar. Snarare har syftet varit att lyfta fram en del av den variation som existerar i grundskolans undervisning av nyanlända elever (jmf Nilsson Folke, 2017). Genom möjlighet till kontrastering är förhoppningen också att upprätthålla analytisk distans och att empiriskt visa på ”icke-nödvändigheten” av att organisera vissa praktiker på vissa sätt.

Urvalet av skolor har således till viss del styrts av skolornas organisering av undervisningen för nyanlända elever. Urvalet har också styrts av att jag har sökt skolor där personalen angett att det funnits nyanlända elever i högstadietåldern med kort skolbakgrund. Detta har gjort att jag främst kontaktat skolor med ett relativt högt antal nyanlända elever, då chansen för att någon eller några av dessa elever har kort skolbakgrund därmed ökar. Jag har även sökt mig till dessa skolor, då min önskan har varit att inkludera skolor som har en relativt stor vana av att undervisa nyanlända elever och har etablerade rutiner för detta. Urvalet har därutöver styrts av bekvämlighetsaspekter. På en av skolorna underlättades mitt tillträde av att jag tidigare haft yrkesmässig kontakt med skolan. På en annan skola underlättades tillträdet av att en företrädare för kommunen kontaktat Göteborgs universitet med en förfrågan om att få kommunens organisering av undervisning för nyanlända elever beforskad. Dessa båda skolor valdes ut, dels på grund av att de matchade övriga urvalskriterier, dels på grund av det relativt enkla tillträdesförfarandet. Sammanlagt har sex skolor kontaktats med förfrågan om deltagande, där en till slut avböjde medverkan i studien. En annan valdes bort på grund av osäkerhet gällande

²² Det rör sig om tre chefer för utbildningsförvaltningar, en i varje kommun. Det rör sig också om tre personer som har haft tjänster som innebär ett kommunövergripande uppdrag att kartlägga, utvärdera och utveckla kommunens arbete med nyanlända elever.

förekomsten av nyanlända elever med kort skolbakgrund, medan en tredje valdes bort på grund av en nära förestående omorganisation av kommunens undervisning av nyanlända elever. De tre kommunala grundskolor som till slut valdes ut har alla relativt lång vana vid att ta emot och undervisa nyanlända elever och har vid tiden för studien en andel nyanlända elever som ligger över riksgenomsnittet. I tabell 2 presenteras övergripande information om de tre skolorna som fått de fingerade namnen ”Apelskolan” (Anchor School), ”Bagarskolan” (Birch School) och ”Cederbergskolan” (Cotton School). I tabellen redogörs för skolornas geografiska placering, elevunderlag och organisering av undervisning för nyanlända elever. Därefter presenteras varje skola under varsin rubrik, där jag även kortfattat beskriver hur fältarbetet har organiserats på respektive skola.

Tabell 2. Skolorna

	Plats	Föräldrars utbildningsnivå (1–3) ²³	Nyanlända elever (%)	Elever som uppnår kunskapskrav (%)	Organisation
Apelskolan (F–9)	Storstad	1,72	20	49	Förberedelseklass
Bagarskolan (F–9)	Småstad	2,21	19	67	Förberedelseklass (delas vissa lektioner)
Cederbergskolan (6–9)	Mellanstad	2,13	17	61	Tvåspråkig klass
Nationellt genomsnitt		2,28	9	74	

Apelskolan

Apelskolan ligger i en förort till en större svensk stad. Skolan ligger i närheten av ett av förortens små centrum och omgärdas av höghus från 1960-talet. Området kan karaktäriseras som ”territoriellt stigmatiserat” och är en plats med låg status i staden, förknippad med kriminalitet och sociala problem (Wacquant, 2008).

²³ Information om föräldrars utbildningsnivå, andel nyanlända elever samt elever som når kunskapskraven har hämtats från Skolverkets internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationssystem (SiRiS) och baseras på data på elever i årskurs 9 från år 2017 (Bagarskolan och Cederbergskolan) and 2018 (Apelskolan). Föräldrars utbildningsnivå redovisas i tre nivåer, enligt följande: fullgjord grundskola (1), gymnasium (2 poäng), eftergymnasial utbildning (3 poäng).

Skolans rektor berättar nedan om hur skolan beskrevs av dess elever när hon tillträdde:

När jag kom, så fick jag höra hela tiden: ”den här fattiga skolan, vi går på en fattig skola”. Och så försöker man fråga: vad menar du med fattig skola? För att vi får ju mycket mer pengar än en skola i [del av stadsdelen med hög andel höginkomsttagare], så vi är ju en rikare skola egentligen. ”Men det är inte det vi menar!” Nä, vad är en fattig skola? Och då förstår man ju när man har rett i det ett tag, att de menar att det här är en lågstatusskola. Här vill ingen gå. Här är det stökigt, här är det ... alla andra ser ner på oss. (Intervju, Apelskolan)

Apelskolan karaktäriseras alltså, enligt skolans rektor, som en lågstatusskola av dess elever. Andelen niondeklassare som uppnår kunskapskraven i alla skolans ämnen ligger också långt under riksgenomsnittet.

Skolan har i många år tagit emot en större andel nyanlända elever än riksgenomsnittet och hade, vid tiden för fältarbetet, sedan länge arbetat efter samma modell i mottagandet av de nyanlända eleverna. Den nyanlända eleven får vid inskrivningen vid skolan dubbel grupptillhörighet, dels i en ordinarie klass, dels i en förberedelseklass. Efter ett par veckor i förberedelseklassen börjar eleven läsa ett eller några ämnen med den ordinarie klassen och sedan fortsätter denna ”utslussning” successivt. Takten på utslussningen är individuell och bestäms delvis av elevens progression i svenska och tidigare ämneskunskaper, och delvis av organisatoriska faktorer, till exempel om det finns tillgång till studiehandledare som talar elevens modersmål eller inte. I förberedelseklasserna (en för mellanstadiet och en för högstadiet) ges eleverna främst undervisning i svenska som andraspråk, även om det förekommer vissa inslag av andra ämnen.

Enligt personalen på Apelskolan fanns det inga nyanlända elever med kort skolbakgrund i högstadietklassens förberedelseklass vid tiden för fältarbetet. I mellanstadiets förberedelseklass fanns det emellertid tre elever, varav två gick i årskurs fyra och en i årskurs sex. Jag valde därför att inledningsvis tillbringa merparten av min tid i mellanstadiets förberedelseklass. Efterhand valde jag att huvudsakligen inrikta mig på eleven i årskurs sex, vilken är den elev som står i fokus i artikel 4. Beslutet grundade sig initialt på avhandlingens inriktning mot grundskolans senare årskurser, samtidigt som ett intresse för att utforska denna elevs strategier för att hantera utmaningarna som skoluppgifterna i hennes ordinarie klass innebar också väcktes efterhand.

Fältarbetet på Apelskolan inleddes under höstterminen 2016 och pågick drygt en månad. Vid den tiden delade eleven sin tid lika mellan förberedelseklassen och

den ordinarie klassen, 6A. Jag närvarade under denna period på lektioner i båda undervisningspraktikerna. 6A var en klass som omtalades i positiva ordalag av skolans lärare, som lyfte fram klassens nyfikenhet och vilja att lära. Mitt intryck av atmosfären under lektionerna med 6A sammanföll i stort sett med denna beskrivning. Detta gällde även för förberedelseklassen och båda undervisningspraktikerna präglades oftast av en kombination av engagemang i skolarbetet, arbetsvilja och en pratsam och skämtsam atmosfär. I dessa klasser var det relativt lätt att etablera kontakt med eleverna, vilka i stor utsträckning visade sig vara öppna för och nyfikna på mitt arbete.

Fältarbetet på Apelskolan fortsatte under våren 2017 med enstaka besök. När höstterminen inleddes hade eleven börjat årskurs sju och en ny sammanhållen period av fältarbete inleddes. Vid den här tiden tillbringade eleven större delen av sin tid i den ordinarie klassen, 7A. Således koncentrerade jag under den här tiden mina observationer nästan uteslutande till 7A:s lektioner.

Bagarskolan

Bagarskolan ligger nära centrum i en mindre svensk stad. Skolbyggnaden är från början av 1900-talet och är stor och ståtlig. Skolan hade vid tiden för fältarbetet ett upptagningsområde som kan karaktäriseras som socioekonomiskt blandat. Som skolans rektor uttrycker det: ”Det är antingen eller, tror jag. Antingen är det nog rätt så torftigt hemma, eller så är det väldigt gott ställt” (Intervju, Bagarskolan). Andelen niondeklassare som uppnår kunskapskraven i alla skolans ämnen ligger något under riksgenomsnittet, där en majoritet av de elever som inte når behörighet till gymnasiet är nyanlända, enligt skolans rektor.

Bagarskolan omtalas i kommunen som en skola med stor erfarenhet och en välfungerande organisation för utbildningen för nyanlända elever. Inför läsåret då fältarbetet ägde rum hade man också genomfört en satsning på skolans förberedelseklasser (en för mellanstadiet och en för högstadiet) och anställt fler lärare och studiehandledare. Organisatoriskt påminner Bagarskolan och Apelskolan om varandra så till vida att nyanlända elever placeras i både förberedelseklass och en ordinarie klass vid ankomsten. Eleverna slussas sedan succesivt ut i ordinarie ämnen. På Bagarskolan har dock förberedelseklassen ett schema som i jämförelse med Apelskolan i något större utsträckning påminner om de ordinarie klassernas, med undervisning i några olika ämnen (SO, matematik och hemkunskap). Tonvikten ligger dock på undervisning i svenska som andraspråk.

Klassrumsklimatet på Bagarskolan är relativt strikt i jämförelse med studiens andra två skolor. Lärarna på skolan har tydliga gemensamma ordningsregler som

sällan överträds. Undervisningen i både förberedelseklassen och ordinarie klasser präglas av relativt sparsam interaktion, både vad gäller interaktion kring undervisningsinnehåll och småprat av annan karaktär. Särskilt i skolans förberedelseklass slogs jag tidigt av hur lite eleverna pratade under lektionerna. Många av dessa lektioner präglas av individuellt arbete under tystnad och eleverna ställer sällan frågor, även när det framstår som att de har svårt att förstå vad de ska göra.

På Bagarskolan identifieras mindre än hälften av eleverna, cirka åtta elever, i förberedelseklassen som nyanlända med kort skolbakgrund²⁴. Under vissa av lektionerna i förberedelseklassen förflyttar sig majoriteten av dessa elever till ett intilliggande gruppum och undervisas av Maja, som har en lärarutbildning som riktar sig mot de yngre åren i grundskolan. Denna undervisningsgrupp, som jag refererar till som *Majas grupp*, utgör en del av den satsning som genomförs under läsåret för att förbättra undervisningen för nyanlända elever på skolan. Det gavs, under fältarbetet, lite olika förklaringar till vad det huvudsakliga syftet med Majas grupp är och vilka elever den är installerad för. Rektorn på skolan ger nedan en förklaring till vad som ligger bakom denna gruppindelning:

Vi såg fler och fler elever som hade behov av läsinlärningen, den tidiga läsinlärningen, som ligger tidigt i vår skola. Fast det behövdes upp i åldrarna nu, mycket senare i åldrarna. Där hade vi inte kompetensen. Så därför har ju Maja kommit till för att kunna lägga den delen med de nyanlända eleverna. (Intervju, Bagarskolan)

Majas grupp framställs oftast, som i citatet ovan, som avsedd för de nyanlända högstadiel elever som befinner sig i början av sin läs- och skrivinlärning. I praktiken innebär det att de flesta av eleverna i gruppen har kort skolbakgrund, men som diskuteras i avhandlingens artikel 2, ingår även en elev med lång skolbakgrund som är bedömd som åldersadekvat litterat på två språk i gruppen. Eleverna i Majas grupp deltar enbart i ordinarie undervisning under idrott, bild och slöjdlektioner. Mina observationer på Bagarskolan koncentrerades främst till förberedelseklassen och till Majas grupp. Vid några tillfällen följde jag dock lektioner i en ordinarie klass nio, där två av eleverna i Majas grupp deltog under vissa lektioner.

²⁴ Anledningen till att ett exakt antal inte kan ges är att elevunderlaget skiftade från besök till besök samt att det fanns elever som var inskrivna i förberedelseklassen som sällan eller aldrig närvarade på skolan.

Cederbergskolan

Cederbergskolan ligger i ett medelklassområde i en medelstor svensk kommun. Skolan är relativt nybyggd och ligger insprängd i ett område som domineras av villor och småhus. Andelen niondeklassare som uppnådde kunskapskraven i alla skolans ämnen låg vid tiden för fältarbetet, precis som på Bagarskolan, något under riksgenomsnittet.

Inom skolans upptagningsområde finns få nyanlända elever. Majoriteten av de nyanlända eleverna på skolan har i stället sökt sig dit från andra områden i staden, då man på denna skola erbjuder en tvåspråkig undervisningsmodell för nyanlända elever, vilket lockat dit elever från olika delar av staden. Medan Apelskolan och Bagarskolans organisatoriska modeller för nyanlända elever kan karaktäriseras som relativt traditionella, arbetar man alltså på Cederbergskolan utifrån en mindre vanlig modell. Bakgrunden till den tvåspråkiga undervisningen på Cederbergskolan är den relativt stora anhöriginvandringen från Somalia runt år 2012. I samband med detta börjar Nina, som arbetat som utvecklingsstrateg i kommunen, fundera på hur dessa elever bäst kan tas emot. I en intervju beskriver hon upprinnelsen till organisationen:

Jag började fundera på, borde man inte då kunna göra nånting av att det kommer så många som talar samma modersmål? Så vi kan göra det här bra [...] Så då började jag, tillsammans med, eller med stöd av [personal på välkomstenheten] jobba fram ett förslag, och då även med Eva, som då jobbade här på Cederbergskolan. För att vi visste att det fanns plats här, och jag ville ju också ha bra personal. (Intervju, Cederbergskolan)

Sedan tvåspråkiga klasser introducerats på skolan har organisationen sett lite olika ut över tid. Vid tiden för fältarbetet, vårterminen 2017, hade man en tvåspråkig klass för somalisktalande elever. Eleverna ges tvåspråkig undervisning på en majoritet av lektionerna. En tvåspråkig (svenska och somaliska) studiehandledare fungerar som tolk och pedagog under lektionerna, medan lektionen leds av en ämneslärare på svenska. Man följer samma kursplan som skolans enspråkiga och ordinarie (högstadiе)klasser, och eleverna läser alltså alla de ämnen som ingår i ordinarie undervisning. Under vissa ämnen – idrott, musik, slöjd och bild – undervisas klassen tillsammans med en annan nia på skolan. Under dessa lektioner deltar inte studiehandledaren och all undervisning ges på svenska. Vid tiden för fältarbetet hade de flesta av eleverna gått i klassen i drygt två år och alla behärskade en hel del svenska. På de flesta lektionerna används främst svenska som undervisningsspråk medan somaliskan, enligt elever och lärare, var betydligt mer dominerande när klassen var ny. Bland annat därför, har jag inte bedömt det som

nödvärdigt att få delar av lektioner som varit på somaliska översatta. Då det i de flesta fall rört sig om korta episoder av lektioner, har jag bedömt det som möjligt att följa med i händelseförloppet ändå.

Klassrumsklimatet på Cederbergskolan skiljer sig mellan den tvåspråkiga klassen och i de ordinarie och enspråkiga klasserna. Medan det tvåspråkiga klassrummet generellt sett (men inte uteslutande) kännetecknas av entusiastiska och deltagande elever samt mycket interaktion, präglas flera av lektionerna i de ordinarie och enspråkiga klasserna i högre grad av bristande engagemang hos eleverna. Inramningen på de senare är också lösare, med lärare som inte alltid reagerar på mobilanvändning, prat om annat än lektionsinnehållet och sena ankomster.

Majoriteten av de tolv eleverna i den tvåspråkiga klassen på Cederbergskolan identifieras av personalen som nyanlända med kort skolbakgrund, medan endast två elever identifieras som elever med lång skolbakgrund. På Cederbergskolan deltog jag, med några undantag, nästan uteslutande på den tvåspråkiga klassens lektioner. Detta inkluderar även de lektioner när de slås samman med en annan klass.

Tid och fokus på fältet

Fältarbetet på skolorna har tidsmässigt organiserats utifrån en kombination av *komprimerad* och *selektivt återkommande* etnografi (Jeffrey & Troman, 2004). På Bagarskolan och Cederbergskolan har komprimerad etnografi utgjort den huvudsakliga metoden, medan fältarbetet på Apelskolan inleddes med en komprimerad period för att sedan bestå av selektivt återkommande besök. Den komprimerade delen av fältarbetet innebar att jag tillbringade två till fyra dagar i veckan på varje skola. Mitt initiala fokus på skolorna har utgått från var (i vilka klasser/grupper) det finns nyanlända elever med kort skolbakgrund. Dessa har identifierats genom samtal med personal som arbetar nära de nyanlända eleverna på skolan (lärare i förberedelseklassen och studiehandedare) och som därför kan antas ha bäst kännedom om dessa elevers bakgrunder. Vid dessa samtal har få frågor eller funderingar kring denna kategorisering uppkommit. Personalen har, utan att be mig definiera ”kort skolbakgrund”, berättat för mig vilka elever som ingår i denna kategori och i de flesta fall gett mig lite bakgrundsinformation om eleverna. De elever som identifierats som nyanlända med kort skolbakgrund har

alla gått mellan 0 och 1 år i skolan innan ankomsten till Sverige²⁵. Utifrån vilka klasser dessa elever är placerade i, har jag sedan bestämt fältarbetets inledande fokus. Efterhand har sedan mitt fokus smalnats av, exempelvis mot vissa undervisningspraktiker eller elever. Jag har sedan, utifrån det något avsmalnade fokuset, genomfört *selektivt återkommande* besök, framför allt på Apelskolan men vid enstaka tillfällen även på de andra skolorna. Ett exempel på ett sådant tillfälle är ett möte på en av skolorna där ett åtgärdsprogram skulle upprättas åt en elev som jag följt under fältarbetet.

Deltagande observationer

En betydande del av studiens material har producerats genom deltagande observationer på de tre skolorna. Observationerna har omfattat lektioner, korridorer, uppehållsrum, matsal och personalrum. Huvuddelen av tiden har ägnats åt lektioner, personalrum och olika möten, såsom arbetslagsmöten, möten för att utforma åtgärdsprogram och så kallade ”överlämningsmöten” där nyanlända elever skrivits in på skolan. Dessa aktiviteter framstod successivt som nyckelpraktiker för att bäst kunna besvara forskningsfrågorna.

Oberoende av var observationerna har ägt rum har det observerade kontinuerligt skrivits ned i fältanteckningar, tillsammans med kommentarer och påbörjade analyser. Dessa anteckningar har skrivits ned snabbt i anslutning till observationer, och har sedan transkriberats, det vill säga förtydligats och kompletterats med vidare reflektioner och analyser, så snabbt tillfälle getts för att inte riskera att händelserna faller i glömska (jmf Walford, 2009). I det inledande skedet av fältarbetet på varje skola gjordes detta med hjälp av penna och anteckningsblock. En fördel med dessa redskap är att de kan innebära en påminnelse och konkretisering för studiens deltagare om min roll på skolan. Av bekvämlighetsskäl gick jag emellertid efterhand över till att skriva fältanteckningarna på mobilen.

Förutom fältanteckningarna har jag vid några tillfällen gjort ljudinspelningar under lektioner eller möten för att skapa en mer exakt dokumentation av den interaktion som ägt rum.

²⁵ Dessa uppgifter bygger på vad eleverna själva och/eller deras vårdnadshavare angett under kartläggningsprocessen på kommunernas välkomstenheter, samt vad skolpersonal och eleverna angett i intervjuer med mig. I alla fall utom ett råder det samstämmighet mellan lärares och elevers uppgifter om elevers skolbakgrund. I undantagsfallet anger eleven själv att hon har gått i skola i hemlandet, men hon kan inte redogöra för hur mycket. I skolans dokumentation samt skolpersonals tal hävdas dock att eleven helt saknar skolbakgrund.

Att observationerna är *deltagande* innebär i denna studie att jag kontinuerligt har interagerat med elever och personal på lektioner och raster, både för att vinna förtroende och i syfte att skapa en djupare förståelse av situationer och händelseförlopp. Detta har sett lite olika ut på de olika skolorna och i olika situationer, och man kan säga att det rört sig om olika grader av deltagande (jmf Hammersley & Atkinson, 2007). Den roll jag intagit eller tilldelats har bland annat varit beroende av hur mycket gemensamt språk jag har haft med eleverna. I de ordinarie klasserna har det generellt sett varit lättare att kommunicera obehindrat med eleverna, varför min roll i vissa fall blivit annorlunda i dessa klasser. Ett exempel från klass 7A på Apelskolan illustrerar min position i den klassen:

En elev, Guleed, frågar mig: Ska du vara med på musiken? När jag nickar utbrister han: Oh shit! Vadå, sköter ni er inte där? frågar jag. Nej, det är kaos, svarar han. Under musiklektionen samma dag, utbryter mycket riktigt kaos och eleverna stör lektionen i mycket större utsträckning än de vanligtvis gör. Guleed tittar på mig och säger med ett snett leende: Vad var det jag sa? Är det här en bra lektion eller? Mark, som sitter bredvid, frågar mig: När du var liten och gick i skolan, var din klass så här eller? (Fältanteckning, Apelskolan).

I utdraget ovan positioneras jag av Guleed som en vuxen som förväntas bry mig om elevernas uppförande, och som någon det är lite bekymmersamt att ”skapa kaos” inför. Samtidigt ses jag inte under lektionen som någon som förväntas hjälpa eller solidarisera med läraren, och Guleed och Mark pratar med mig fastän de egentligen förväntas delta i lektionens aktiviteter. Marks fråga positionerar mig vidare som vuxen, men snarare som en person som en gång i tiden varit en elev, än som en person som själv undervisar elever.

I Bagarskolans och Cederbergskolan förberedelseklasser såg min roll annorlunda ut, då jag i dessa praktiker stundtals agerade hjälplärare. Detta hade dels att göra med att undervisningen till stor del bestod i individuellt arbete och att gå runt och hjälpa till utgjorde då ett sätt att ta reda på vad som hände under lektionerna. Dels hade jag och eleverna lite gemensamt språk, varför detta blev en av få kommunikationsvägar oss emellan.

I relation till skolpersonalen har också graden av deltagande sett olika ut beroende på situation. Under formella möten, speciellt om elever eller elevers föräldrar varit närvarande har min medverkan reducerats till observatör, medan jag under samtal i personalrum eller i anslutning till lektioner deltagit med egna tankar, frågor och åsikter i större utsträckning.

Intervjuer

Inom ramen för fältarbetet genomfördes intervjuer med skolpersonal (lärare, rektorer och studiehandledare), elever samt med personal på välkomstenheter i två av kommunerna. Intervjuer kan, i etnografiska studier, vara ett sätt att testa det observerade och ställa frågor i relation till sådant som funnits intressant eller underligt (Hammersley & Atkinson, 2007). Ofta har intervjuerna med skolpersonalen handlat om sådant jag observerat vid specifika tillfällen, varför dessa intervjuer haft en låg grad av standardisering. Intervjuerna har utgått från vissa återkommande teman, men har anpassats till den specifika deltagaren och dennes yrkessituation. Vissa i personalen har intervjuats två gånger, då jag vid transkriptionen av den första intervjun upptäckt saker som väckt frågor eller nyfikenhet, och velat att deltagarna ska utveckla dessa teman. Intervjuerna med personal på kommunernas välkomstenheter hade en högre grad av standardisering med förberedda frågor, då missad information inte lika lätt kunde tas igen. Gemensamt för alla studiens intervjuer är att de varade mellan 30 och 80 minuter, spelades in och transkriberades ordagrant.

Som jag tidigare redogjort för, genomfördes även intervjuer med sju elever inom ramen för fältarbetet. I slutändan har bara två av dessa använts i avhandlingen. I kappans inledning används ett utdrag ur en intervju med en elev på Cederbergskolan, medan bara en elevintervju ingår i avhandlingens resultat, närmare bestämt i artikel 4. Anledningen till att de andra elevintervjuerna inte använts är framför allt att mitt initialt breda fokus efterhand smalnade av mot att främst fokusera på hur elever artikulerades av andra aktörer (skolpersonal, praktiker och policy) och mindre grad på elevers egna positionerande och/eller upplevelser. Gällande den elevintervju som ingår i empirin i artikel 4, gjorde jag dock bedömningen att den utgjorde ett viktigt bidrag för att besvara artikelns frågeställningar kring stigmahantering och upprätthållande av normalitet. Denna intervju genomfördes med hjälp av en auktoriserad tolk. Att genomföra intervjuer med tolk kan vara problematiskt och diskuteras av bland annat Skowronski (2013) i hennes intervjustudie med nyanlända elever (se även Svensson, 2017; Nilsson Folke, 2017). Ett problem är att man inte har kontroll över ”korrektheten” i tolkens återgivning (Davidson, 2000). Ett annat är att det faktum att det finns en till åhörare till samtalet kan påverka elevens frispråkighet. I relation till den aktuella intervjun bedömde jag ändå att fördelarna med att använda tolk övervägde nackdelarna, på grund av de kommunikativa svårigheter som en intervju på svenska skulle innebära.

Policydokument

Utöver de materialkategorier som beskrivits tidigare ingår även policydokument i avhandlingens material. Med begreppen ”policytext” och ”policydokument”, avses texter eller dokument som syftar till att leda eller styra en verksamhet – i det här fallet skolan – i en viss riktning. Alltifrån skollagen, som på ett mycket konkret sätt ska styra skolverksamheten, till exempelvis Skolinspektionens rapporter, som på ett mindre konkret sätt fungerar normerande för skolors agerande, ryms inom definitionen. Policydokument ses som ”textual interventions into practice” (Ball, 1993, s. 46), som utövar makt på samma sätt som diskurser: genom att producera en viss typ av sanning och kunskap. Syftet med att inkludera policy är varken att undersöka enskilda policydokuments effekter på enskilda skolor – något som får anses som väldigt svårt att fastställa (Ball, 1993) – eller att undersöka hur policy genomförs, implementeras eller förhandlas i enskilda praktiker. Syftet är snarare att undersöka olika ”platser” (jmf ”sites”) där ett fenomen diskuteras och därmed konstitueras.

De policydokument som analyseras i artikel 1 är dels två dokument som getts ut på kommunal nivå: *Att arbeta i basgrupp. Erfarenheter från undervisning av invandrarelever med bristfällig skolbakgrund*, utgiven av Stockholms stads skolförvaltning 1987 och dels *Basgrupp – för vem och hur? Om invandrarelever med otillräcklig skolbakgrund*, utgiven av Invandrapedagogiskt centrum i Göteborg 1996. Dessa dokument innehåller praxisnära tips och råd till skolor och lärare som arbetar med basgrupper, det vill säga särskilda undervisningsgrupper för nyanlända elever med kort skolbakgrund. Dessutom analyseras fyra dokument på statlig nivå: SOU (1983:57) *Olika ursprung i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. I den omfattande SOU:n analyseras och utvärderas ”undervisningen av invandrare” i Sverige. I föreliggande avhandling analyseras endast ett kortare avsnitt med rubriken ”Särskilda stödåtgärder för elever med ringa skolbakgrund”.

Dessutom analyseras tre, mer nutida, dokument: promemorian *Utbildning för nyanlända elever* från 2013, lagrådsremissen *Utbildning för nyanlända elever* från 2014 samt *Skolverkets allmänna råd: Utbildning för nyanlända elever* från 2016. Dessa tre dokument befinner sig på olika nivåer i en juridisk process med syfte att förändra de juridiska förutsättningarna för utbildning för nyanlända elever i grund- och gymnasieskola.

Etiska överväganden

Under fältarbetet har jag kontinuerligt reflekterat över hur min forskarroll kan påverka deltagarna (Hammersley & Atkinson, 2007). Sådana reflektioner är särskilt viktiga i relation till eleverna, som har begränsad autonomi och är vana att lyda vuxenauktoritet (Morrow, 2008). Studiens etiska hänsyn har tagit sin utgångspunkt i Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2017) och etikprövningslagens (SFS 2003:460) skrivningar om informerat samtycke, anonymitet och skydd för deltagarnas välbefinnande. Att strikt följa en etisk ”checklista” kan dock skymma studie- och metodspecifika frågor (Murphy & Dingwall, 2001; Halse & Honey, 2005). Jag har därför även inspirerats av etiska resonemang inom den etnografiska traditionen (Murphy & Dingwall, 2001; Hammersley & Atkinson, 2007) och försökt vara uppmärksam på etiska dilemman och utmaningar som är unika för min studie. Nedan beskrivs de etiska överväganden och val som väglett studien.

Konfidentialitet

I syfte att skydda deltagarnas identitet är namn på skolor och deltagare i studien utbytta. De elever som intervjuats har själva getts möjlighet att välja sina fingerade namn, i syfte att göra det tydligt för dem att de deltar i en studie och att deras identitet kommer att skyddas. Detta har jag inte bedömt som nödvändigt i relation till de vuxna deltagarna, vars fingerade namn jag valt.

Trots anonymisering återstår en risk att de deltagare som arbetar på samma skolor kan känna igen varandra i de publicerade studierna. Studiens material innehåller vidare uttalanden som skulle kunna karaktäriseras som klandervärda, då personal i några fall har uttryckt sig generaliserande eller nedvärderande utifrån elevers nationella härkomst. I flera av dessa fall har lärarna själva kommenterat detta med så kallade ”disclaimers” (Bonilla-Silva, 2015) (”Så här får man ju egentligen inte säga”, ”jag ogillar att prata om kultur, men ...”) vilket indikerar att dessa uttalanden befinner sig på gränsen för vad som ”får” eller ”kan” uttalas i den kontext de befinner sig i. Jag har därför gjort bedömningen att det finns en risk att dessa lärare skulle kunna lida men av att få sin identitet röjd. I artikel 3, där sådana uttalanden förekommer, har jag därför utelämnat att koppla de intervjuade lärarna till en (visserligen fingerad) skola. Jag har även gjort uppföljande intervjuer med de berörda lärarna för att be om förtydliganden. På så vis har jag försökt minska risken för att jag missförstått eller tagit något ur sin kontext, samtidigt som lärarna på så vis getts möjligheten att ytterligare reflektera över sin medverkan i studien.

Ytterligare en åtgärd som vidtagits i syfte att skydda deltagarnas identitet är att jag i texten inte anger vilken av skolorna som jag haft tidigare yrkesmässig kontakt med. Detta innebär förvisso att forskningsprocessen blir mindre transparent för läsaren, men jag har här prioriterat att sträva efter en bibehållen konfidentialitet.

Information och erhållande av samtycke

Vid fältarbetets start har all berörd personal²⁶ informerats skriftligt, och de flesta även muntligt, om studiens syfte och tillvägagångssätt samt deras rätt att avböja medverkan i studien. Vad gäller information till de deltagande eleverna, krävdes ytterligare åtgärder för att i möjligaste mån försäkra mig om att deras eventuella samtycke verkligen var ”informerat”. Att många av eleverna i studien var nyanlända ställde särskilda krav på tydlighet från mig som forskare, då vi i många fall saknade ett gemensamt språk att kommunicera på. Dessutom fanns både elever och vårdnadshavare som inte behärskade något skriftspråk (jmf Ljung Egeland m.fl., 2023). Jag har därför gett information både skriftligt och muntligt och både skriftlig och muntlig information, har, i de fall där det bedömts nödvändigt, översatts av studiehandledare anställda på skolorna och av certifierade tolkar. I början av fältarbetet har jag använt lektionstid för att berättat om studien, svara på elevers frågor samt delat ut skriftlig information och medgivandeblanketter till eleverna. Utöver detta har jag vid upprepade tillfällen återgett delar av denna information till mindre grupper av elever, då de haft frågor som de inte tagit upp vid helklastillfällena.

Alla elever som tillfrågats har givit sitt skriftliga medgivande till studien. I de fall när eleverna varit under femton år har även skriftligt samtycke från deras vårdnadshavare inhämtats. Till vissa av dessa vårdnadshavare har studiehandledare i tillägg till den skriftliga informationen givit informationen muntligt. Min förhoppning och tro är därmed att alla deltagare i studien kunnat tillgodogöra sig informationen på ett språk de behärskar. Jag fick dock vid flera tillfällen erfara att ”informerat samtycke” – det vill säga att studiens deltagare vet vad de har tackat ja till att delta i – inte är något som uppnåtts per automatik genom dessa åtgärder.

²⁶ Här finns naturligtvis vissa svårigheter vad gäller bedömningen kring vilka som kan anses vara deltagare i studien, och således vilken personal som kan anses vara ”berörd” i det här fallet. När det har kommit vikarier till lektioner som jag har närvarat på, har jag informerat dem om syftet med min närvaro så tidigt jag kunnat, i de flesta fall dock inte tidigare än under själva lektionen. Man kan i dessa fall fundera över i vilken utsträckning dessa personer har upplevt sig ha en möjlighet att tacka nej till deltagande i studien. Vad gäller vikarier som jag stött på i personalrum eller korridorer, har jag i de flesta fall inte informerat dem om studien. Dessa personer figurerar dock inte i mina fältanteckningar eller på inspelningar.

Detta kan illustreras med en händelse från en lektion med 7A på Apelskolan. Jag har vid tillfället varit ett par veckor på skolan. Under lektionen vänder sig en elev till mig med frågor om min roll på skolan.

Jag sitter bakom en bänkrad med elever och antecknar, när Wille vänder sig om och viskar till mig: Vill du bli lärare? Jag svarar att jag redan jobbat som lärare, och att jag nu forskar. Han frågar då: Vad forskar du om? Jag säger att jag forskar om hur skolor som tar emot många nyanlända elever arbetar, varpå Wille frågar: Hur vet du vilka som är nyanlända? På uttalet? (Fältanteckning, Apelskolan)

Willes frågor gör mig uppmärksam på två saker. För det första är det uppenbart att han inte har min roll på skolan klar för sig, trots att jag vid flera tillfällen informerat klassen om syftet med min närvaro. Willes fråga påminner om att detta informerande måste ske kontinuerligt och att man trots detta aldrig kan vara helt säker på att alla deltagare i studien verkligen vet vad de har tackat ja till (Hammersley & Atkinson, 2007). Värt att notera är också att denna fråga kommer från en elev i 7A, där jag som tidigare påpekats, upplevt att jag positionerats som lärare i ganska låg grad jämfört med i andra undervisningsgrupper där jag deltagit. Trots detta verkar Wille uppfatta mig som någon typ av lärarkandidat. För flera av eleverna i studiens förberedelseklasser skulle det vara svårt att ställa den typen av frågor som Wille gör, på grund av avsaknad av gemensamt språk. Jag får troligtvis därför aldrig veta om dessa elever skulle ha missuppfattat min roll på liknande sätt.

För det andra aktualiserar Willes fråga: ”Hur vet du vilka som är nyanlända”? frågor om de kategoriseringar och uppdelningar jag som forskare är med och aktualiserar och etablerar. Eftersom ”nyanländ” är en elevkategori i laglig mening, som det talades mycket om vid tiden för fältstudierna, utgick jag ifrån att det var en term som alla elever kände till. Jag trodde också att det var mer eller mindre uppenbart för eleverna i 7A vilka som ingick i kategorin, då dessa alltid (delvis) placerades i förberedelsegrupp på Apelskolan. Willes fråga om jag skiljer ut de som är nyanlända genom deras svenska uttal, indikerar dels att för honom associeras elevkategorin inte främst med placering i förberedelsegrupp, dels att han tidigare kanske inte funderat över vilka elever i hans klass som är nyanlända. Detta kommer att diskuteras mer ingående under nästa rubrik, där jag diskuterar kravet på *informerat* samtycke i relation till risken att bidra till (negativa) kategoriseringar av elever.

(O)informerat samtycke och utpekande av elever

Det kanske mest påtagliga etiska dilemma som den här studien gett upphov till, har att göra med dess potentiella utpekande av en elevgrupp som själva inte valt att bli synliggjorda som grupp. Jag har under fältarbetet utgått ifrån att det kan innebära ett socialt stigma att som tonåring sakna eller ha kort skolbakgrund i en kontext där en mångårig sådan förväntas (jmf Bigelow & Pettitt, 2016). Jag har därför velat undvika att elever pekas ut som elever med kort skolbakgrund framför sina skolkamrater. När jag har informerat elever om studien har jag därför enbart berättat att jag är intresserad av utbildningen för nyanlända elever generellt och utelämnat mitt fokus på skolbakgrund. Av samma anledning har jag även genomfört elevintervjuer med nyanlända elever med lång skolbakgrund, trots att dessa inte utgjort mitt fokus och att jag redan från början insett att min nytta av dessa sannolikt skulle vara begränsad. Här har jag gjort en avvägning mellan kravet på informerat samtycke och risken för att vissa elever skulle pekas ut som annorlunda eller sämre (jmf Svensson, 2017).

Vidare har forskning visat att enbart det att ingå i kategorin ”nyanländ” i sig kan innebära ett stigma (t.ex. Skowronski, 2013; Nilsson Folke, 2017). Jag har således även vidtagit vissa åtgärder för att elever inte heller ska pekas ut som nyanlända i onödigt stor utsträckning, även om alla deltagare informerats om att denna elevgrupp utgör mitt fokus. Jag har exempelvis i de flesta fall bedrivit mina observationer i en och samma undervisningsgrupp under hela dagar, i stället för att följa vissa elever fram och tillbaka mellan förberedelsegrupp och ordinarie klass. Också genom att vara noggrann med min placering i klassrum och vart jag riktat min blick och fokus har jag försökt undvika att vissa elever ska känna sig utpekade eller ”förföljda” av mig. Jag har också försökt att vara lyhörd för subtila signaler, som skulle kunna tyda på att någon elev finner min närvaro störande eller olustig. På detta sätt har jag försökt begränsa den eventuella skada som studien skulle kunna bidra till för deltagarna, men att helt eliminera denna risk får nog betraktas som omöjligt (jmf Hammersley & Atkinson, 2007).

Det finns även ytterligare etiska dilemman knutna till att undersöka en kategori som inte är särskilt etablerad, i jämförelse med officiella elevkategorier, såsom ”nyanländ elev” eller mer väletablerade subjektspositioner som ”svensk” eller ”man”²⁷. De elever som ingår i studien och som identifierats som ”nyanlända med

²⁷ Väletablerade i den meningen att det är identitetsmarkörer som i stor utsträckning används i dagligt tal, i media och i juridiska sammanhang och som därför framstår som relevanta och begripliga – även om det naturligtvis pågår diskursiva kamper om dessa begrepps innebörd.

kort skolbakgrund” har visserligen pekats ut som sådana av skolpersonal, men denna identifiering har skett efter min förfrågan och av den personal som arbetar närmast de nyanlända eleverna. De elever som på detta vis identifierats som ”nyanlända med kort skolbakgrund” känns av majoriteten av personalen först och främst igen som ”nyanlända elever” och liten vikt läggs i deras vardag vid elevers tidigare skolgång, vilket eventuellt har att göra med att många saknar kunskap om elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Följaktligen är det ofta jag som i intervjuerna för skolbakgrund på tal. ”Nyanländ elev med kort skolbakgrund” är således inte ett särskilt etablerat sätt att benämna elever på skolorna, och när jag säger att vissa elever identifierats som sådana, betyder inte det nödvändigtvis att det är en kategorisering som strukturerar skolpersonals tänkande och handlande i någon större utsträckning. Studien bidrar på så vis till uppmärksammandet av, och *görandet* av, denna elevkategori. Judith Butler, vars teoribygge bygger på ett ifrågasättande av fasta identitetskategorier, menar att användandet av sådana i vissa fall dock kan vara strategiskt nödvändigt och kallar detta för ”ett nödvändigt misstag” (2005, s. 107). Spivak (1999) använder begreppet *strategisk essentialism* för samma sak: det vill säga ett tillfälligt accepterande av en essentialistisk agenda i syfte att skydda en viss grups intressen.

En väsentlig skillnad mellan de identitetskategorier som Butler och Spivak uppehåller sig vid och den elevkategori jag undersöker, är dock att de tidigare ofta är sådana som människor själva identifierar sig med, och att använda dem blir ett sätt att producera sig själva som subjekt och i vissa fall föra en politisk kamp utifrån. Kategorier som ”nyanländ” eller ”nyanländ med kort skolbakgrund”, är i stället kategorier som huvudsakligen producerats utifrån, det vill säga av personer som inte omfattas av kategorin. Man kan också lägga till att kategoriseringen ”elev med kort skolbakgrund” utgår från vad eleven *saknar* och på så vis kan beskyllas för att utgå från ett bristperspektiv (jmf Browder m.fl., 2022). Här har jag trots detta gjort bedömningen att uppmärksammandet av elevgruppen har potential att göra mer nytta än skada, då en sådan undersökning eventuellt kan leda till en förbättring i deras utbildningsvillkor.

Studiens trovärdighet och kunskapsanspråk

Inom den etnografiska traditionen framhålls ofta betydelsen av att forskaren konstruerar världen genom sin syn och tolkning av den, samt den inverkan forskaren har på händelseförloppet genom att befinna sig i det (Hammersley & Atkinson, 2007). Trots detta kan ett neutralitets-ideal stundtals skönjas inom det

etnografiska fältet, som ger sken av att så länge forskaren tillämpar ett reflexivt förhållningssätt, så är det möjligt att förhålla sig – åtminstone relativt – objektiv och neutral. Som Dey (1993) uttrycker det: ”The danger lies not in having assumptions but in not being aware of them.” (s. 64).

I linje med studiens teoretiska ramverk menar jag dock att det etnografiska materialet är diskursivt – och talar således inte oberoende av kontext. Eller som Börjesson (2003) uttrycker det: ”Det finns ingen privilegierad utsiktspunkt från vilken världen framträder ren från utgångspunkter, försanthållanden, fördomar och så vidare.” (s. 64). Jag tror därmed inte att en medvetenhet om, eller redogörelse för, mina förutfattade meningar eliminerar alla faror med avseende på möjligheten till ett ”objektivt” återgivande av fältet. Det betyder dock inte att jag menar att den typen av reflektioner är oviktiga. *Reflexivitet*, det vill säga en lyhördhet inför sin position på fältet och *transparens* kring förfarandet med dataproduktionen, kan erbjuda läsaren större möjligheter att bilda sig en uppfattning om de diskursiva villkor under vilka analyserna framträtt, och därigenom vilka analyser som blivit möjliga för mig som forskare att genomföra (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Hammersley & Atkinson, 2007). Genom att redogöra för hur materialet producerats samt för mina teoretiska utgångspunkter, är förhoppningen att ett visst mått av transparens har uppnåtts. Det finns emellertid anledning att säga ytterligare ett par ord om min position på fältet, utifrån min bakgrund som lärare.

Att forska på sin ”egen” yrkespraktik

Jag har tidigare arbetat som lärare och är därför, på ett generellt plan, bekant med den miljö där fältarbetet utförts sedan innan. Detta har inneburit vissa fördelar: det blir lättare att sortera i den mängd av information som sköljer över en och det har med största sannolikhet underlättat tillträdet. I och med att *komprimerad etnografi* innebär begränsningar med avseende på tid att lära känna fältet, har min bakgrund som lärare inneburit fördelar ur denna aspekt. En nackdel är emellertid att det finns en risk för ”hemmablindhet” i allt för hemtama miljöer (Eberle & Maeder, 2011). Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 28) menar vidare att ”[n]är man arbetar med diskurser som man själv är nära är det särskilt svårt att se dem som diskurser, socialt konstruerade betydelsystem som kunde varit annorlunda”. Mot bakgrund av detta pekar Delamont (2008, s. 44) på vikten av att ”making the familiar strange” för att under ett fältarbete kunna betrakta den bekanta miljön utan förutfattade meningar eller dömande blick. Som jag tidigare nämnt, har det faktum att jag gjort fältarbetet på tre olika skolor med delvis olika modeller för

undervisning av nyanlända elever, varit ett sätt att försöka upprätthålla en analytisk distans. Trots detta har min bakgrund som lärare ofrånkomligen inneburit att jag har burit med mig vissa idéer om hur undervisning kan och bör se ut och att jag således tagit vissa aspekter av undervisningspraktikerna för givna i stället för att betrakta dem med nyfikenhet. Nedan följer ett illustrativt utdrag ur en fältanteckning från Bagarskolans förberedelseklass, som visar hur jag, utifrån idéer om hur undervisning ”bör” bedrivas, stundtals betraktade undervisningspraktiker med en dömande blick:

Eleverna tar fram material, de verkar veta vad de ska göra. Materialet består av ett häfte med engelskauppgifter. Temat är färger. (Bild på ett substantiv, till exempel hund. De ska måla den och skriva ”It’s a dog. The dog is brown.”) [...] Nimo gör inte uppgiften enligt instruktionerna, utan skriver bara substantiven bredvid bilderna. Hon lämnar in och säger att hon är klar. Läraren verkar godta hennes lösningar, för hon får ett nytt papper (med en ganska svår text, läraren säger till mig: ”Den är svår för henne”). Ismail skriver orden på svenska (penna, buss, boll), i stället för på engelska. Gissningsvis kan han dem inte på engelska. Han ber inte om hjälp och får inte heller någon.

(Varför står eleverna ut med att sitta och göra dessa uppgifter utan minsta protest!? Jag förstår inte.) (Fältanteckning, Bagarskolan)

Sista meningen vittnar inte riktigt om den nyfikenhet, öppenhet och vilja att förstå (alla) forskningsdeltagares perspektiv som ofta stipuleras inom etnografiskt fältarbete. Visserligen ställs en fråga som kan vara relevant att undersöka vidare (varför eleverna inte protesterar när de ges uppgifter som de inte riktigt förstår), men utropstecknet vittnar om en frustration och en värdering av det observerade som kanske stänger för andra tolkningsmöjligheter och frågor. På så vis kan utdraget tjäna som *ett*, visserligen banalt, exempel på hur min position på och tidigare kännedom om fältet kan ha påverkat möjliga analyser av detsamma.

Slutligen finns också anledning att, ur etiska perspektiv, reflektera över min roll på den skola som jag tidigare haft yrkesmässig kontakt med. Att jag är bekant med vissa av studiens deltagare sedan tidigare, innebär en risk att de vid tillfällen ”glömt bort” min forskarroll och gjort yttranden som de egentligen inte önskar få nedtecknade och publicerade (jmf Murphy & Dingwall, 2001). Ett sätt att motverka detta, har varit att göra mitt antecknande synligt, vilket jag nämnt tidigare. Jag har också försökt vara tydlig med min roll genom att tydligt anlägga ett mer distanserat förhållningssätt än vad jag hade i min tidigare roll på skolan.

Analysförfarande

I etnografiska studier framhålls ofta att analysarbetet pågår kontinuerligt – innan, under och efter fältarbetet (Hammersley & Atkinson, 2007). Utifrån läsning av tidigare forskning och teori, har jag inför fältarbetet valt mina övergripande forskningsfrågor. Detta kan ses som ett första steg i en analysprocess, då dessa frågor riktat min blick mot vissa praktiker, problem och företeelser på fältet. Som jag tidigare varit inne på har fältarbetet sedan delvis präglats av en *emergent design* (Walford, 2008). En central aspekt av detta ”ständiga designande” har varit relationen mellan teori och empiri. Många etnografer framhåller vikten av att låta dessa påverka varandra och att som forskare vara öppen för överraskningar från båda håll (Willis & Trondman, 2000; Hammersley, 2006; Johansson, 2010). Sådana överraskningar har varit frekventa under mitt fältarbete och lett till omvärderingar gällande studiens övergripande syfte och till viss del även dess teoretiska ramverk.

Ett exempel på detta är att jag i intervjuer med skolpersonal och övriga kommunanställda förväntade mig att svar på mina frågor om utbildningen för nyanlända elever med kort skolbakgrund, främst skulle hålla sig inom en pedagogisk diskurs, det vill säga handla om exempelvis organisationsformer eller pedagogiskt innehåll i relation till dessa elever. När många av svaren i stället handlade om elevers (förmodade) kulturella eller nationella tillhörighet ändrade detta till viss del studiens inriktning och jag höll i vissa fall uppföljande intervjuer där jag fokuserade mer på detta tema. Detta är i linje med ”the ethnographer’s constant commitment to modify hypotheses and theories in the light of further data” (Walford, 2008, s. 13) och utgör ett exempel på hur vissa detaljer, händelser och situationer under fältarbetet står ut från mängden. Det har i vissa fall, som beskrivet ovan, rört sig om saker som förvånat mig. I andra fall har det rört sig om saker som berört mig känslomässigt. Ett exempel på det senare är en elevs strategier för att smälta in i den ordinarie undervisningen på Apelskolan. MacLure (2013) har träffande beskrivit det som att viss data ”strålar” (”glow”) och fångar ens uppmärksamhet, ofta på ett intuitivt, fysiskt och/eller känslomässigt sätt:

[P]erhaps a comment in an interview, a fragment of a field note, an anecdote, an object, or a strange facial expression [...] seems to reach out from the inert corpus (corpse) of the data, to grasp us. These moments confound the industrious, mechanical search for meanings, patterns, codes, or themes; but at the same time, they exert a kind of fascination, and have a capacity to animate further thought. On other occasions I have called this intensity that seems to emanate from data, a “glow”. (MacLure, 2013, s. 228)

Jag finner detta begrepp användbart för att fånga upp de dimensioner av analysprocessen som går utanför de mer ”mekaniska” eller ”transparenta” analyscheman och kodningsförfaranden som också kan användas inom ramen för en tolkningsprocess, men som jag menar inte på ett uttömmande sätt fångar alla dess dimensioner.

I analysprocessen har jag också utgått från en ambition att i möjligaste mån återge den komplexitet, motsägelsefullhet och heterogenitet som studiens material innehåller. En del av de frågor eller teman som talat lite extra till mig har därmed fått stryka på foten, till förmån för frågor som gör att avhandlingens övergripande frågeställningar behandlas på ett genomgripande och mångfacetterat sätt och att olika delar av det studerade fältet finns representerat i studiens resultat. Utifrån en kombination av att ”följa glowet” och att – i relation till mina forskningsfrågor – hitta en balans i det material som presenteras har frågorna och fokuset för de fyra delstudierna mejslats ut.

Materialet har sedan analyserats mer exakt och uttömmande i relation till de frågor som utforskas i respektive delstudie. Detta har i artikel 2, 3 och 4 gjorts med hjälp av analysprogrammet Nvivo, där allt material från fältarbetet på de tre skolorna matats in. I programmet har materialet kodats och grupperats, utifrån de frågor jag försökt besvara i respektive artikel och de olika analytiska ingångar som använts i de olika artiklarna. Policytexterna (artikel 1) fördes, av praktiska skäl, inte in i Nvivo, men i övrigt var analysförfarandet likartat.

Sammanfattning av artiklarna

Avhandlingen baseras på fyra delstudier. Artikel 1 är en policystudie, som ger en kontextuell inramning åt studiens övriga artiklar, som utgår från etnografiskt fältarbete på tre grundskolor. Nedan sammanfattas avhandlingens artiklar.

Artikel 1: From subjects of knowledge to subjects of integration? Newly arrived students with limited schooling in Swedish education policy

I artikeln analyseras policytexter som reglerar och ger rekommendationer i relation till grundskolans mottagande och undervisning av nyanlända elever generellt och nyanlända elever med kort skolbakgrund specifikt. Med utgångspunkt i Bacchis analysmetod "What's the problem represented to be?" har policytexterna analyserats med fokus på de problemrepresentationer som träder fram i skrivningarna. Här har särskilt fokus lagts på skrivningar kring särskilda undervisningsgrupper (basgrupper under 1980- och 1990-tal och förberedelseklasser under 2010-tal) för nyanlända elever. Foucaults begrepp *beterotopias* har använts för att analysera basklasser och förberedelseklasser som "annorlunda platser", inrättade för särskilda elevpopulationer. I analysen fokuseras vilka problem dessa utbildningspraktiker avser att lösa och hur de elevsubjekt som är tänkta att befolka dessa därigenom konstitueras. På så vis undersöks vilka särskilda behov som tillskrivs nyanlända elever i allmänhet och nyanlända elever med kort skolbakgrund i synnerhet och hur de senare därigenom konstitueras som elevsubjekt.

Materialet består av policytexter från två olika tidsperioder, 1982–1996 och 2013–2016. Urvalet av policytexter har utgått från en ambition att undersöka myndighetstexter med praxisnära rekommendationer i relation till nyanlända elever med kort skolbakgrund. I och med förändringar i hur denna målgrupp adresseras och den därmed sammanhängande svårigheten att hitta policymaterial

som specifikt riktas mot denna elevgrupp i senare tid, består materialet från 2013–2016 av policytexter som riktas mot den bredare kategorin nyanlända, men där skrivningar om nyanlända elever med kort skolbakgrund samtidigt förekommer. Materialet från 1982–1996 är däremot i huvudsak riktat mot nyanlända elever med kort skolbakgrund.

Resultatet visar att i policy från båda tidsperioderna ses den nyanlända eleven med kort skolbakgrund som i (särskilt stort) behov av undervisning utanför den ordinarie undervisningen. Dock har en tydlig förskjutning vad gäller problemformulering – det vill säga vilka problem som bas- och förberedelseklasser ska lösa – skett mellan de olika tidsperioderna. I de tidigare policytexterna (1982–1996) konstitueras elevers bristande (skol)ämneskunskaper som det ”problem” som gör att de är i behov av att separeras från ordinarie undervisning. Nyanlända elever med kort skolbakgrund produceras som kunskapsmässigt avvikande utifrån att de är skolnybörjare samtidigt som de är tonåringar. Basklassen konstitueras på så vis som en ”heterotopia of (knowledge) deviation”.

I policytexterna från 2013–2016 finns det i jämförelse en påtaglig tystnad kring (ämnes)kunskaper. I stället domineras texterna av lösningar på problemet med elevers (fysiska) exkludering från ordinarie undervisning. Förberedelseklassen beskrivs i enlighet med denna problemformulering återkommande som ett nödvändigt ont som eleven ska lämna ”så snabbt som möjligt” (Skolverket, 2016a, s. 8). Nyanlända med kort skolbakgrund skrivs dock fram som långsammare och ”svagare” (svensk)inlärare och utmanar på så vis idealet om en snabb förflyttning till ordinarie undervisning. För dessa elever framställs förberedelseklassen i stället som en lugn, trygg och avskärmad plats som kan erbjuda den nyanlända eleven ”en lugn start”. Oavsett om målgruppen (implicit) är nyanlända elever med lång skolbakgrund eller kort, är det till stor del genom sin tidsmässiga konstitution som förberedelseklassen framställs som ”en annorlunda plats”: antingen som präglad av flyktighet och övergång eller, när den föreslås för elever med kort skolbakgrund, som präglad av stabilitet och långsam progressionstakt. I båda fallen finns det en påtaglig tystnad kring det kunskapsstoff som ska behandlas i förberedelseklassen.

Tystnaden kring kunskap diskuteras i artikeln i relation till allmänna tendenser i svensk utbildningspolicy under 2000-talet, där tidigare forskning visat att ett ökat fokus på kunskap och resultat lett till ett ökat användande av särskilda undervisningsgrupper för elever ”i behov av särskilt stöd”. Detta indikerar att ”inkludering” (och ”kunskap”) förstås olika i förhållande till nyanlända elever än till övriga elever, och kanske att nyanlända elevers behov av inkludering och integration betraktas som mer akut.

Artikel 2: Struggling to teach “those who struggle”. Educational responses towards newly arrived students with limited schooling

I tidigare forskning och policy separeras sällan nyanlända utifrån skolbakgrund. Det finns därmed begränsad kunskap om de pedagogiska praktiker som erbjuds nyanlända med kort skolbakgrund i den svenska grundskolan. Utifrån etnografiska studier på Bagarskolan (Birch School) och Cederbergskolan (Cotton School) utforskas i artikeln hur nyanlända elevers skolbakgrund aktualiseras i undervisningspraktiker och i talet om desamma på skolorna. Fokus riktas mot de undervisningspraktiker som erbjuds nyanlända elever med kort skolbakgrund, hur dessa motiveras och omtalas och hur eleverna och deras pedagogiska behov därmed konstitueras.

Materialet utgår från observationer och intervjuer på två kommunala grundskolor med liknande förutsättningar: båda skolorna hade en högre andel nyanlända än riksgenomsnittet och var erfarna när det gällde att undervisa denna elevkategori. På båda skolorna har man dessutom upplevt en tydlig ökning av andelen nyanlända högstadieelever som har kort eller ingen skolbakgrund.

De organisatoriska modellerna för mottagande och undervisning av nyanlända elever skiljer sig dock åt. På Bagarskolan placeras nyanlända i förberedelseklass som de successivt slussas ut från. Medan detta får anses som en relativt traditionell modell, har Cederbergskolan valt en mindre vanlig organisering, där majoriteten av skolans nyanlända placeras i en klass med tvåspråkig undervisning (svenska och somaliska).

Resultatet analyseras med hjälp av begreppet *difference blindness*, som utgår från en kritik mot den meritokratiska rättvisesträvan att alla bör behandlas lika och att skillnader mellan grupper och individer därigenom kan uttraderas. I datan var inget sådant meritokratiskt ideal artikulerat i relation till specifikt nyanlända med kort skolbakgrund. På båda skolorna positioneras och erkänns alltså denna grupp som i någon mån präglad av unika pedagogiska behov. Dock fanns på Bagarskolan en (välvillig) önskan om att ”försvenska” den bredare gruppen nyanlända elever (och alltså uttradera skillnader mellan nyanlända och ”svenska” elever). Det fanns tecken på att denna övergripande strävan innebär att skillnader i pedagogiska behov inom gruppen nyanlända i slutändan förblir osynliga. På Bagarskolan positioneras nyanlända elever med kort skolbakgrund å ena sidan som elever med särskilda eller

större behov: de erbjuds en särskild undervisningspraktik och omtalas ofta som ”svaga” elever. Å andra sidan, tas liten speciell hänsyn till dessa särskilda behov i undervisningspraktiken. Detta förstås i artikeln som en pendling mellan differentiering och olikhetsblindhet. Medan skillnader i tidigare kunskaper mellan nyanlända studenter med lång och kort skolbakgrund erkänns, konstitueras inte deras pedagogiska behov som kvalitativt olika. Snarare behandlas och omtalas de nyanlända med kort skolbakgrund som ”svaga” elever i allmänhet och/eller som ”svagare” svenskinlärare.

På Cederbergskolan talar man om elever med kort skolbakgrund på ett sätt som skiljer sig markant från Bagarskolan. Detta i och med att ämneskunskaper strukturerar samtalet på ett helt annat sätt. I stället för ”svaga inlärare” positioneras eleverna som elever med ringa ämneskunskaper, i relation till jämnåriga med skolbakgrund. Samma tendens avspeglas i undervisningen, som i mycket högre grad innehåller undervisning i alla skolans ämnen. Mot bakgrund av fokuset på skolämneskunskaper kan specifika skillnader mellan elever med lång respektive kort erfarenhet av skolundervisning lyftas fram och artikuleras.

Artikel 3: ”Han är lite av en gåta för oss”.

Begripliggöranden av nyanlända elever med kort skolbakgrund

I artikeln undersöks hur svårigheter att uppnå skolans kunskapsmål hos nyanlända elever med kort skolbakgrund förklaras av skolpersonal på tre grundskolor. Detta analyseras med hjälp av Judith Butlers begrepp (*o*)*begriplighet*, som används för att analysera hur (och om) elevernas skolsvårigheter görs igenkänningsbara – och därmed också hanterbara – inom ramen för skolan som institution. Materialet har producerats på tre högstadieskolor samt på kommunala mottagningsenheter och består av fältanteckningar, inspelade intervjuer och ljudinspelningar på skolorna.

Resultatet visar att de skolsvårigheter som tillskrivs dessa elever ofta framstår som i någon mån obegripliga för skolans personal. Detta visar sig bland annat genom att lärare efterfrågar andra yrkesgruppers (psykologer och specialpedagoger) kompetenser för att förklara och utreda elevers svårigheter. Det faktum att svårigheter hos en och samma elev förklaras på (vitt) skilda sätt av olika lärare bidrar också till slutsatsen att elever (och deras svårigheter) i någon mån framstår som ”gåtor”. Ett sätt att försöka lösa dessa ”gåtor” och ta reda på orsaken till elevers svårigheter är genom att artikulera kognitiva eller psykologiska

diskurser. Det rör sig i dessa fall sällan om misstankar om någon specifik diagnos, utan snarare om mer diffusa uppfattningar om att eleven i fråga ”är en sådan som behöver utredas” som en av lärarna uttrycker det.

Skolsvårigheter förklaras också utifrån elevers (förmodade) kulturella och/eller nationella bakgrund, där vissa kulturer kopplas ihop med icke-svenska normer i relation till utbildning och fritidsaktiviteter, vilka i sin tur förväntas leda till skolmisslyckanden. I likhet med vad tidigare forskning visat, fungerar differentiering mellan elevers olika kulturella bakgrunder som förklaringsmodell till varför vissa grupper lyckas bättre och andra sämre.

Gemensamt för de begripliggöranden som beskrivits ovan är att elevers tidigare erfarenheter av skolundervisning hamnar i bakgrunden – de tonas ner eller nämns inte alls. Resultatet visar dock att det också finns skolpersonal som lyfter fram detta som den enda och/eller viktigaste förklaringen till skolsvårigheter. I dessa artikulationer framstår inte elevernas svårigheter som obegripliga i samma utsträckning, utan snarare som en förväntad konsekvens av elevers korta eller icke-existerande skolerfarenhet i kombination med en skolorganisation som förutsätter kunskaper och färdigheter i relation till elevers ålder.

Artikel 4: Instead of passing the test: Trying to pass as “normal” in the mainstream classroom

Tidigare forskning om nyanlända elever med kort skolbakgrund har visat hur dessa elever navigerar för att hantera den skam som i många fall följer med att vara skolnybörjare i grundskolans senare årskurser. I denna artikel analyseras sådana strategier med hjälp av Ervin Goffmans teorier om stigmahantering och Jacksons begrepp *den dolda läroplanen*. Närmare bestämt undersöks de strategier som en högstadicelev, Fatou, använder för att ”passera som normal” i den ordinarie undervisningen på Apelskolan (Anchor School) samt hur dessa strategier upprätthålls kollektivt i relation till skolans institutionella ramar.

Artikeln empiriska underlag utgörs av etnografiska observationer och intervjuer på Apelskolan, där den nyanlända eleven Fatous skolvardag står i fokus. Fatou är tolv år när fältarbetet startar och har då gått i svensk skola i drygt ett år. Enligt lärarna på skolan har hon ingen skolbakgrund från sitt hemland och kunde inte läsa eller skriva på något språk vid ankomsten till Sverige. När fältarbetet inleds delar Fatou sin tid lika mellan undervisning i förberedelseklass och sin ordinarie

klass. När fältarbetet avslutas ett drygt halvår senare tillbringar hon majoriteten av sin tid i ordinarie undervisning i årskurs sju.

Resultatet visar exempel på Fatous navigering av de (omöjliga) krav som ställs på henne i den ordinarie undervisningen. En strategi som hon använder är att undvika att dra uppmärksamhet till sig i klassrummet. Hon ber sällan eller aldrig om hjälp utan verkar i stället ”låtsas” lösa uppgifter och prov med hjälp av gissningar eller ”klipp och klistra”-metoder. Detta förstås i artikeln som försök att dölja sina svårigheter och därigenom ”passera” som en normal och kompetent elev. Exempel från fältanteckningarna visar dock hur hon återkommande misslyckas med detta; både klasskamrater och lärare är medvetna om Fatous svårigheter och hennes klasskamrater låter henne också veta om det. Snarare än ett allvarligt försök att ”manipulera” sin omgivning kan därmed Fatous agerande förstås som ett försök att undvika att utsätta sig själv och sin omgivning för omedelbart obehag eller obehövliga känslor, en strategi som Goffman refererar till som *a good adjustment*.

Resultatet visar vidare hur Fatous lärare agerar ”taktfullt” i enlighet med Fatous önskan om att ”vara som alla andra” som en lärare uttryckte det. Trots att många lärare uttrycker att Fatou inte klarar av den ordinarie undervisningen, agerar man således som om hon gjorde det: hon erbjuds samma undervisning och uppgifter som övriga elever utan någon särskild anpassning. Detta förstås som en tyst överenskommelse om att Fatou accepteras som en fullvärdig medlem av klassen, så länge som hon anpassar sig och inte utsätter någon för obehag, en slags skenbar acceptans.

På detta vis underordnas tillägnandet av ämneskunskaper, i Fatous fall, institutionella krav på förutsägbarhet, ordning och önskvärda beteenden. I artikeln analyseras detta mot bakgrund av två organisatoriska egenskaper hos den svenska grundskolan som, i viss mån, villkorar och förklarar de scener som beskrivs i artikeln. För det första: den åldersbaserade organisationen, varigenom ett samband mellan kunskapsnivå och ålder naturaliseras. För det andra: idealet att nyanlända elever skyndsamt ska integreras i en ordinarie klass, vilket – relaterat till den åldersbaserade organisationen – i de allra flesta fall innebär en klass med jämnåriga.

Diskussion

Föreliggande avhandling bygger på etnografiskt fältarbete på tre högstadieskolor i tre svenska kommuner samt analys av svensk utbildningspolicy. I avhandlingens avslutande kapitel sammanfattas och diskuteras studiens centrala kunskapsbidrag.

Osynliggjord skolbakgrund

En av de frågeställningar som undersökts i avhandlingen är i vilka situationer och hur nyanlända elevers (korta) skolbakgrund ges mening i skolpraktiker och policy. Genom denna fråga riktas även intresset implicit mot situationer och kontexter där elevers skolbakgrund *inte* tillmäts någon betydelse och där nyanlända elever med kort skolbakgrund därmed i någon mån ”försvinner” som elevgrupp.

Resultatet indikerar att nyanlända elever med kort skolbakgrund å ena sidan tenderar att osynliggöras och försvinna i den breda kategorin ”nyanlända” och att de, i enlighet med de logiker som strukturerar förståelsen av denna elevkategori, främst konstitueras som andraspråkinlärare och svenskinlärare. I artikel 1 framträder denna tendens i de analyserade policydokumenten från 2010-talet, genom att elevers skolbakgrund ges litet utrymme i diskussioner kring innehåll och organisation av utbildningen för nyanlända elever. Detta är framför allt tydligt i ”slutprodukten” av den policykedja som undersökts, Skolverkets allmänna råd från 2016. I denna text nämns inledningsvis att: ”De nyanlända eleverna är alltså en heterogen grupp och deras skolbakgrund ser också olika ut.” (Skolverket, 2016a, s. 8). I resonemang kring hur utbildningen för nyanlända elever bör organiseras, görs dock inga distinktioner mellan elever med lång skolbakgrund och elever med kort eller ingen dito. I de pedagogiska praktikerna på Apel- och Bagarskolan (artikel 2 och 3) märks osynliggörandet av elevers tidigare skolgång genom att undervisningen för nyanlända elever i stort sett inte differentieras utifrån elevers tidigare skolerfarenheter, även om man på Bagarskolan fysiskt skiljer ut elever utifrån (främst) skolbakgrund.

Å andra sidan, visar resultatet att nyanlända elever med kort skolbakgrund också uppmärksammas, inte minst genom att de kopplas ihop med (särskilda) skolsvårigheter och därigenom positioneras som en särskild kategori elever som är

i behov av ”andra” pedagogiska praktiker. Enligt logiken ovan tenderar de dock i delar av studiens material att främst bli begripliggjorda som ”långsammare”, ”svagare”, kognitivt annorlunda och/eller ”mer rasifierade och kulturaliserade” svenskinlärare och/eller inlärare i allmänhet.

I båda fallen – det vill säga när skolbakgrund osynliggörs och när elever med kort skolbakgrund kopplas ihop med skolsvårigheter enligt de logiker som beskrivits ovan – tenderar elevernas avsaknad av tidigare skolundervisning att hamna i bakgrunden.

Svaga, kulturellt eller kognitivt avvikande elevsobjekt

När elevernas avsaknad av tidigare skolbakgrund hamnar i bakgrunden, träder andra logiker delvis in i positionerandet av nyanlända elever med kort skolbakgrund. Eleverna positioneras exempelvis genom generella omdömen som ”svaga” och ”långsamma”, vilka båda anspelar på elevernas kognitiva konstitution eller kapacitet. Detta framträder i det analyserade policymaterialet från 2010-talet, där förberedelseklassen konstitueras som en långsam och trygg undervisningspraktik och därmed särskilt gynnsam för nyanlända elever med kort skolbakgrund. I artikel 2 återfinns liknande resultat på Bagarskolan, där både undervisningspraktiker och uttalanden från lärare tenderar att positionera nyanlända elever med kort skolbakgrund som ”svaga” inlärare i allmänhet och ”svaga” svenskinlärare i synnerhet.

Ett annat, mer specifikt sätt att återopa elevernas kognitiva kapacitet, är genom artikulerandet av medicinsk diskurs när skolsvårigheter hos vissa nyanlända elever med kort skolbakgrund ska förklaras. Detta förstås i avhandlingen delvis som ett svar på att eleverna framstår som *obegripliga*. Eller, med ett närliggande begrepp, och mot bakgrund av det glapp som föreligger mellan dessa elevers livsschema, erfarenheter och institutionellt bundna föreställningar på ålder och prestation, *osamtidiga*. Dessa institutionella föreställningar är ofta förgivettagna och blir synliga först när ett barns utveckling uppfattas som problematisk (Närvänen & Markström, 2017). Genom att ”problemet” och ”lösningen” transformeras till en annan arena, exempelvis en specialpedagogisk och/eller medicinsk, kan de emellertid fortsätta vara osynliga (jmf Arvidsson, 1997; Pihl, 2010) och kan samtidigt förstås som ett sätt att göra eleven begriplig och/eller hanterbar inom ramen för denna logik.

I artikel 3 ges ett exempel på detta när en elev under ett möte begripliggörs som ”en sån som måste utredas”. Skolans speciallärare bedömer där elevens

”läsvårigheter” som beroende av en kognitiv funktionsnedsättning, samtidigt som liknande sätt att hantera text på bedöms som normala (”jättevanliga”) hos elever på lågstadiet. Logiken om en ”stegvis och åldersrelaterad utveckling” (Närvänen & Markström, 2017, s. 37) verkar i det här fallet leda till att läs- och skrivkunskaper implicit förväntas tillägnas per automatik genom inträdandet i en viss ålder.

I artikel 3 beskrivs vidare hur nyanlända elever med kort skolbakgrund – eller kanske snarare elevgruppens ”skolproblem” – tenderar att förstås i relation till ursprung och kultur. Detta fenomen har beskrivits i tidigare forskning och kan delvis förstås utifrån en diskurs där skolframgång kopplas ihop med svenskhet. Gruber (2007, s. 192) visar exempelvis i sin avhandling att ”[e]lever som lyckas prestera väl i sitt skolarbete verkar i mindre utsträckning bli identifierade som invandrare” (jmf Jonsson, 2007). Omvänt kopplas då (icke-vita) elever som lyckas sämre i skolan ihop med icke-svenskhet, där också denna icke-svenskhet kan tjäna som förklaring till skolsvårigheter, vilket beskrivits i avhandlingens forskningsgenomgång. På de studerade skolorna lyckas nyanlända elever utan skolbakgrund generellt sett sämre i sina studier än nyanlända elever med mångårig skolerfarenhet. Detta är knappast anmärkningsvärt utifrån deras förutsättningar (och den undervisning de erbjuds), men leder eventuellt, utifrån logiken ovan, till att de i högre grad än andra nyanlända eller rasifierade elever identifieras som ”kulturellt avvikande” samt att detta tjänar som förklaring till deras svårigheter.

Ett exempel på hur denna logik fungerar är genom den jämförelse mellan olika nationella grupper som ofta görs på en av studiens skolor, utifrån vilken den ena gruppens skolmisslyckanden förklaras med hänvisning till härkomst och kultur (jmf Roy & Roxas, 2011). I dessa artikulationer görs elevers erfarenheter av skolgång oviktiga i relation till nuvarande skolframgång eller misslyckanden och kultur fungerar i stället som förklaringsmodell för vissa gruppers underläge (jmf Bonilla-Silva, 2015). Föreliggande studie utgör därmed ett bidrag till den stora mängd forskning som på olika sätt visat att negativa föreställningar om elevers kulturella tillhörighet påverkar hur lärare begripliggör (icke-vita) elevsubjekt. Det som framför allt tillförs i och med denna avhandling är indikationen på att nyanlända elever med kort skolbakgrund eventuellt löper större risk än andra elever att begripliggöras på detta sätt.

En av avhandlingens frågeställningar handlar om vad som begränsas respektive möjliggörs i skolarbetet med nyanlända elever med kort skolbakgrund – givet de praktiker och föreställningar som strukturerar resonemangen om eleverna. Med hänsyn till ovanstående diskussion kan jag dra slutsatsen att de föreställningar som

rör elevernas kulturella bakgrund och kognitiva förmågor, som beskrivits tidigare, kan utgöra hinder för utvecklingen av undervisningsformer som skulle gynna denna elevgrupp. Om elevernas skolsvårigheter tillskrivs deras kulturella bakgrund, finns det begränsat utrymme för skolan att erbjuda effektiv hjälp. Föreställningar om elever som kognitivt ”svaga” eller avvikande kan resultera i liknande konsekvenser, alternativt till utredningar och eventuella diagnoser. Självklart kan det inom gruppen nyanlända elever med kort skolbakgrund förekomma elever som gynnas av specialpedagogiska insatser eller utredningar, men risken finns att sådana misstankar i många fall kan vara grundade på felaktiga antaganden eller otillräcklig information.

Tystnader kring (skolämnes)kunskaper

Diskurser handlar inte enbart om vad som sägs och görs, utan också om vad som *inte* sägs eller görs (Foucault, 1993). I relation till sin modell för policyanalys, refererar Bacchi (2009) till det icke-artikulerade som ”tystnader”. Jag har ovan beskrivit en tystnad kring, eller ett osynliggörande av, elevers tidigare skolgång. En tystnad som är tätt sammankopplad med denna – och som återkommer i delar av avhandlingens empiriska material – är den kring (skol)ämneskunskaper och (ämnes)didaktiska överväganden i relation till (talet om och praktiker riktade mot) nyanlända elever med kort skolbakgrund. Utöver ett mer eller mindre förgivtagat antagande att (alla) nyanlända elever behöver lära sig svenska, är kunskaper i skolans olika ämnen således ofta frånvarande i diskussioner om, och i undervisningspraktiker riktade mot, elevgruppen.

I de pedagogiska praktikerna på Apel- och Bagarskolan märks denna tystnad bland annat genom att nyanlända elever med kort skolbakgrund inte, på något systematiserat sätt, erbjuds nybörjarundervisning i skolans olika ämnen. Det kan delvis bero på materiella och organisatoriska faktorer som försvårar en sådan undervisning, men det är också påfallande få lärare och rektorer på dessa skolor som aktualiserar ämneskunskaper och -undervisning när de talar om nyanlända elever med kort skolbakgrund och deras behov. På Bagarskolan har man därtill resurser för separat undervisning för nyanlända elever med kort skolbakgrund, men dessa nyttjas främst till att bedriva en slags ”enklare” svenskundervisning.

Tystnaden kring kunskapsinnehåll och ämnesundervisning (utöver grundläggande svenska) är emellertid kanske allra mest framträdande i policydokumenten från 2010-talet, vilka analyseras i artikel 1. I rekommendationer i relation till förberedelseklassens praktik, kommenteras inte dess tänkta

kunskapsinnehåll över huvud taget och när förberedelseklassen lyfts fram som särskilt lämplig för elever med kort skolbakgrund, görs detta inte med hänvisning till undervisningsinnehållet. I stället lyfts förberedelseklassen fram som en trygg praktik med långsam takt. En likande tendens noterar Magnusson (2017) i sin analys av Skolinspektionens granskningar av utbildningen för nyanlända elever, där hon konstaterar att förberedelseklassen inte diskuteras ur didaktiska perspektiv.

Den tystnad kring (ämnes)kunskap som beskrivits ovan genomsyrar emellertid inte hela studiens material. Policytexterna från 1980- och 1990-tal samt observationer och intervjuer från Cederbergskolan skiljer ut sig från studiens övriga material genom att tydligt artikulera en (ämnes)kunskapsdiskurs när nyanlända elever med kort skolbakgrund och deras behov konstitueras²⁸. Dessutom positioneras, i dessa material, nyanlända elever med kort skolbakgrund som en elevgrupp med kvalitativt andra utbildningsbehov i jämförelse med nyanlända elever med lång utbildningsbakgrund. I avhandlingen kan således ett samband mellan ett synliggörande av elevgruppen nyanlända med kort skolbakgrund och ett artikulering av en kunskapsdiskurs konstateras.

Slutligen vill jag kort kommentera den kunskapssyn som avhandlingen i viss mån antar och reproducerar. När jag ovan refererar till en ”kunskapsdiskurs” eller en ”ämnesdidaktisk diskurs” som närvarande eller frånvarande i samband med nyanlända elever med kort skolbakgrund, tar jag utgångspunkt i de ämnen, kunskaper och färdigheter som fastställs i läroplaner och kunskapskrav. Det kan tyckas representera en begränsad syn på kunskap, där kunskap likställs med skolkunskaper (jmf Bomström Aho, 2023) och där en mångfald av kompetenser och kunskaper osynliggörs. Vissa forskare som skriver om minoritets elever betonar exempelvis att andra kunskaper, utöver de som traditionellt undervisas och betygsätts i västerländska skolsystem, bör värderas och ges legitimitet (se t.ex. Rose, 1999). I avhandlingen har jag emellertid valt att inte fördjupa mig i dessa eller närliggande diskussioner om obligatoriska skolsystems kunskapsurval, utan konstaterar att de kunskaper som fastställs där har en central ställning och är betydelsefulla för en individs livschanser.

²⁸ Detta sätt att positionera nyanlända elever med kort skolbakgrund finns även på Apel- och Bagarskolan, men då främst representerat av enskilda lärare.

Ett ökat fokus på inkludering

Jag har ovan beskrivit en tystnad kring kunskap och ämnesdidaktiska överväganden i relation till nyanlända elever med kort skolbakgrund. Jag har också hänvisat till Magnusson (2017) som beskrivit en liknande tendens i Skolinspektionens granskningar av utbildningen för nyanlända elever. Magnusson menar vidare att detta sammanfaller med ett ökat fokus på frågor om social inkludering och exkludering, vilket är en tendens som är synlig även i föreliggande avhandling. Avhandlingens resultat bekräftar därmed tidigare forsknings påståenden om att en inkluderingsdiskurs vuxit sig starkare i en svensk utbildningspolitisk kontext, i relation till utbildning för nyanlända elever under de senaste decennierna. Definitionen av förberedelseklassen i Skolverkets allmänna råd (2016a, s. 8) illustrerar både fokuset på snabb övergång till ordinarie undervisning och tystnaden kring kunskapsinnehåll: ”Förberedelseklassen kan väljas för att ge de nyanlända eleverna de kunskaper de behöver för att så tidigt som möjligt kunna ta del av den ordinarie undervisningen.” När förberedelseklassen ska definieras, sägs således väldigt lite om vad som konstituerar denna undervisningspraktik, utöver att eleverna ska tillbringa så lite tid som möjligt där.

Avhandlingen har vidare visat hur idealet med snabb övergång till ordinarie undervisning utmanas av närvaron av nyanlända elever med kort skolbakgrund, som anses vara i behov av längre tid i förberedelseklass och som mindre lämpliga att ta del av ordinarie undervisning. Detta visar sig i policytexterna från 2010-talet som kämpar med att hantera motsättningen mellan dessa elever och inkluderingsidealet. Lösningen blir en ”temporal omlokalisering” där inkludering för vissa elever anses kunna uppnås genom en förlängd tid i separata undervisningspraktiker. Trots att de anvisningar som ges i förhållande till nyanlända generellt och till nyanlända elever med kort skolbakgrund till viss del motsäger varandra, genomsyras de alltså av samma logik, där frågor om inkludering och exkludering utgör huvudfokus.

I avhandlingens artikel 4 ges också ett exempel på vad en relativt snabb (fysisk) inkludering i ordinarie undervisning kan innebära för en högstadiellev på högstadiet med kort skolbakgrund. Artikeln visar att placering i ordinarie undervisning i detta fall innebar omöjliga akademiska krav från ämnesundervisning som befann sig på en nivå långt över elevens kapacitet. I artikeln utforskas hur elever och lärare hanterar eventuella motsättningar mellan dessa elevers behov och skolans undervisningspraktiker. Resultatet pekar mot de utmaningar som lärare

och skolpersonal ställs inför och de delvis motsatta diskurser och regleringar som de behöver navigera i. Utifrån de exempel som tas upp i artikeln är det lätt att förhålla sig kritisk till den brist på anpassning som eleven möter och utifrån det ifrågasätta det faktum att hon läser så många ämnen i ordinarie undervisning. Under tiden av fältarbetet som utgör grund för artikeln hade eleven emellertid gått två år i svensk skola. Enligt lag var det då inte längre tillåtet att (delvis) placera henne i förberedelseklass. Genom att låta henne följa den ordinarie undervisningen gjorde skolan helt enkelt som lagen stipulerar – i fråga om klassplacering. Det är dock värt att notera att denna reglering aldrig fördes på tal när skälen till elevens klassplacering diskuterades. I stället hänvisades till elevens behov av att ”få vara som alla andra”, samtidigt som eleven faktiskt fortfarande hade kvar sin placering i förberedelseklass ett fåtal timmar i veckan. Här ska också tilläggas att det inte bara är placeringen i ordinarie undervisning som ledde till den svåra akademiska situation som eleven befann sig i. Brist på anpassningar, i form av exempelvis studiehandledning på modersmålet eller anpassade uppgifter, spelade naturligtvis också en avgörande roll.

Det som jag ovan refererat till som en inkluderingsdiskurs går också att beskriva med hjälp av begreppet *difference blindness*. Begreppet används som analytiskt verktyg i avhandlingens artikel 2 för att beskriva hur en strävan efter att nyanlända elever snabbt och främst ska tillgodogöra sig svenska – för att därigenom kunna delta i ordinarie undervisning och ”bli som alla andra” – leder till att vissa elevers behov av ämnesundervisning osynliggörs. Men liknande ideal om att nedtona eller minimera betydelsen av skillnader mellan elever genomsyrar även andra delar av studiens material, vilket har exemplifierats tidigare utifrån nutida policytexter, samt skolpersonals ambition att undvika stigmatisering och andrefiering av eleven Fatou i artikel 4.

Fokusflyttningen mot vikten av (snabb) inkludering i ordinarie undervisning kan till viss del förstås som ett svar på den förhållandevis stora mängd forskning och myndighetstexter som beskrivit hur nyanlända elever isoleras i särskilda undervisningsgrupper (t.ex. Skolinspektionen, 2009; 2014; Sharif, 2017). Praktiken att placera nyanlända elever i förberedelseklasser, kopplas i delar av denna litteratur ihop med ett bristperspektiv på den nyanlända eleven, då förberedelseklassens undervisning och praktik ofta beskrivs som stagnerande och icke-utmanande. Detta bristperspektiv har beskrivits som ”inriktat på vad eleverna saknar – det vill säga kunskap i svenska – snarare än på de kunskaper eleverna redan besitter (språkliga och ämnesmässiga)” (Nilsson Folke, 2017, s. 110). I detta citat blir det tydligt att ”den nyanlända eleven” ofta implicit begripliggörs som en elev med

erfarenhet av tidigare skolgång (jmf Winlund, 2021) som besitter ämneskunskaper som de inte ges möjlighet att visa i en skola där enbart kunskap på majoritetsspråket ges legitimitet (t.ex. Bouakaz & Bunar 2015; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017; Hagström, 2018). Detta kan beskrivas som en slags empowerment-diskurs där den nyanlända eleven lyfts fram som kompetent, kunnig och som bärare av ämnes- och språkkunskaper. Detta är naturligtvis lovvärt och begripligt mot bakgrund av de många studier som beskrivit hur nyanlända elever med lång utbildningsbakgrund stannas upp och marginaliseras i sina utbildningskarriärer. I denna diskurs riskerar dock den nyanlända elev som på grund av kort eller utebliven skolgång faktiskt saknar ämneskunskaper att osynliggöras och/eller omöjliggöras. Föreliggande avhandling belyser därmed den komplexa balansen mellan att lyfta fram nyanlända elevers kompetens och att inte förbise kunskapsbehov hos vissa av de elever som omfattas av kategorin.

Avslutningsvis: i avhandlingen har en ”inkluderingsdiskurs” och en ”kunskapsdiskurs” stundtals ställts emot varandra. Det kan därmed framstå som att jag menar att ett ökat fokus på nyanlända elevers sociala välbefinnande och inkludering i ordinarie undervisningspraktiker, med nödvändighet leder till ett minskat fokus på undervisningsinnehåll och didaktiska frågor. Jag vill dock betona att jag inte betraktar dessa logiker som ömsesidigt uteslutande. Naturligtvis går det att tänka sig en skolpraktik som är inkluderande i det som ofta refereras till som begreppets ”ursprungliga” betydelse, det vill säga en sammanhållen undervisningspraktik där hänsyn tas till elevers olika (kunskaps)förutsättningar och behov. Med enstaka undantag, är detta dock inte något som erbjuds i de ordinarie undervisningspraktikerna på de tre skolor som ingår i föreliggande studie. Härvidlag är jag inte av uppfattningen att dessa skolor utgör något undantag: tidigare forskning från en internationell kontext pekar mot att det är utmanande att inom ramen för ordinarie undervisning erbjuda högstadieelever med kort skolbakgrund adekvat undervisning. Mot denna bakgrund menar Winberg (2021, s. 35) i sin avhandling om nyanlända elever med kort skolbakgrund på gymnasiet att så länge man inte kan erbjuda ”åldersadekvat grundläggande läs- och skrivundervisning eller grundläggande ämneskunskaper (motsvarande grundskolans årskurs 1–3) i grundskolans senare årskurser eller i den ordinarie gymnasieutbildningen [...] framstår det som lämpligt [...] att undervisa den här elevkategorin i särskilda grupper” där man ”kan anpassa undervisningen efter dessa elevers specifika behov”. Nina, en av de intervjuade lärarna i artikel 2, är inne på samma spår:

Det finns ju en gräns, även om du kan jobba språkutvecklande som lärare, hur mycket kan du vidga din cirkel? Om du har elever som inte läser i en ordinarie klass åk 8 till exempel [...] Ja visst, du kan anpassa, men du kommer inte kunna möta den här elevens behov av att få komma in i ämneskunskaperna. (Intervju, Nina, Cederbergskolan)

Jag vill dock avsluta det här avsnittet med ett ytterligare citat från Nina, som pekar mot möjligheten att förflytta sig bortom dikotomiseringen mellan anpassad undervisning i förberedelseklass och en strömlinjeformad ”one size fits all-” undervisning i ordinarie klass:

Alltså det finns ju alla möjliga organisatoriska lösningar som man kan hitta om man vill. Det är ju inte så att det är fast, här måste du vara. Men det bygger ju också på vår syn på: ”Så här ser klasser ut, nu har vi lagt det här schemat, nu ska det vara så här alltid, den här terminen och det här läsåret”. Finns ju inget som säger att vi inte kan bryta upp ett schema och ändra det. Flytta elever. Det går. Att göra en mer flexibel organisation, för hela skolan. För vi har alltid elever, även de som är födda i Sverige, som inte passar in i det här systemet. (Intervju, Nina, Cederbergskolan)

Citatet belyser också hur det ”avvikande” kan göra förgivettagna logiker och normer synliga, och därmed i bästa fall leda till praktiker som kan gynna flera elever, som av en eller annan orsak missgynnas av nuvarande sätt att organisera grundskolan.

Behov av en nyanserad syn på ”brist”?

Jag har ovan fört en diskussion kring hur viljan att undvika en bristdiskurs i relation till nyanlända elever potentiellt kan bidra till ett osynliggörande av behoven hos nyanlända elever med kort skolbakgrund. Utifrån avhandlingens resultat, vill jag även diskutera potentiella begränsningar med själva begreppet *bristdiskurs* (eller *bristperspektiv*) och dess operationalisering i forskning och policy. Medan begreppet fyller en viktig funktion då det är förhållandevis lättbegripligt, samtidigt som det fångar upp en vanligt förekommande – potentiellt destruktiv – företeelse i skolpraktiker, har det, i min mening, vissa begränsningar som analytiskt verktyg. Dels inbegriper en vanlig definition av bristdiskurs åtminstone två aspekter (förlägga orsaken till problemet hos eleven *samt* fokusera på det eleven saknar, i stället för på dess resurser) som inte alltid behöver sammanfalla. Dels utgår begreppet från en normativ utgångspunkt som implicerar att ”alla” bristperspektiv alltid är av ondo. Lite tillspetsat skulle därmed alla situationer då en lärare lokaliserar kunskapsluckor hos en elev i relation till de nationella kunskapskrav

läraren är förbunden att förhålla sig till, kunna karaktäriseras som uttryck för en (skadlig) bristdiskurs så länge läraren inte placerar hela orsaken till problemet hos sig själv eller i skolpraktiken. Med utgångspunkt i nuvarande sätt att organisera grundskolan, blir hållningen att det per definition är ”fel” av en lärare att (*också*) söka orsaker till elevers skolsvårigheter hos eleven själv något idealistisk.

Här menar jag att det, i stället för att sortera förklaringar på skolproblem som antingen grundade i ”brist-” eller ”resurs”-orienterade perspektiv, kan vara ett alternativ att på ett mer finmaskigt sätt reflektera kring de effekter som olika sätt att begripliggöra ”skolproblem” (och eventuellt förlägga skolproblem hos individen) kan få. Att exempelvis, som en del lärare i studien gör, förklara skolproblem hos nyanlända elever med kort skolbakgrund med att eleverna inte tidigare gått i skolan, kan knappast förstås på ett annat sätt än att lärarna därmed förlägger orsaken till problemet hos eleven. Att därutöver ”fokusera” på detta problem och till viss del definiera eleven utifrån det skulle definitivt kunna definieras som ett bristperspektiv (då båda begreppets kriterier är ”uppfyllda”). Men, jag har i avhandlingen visat att ett sådant förhållningssätt inte nödvändigtvis innebär att eleven därför ses som inkompetent eller ”svag”, eller att skolan därmed avsäger sig ansvaret från att försöka möta elevens behov. Tvärtom visar denna avhandling (framförallt artikel 2 och 4) att ett sådant perspektiv kan leda till praktiker där dessa elever får undervisning som är kognitivt utmanande, samtidigt som den utgår från deras behov och förkunskaper – medan perspektiv där elevens skolbakgrund osynliggörs i stället kan leda antingen till låg kognitiv utmaning och begränsat ämnesinnehåll *eller* en undervisning som inte överhuvudtaget tar hänsyn till elevernas kunskapsnivå i skolans olika ämnen.

Ett annat exempel kan hämtas från artikel 1 och jämförelsen mellan policydokument från 1980-, 1990- och 2010-talet. I den senare policyn finns tecken på att man aktivt försöker undvika att positionera nyanlända elever utifrån ett bristperspektiv, vilket bland annat manifesteras genom att det görs få explicita sammankopplingar mellan elever och eventuella svårigheter eller kunskapsluckor. Det går även att hävda att det fokus på elevers snabba deltagande i ordinarie undervisning som karaktäriserar policyn, innebär en fokusförflyttning till att, i enlighet med ett resursorienterat perspektiv, förlägga ansvarsbördan (och problemet) hos skolan (och ordinarie undervisning) i stället för hos eleven. I jämförelse, uppehåller man sig i den äldre policyn vid elevers ”brister” i betydligt högre utsträckning. Med ett något banalt exempel manifesteras denna skillnad även i sättet att benämna eleverna: medan man i den nyare policyn undviker att peka ut eller etikettera nyanlända elever med kort skolbakgrund över huvud taget, används

i de äldre policydokumenten kategoriseringen ”invandrarelever med bristfällig skolbakgrund”. Detta sätt att benämna elever på upplevs förlegat och stigmatiserande idag (och bokstavligen talat sprunget ur en bristdiskurs). På så vis framstår de äldre policydokumenten, i enlighet med en gängse operationalisering av begreppet, som genomsyrade av en bristdiskurs (och därmed som mindre gynnsamma för eleverna).

Men tittar man närmare på de elevsubjekt och undervisningspraktiker som produceras i texterna och, i enlighet med avhandlingens frågeställning om vad som därmed möjliggörs och omöjliggörs i skolarbetet med nyanlända elever med kort skolbakgrund, framträder en delvis annan bild. Medan den undervisningspraktik som skrivs fram som lämplig för eleverna i 80- och 90-talets policy tydligt utgår från kunskaper och färdigheter som en elev som aldrig tidigare har gått i skolan kan tänkas sakna, konstitueras den undervisningspraktik som skrivs fram som lämplig för elever med kort skolbakgrund i 2010-talets policy främst som trygg och långsam. Därigenom positioneras den nyanlända eleven med kort skolbakgrund i den senare policyn implicit som en långsam och ”skör” inlärare, samtidigt som förslag på undervisning som skulle gynna elevgruppen lyser med sin frånvaro. Nedan ska effekter av (olika) etiketteringar av elevgruppen diskuteras vidare.

Kategoriseringens effekter

Ett återkommande tema i avhandlingen utgör frågan om kategoriseringens effekter. Det handlar dels om hur individer konstitueras och blir till genom betecknandets praktiker, det vill säga att man genom att artikuleras på vissa sätt, språkligt eller materiellt, också *görs* till individer av ett särskilt slag. I avhandlingen har det också handlat om de subjekt som riskerar att osynliggöras genom den homogenisering av heterogena förutsättningar och behov som ryms inom breda kategorier, såsom nyanländ elev. I avhandlingen etiketterar jag en grupp elever som inte existerar som elevkategori i juridisk mening och som, bland annat därför, inte annars alltid uppmärksammas och konstitueras som grupp. I enlighet med studiens teoretiska ramverk, betraktar jag inte detta som enbart en ”neutral” benämning av en pre-existerande grupp. Genom benämningen ”skapas” även gruppen, bland annat genom avgränsningar från andra elevgrupper och en samtidig homogenisering av de som innefattas av etiketten.

Nedan ska utmaningen att balansera behovet av att identifiera och stödja särskilda elevgrupper med risken för att stereotypifiera och generalisera diskuteras mot bakgrund av diskussioner förda kring kategorin SLIFE (students with limited

or interrupted formal education). Denna kategori används främst i en amerikansk kontext, där man utifrån en ambition att identifiera och utveckla utbildningsprogram för specifika grupper av ”English learners”, implementerat ett antal underkategorier, varav SLIFE utgör en (King & Bigelow, 2018b). Utöver att användas i en akademisk kontext, ingår termen också i ett par delstaters officiella utbildningspolicy (King & Bigelow, 2018a). Browder m.fl. (2022) problematiserar kategoriseringen av elever som SLIFE, bland annat mot bakgrund av den bristdiskurs som, enligt författarna, genomsyrar utbildningssystemet och inbegriper ett fokus på att identifiera de färdigheter som SLIFE saknar. I denna bristdiskurs menar de att etiketten SLIFE, och då särskilt ordet ”limited”, kan leda till stigmatisering och förenkling av elevernas förmågor. Utifrån liknande kritik menar King & Bigelow (2018b, s. 466) att kategoriseringar som SLIFE riskerar att ytterligare stigmatisera och rikta uppmärksamhet mot brister snarare än styrkor hos elever som redan kan vara sårbara:

while developed with the intent to better identify and serve multilingual students, [SLIFE] have the potential to become a sort of shorthand, deficit category (not unlike semilingual, cf., MacSwan 2000), to serve as a euphemism for ‘slow’ learners and to be framed as an individual cognitive deficit rather than the result of suboptimal language and education policy.

Författarna pekar i citatet på att kategoriseringen SLIFE riskerar att leda till att elever som omfattas av kategorin konstitueras som ”långsamma” inlärare med kognitiva brister. Detta är intressant mot bakgrund av föreliggande avhandlings resultat, som tyder på att när nyanlända elever med kort skolbakgrund *inte* artikuleras som egen kategori utan i stället osynliggörs inom ramen för den bredare kategorin nyanlända elever, tenderar de att konstitueras som just ”svaga”, långsamma eller kulturellt och/eller kognitivt annorlunda andraspråksinlärare.

Kritiken mot kategorin SLIFE ovan riktas dels mot själva etiketten, dels mot praktiken att överhuvudtaget – oavsett etikett eller ordval – peka ut en grupp elever utifrån deras, i relation till majoriteten jämnåriga, bristande, korta eller oregelbundna utbildningsbakgrund. I relation till den första punkten, kan man konstatera att den kategorisering som använts i föreliggande studie – ”nyanlända elever med kort skolbakgrund” och ”newly arrived students with limited schooling” – i likhet med SLIFE, fokuserar på vad eleven inte har (eller har lite av). Därtill fokuseras genom begreppet *kort* skolbakgrund, *tid* snarare än innehåll, vilket kan sägas vara i linje med det osynliggörande av kunskapsinnehåll som problematiserats tidigare i detta kapitel. Att vid en praktisk operationalisering av kategorin uteslutande fokusera på antal år av formell skolgång kan exempelvis vara

problematiskt, då detta naturligtvis inte med nödvändighet korrelerar med en elevs kunskapsnivå (King & Bigelow, 2018a; Browder m.fl., 2022.).

Huruvida det behövs ett särskilt begrepp för nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans styrdokument eller praktiker, och vilken etikett som i så fall är lämpligast har jag inget svar på. I en diskussion om etiketers eventuella bidragande till ett fokus på elevers brister, kan det emellertid vara värt att reflektera över i vilken utsträckning (en viss) etikett har betydelse eller om praktiken att överhuvudtaget ringa in och ”peka ut” elevgruppen (oavsett ordval) kan bli problematiskt på grund av redan existerande (”brist”-)föreställningar kopplade till bland annat ras, ålder samt kunskap och färdigheter. Här kan man konstatera att föreliggande studie ofrånkomligen bidrar till uppmärksammandet av, och görandet av, denna elevkategori. Detta kan, utifrån ovanstående resonemang få både negativa och positiva effekter, där man sammanfattningsvis kan konstatera att utpekandet av vissa elevgrupper kan ha stigmatiserande och homogeniserande effekter (Browder m.fl., 2022; King & Bigelow, 2018b). Samtidigt kan en (överdriven) rädsla för stigmatisering och exkludering bidra till att grupper och behov osynliggörs, i enlighet med en jämlikhetsideologi som gör gällande att skillnader ska nedtonas (Reeves, 2004; Lindberg, 2011). Vad som oavsett är viktigt att hålla i minnet, är varje betecknings bräckliga karaktär. Således kommer inget begrepp ”att fullständigt beskriva dem som det säger sig beteckna” (Butler, 2005, s. 107).

Vägar framåt: avmystifierade elevsubjekt?

Winlund (2021, s. 91) menar i sin avhandling att nyanlända elever med kort skolbakgrund och deras lärande kan – och bör – ”avmystifieras”. Resultatet från denna avhandling pekar vidare mot detta behov samtidigt som jag, genom att blottlägga hur organisatoriska förutsättningar och diskurser kring ålder, färdigheter, kunskap och kultur gör att nyanlända elever och deras skolprestationer framstår på vissa sätt i vissa kontexter, har försökt att bidra till en sådan ”avmystifiering”. I linje med denna ambition och utifrån den samlade kunskap som jag tillägnat mig genom avhandlingsarbetet vill jag avslutningsvis ge några allmänna råd på vägen till beslutsfattare, politiker, kommunala tjänstemän och anställda inom svensk grundskola.

För det första menar jag att elever med kort skolbakgrund i grundskolan bör erkännas, synliggöras och förstås som en grupp elever vars behov ofta (i någon mån) skiljer sig från den bredare gruppen nyanlända (samt övriga jämnåriga). Dessa

behov varierar naturligtvis på individnivå, men en minsta gemensam nämnare bör i många fall vara behovet av undervisning på nybörjarnivå i alla skolans ämnen. Här menar jag alltså att en (skol)ämneskunskapsdiskurs bör stå i fokus när gruppens behov konstitueras.

För det andra: i stället för att betrakta nyanlända elever med kort skolbakgrund som obegripliga mysterier som kräver nya typer av pedagogiker, kan man dra nytta av den gedigna erfarenhet av att utbilda elever ”utan skolbakgrund” som trots allt finns i grundskolan. Naturligtvis finns det vissa generella skillnader mellan sjuåringar som börjar första klass och lär sig på sitt förstaspråk och nyanlända elever i högstadieåldern utan skolerfarenhet (jmf Winlund, 2021). Trots det, bör det inom ramen för grundskolans organisation finnas en mängd resurser – i form av kunskaper, erfarenheter och material – som kan användas för att organisera undervisning även för skolnybörjare i tonåren.

För det tredje: med det ovan sagda menar jag inte att detta är en uppgift för den enskilda högstadieämnesläraren. Här vill jag återknyta till citatet från Halima, som inleder avhandlingen. Halima beskriver där sin svåra situation i den ordinarie klass där hon placerades i årskurs sju, men säger samtidigt om sina lärare: ”De försökte hjälpa mig, så mycket.” Citatet belyser det faktum att lärares medvetenhet om, och ambition att möta, sina elevers behov inte nödvändigtvis hjälper, om materiella eller organisatoriska förutsättningar för detta saknas.

I avhandlingen undersöks inte vilken undervisningsmodell eller vilka organisatoriska förutsättningar som är mest gynnsamma för elevgruppen. Något som avhandlingens resultat emellertid pekar mot är att tillgången till ämnesundervisning på modersmålet *kan* underlätta ämnesundervisning för skolnybörjare. Naturligtvis går det att tänka sig andra gynnsamma undervisningsmodeller och den tvåspråkiga undervisningen nämns inte som ett exempel på en ”best practice”. I stället lyfter jag den som ett exempel på hur kommunala interventioner kan användas för att förbättra villkoren för nyanlända elever med kort skolbakgrund och deras lärare.

English summary

Over the past decade, the organization of education for newly arrived students in Swedish schools has been a subject of research, media, and policy discussions. This doctoral thesis investigates a sub-group within this broader category: newly arrived students in junior high school who lack or have limited educational experience. This particular group of students is, on the one hand, repeatedly discussed as a challenge for the school system, as they are expected to face difficulties in achieving academic success. On the other hand, this group is often obscured within the wider category of newly arrived students and there is a lack of specific support measures or guidelines for newly arrived students with limited educational backgrounds.

The present study examines situations and contexts where the educational background of newly arrived students is either given or denied significance, with a focus on what possibilities and limitations thereby arise in the schooling of newly arrived students with limited educational backgrounds.

Aim and research questions

The aim of the dissertation is to examine how newly arrived students with limited educational backgrounds are positioned and whether and how they are thereby established as a distinct group of students with specific needs. The following research questions have guided the work:

In what situations, how, and based on what assumptions is meaning assigned to the (limited) educational backgrounds of newly arrived students?

How do students and teachers address and understand possible contradictions between the needs of these students and the teaching practices in compulsory school?

What is made possible and what is restricted in the school's work with newly arrived students with a limited school background, given these assumptions and practices?

Previous research

The field of education for newly arrived students has gained increased scholarly attention in the past two decades, especially following the influx of refugees to Europe in 2015 (Bunar & Juvonen, 2021). Much of the research and educational efforts in this area have focused on language acquisition (de Heer et al., 2016) and, more recently, on issues related to inclusion and exclusion. Factors such as lack of previous schooling have, however, remained somewhat overlooked (Tarone, 2010; Young-Scholten, 2015). A small body of research, primarily from the US and Australia, has, however, addressed the educational needs of newly arrived students with limited schooling. These studies highlight that students often face neglect or misrecognition within mainstream high school settings (Valenzuela, 1999; Brown et al., 2006; Woods, 2009; Dávila, 2012). For example, studies have shown that teachers struggle when encountering adolescent students who are beginners in various subjects and in literacy (Miller et al., 2005; Roy & Roxas, 2011;). Studies have also shown that students with limited schooling face academic content that is pitched far above their level and that students employ different coping strategies to deal with the resultant shame (Valenzuela, 1999; Brown et al., 2006; Dávila, 2012). Students' academic shortcomings are, further, often attributed to deficiencies in motivation, drive, and cognitive abilities. In line with a general tendency to explain school difficulties among "immigrant students" based on the students' cultural background, studies also demonstrate how these factors are at times interconnected with the students' (presumed) cultural affiliation (e.g., Pihl, 2010; Roy & Roxas, 2011).

There are limited international studies examining issues of subject formation, categorization, and normalization concerning newly arrived students with limited educational background (see, however, Woods, 2009; Roy & Roxas, 2011). Also, few Swedish studies have focused on newly arrived students with limited educational background in a compulsory school context. Against this background, the present study aims to contribute new perspectives.

Theoretical perspectives

A set of analytical tools from theories on normalization, difference-making, age, and race are employed to analyze whether, and how, newly arrived students are recognized and positioned as “particular kinds of” students (Bacchi, 2009). The study draws primarily on poststructuralist perspectives, which propose that language, bodies, and practices lack inherent meaning and are contingent on social, historical, and cultural contexts. Discourses represent temporary stabilizations in the variation of meaning and construct certain possibilities for thinking and acting while excluding others (Foucault, 1993; Laclau & Mouffe, 2008).

In line with this perspective, the dissertation considers identities as temporary and fleeting, rather than carriers of an inherent essence. Further, school is seen as an institution, which offers different possibilities for students to perform, be recognized, and be understood (Youdell, 2011).

The term *(un)intelligibility* (Butler, 2004; 2009) is used to describe how bodies are interpreted and understood in the school setting and explains how bodies that fall outside the dominant hegemony risk appearing unintelligible (Davies, 2006; Hey, 2006; Youdell, 2006; 2011). Analytical tools from the field of critical age studies (e.g., Krekula & Johansson, 2017), queer theory (Halberstam, 2005; Ahmed, 2006) and critical race studies (Bonilla-Silva, 2015) are further used to examine how expectations tied to age and race influence how newly arrived students with limited educational backgrounds and their achievements are assessed, understood, and managed. The study also draws on Goffman’s theories on *stigma* that together with the concept of *the hidden curriculum* (Jackson, 1990) are used to analyze processes of normality and deviance on an intrapersonal level in the school setting.

Method and material

This study is based on ethnographic fieldwork conducted at three junior high schools in three Swedish municipalities. The material also includes policy texts that regulate the education for newly arrived students from two different time periods. The fieldwork was designed as a combination of *compressed* and *selective intermittent ethnography* (Jeffrey & Troman, 2004). During the compressed phase, four to five

weeks were spent in each municipality. These periods were then followed by strategically selected re-visits.

The field work was carried out in both formal and informal parts of the everyday school activities (Walford, 2008), and traditional ethnographic methods such as participant observations, audio recordings, and informal and formal interviews (Hammersley & Atkinson, 2007) were used. Interviews were conducted with teachers, principals, mother tongue tutors and students at all three schools. In addition, interviews were held with identified key employees in the educational sector in the municipalities.

The students in this study can be considered “vulnerable” due to the stigma associated with lacking school experience as adolescents (Bigelow & Pettitt, 2016). Particular care was therefore taken to obtain informed consent from students and parents, and to minimize any undue exposure of the students.

Summary of the articles

Article 1 (Brännström, 2021) analyzes policy texts from two different time periods, 1982-1996 and 2013-2016, which regulate and provide recommendations for the reception and education of newly arrived students in the Swedish compulsory school system. Using Bacchi’s analytical method, “What’s the problem represented to be?”, the policy texts are examined with a focus on the implicit problems that the policies can be seen as solutions to. Foucault’s concept of *heterotopias* is employed to analyze specific educational groups for newly arrived students, such as *base classes* and *preparatory classes*, as “different spaces” established to address the challenges associated with certain student populations. The aim is to investigate the specific needs attributed to newly arrived students in general, and those with limited educational backgrounds in particular, and how the latter are thereby constituted as student subjects. The results show a shift in focus from subject knowledge in the older policy documents from the 1980s and 1990s to inclusion/integration in the 2010s policy documents. Consistent with the focus on inclusion in the later documents, the preparatory class is primarily depicted as a practice that students should leave as soon as possible. However, newly arrived students with limited educational backgrounds challenge this ideal, and for these students, the preparatory class is portrayed instead as a tranquil, secure, and secluded place that can offer the newly arrived student “a calm start.” Overall, the preparatory class is, in the 2010s policy texts, constituted as “a different space” largely based on its temporal constitution: either characterized by transience and

transition or, when proposed for students with limited educational backgrounds, characterized by stability and slow progress. In both cases, there is a silence regarding the knowledge content of the teaching practices. The article discusses how this silence contributes to homogenizing the category of newly arrived students while simultaneously positioning those with limited educational backgrounds as slower and more fragile versions of the “average” newly arrived student.

Article 2 (Brännström & Ottemo, 2022) is based on ethnographic studies conducted at two municipal compulsory schools and explores the educational practices offered to newly arrived students with limited educational backgrounds. The results are analyzed using the concept of *difference blindness*, stemming from a critique of the meritocratic pursuit of equality through uniform treatment of all individuals. The findings from one of the schools, show a desire to “Swedify” the broader group of newly arrived students, which seems to result in differences in pedagogical needs within the group being downplayed. While newly arrived students with limited educational backgrounds were, in some ways, positioned as having extensive and specific needs, these needs were not constituted as qualitatively different. Instead, the students were primarily positioned as “weaker” language learners. At the other school, the limited subject knowledge of newly arrived students with limited schooling compared to their peers with more educational experience was emphasized to a considerably larger extent. Similarly, the instruction at this school prioritized all school subjects, rather than primarily Swedish. Newly arrived students with limited educational backgrounds were thus not primarily defined by their limited knowledge of Swedish or general learning difficulties. Hence, when the focus wasn’t solely on learning Swedish, the teaching approach became more attuned to – or less “blind” to – the specific needs of students with limited schooling.

Article 3 (Brännström, Reimers & Asp-Onsjö, 2019) examines how school staff at three compulsory schools explain the educational difficulties of newly arrived students with limited educational backgrounds. Judith Butler’s concept of *(un)intelligibility* is used to analyze how students’ difficulties in meeting age-specific demands are made (un)recognizable and manageable within the frameworks of school as an institution. The data consist of field notes, recorded interviews, and audio recordings from three Swedish compulsory schools. The results show that the students’ educational difficulties often appear unintelligible to school staff, leading teachers to seek the expertise of other professional groups to understand and assess students’ academic struggles. These actions often stem from teachers

suspecting that the students have cognitive impairments. Another recurrent explanatory model was to refer to students' (presumed) cultural and/or national background, where some cultures were linked to "problematic" non-Swedish norms in relation to education and leisure activities. A common feature of the articulations described above is that students' lack of educational experiences is pushed into the background or obscured. However, the material also includes examples of school staff who emphasized (lack of) previous schooling as the only, or most significant, explanation for the students' educational difficulties. It is concluded that while each of the interpretations to some degree situates the "problem" within the individual student, the last group of explanations do not portray students' academic challenges as essential or static to the same extent. "Deficits" can thus be attributed to students from vastly different discourses – each potentially yielding distinct implications.

Article 4 (Brännström, 2021) employs Goffman's theories of *stigma* and *stigma management* to analyze the strategies used by a junior high school student with limited schooling, Fatou, to "pass as normal" in the mainstream classroom. The article analyzes this process as a collective effort that can be understood against the backdrop of two organizational features of the Swedish compulsory school system: the age-based organization and the ideal of integrating newly arrived students into mainstream classes as soon as possible. The analysis is based on ethnographic observations and interviews with Fatou and school staff. The results demonstrate how Fatou employs various strategies to "pass" as a "normal" student, such as pretending to work, guessing, and concealing her shortcomings. These strategies are primarily understood as a *good adjustment*, i.e., as adaptations to avoid causing discomfort to people in her surroundings, rather than actual attempts at "manipulation". Her adaptation thus seems to be driven by the promise of, if not being seen as, at least being treated as "normal." The results show that her "good adjustment" is also rewarded in this sense, since her teachers mostly co-operate with Fatou in this ambition. This process can be seen as a tacit agreement between Fatou and the school, resulting in a prioritization of conduct and order at the expense of academic knowledge.

Summarizing discussion

The findings indicate that, on one hand, newly arrived students with limited schooling tend to be rendered invisible within the broad category of newly arrived

students. They are thus often primarily perceived as second-language learners, and their limited educational backgrounds receive little attention in educational practices and policies. On the other hand, they are often associated with specific learning difficulties and are treated as a category that requires “different” pedagogical approaches. However, within these discourses, newly arrived students with limited schooling are primarily positioned as “slower”, “weaker” or “more racialized/culturalized” second-language learners.

In both cases, there is a lack of acknowledgment of the students’ (lack of) previous educational experiences. In the thesis, this is associated with a decreased emphasis on subject knowledge. In the educational practices at two of the schools, this is evident in that newly arrived students with limited schooling are not systematically offered tailored instruction in various subject, while in the 2010s policy documents, when preparatory classes are highlighted as suitable for students with limited schooling, there is no reference to the teaching content. The findings further indicate that *when* a discourse of school subject knowledge is articulated – as in the third school in the study and in the 1980s and 90s policy documents – newly arrived students with limited schooling are also constituted as students with qualitatively different needs, instead of “weaker” second-language learners.

Litteraturlista

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional Life*. Duke University Press.
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Anderson-Levitt, K. M. (1996). Behind schedule: Batch-produced children in French and US classrooms. In: A. Levinson, E. Foley & C. Holland (Red.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, (s. 57–78). Suny Press.
- Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: Policy and practice*. Routledge.
- Arvidsson, G., Laakso, A-M., Olsson, G. (1996). *Basgrupp – för vem och hur? Om invandrarelever med otillräcklig skolbakgrund*. Invandrapedagogiskt centrum.
- Arvidsson, G. (1997). Om invandrarelever med otillräcklig skolbakgrund. I: Andersson, A-B., Enström, I., Källström, R. & Nauclér, K. (Red.) *Svenska som andraspråk och andra språk* (s. 21–32). Institutionen för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.
- Axelsson, M., & Nilsson, J. (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.
- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404–415. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy*. Pearson Higher Education AU.
- Bacchi, C. (2012). Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science*, 2(01), 1–8. <http://dx.doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13 (2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Liber.

- Beach, D., & Lunneblad, J. (2011). Ethnographic investigations of issues of race in Scandinavian education research. *Ethnography and education*, 6(1), 29–43. <https://doi.org/10.1080/17457823.2011.553079>
- Bergström, G., & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Bigelow, M., K. Hansen & E. Tarone (2007). The impact of alphabetic print literacy on oral second language acquisition. I: L. Condelli & N. Faux (Red.), *Research, practice and policy for low-educated second language and literacy acquisition – for adults: Proceedings of the 2006 LESLLA Conference*. Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, 99–122.
- Bigelow, M., & Pettitt, N. (2016). Narrative of ethical dilemmas in research with immigrants with limited formal schooling. I: De Costa, P. (Red.), *Ethics in Applied Linguistics Research: Language Researcher Narratives* (s. 66–82). Routledge.
- Bigelow, M., Vanek, J., King, K. & Abdi, N. (2017). Literacy as social (media) practice: Refugee youth and native language literacy at school. *International Journal of Intercultural Relations* 60(2017), 183–197. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002>
- Blob, M. (2004). *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn – en översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Integrationsverket.
- Bomström Aho, E. (2018). *Språkintröduktion som mellanrum*. Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett introduktionsprogram. (Karlstad University studies 2018:27). [Licentiat-uppsats]. Högskolan Dalarna/Karlstads universitet.
- Bomström Aho, E. (2023). Diskurser om kunskap i relation till språkintröduktionselever. *Pedagogisk forskning i Sverige*. [Advance online publication]. Hämtad från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/3298/3311>
- Bonilla-Silva, E. (2015). The structure of racism in color-blind, “post-racial” America. *American Behavioral Scientist* 59(11), 1358–1376. <https://doi.org/10.1177/0002764215586826>
- Bouakaz, L. & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ. I: Bunar, N. (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 263–290). Natur & Kultur.
- Browder, C., Pentón Herrera, L. J., & Franco, J. (2022). Advancing the conversation: Humanizing and problematizing the conversation about the students we call SLIFE. I: L. J. Pentón Herrera (Red.), *English and Students with Limited or Interrupted Formal Education: Global Perspectives on Teacher Preparation and Classroom Practices* (s. 9–21). Springer International Publishing.

- Brown, J., Miller, J., & Mitchell, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language & Literacy*, 29(2), 150–162.
- Buchardt, M. (2018). The "culture" of migrant pupils: A nation- and welfare-state historical perspective on the European refugee crisis. *European Education*, 50(1), 58–73. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1394162>
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Natur & Kultur.
- Bunar, N. & Juvonen, P. (2022). 'Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program, *Journal of Education Policy*, 37 (6), 986–1008. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Psychology Press.
- Butler, J. (2005). Queerkritik. I: T. Rosenberg (Red.) *Könet brinner! Judith Butler. Texter i urval av Tiina Rosenberg* (s. 95–126). Natur & Kultur.
- Butler, J. (2009). *Performativity, Precarity and Sexual Politics*. Föreläsning på Universidad Complutense de Madrid. 8 juni, 2009.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter: diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Liber.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser & konstruktioner: En sorts metodbok*. Studentlitteratur.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. (Göteborg Studies in Sociology, 13) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Carter, B., Green, M., & Halpern, R. (1996). Immigration policy and the racialization of migrant labour: The construction of national identities in the USA and Britain. *Ethnic and Racial Studies*, 19(1), 135–157. <https://doi.org/10.1080/01419870.1996.9993902>
- Chadderton, C. (2018). *Judith Butler, Race and Education*. Springer.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>

- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438. <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Davidson, B. (2000). The interpreter as institutional gatekeeper: The social-linguistic role of interpreters in Spanish-English medical discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 379–405. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00121>
- DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2009). Students with limited or interrupted formal education in US classrooms. *Urban review*. 42(2), 159–173. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0128-z>
- DeCapua, A. & Marshall, H. W. (2015). Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural dissonance. *NASSP Bulletin*, 99(4), 356–370. <https://doi.org/10.1177/0192636515620662>
- Delamont, S. (2008). For lust of knowing – observation in educational ethnography. I: G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography* (s. 25–36). Tufnell.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Dooley, K. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching*, 8(1), 5–22.
- Dooley, K. & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: Literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385–397. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075>
- Drake, K. (2017). Competing purposes of education: The case of underschooled immigrant students. *Journal of Educational Change*, 18(3), 337–363. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9302-3>
- Eberle, T., & Maeder, C. (2011). Organizational ethnography. I: D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (s. 53–74). Sage.
- Ljung Egeland, B., Rosén, J., Bergström, J., Norlund Shaswar, A., Wedin, Å. & Winlund, A. (2023). Forskningsetiska frågor i flerspråkiga kontexter: Dilemman vid studier med vuxna och ungdomar med kort tidigare skolbakgrund. *ASLA:s skriftserie 2023*, 30, 309–329. <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526>
- Evaldsson, A. C., & Velasquez, A. (2012). Maskulina iscensättningar och sociala kategoriseringar i en ADHD-grupp. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 13–33.
- Fairclough, N. (2001). Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research. I: R. Wodak, M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 121–138). Sage.
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Archives.

- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (1998). Different spaces. I: J. Faubion (Red.), *Aesthetics, Method, and Epistemology, 2, Essential Works of Foucault 1954–1984* (s.175–185). The New Press.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Franker, Q. (2007). Bildval i alfabetiseringsundervisning – en fråga om synsätt. *Rapport ROSA 9*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sf*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 310). [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialized discourses in Norwegian Teacher Education Policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy, 34*(3), 394–422. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. I: T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda, *Social justice through multilingual education* (s. 140–158). Multilingual Matters.
- Garefelt, J. & Hedberg-Granath, M. (1987). *Att arbeta i basgrupp: Erfarenheter från undervisning av invandrarelever med bristfällig skolbakgrund*. Stockholms skolförvaltning.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik 1). Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Glogic, S. & Löthagen Holm, A. (2016). *Nyanlända – vägledning till inkluderande undervisning*. Hallgren & Fallgren.
- Goffman, E. (1990a). *The presentation of self in everyday life*. Penguin.
- Goffman, E. (1990b). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin.
- Gruber, S. (2002). *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund" – En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*. CEUS.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. (Linköping Studies in Arts and Sciences, 387). [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Halberstam, J. (2005). *In a queer time and place: transgender bodies, subcultural lives*. New York University Press.

- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor.
- Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? I: S. Hall, P. Du Gay (Red.), *Questions of Cultural Identity* (s. 1–18). Sage.
- Hall, S. (2006). The West and the Rest: Discourse and Power. I: R. Maaka, C. Andersen (Red.), *The Indigenous Experience: Global perspectives* (s. 165–174). Canadian Scholars Press.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and society*, 33(3), 277–302. <https://doi.org/10.1080/0308514042000225671>
- Haglund, C. (2005). *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden: A study of institutional order and sociocultural change*. (Dissertations in bilingualism). [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Hagström, M. (2018). *Raka spår, sidospår, stopp. Vägen genom gymnasieskolans språkintrödnation som ung och ny i Sverige* (Linköping Studies in Arts and Science, 748) [Doktorsavhandling]. Linköping universitet.
- Halse, C., & Honey, A. (2005). Unraveling ethics: Illuminating the moral dilemmas of research ethics. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), 2141–2162. <https://doi.org/10.1086/428419>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hedberg-Granath, M. (1987). *Invandrarelever med bristfällig skolbakgrund. Kartläggning av förekomst och geografisk spridning av eleverna samt deras studie/arbetsituation*. Länskolnämnden.
- Hedberg-Granath, M. (1988). *Förberedelseklass: en kartläggning av organisation och arbetssätt*. Länskolnämnden.
- Hermansson, C., Norlund Shaswar, A., Rosén, J., & Wedin, Å. (2022). Teaching for a monolingual school? (In)visibility of multilingual perspectives in Swedish teacher education. *Education Inquiry*, 13(3), 321–337. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1885588>
- Hey, V. (2006). The politics of performative resignification: translating Judith Butler's theoretical discourse and its potential for a sociology of education. *British journal of Sociology of Education* 27(4), 439–457. <https://doi.org/10.1080/01425690600802956>
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>

- Hjörne, E., & Säljö, R. (2014). Defining student diversity: categorizing and processes of marginalization in Swedish schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 251–265. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883781>
- Hjörne, E. (2015). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 540–552. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073017>
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Holmqvist, A. (2016, 7 juni). Äldre nyanlända elever ska få hjälp att klara skolan. *Aftonbladet*. <https://www.aftonbladet.se/nyheter/samhalle/a/QIEqQW/aldre-nyanlanda-elever-ska-fa-hjalp-att-klara-skolan>
- Hoover, J. J., Baca, L. M., & Klingner, J. K. (2016). *Why do English learners struggle with reading? Distinguished language acquisition from learning disabilities*. Corwin.
- Hos, R. (2016). Caring Is Not Enough. *Education and Urban Society*, 48(5), 479–503. <https://doi.org/10.1177/0013124514536440>
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Liber.
- Hübinette, T. (2007). Rasifierade erfarenheter och transrasiala identifikationer i utlandsadopterade svenskars självbiografier. *Nordisk socialt arbeid*, 27(02), 105–119. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2007-02-03>
- Hübinette, T. (Red.) (2017). *Ras och ritbet. Svenska rasrelationer igår och idag*. Studentlitteratur.
- Isaksson, J. & Lindqvist, R. (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish Policy documents: Late 1970–2014. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 122–137. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964920>
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548. <https://doi.org/10.1080/0141192042000237220>
- Jepson Wigg, U. (2016). Från introducerande till ordinarie undervisning. I: P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (65–91). Liber.
- Jepson Wigg, U. & Ehrlin, A. (2022). Bringing diversity – Institutional thoughts on newly arrived students in a newly diverse Swedish school. *International Journal of Educational Research Open*, 3 (2022). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100166>
- Johansson, T. (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 2010(1), 5–28.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Ordfront.
- Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: Metoder, reflektioner och erfarenheter*. Natur & Kultur.

- King, K., Bigelow, M., & Hirsi, A. (2017). New to school and new to print: Everyday peer interaction among adolescent high school newcomers. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 137–151. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1328958>
- King, K., & Bigelow, M. (2018a). The language policy of placement tests for newcomer English learners. *Educational Policy*, 32(7), 936–968. <https://doi.org/10.1177/0895904816681527>
- King, K., & Bigelow, M. (2018b). Multilingual education policy, superdiversity, and educational equity. I: A. Creese & A. Blackledge (Red.), *The Routledge handbook of language and superdiversity* (459–473). Routledge.
- Kjelaas, I. (2023). Linearity, delay, and lost language learning opportunities. Newly arrived adolescent students' experiences with school segregation in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research* [Advance online publication] <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250383>
- Korp, H., von Brömssen, K., Flensner, K. K., & Risenfors, S. (2019). *Inkludering och likvärdighet för nyanlända elever i grundskolan: en fallstudie i två kommuner*. Högskolan väst.
- Krekula, C. & Johansson, B. (2017). *Introduktion till kritiska åldersstudier*. Studentlitteratur.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Glänta.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. HLS förlag.
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (Red.) (2016). *Skolans möte med nyanlända*. Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. Gleerup.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens bitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. (Södertörn doctoral dissertations, 43) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness, and education*. Routledge.
- Letmark, P. (2020, 23 mars). Nyanlända ska få förlängd skolplikt och kortare sommarlov. *Dagens nyheter*. <https://www.dn.se/nyheter/sverige/nyanlanda-ska-fa-forlangd-skolplikt-och-kortare-sommarlov/>
- Lindberg, I. (2007). Multilingual education: A Swedish perspective. *Education in 'Multicultural' Societies – Turkish and Swedish Perspectives*, 71–90. Swedish research institute in Istanbul.
- Lindberg, I. (2011). Fostering multilingualism in Swedish schools – intentions and realities. I R. Källström, I. Lindberg (Red.), *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings* (s. 149–172). Göteborgs studier i nordisk språkvetenskap, 14.

- Lundberg, O. (2015). *Mind the gap. Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education* (Gothenburg studies in educational science, 378) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2009). De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i svenska som andraspråk. *Utbildning & demokrati*, 18(2), 87–103.
- Lärarnas Tidning (2017-08-18). *Eleverna som väntat länge nog*. Hämtad 2018-09-30 från: <https://lararnastidning.se/eleverna-som-vantat-lange-nog/>.
- MacLure, M. (2013). The wonder of data. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 13(4), 228–232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Magnússon, G. Göransson, K. & Lindqvist, G. (2019) Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2): 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Magnusson, U. (2017). Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråks elever. *Nordand*, 1(01), 62–83. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-05>
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International studies in sociology of education*, 18(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- Miller, J., Mitchell, J. & Brown, J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospects*, 20(2), 19–33.
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering: Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. (Geografiska regionsstudier, 32) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/14733280701791918>
- Murphy, E. & Dingwall, R. (2001). The Ethics of Ethnography. I: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont & J. Lofland (Red.), *Handbook in Ethnography* (339–351). Sage.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Vid sidan av eller mitt i? – om undervisningen för sent anlända elever i grund och gymnasieskolan*. Liber distribution.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”. Vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly arrived students’ experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.

- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian journal of educational research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I: Bunar, N. (Red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37-81). Natur & Kultur.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling]. Stockholm universitet.
- Närvänen, A. & Markström, A. (2017). Ålder som meningsbärande och normerande resurs i förskolans utvecklingssamtal. I: C. Krekula, & B. Johansson (Red.), *Introduktion till kritiska åldersstudier* (s. 125–140). Studentlitteratur.
- Ottemo, A. (2015). *Kön, kropp, begär och teknik. Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram*. (Gothenburg studies in educational science, 375) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Pentón Herrera, L. J. (2022). Students with limited or interrupted formal education in primary and secondary classrooms in the U.S., Australia, Canada, and the UK. I: L. J. Pentón Herrera (Red.), *English and Students with Limited or Interrupted Formal Education: Global Perspectives on Teacher Preparation and Classroom Practices* (s. 25–42). Springer International Publishing.
- Persson, S. (2016). *Nyanlända elever – undervisning, mottagande och flerspråkighet*. Natur & Kultur.
- Pierides, D. (2010). Multi-sited ethnography and the field of educational research. *Critical Studies in Education*, 51(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/17508481003731059>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mångfald i skolen. Det saksyndige blikket*. Universitetsforlaget.
- Platt, E., & Troudi, S. (1997). Mary and her teachers: A Grebo-speaking child's place in the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 81(1), 28–49. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb01625.x>
- Prop. 2017/18: 194. *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasieskolan*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/prop.-201718194>
- Reeves, J. (2004). "Like everybody else": Equalizing educational opportunity for English language learners. *TESOL Quarterly*, 38(1), 43–66. <https://doi.org/10.2307/3588258>
- Regeringskansliet. (2017). *Ankomst och bärkomst – en ESO-rapport om skolresultat och bakgrund*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, 2017:3.
- Rodell Olgaç, C. (1995). *Förberedelseklassen – en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Almqvist & Wiksell.

- Rose, D. (1999). Culture, competence and schooling: Approaches to literacy teaching in indigenous school education. I: F. Christie (Red.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (s. 217–245). Cassel.
- Rosén, J. (2013): När de illiterata kom till Sverige. Språk, lärande och identitet inom sfi. I: Å. Wedin, & C. Hedman (Red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (s. 145–169). Studentlitteratur.
- Roy, L. & Roxas, K. (2011). Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees' experiences in "doing school". *Harvard Educational Review* 81(3), 521–542. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.w441553876k24413>
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Prisma.
- Runfors, A. (2009). Modersmålssvenskar och vi andra – Ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism. *Utbildning & demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18(2), 105–126.
- Rutter, J. (2006): *Refugee children in the UK*. Open University Press.
- Sabuni, N. (2020, 5 mars). L: Därför förlänger vi skolplikten för nyanlända. *Expressen*.
<https://www.expressen.se/debatt/l-darfor-forlanger-vi-skolplikten-for-nyanlanda/>
- Samuelsson, J. (2022, 10 juli). Särskolan växer, oklart varför. *Aftonbladet*.
<https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/Kzo185/sarskolan-vaxer-oklart-varfor>
- Santoro, N., & Wilkinson, J. (2016). Sudanese young people building capital in rural Australia: The role of mothers and community. *Ethnography and Education*, 11(1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1073114>
- Schmidt, C., & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: Skriftspråket som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 36–51.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprovning av forskning som avser människor*.
<https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som-sfs-2003-460/>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Sharif, H. (2017). "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt". *Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning* (Studier i utbildnings- och kultursociologi, 10) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.

- Short, D. (2002). Newcomer programs: An educational alternative for secondary immigrant students. *Education and Urban society*, 34(2), 173–198. <https://doi.org/10.1177/0013124502034002004>
- Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara. Eleverpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. (Gothenburg studies in educational science, 455) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionens rapport 2009:3.
- Skolinspektionen. (2014). *Utbildningen för nyanlända elever*. Skolinspektionens rapport 2014:03.
- Skolinspektionen. (2017a). *Språkinträdning i gymnasieskolan*. Kvalitetsgranskning 2017.
- Skolinspektionen. (2017b). *Skolbuvudmännens mottagande av nyanlända elever i grundskolan*. Kvalitetsgranskning 2017.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling – med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Introduktionsprogram*. Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Skolverkets allmänna råd: Utbildning av nyanlända elever*. Skolverket
- Skolverket. (2016b). *Invandringens betydelse för skolresultaten*. Skolverket.
- Skolverket. (2018a). *Uppföljning av språkinträdning. Beskrivande statistik på nationell nivå och nyanlända elevers övergångar till och från språkinträdning*. Rapport 469. Skolverket.
- Skolverket. (2018b). *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar*. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_01/
- Skolverket. (2018c). *Svenska som andraspråk i praktiken. En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7–9*. Rapport 470. Skolverket.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning. Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Liber.
- SOU 1983:57. *Olika ursprung – gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2017:54. *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasiet*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/06/sou-201754/>

- SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>
- SOU 2021:30. *Kampen om tiden – mer tid till lärande*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2017/06/sou-201754/>
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: towards a history of the vanishing present*. Harvard university press.
- Statistiska Centralbyrån (2002). *Personer med utländsk bakgrund. Riktlinjer för redovisning i statistiken*. <http://www.scb.se/contentassets/60768c27d88c434a8036d1fdb595bf65/mis-2002-3.pdf> (Hämtad 2018-09-30).
- Stretmo, L. (2014). *Governing the child – Unaccompanied minors in policy, media and practice*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet
- Stukat, K.G. (2005). *Såsom i en spegel. Specialpedagogisk utveckling under 80 år reflekterad i Nordisk Tidskrift för Specialpedagogik och dess föregångare Hjälpsskolan – Saerskolan – Vaerneskoln*. Nordiska förbundet för specialpedagogik.
- Sundström Rask, K. (2018). *Introduktionsverksamhet för nyanlända elever i grundskolans tidiga år* [Licentiat-uppsats]. Högskolan Dalarna.
- Svensson, M. (2017). *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. (Gothenburg studies in educational science, 402) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Tajic, D. & Bunar, N. (2023). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 288–302. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838>
- Tajic, D. (2022). *Mellan policy och praktik. En studie om nyanlända elevers pedagogiska och sociala inkludering i skolan* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Tarone, E., B. Swierzbinska & Bigelow, M. (2006). The impact of literacy level on features of interlanguage in oral narratives. I: T. Baldwin & L. Selinker (Red.), *Interlanguage: Current thought and practices* (65–77). Special issue of *Revista di Psicolinguistica Applicata* 6(3).
- Tarone, E. (2010) Second language acquisition by low-literate learners: An under-studied population. *Language Teaching*, 43(1), 75–83. <https://doi.org/10.1017/S0261444809005734>
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3), 65–84.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-term Academic Achievement*. University of California, Centre for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).

- Thorstensson Dávila, L. (2012). 'For them it's sink or swim': Refugee students and the dynamics of migration, and (dis)placement in school. *Power and Education*, 4(2), 139–149. <https://doi.org/10.2304/power.2012.4.2.139>
- Tingbjörn, G. (2000). Svenska som andraspråk - ett ämne i tiden. I: H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner* (s. 264–286). HLS Förlag.
- UN Assistance Mission in Afghanistan (UNAMA), (2016). *Education and healthcare at risk. Key trends and incidents affecting children's access to healthcare and education in Afghanistan*. <http://www.refworld.org/docid/571f2dad4.html> (hämtad 2018-09-30).
- UNICEF. (2017). *UNICEF Somalia Quarterly Education Bulletin – July 2017*. <https://www.unicef.org/somalia/education.html> (hämtad 2018-09-30).
- Utbildningsdepartementet (1975). *Förslag om åtgärder för invandrarbarnen i förskola, grundskola och gymnasieskola*. DsU 1975:13.
- Utbildningsdepartementet (2014). *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång*. Lagrådsremiss. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/lagradsremiss/2014/09/utbildning-for-nyanlanda-elever--mottagande-och-skolgang/> (Hämtad 2016-10-26).
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Volk, D. & Long, S. (2005). Challenging myths of the deficit perspective: Honoring children's literacy resources. *YC Young Children* 60(6), 12–18.
- Wacquant, L. (2008). *Urban Outcast: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Polity Press.
- Walford, G. (2008). *How to do educational ethnography*. Tufnell Press.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and education* 4(3), 271–282. <https://doi.org/10.1080/17457820903170093>
- Watters, C. (2008). *Refugee children: Towards the next horizon*. Routledge.
- Wigerfelt, B. (2011). Undervisning på svenska och arabiska tar form i ett mångkulturellt område. *Educare* (3), 19–52.
- Wigg, U. (2008). *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet* (Linköping Studies in Behavioural Science, 136) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography* 1(1), 5–16. <https://doi.org/10.1177/14661380022230679>
- Winlund, A. & Franker, Q. (2018). Grundläggande litteracitet för nyanlända elever – En modul i Läsluft. I: S. Johansson (Red.) *Nyanländas språkinläring: Fem delstudier om*

- nyanländas lärande i olika kontexter* (s. 73–91). Institutionen för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.
- Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna: Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintrödnktion*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 43) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Woods, A. (2009). Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugee youth in Australia. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(1–2), 81–101. <https://doi.org/10.1080/15427580802679468>
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511–528. <https://doi.org/10.1080/01425690600803160>
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. Routledge.
- Young-Scholten, M. (2015) Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest? *Writing Systems Research* 7(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/17586801.2015.998443>

Bilaga 1: Informationsbrev till personal på skolorna

Till personal på X-skolan

Jag heter Malin Brännström och är doktorand på Göteborgs universitet, utbildningsvetenskapliga fakulteten. Under 2016/2017 besöker jag X-skolan för att samla information till en studie som handlar om skolans möte med nyanlända elever. X-skolan är en av flera skolor som ingår i studien, som är en del av mitt avhandlingsprojekt. Avhandlingen beräknas vara färdig 2020. Jag är intresserad av att titta på hur man organiserar utbildningen för nyanlända elever. Jag vill titta på vilka situationer i skolvardagen som kan innebära svårigheter och dilemman för både lärare och elever samt hur man väljer att lösa dessa dilemman. Min förhoppning är att min forskning ska kunna leda till en större medvetenhet kring hur utbildningen för nyanlända elever kan organiseras.

Medan jag är på din skola kommer jag att göra klassrumsobservationer och prata med elever och personal. Jag kommer att anteckna saker som händer på lektioner och raster, intervjuar både personal och elever och ibland spela in ljud, såsom samtal eller intervjuer. Ingen som inte vill bli intervjuad kommer att tvingas till detta. Jag kommer också att fotografera undervisningsmaterial såsom läroböcker, elevtexter eller instruktioner på tavlan.

I min forskning följer jag Vetenskapsrådet etiska krav. Det innebär i praktiken bland annat att det är frivilligt att delta i studien och att alla medverkande kan när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande i studien. Alla namn på personer och platser kommer att anonymiseras, och det insamlade materialet kommer bara att användas i forsknings- och utbildningssyften. När avhandlingen är klar kan självfallet alla deltagare i studien ta del av mina forskningsresultat genom att läsa avhandlingen. Om intresse finns gör jag dessutom gärna återbesök på skolan för att presentera mina forskningsresultat närmare.

Har ni några frågor eller vill diskutera något angående studien är ni välkomna att kontakta mig.
Hälsningar,
Malin Brännström, doktorand.

För mer information, kontakta mig på mail: malin.brannstrom@gu.se Eller tel: 076-XXXXXXX

Skriv under nedan för att ge ditt samtycke till att delta i studien om nyanlända och deras lärande enligt beskrivningen ovan.

Underskrift

Datum

Namnförtydligande

Bilaga 2: Informationsbrev till elever och vårdnadshavare

Till elever och föräldrar på X-skolan

Jag heter Malin Brännström och är doktorand på Göteborgs universitet, utbildningsvetenskapliga fakulteten. Under vårterminen besöker jag X-skolan för att samla information till en studie som handlar om skolans möte med nyanlända elever. X-skolan är en av flera skolor som ingår i studien. Resultatet av studien kommer att resultera i en bok, som enligt planerna ska vara klar år 2020. Jag är intresserad av att titta på hur man organiserar utbildningen på skolor som tar emot nyanlända elever, alltså elever som kommer till Sverige från andra länder och börjar skolan här. Jag vill titta på vilka situationer i skolvardagen som kan innebära svårigheter och dilemman för både lärare och elever samt hur man väljer att lösa dessa dilemman. Min förhoppning är att min forskning ska kunna leda till en större medvetenhet kring hur utbildningen för nyanlända elever kan organiseras.

Medan jag är på din skola kommer jag att göra klassrumsobservationer och prata med elever och personal. Jag kommer att anteckna saker som händer på lektioner och raster, intervjuar både personal och elever och ibland spela in ljud, såsom samtal eller intervjuer. Ingen som inte vill bli intervjuad kommer att tvingas till detta. Jag kommer också att samla in och/eller fotografera undervisningsmaterial såsom läroböcker, elevtexter eller instruktioner på tavlan. Inga personer kommer att fotograferas.

I min forskning följer jag Vetenskapsrådet etiska krav. Det innebär i praktiken att det är frivilligt att delta i studien och att alla elever när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande i studien. Alla namn på personer och platser kommer att anonymiseras, vilket innebär att de kommer att ges "låtsasnamn". Ingen som läser boken kommer alltså att veta vilka personer eller vilka skolor som är med. Det insamlade materialet kommer enbart att användas i forsknings- eller utbildningssyften.

Skolan har gett sitt samtycke till studien. Om du som förälder har några frågor eller något du vill diskutera angående studien är du välkommen att ringa eller maila mig.

Malin Brännström, doktorand.

För mer information, kontakta mig på mail: malin.brannstrom@gu.se Eller tel: 076-XXXXXXX

Skriv under nedan för att ge samtycke till att ditt barn deltar i studien enligt beskrivningen ovan.

Elevens namn

Underskrift Målsman/förälder

Datum

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svenska obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmijä*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BIÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevalans som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbaheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbhem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studierende vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärautbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldra kooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskolläro. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Väga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevens lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogiske planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiaens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svenske sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevens uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkeningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgöbet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga □. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och snaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans sabbalsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Atgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminareamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förstäelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnebagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkegörelse och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärarens möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens jamnansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikeskiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÅS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskning: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det ooberäkneliga i matematik-undervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarvoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbem eller servicebem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsjenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En interjurstudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring, On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SÖTEVIK *Barbiebröllop och homohundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 455 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.

458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.

459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.

460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.

461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.

462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.

463 JONAS LINDBÄCK *Vårsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.

465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.

466 KRISTINA HUNEHÅLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.

468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.

469 OLA HENRICSSON *"Som att hålla tiden i sin hand" – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.

471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.

472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.

473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.

474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022

475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022

476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023

477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023

478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023

479 LINUS BYLUND *Differentiation, didactics and inequality. How rich and poor populations are educated for sustainability.* Göteborg 2023

480 JONATAN FRIDOLFFSSON *Statistical advancements in analyzing accelerometer-measured physical activity intensity* Göteborg 2023

481 OLA FLENNEGÅRD *Uppdrag: Historia och demokrati Perspektiv på studieresor till Förntelsens minnesplatser.* Göteborg 2023

482 MALIN BRÄNNSTRÖM *Mellan osynlighet och avvikelser – nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans senare årskurser.* Göteborg 2023

Det senaste decenniet har frågan om hur grundskolan ska organisera undervisningen för nyanlända elever diskuterats flitigt i forskning, media och policy. I den här avhandlingen undersöks en subgrupp inom denna breda kategori, nämligen de nyanlända elever i högstadietåldern som saknar eller har kort tidigare erfarenhet av skolgång. Detta är en elevgrupp som återkommande omtalas som ett problem för grundskolan att hantera; dels förväntas eleverna ha stora svårigheter att nå gymnasiebehörighet, dels framställs skolan som dåligt rustad att möta dessa elevers behov. Samtidigt tenderar gruppen att osynliggöras i den bredare kategorin nyanlända elever, vilka främst konstitueras som elever i behov av att lära sig svenska. Detta återspeglas exempelvis i att det saknas särskilda stödåtgärder eller riktlinjer riktade mot nyanlända elever med kort skolbakgrund.

I avhandlingen undersöks hur nyanlända elever med kort skolbakgrund omtalas och hanteras i undervisningspraktiker, utbildningspolicy och skolpersonals tal och om och hur dessa elever därigenom begripliggörs som en viss sorts elever. Detta undersöks genom en etnografisk studie utförd på tre grundskolor i tre svenska kommuner, samt genom analys av policydokument.



Malin Brännström arbetar som adjunkt på Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. Hennes huvudsakliga forskningsintresse rör grundskolans mottagande av nyanlända elever.

