

Hoppet om en framtidsplass

Hoppet om en framtidsplats

Asylsökande barn i den svenska skolan

Malin Svensson



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© MALIN SVENSSON, 2017
ISBN 978-91-7346-925-8 (tryckt)
ISBN 978-91-7346-926-5 (pdf)
ISSN 0436-1121

Doktorsavhandling i ämnet Barn- och ungdomsvetenskap, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Publikationen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/52611>

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

Tryck: Ineko AB, Källered, 2017

Abstract

Title: Hoping for a future home. Asylum-seeking children attending Swedish school

Author: Malin Svensson

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7346-925-8 (tryckt)

ISBN: 978-91-7346-926-5 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: *asylum-seeking, children, children's perspectives, education, newly arrived, place, refugee, school, social hope, space, street-level bureaucracy, time*

The thesis explores how accompanied refugee and asylum-seeking children experience everyday life in Sweden. During the asylum process, as part of a policy for promoting 'normal life', these children have the same right to education as permanently resident children. An ethnographic approach brought out data from combining interviews with participant observation and visual material produced by children. Methodological inspiration was sought in the new sociology of childhood and in its potential to make an eclectic analysis of the empirical data.

Study I explores how *spatial* and *temporal* dimensions theoretically may guide dialogue with refugee children and interpretation of their visual material. The findings point to how children negotiate opportunities for the future where everyday life takes place, and how conditions for education are perceived in relation to their future prospects. Inquiring into the meaning of school, Study II explores the sense of possibility as perceived by asylum-seeking children, and shows how school is a social place that provides structure, a sense of belonging and a learning environment. Paradoxically, schools' limited attention to the children's predicament risked accentuating the ambivalent social position of being an asylum seeker and thus weakening the benefits of their right to education. Study III examines the challenges teachers face, as *street-level bureaucrats*, in catering to the needs of asylum-seeking pupils and demonstrates how conflicting goals of education policy and asylum policy conditioned teachers' work and risked undermining the compensatory pedagogical task.

In sum, through analyses that encompass how an unsecured residence permit does not prevent children aspiring to their futures, as envisioned in the present, creating a home can be understood in terms of *hope*. While the asylum process conditions ideas of the future, the thesis contributes to an understanding of how it also shapes how children and teachers, as *social actors*, construct what is considered to be 'normal life' during the asylum process.

Förord

Min tid som doktorand närmar sig sitt slut. Ni är många som har bidragit till avhandlingsarbetet på olika sätt under åren som gått, och jag vill framföra mitt tack.

Först och främst, mitt varmaste tack till er barn och föräldrar som lät mig ta del av era vardagsliv, utan er hade denna studie inte varit möjlig att genomföra. Tack till er lärare som har deltagit i studien och delat med er av era viktiga erfarenheter. Därtill vill jag tacka de rektorer och andra yrkespersoner som bistått mitt arbete.

Vidare vill jag tacka er som varit mina handledare under åren, och jag vill börja med er som medverkat till avhandlingens slutförande. Min huvudhandledare Johannes Lunneblad, du har med tålmodigt handledarskap förmedlat en tro på min förmåga som doktorand och du har tillfört viktiga perspektiv i mitt arbete, särskilt inför att avhandlingens delar nu knyts ihop till en helhet. Ylva Odenbring, min bihandledare, du har gett mig värdefulla, konkreta råd om arbetsstruktur, inte minst i textbearbetning. Live Stretmo, min bihandledare, utifrån kunskap om avhandlingens ämnesområde har du med kritiska frågor och konstruktiva kommentarer både utmanat och stöttat mig i arbetet. Stort tack till er alla tre.

Det finns ytterligare tre handledare som bidragit till avhandlingsarbetet. Solvig Ekblad, under din handledning fick jag möjligheten att närma mig avhandlingens forskningsområde, stort tack. Henry Ascher, du var min handledare under de första doktorandåren, tack för den kunskap som du delat med dig av och för ditt fina engagemang i mitt arbete. Marita Eastmond, du har som handledare generöst delat med dig av din erfarenhet, du har bidragit med noggrann och kritisk läsning, och du har inspirerat och stöttat mig längs vägen, varmt tack till dig.

Under mina första år som doktorand utgjorde forskningsprojektet GRACE ett viktigt och lärorikt sammanhang: Hans Andersson, Henry Ascher, Ulla Björnberg, Marita Eastmond, Helena Holgersson, Lotta Mellander, Lisa Ottosson, Live Stretmo och Mirzet Tursunovic. Stort tack för er respons på mitt arbete. Jag vill i detta sammanhang också tacka alla mina doktorandkollegor på Nordic School of Public Health (NHV), särskilt Lisa Ottosson, Johanna Andersson och Ylva Bjereld. Tack till NHV och Europeiska flyktingfonden (ERF) som finansierat en del av avhandlingsarbetet. Tack också till Allmänna Barnhuset, Drottning Silvias Jubileumsfond, Helge Ax:son Johnsons stiftelse, Majblommans forskningsfond, Stiftelsen Clas Groschinskys Minnesfond och Stiftelsen Kempe-Carlgrenska Fonden för era ekonomiska bidrag och för att ni trots på arbetets relevans.

Jag vill rikta mitt tack till er läsare som gett mig kommentarer under arbetets gång. Kristina Gustafsson, ett särskilt tack till dig för din konstruktiva och värdefulla granskning av mitt manus vid slutseminariet. Ulla Björnberg, Ylva Bjereld och Ulla

Forinder, tack för era kloka synpunkter vid halvtidsseminariet. Jag vill också tacka Anna Lundberg, Anna Sandell och Anna-Maria Sarstrand Marekovic för er läsning. Åsa Wettergren, tack för litteraturtips. Tack Patrick Hort, Alexandra Kent och Åsa Smith, för språkgranskning av avhandlingens engelska texter. Theo Röhle och Isabella Kolbert, tack för monteringen av fotografierna.

På Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande (IPKL) vid Göteborgs universitet är det framför allt med er gamla och nya doktorandkollegor som jag haft en vardag under de senaste åren, tack till er alla. Särskilt tack till Catarina Andishmand, Jennie Sivenbring, Jonas Lindbäck, Natalie Davet, Osa Lundberg, Per Nordén, Annika Hellman, Lena Andersson, Lina Brustad, Frida Siekkinen, Malin Brännström och Andreas Ottemo. Pratstunder, skratt och att få resonera med er har berikat doktorandtillvaron. Tack till er som läst och kommenterat mina texter. Catarina, Jennie och Jonas, tack för er vänskap i slutfasen. I detta sammanhang vill jag också tacka er kollegor på IPKL och i forskningsmiljön Barndom, ungdom, kultur och lärande (BUKL). Ett särskilt tack till studierektor Annika Lantz-Andersson, och till Thomas Johansson som var studierektor då jag började. Carin Johansson, stort tack för att du funnits till hands.

Lisa Ottosson, du har varit min närmaste följeslagare sedan början av avhandlingsarbetet och det har varit ovärderligt att få dela denna tid med dig. Jag är glad att du också blivit min vän, tack för allt. Tack också till Jenny Nilsson Folke, kollega och vän. Ni vänner utanför akademins sammanhang som funnits med mig under dessa år, varmt tack. Anna-Maria Sarstrand Marekovic, Ellinor Lahti, Lina Wingqvist och Sofie Bubach Gustafsson, varmt tack till var och en av er.

Slutligen vill jag tacka min familj. Johan, tack för ditt handfasta stöd genom åren, och tack Marianne. Min mamma Birgitta och pappa Mats, ni har trott på mig och ni har stöttat i vardagen, inte minst som barnvakter, innerligt tack till er. Mattias, min bror, tack för din orubbliga värme och realism, och tack Nishti, Jasmine och Matteo. Till sist, älskade Eliah, du är det finaste som hänt mig, precis så som du är. Tillsammans med dig får jag uppleva lust, glädje, inspiration och utmaningar i livet! Du har haft ett enastående tålamod med din mamma. Mitt innerligaste tack till dig.

Johanneberg, augusti 2017

Förteckning över artiklar

Avhandlingen är baserad på följande artiklar:

Svensson, M., Ekblad, S. & Ascher, H. (2009). Making meaningful space for oneself: Photo-based dialogue with siblings of refugee children with severe withdrawal symptoms. *Children's geographies*, 7(2), 209-228. (Artikel I)

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

Svensson, M. (2017). Compensating for conflicting policy goals: Dilemmas of teachers' work with asylum-seeking pupils in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2017.1324900. (Artikel III)

Artiklarna trycks med tillstånd av respektive förlag.

Innehåll

FÖRTECKNING ÖVER ARTIKLAR.....	9
KAPITEL 1 INLEDNING.....	13
Syfte och frågeställningar	16
Avhandlingens disposition.....	17
KAPITEL 2 BAKGRUND – FORMELLA VILLKOR I MOTTAGANDET	19
Asylmottagandet.....	20
Ekonomi och boende i asylmottagandet	22
Utbildning och skola för asylsökande barn.....	23
Rätt till utbildning utan skolplikt.....	23
Tillgång till utbildning i praktiken – en ansvarsfråga	27
Mottagande av asylsökande barn i skolan.....	28
KAPITEL 3 TIDIGARE FORSKNING	31
Parallella processer under asylprocessen.....	31
Perspektiv på vardagslivet under asylprocessen	32
Skolan som en vardagens plats med (o)möjligheter.....	35
<i>Den ”goda” skolan?</i>	38
Mellan regelverk: uppdrag med dilemman	39
Sammanfattning av tidigare forskning	41
KAPITEL 4 TEORETISKA PERSPEKTIV	43
Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv.....	43
Barndomsstudier.....	44
Vardagsliv i <i>liminalitet</i> och i asylprocessens <i>tidrum</i>	46
Social handling i termer av hopp	48
Socialt hopp genom frontlinjebyråkratin	49
Tillhörighetsskapande som social praktik.....	50
KAPITEL 5 METOD OCH ETIK.....	53
Ett etnografiskt perspektiv	53
Att producera kunskap tillsammans med barn.....	54
Genomförandet av avhandlingsstudien	55
Etiska ställningstaganden	55
Urval.....	57

Tillträde till fältet	58
Deltagande observation.....	60
Intervjuer	63
Visuellt material	65
Fokusgruppsdiskussioner.....	67
Närhet och distans: forskarens roll och relationer på fältet.....	68
Analys och tolkning av materialet.....	70
Trovärdighet och validitet.....	72
KAPITEL 6 SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS ARTIKLAR	75
Making meaningful space for oneself: photo-based dialogue with siblings of refugee children with severe withdrawal symptoms	75
”Betwixt and between”: hope and the meaning of school for asylum- seeking children in Sweden.....	78
Compensating for conflicting policy goals: dilemmas of teachers’ work with asylum-seeking pupils in Sweden.....	81
KAPITEL 7 AVSLUTANDE DISKUSSION	85
Att skapa en framtidsplats	85
Skolan som meningsbärande plats.....	88
Att skapa socialt hopp på ovisshetens premisser	91
Asylprocessen som strukturell verklighet	93
SUMMARY IN ENGLISH.....	95
REFERENSER	101

Kapitel 1 Inledning

Krig, konflikter, och osäkerhet rörande det dagliga livet och framtiden är några orsaker till att människor försätts i situationer där de ser sig tvingade att fly (Crawley, Düvell, Jones, McMahon & Sigona, 2016). Under år 2016 befann sig över 65 miljoner människor på flykt i världen, varav ca hälften uppskattades vara individer under 18 år (UNHCR, 2016). Det är emellertid en liten andel som har möjlighet att ta sig till säkrare platser för att söka asyl.¹ I migrationsforskning framhålls att asylsökare och flykting är sociala och juridiska kategoriseringar som tenderar att osynliggöra att det är människor som är på flykt (t.ex. Eastmond, 2011; Malkki, 1995).² Denna avhandling handlar om barn som kommit till Sverige med sina familjer för att söka asyl, med särskilt fokus på barnens vardagsliv.³ Två olika delstudier ligger till grund för avhandlingen: en intervjustudie med barn som fått uppehållstillstånd genomfördes under åren 2006-2007 (Artikel I) och ett etnografiskt fältarbete med asylsökande barn och intervjuer med lärare till asylsökande elever genomfördes under åren 2007–2009 (Artikel II och III). Avhandlingen har

¹ Under år 2015 och 2016 uppskattades att ungefär 1,3 miljoner asylansökningar per år registrerades i EU:s medlemsländer (Eurostat, 2016). Till Sverige inkom år 2015 närmare 163 000 asylansökningar, varav drygt 70 000 från barn, med en jämn fördelning mellan barn med vårdnadshavare och ensamkommande barn (Migrationsverket, 2017a). Under 2016 inkom totalt från barn och vuxna ungefär 30 000 asylansökningar till Sverige, varav barn med vårdnadshavare utgjorde ungefär en tredjedel av detta antal.

² Termen *asylsökande* avser en utländsk medborgare som tagit sig till Sverige och begärt skydd, men som ännu inte fått sin ansökan slutligt prövad av Migrationsverket och/eller migrationsdomstol (Migrationsverket, 2017e). Termen *flykting* avser en utlänning som har ansökt om asyl och fått uppehållstillstånd i Sverige på skyddsgrunder enligt Genèvekonventionen (Migrationsverket, 2017e). I forskning används termen flykting i vidare betydelse än enbart den juridiska (t.ex. Lundberg, 2013; Watters, 2008), och i avhandlingen avses även personer som fått uppehållstillstånd på andra grunder, samt personer som flytt från sitt ursprungsland eller sin hemort, men som av olika skäl inte har sökt asyl i något annat land. Termen används också synonymt med termen asylsökande.

³ Termen *barn* avser här alla individer mellan 0-18 år, enligt definitionen i FN:s konvention om barnets rättigheter (Förenta Nationerna, 1989). Ibland använder jag dock omväxlande begreppen barn och unga (jfr Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013). Termen *barn i familj* används här för att definiera de individer mellan 0-18 år som anländer till Sverige med förälder eller annan legal vårdnadshavare. Termen *ensamkommande barn* används enligt Migrationsverkets definition om de individer mellan 0-18 år som anländer till Sverige utan förälder eller annan legal vårdnadshavare.

vuxit fram i ett föränderligt fält av forskning och samhällspolitik, och bilden av asylsökande barns vardagsliv och skolgång har breddats och fördjupats över tid.

Den juridiska statusen som asylsökande medför laglig vistelserätt i Sverige. I en världsordning av nationalstater finns emellertid en ambivalens i staters förhållningssätt gentemot människor på flykt vilken beskrivs utifrån intressekonflikter mellan åtaganden till de mänskliga rättigheterna och intresset av att reglera invandringen (Eastmond, 2011; Lundberg, 2013). I europeiska mottagarsamhällen, som till exempel Sverige, har inte minst barn positionerats i ett spänningsfält mellan att vara rättighetsbärare och att betraktas som en belastning för välfärdsstaten (t.ex. Giner, 2007; Gustafsson, Fioretos & Norström, 2012; Stretmo, 2014). Inte sällan beskrivs sådana spänningar som ett uttryck för statens moraliska dilemman mellan å ena sidan omsorg och välfärd och å andra sidan kontroll och restriktivitet (t.ex. Eastmond & Ascher, 2011). I det svenska asylmottagandet finns en politisk målsättning om att asylsökande barn ska erbjudas ett liv så likt folkbokförda barns som möjligt (SOU 2009:19). Samtidigt, visar svenska studier, finns diskrepanser mellan politiska målsättningar och asylsökande barns och vuxnas tillgång till välfärdssamhället i praktiken (t.ex. Andersson, Ascher, Björnberg & Eastmond, 2010; Lennartsson, 2007; Ottosson, Eastmond & Cederborg, 2017). Barns rättigheter har fått en starkare ställning i migrationsrätten men olika migrationspolitiska intressen medför att de ständigt försvagas, både i asylprövningen och i asylmottagandet (se t.ex. Lundberg, 2011, 2013; Ottosson, 2016). Forskningen visar att barns levnadsvillkor i mottagarländer som Sverige påverkas av den juridiska statusen som asylsökare.

En bestämmelse som varit densamma under avhandlingsarbetet är att asylsökande barn har samma rätt till utbildning som folkbokförda barn, de är dock undantagna skolplikten (SFS 2010:800). I forskning om nyanlända elevers utbildning konstateras att asylsökande barns position i utbildningssystemet är starkt försvagad på grund av deras migrationsstatus (t.ex. Bunar, 2015a; Hägglund m.fl., 2013; Nilsson & Bunar, 2016; Tursunovic, 2010). Enligt internationell och nationell forskning om såväl flyktingbarn i familj som om ensamkommande barn har en ensidig betoning på traumatiska upplevelser innan flykten dominerat bilden av barns välbefinnande och hälsa (se Andersson m.fl., 2010; Watters, 2008). Diskurser om barn som ensamkommande eller om barn i familj med så kallat uppgivenhetssyndrom som benämndes de ”apatiska barn” har förstärkt föreställningar om barn som

antingen sårbara offer eller som strateger vars trovärdighet i asylprocessen har ifrågasatts (Eastmond & Ascher, 2011; Stretmo, 2014). Barn i familj har därtill betraktats som bihang till sina föräldrar i asylprocessen vilket riskerat att osynliggöra hur barn deltar i migrationsprocessen (t.ex. Andersson m.fl., 2010; Bak & von Brömssen, 2013; Ní Laoire, Carpena-Mendez, Tyrrell & White, 2011). Dessutom har barn som migrerar med sina familjer beskrivits som mer passiva än barn med bofasta förhållanden som anses mer aktiva i sina egna liv (Ní Laoire m.fl., 2011). Kunskap om asylsökande barns och ungas erfarenheter av vardagsliv och skola i relation till asylprocessen är hittills begränsad, men ett växande forskningsfält (t.ex. Andersson m.fl., 2010; Bak & von Brömssen, 2013; Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016). I senare barndomsforskning, där barns egna perspektiv studerats, framhålls att asylsökande barn är rättighetsbärare och att de både tolkar sina livsomständigheter i mottagarlandet och handlar inom de strukturer som de lever i (t.ex. Gustafsson m.fl., 2012; Ottosson m.fl., 2017). Skolan utgör en av de platser i vardagslivet som såväl ensamkommande barn som barn i familj själva beskriver kan erbjuda normalitet och stabilitet i vardagen (t.ex. Lennartsson, 2009; Löwén, 2006; Stretmo, 2014; Wernesjö, 2014). Skolan framhålls även av forskare som den främsta platsen som erbjuder formellt stöd till asylsökande barn i mottagarsamhällen som Sverige (Bunar, 2015a; Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016).

Den svenska skolan har ett formellt uppdrag att erbjuda en likvärdig utbildning för alla barn som vistas i Sverige och att kompensera för skillnader i levnadsvillkor mellan elever (Hägglund m.fl., 2013; Jarl & Rönnerberg, 2015). Det gäller såväl folkbokförda barn som barn utan uppehållstillstånd (SFS 2010:800). Den nationella utbildningsstatistiken bygger emellertid på uppgifter om elever som är folkbokförda, vilket riskerar att osynliggöra asylsökande barn i utbildningssystemet (Skolinspektionen, 2013, 2015). Organisatoriskt och pedagogiskt tas asylsökande barn emot i den svenska skolan inom den bredare kategorin nyanlända elever (Bunar, 2010; Lunneblad, 2017; Nilsson & Bunar, 2016). Nyanlända elever utgör en heterogen grupp avseende kön, ålder, etnicitet, juridisk status, utbildningsbakgrund och socio-ekonomisk bakgrund.⁴

⁴ Den 1 januari 2016 infördes en ändring i skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 12a-f §; se även Prop. 2014/15:45). Bland annat omfattar de nya bestämmelserna en definition av nyanländ elev och avser 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.

Det är inte meningsfullt att skapa skillnader mellan nyanlända elever då det finns många aspekter som förenar erfarenheter av att vara ny i det svenska utbildningssystemet (Nilsson Folke, 2017). Samtidigt tenderar kategorin nyanlända elever att överskugga de särskilda villkor som asylprocessen medför (t.ex. Bunar, 2010; Tursunovic, 2010). För att synliggöra den här ”statistiskt osynliga” elevgruppen i avhandlingen benämner jag asylsökande barn även som asylsökande elever i sammanhang som rör utbildning, trots att det inte är en officiell benämning. Det är alltså med syfte att uppmärksamma en befintlig elevgrupp vars villkor skiljer sig från folkbokförda elevers men som sällan synliggörs i forskningen; inte att skapa en ny elevkategori.

Skolinspektionen (2013, 2015) har pekat på att det finns ett glapp mellan utbildningslagstiftningen och migrationslagstiftningen och att asylsökande barns rätt till utbildning riskerar att undermineras i praktiken. I skolvardagen är det lärare som möter barn med olika levnadsvillkor och som förväntas kompensera för ojämlikheter. Tidigare studier visar att lärare har en betydelsefull roll för asylsökande barns erfarenheter av skolgången och för upplevelser av att ha framtida möjligheter (t.ex. Jepson Wigg, 2011; Stretmo & Melander, 2013). De särskilda utmaningar som lärare möter i arbetet med elever som är asylsökande har emellertid fått förhållandevis liten uppmärksamhet i svensk skolforskning (t.ex. Bunar, 2010). Tidigare forskning visar att det finns ett behov av kunskap om asylsökande barns egna perspektiv på vardagslivet och skolans betydelse, samt kunskap om lärares perspektiv på att möta asylsökande elever.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande avhandling är att fördjupa bilden av vardagsliv och skolgång för barn som kommit till Sverige med sina familjer för att söka asyl. Avhandlingens avgränsning är att undersöka dessa aspekter genom att dels studera hur barn beskriver och kommunicerar sina erfarenheter, dels undersöka hur lärare ser på sitt arbete med asylsökande elever. Skolan studeras sålunda som både en subjektivt upplevd plats och som offentlig institution relaterad till omständigheter som asylprocessen medför. Då det gäller vissa utvalda aspekter kompletteras barns och lärares perspektiv med asylsökande föräldrars perspektiv på sina barns vardagsliv. Utifrån avhandlingens övergripande syfte har jag valt följande frågeställningar:

Vad kommunicerar barnen om sociala relationer, tid och rum och hur strukturerar de sina vardagsliv? (Artikel I och II)

Vilken betydelse tillskriver barnen skolgången relaterat till asylprocessen? (Artikel II)

Hur beskriver lärarna sitt arbete med asylsökande elever och vilka utmaningar medför asylprocessen i det kompensatoriska uppdraget? (Artikel III)

Avhandlingens disposition

I kapitlet som följer ges en beskrivning av formella villkor som rör ekonomi, boende och barns utbildning under asylprocessen; sådana villkor är del av mottagandet av asylsökande barn i Sverige. I det tredje kapitlet går jag igenom nationell och internationell forskning som bidrar till att placera avhandlingen i relation till tidigare forskning. Därefter följer avhandlingens teorikapitel som inleds med en presentation av socialkonstruktionistiska och barndomssociologiska perspektiv varpå jag resonerar om avhandlingens analytiska begrepp. I det femte kapitlet behandlas metodologiska och etiska aspekter av avhandlingsarbetet. I det sjätte kapitlet följer sammanfattningar av avhandlingens tre artiklar, samt en avslutande diskussion i det sjunde kapitlet.

Kapitel 2 Bakgrund – formella villkor i mottagandet

Avhandlingsarbetet och dess fokus mot skolan har tagit form under en lång tidsperiod och avsikten med detta bakgrundskapitel är att ge läsaren en kontextuell förståelse av mottagandestrukturen. I detta kapitel beskriver jag lagar, förordningar och riktlinjer med fokus på barns formella villkor i asylmottagandet. Kapitlet inleds med en kortare beskrivning av övergripande politiska förändringar som skett sedan arbetet påbörjades. Därefter fokuseras villkor för ekonomi, boende och asylsökande barns rätt till utbildning.

Migrationsverket är den statliga myndighet som har i uppdrag att förvalta frågor som bland annat rör uppehållstillstånd och mottagande av asylsökande personer. Migrationsrätten omfattar Utlänningslagen (SFS 2005:716) som reglerar den juridiska prövningen av återopade asylskäl och Lagen om mottagande av asylsökande m.fl. (SFS 1994:137) som reglerar asylmottagandet. Upphållstillstånd är ett tillstånd att vistas i Sverige under viss tid (tidsbegränsat uppehållstillstånd) eller utan tidsbegränsning (permanent uppehållstillstånd) (se SFS 2005:716, 2 kap. 4§; Prop. 2004/05:170). Under avhandlingsarbetet har bestämmelserna om uppehållstillstånd i Sverige förändrats. Mellan den 15 november 2005 och den 31 mars 2006 infördes en tillfällig lag enligt vilken barn med så kallat uppgivenhetssyndrom, de ”apatiska barnen”, och deras familjer beviljades permanenta uppehållstillstånd (SFS 2005:762). Den första delstudien handlar om vardagslivet för syskon till flyktingbarn som hade eller hade haft uppgivenhetssyndrom (Artikel I). Debatten om de s.k. ”apatiska barnen” hade betydelse för hur migrationsrätten kom att förändras. Den 31 mars 2006 trädde en ny utlänningslag (SFS 2005:716) i kraft (se Prop. 2004/05:170 för en fördjupning). Då inrättades bland annat en ny instans- och processordning i Sverige som syftade till att öka rättssäkerheten och trovärdigheten i asylsystemet genom en tvåpartsprocess, till skillnad från tidigare då Migrationsverket hade agerat både part och domare (Lundberg, 2013). Enligt denna lag beslutar Migrationsverket om asylärenden i första instans, med

möjlighet till överprövning i någon av landets fyra migrationsdomstolar.⁵ Sedan den 20 juli 2016 gäller Lag (2016:752) om tillfälliga begränsningar av möjligheten att få uppehållstillstånd och den innebär att uppehållstillstånd numera som huvudregel är tidsbegränsade. Den tillfälliga lagen är en anpassning till EU:s miniminormer (Europeiska Unionen, 2011), och innebär en kraftig begränsning av möjligheten för barn och familjer att beviljas uppehållstillstånd i Sverige. Sedan avhandlingen påbörjades har andelen personer som ansökt om asyl och beviljats uppehållstillstånd varierat stort och förutsättningarna för barn och familjer att beviljas uppehållstillstånd har varit del av den yttre kontexten som ramar in avhandlingens tre artiklar. I de följande avsnitten beskriver jag formella villkor i asylmottagandet.

Asylmottagandet

Sedan år 1994 regleras asylmottagandet i Sverige av Lag (SFS 1994:137) om mottagande av asylsökande m.fl. I det svenska asylmottagandet har en princip om ”normalisering” (SOU 2009:19, s. 84, citationstecken i ursprungstexten) av vardagslivet varit en ambition i riktning mot att asylsökares praktiska behov ska tillgodoses inom befintliga strukturer för samhällsservice som brukas av den bosatta befolkningen. Det ansågs att väntetiden borde erbjuda asylsökande personer ett liv så likt folkbokförda personers som möjligt (SOU 2003:75, s. 38). En politisk målsättning var att asylmottagandet måste organiseras för att främja både ”framgångsrik integration vid beviljande av uppehållstillstånd och ett smidigt återvändande vid avslag på asylansökan” (SOU 2009:19, sid. 75). Organiserad sysselsättning, nya kunskaper och erfarenheter betraktades bidra till en meningsfull väntan under asyltiden. Insatserna skulle vara lokalt organiserade och eftersom kommunerna ansvarar för dem som vistas i kommunen ansågs de ha erfarenheter och kompetens för detta. Samtidigt betonades att statliga myndigheter måste bidra med varaktig samverkan för att undvika parallella kommunala verksamheter (SOU 2003:75, s. 115). År 2001 träffades ”Överenskommelse om utveckling av introduktion för flyktingar och andra invandrare” med syfte att öka samverkan mellan olika offentliga aktörer, exempelvis Migrationsverket och Skolverket (Appelqvist, 2006, s. 66; SOU 2003:75). I praktiken innebar det att en ny målgrupp – asylsökare med begränsade rättigheter till välfärdssystemet – skulle inneslutas i det befintliga mottagandet av nyanlända personer som beviljats

⁵ Förvaltningsrätten i Stockholm, Göteborg, Malmö och Luleå (Domstolsverket, 2017).

uppehållstillstånd. Asylmottagande och integration skulle hädanefter ses som en sammanhållen process med etablering och egenförsörjning som målsättning men har, trots målsättningarna, beskrivits som ett fält med skilda ansvarsområden (Appelqvist, 2006). Överenskommelsen saknade dessutom ett tydligt barnperspektiv och det har konstaterats att ett stort ansvar för barns introduktion i Sverige ligger på skolan (t.ex. Dahlquist, 2009). Överenskommelsen har uppdaterats och kompletterats av lokala och regionala överenskommelser (Appelqvist, 2006; Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016). Mottagandet beskrivs emellertid än idag som svåröverskådligt och präglad av löst samarbete mellan myndigheter, kommuner, landsting och andra aktörer. Zetterqvist Nelson och Hagström (2016) framhåller att då varje aktör i mottagandet fokuserar den enskilda verksamhetens uppdrag riskerar ett helhetsperspektiv på i synnerhet villkoren för barn i familj att utebli.⁶

Mottagandet av asylsökande personer har under de senaste decennierna varit en internationell angelägenhet (Europeiska Unionen, 2010).⁷ I asylmottagningsdirektivet (Europeiska Unionen, 2013) formuleras att mottagandet å ena sidan ska ske med ”respekt för den mänskliga värdigheten” (portalparagraf 35) och å andra sidan ges medlemsstaterna rätten att ”behandla sökande mindre gynnsamt än de egna medborgarna” (portalparagraf 24). Förhållandena ser i praktiken mycket olika ut mellan länderna och kan därför vara svåra att jämföra (ECRE, 2014/15). I den svenska nationella asylmottagningsutredningen (SOU 2009:19, s. 84) återfinns liknande formuleringar: ”Asylsökande har en särskild juridisk status och vistas ’villkorat’ i landet ... Det kan därför i olika avseenden vara motiverat att asylsökande inte har rätt till insatser och förmåner på samma villkor som landets invånare.” Det finns således motstridiga målsättningar i asylmottagandet.

⁶ I Zetterqvist Nelson och Hagströms (2016) genomgång av mottagandestrukturen konstateras att det finns en förhållandevis tydligare struktur kring ensamkommande barn.

⁷ Europeiska rådet har sedan ett möte i Tammerfors 1999, och framåt genom bl. a Haagprogrammet år 2004, och Stockholmsprogrammet år 2009 under Sveriges ordförandeskap, kommit överens om att fastställa miniminormer för asylmottagandet i medlemsstaterna med syfte att harmonisera standarden inom EU och skapa en jämnare fördelning av antalet asylsökare i de olika mottagarländerna (Europeiska Unionen, 2003, 2013). År 2016 påbörjades nya förhandlingar om omfattande förändringar i EU:s asylpolitik (se Regeringens skrivelse, 2016, s. 93ff för en fördjupning). Behovet kommer, enligt överenskommelserna, särskilt från de sydeuropeiska ankomstländerna som gränsar till Medelhavet, samt från Tyskland och Sverige i egenskap av största mottagarländerna inom EU.

Ekonomi och boende i asylmottagandet

Asylsökande som inte har egna ekonomiska förutsättningar har enligt Lag (SFS 1994:137, 17 §) om mottagande av asylsökande m.fl. rätt till så kallad dagersättning från Migrationsverket. Dagersättningen är behovsprövad och beloppen har inte ändrats sedan år 1994 (Migrationsverket, 2017b; SOU 2009:19).⁸

Boende för asylsökande regleras också i Lag om mottagande av asylsökande m.fl. (1994:137, 2-3 §; Migrationsverket, 2017d). Sedan år 1994 finns det i huvudsak två formella boendialternativ: någon form av anläggningsboende (ABO/ABE) som Migrationsverket ordnar och i regel betalar hyran för, och eget boende (EBO) som den asylsökande själv ordnar och betalar hyran för (Boverket, 2015). I början av 1990-talet skulle asylsökares flesta behov tillgodoses främst i kollektivt förläggningsboende (SOU 2009:19, s. 301ff). Därefter infördes så kallat ABE (anläggningsboende externt) vilket utgör bostäder i befintliga bostadsbestånd som Migrationsverket hyr av privata hyresvärdar. Under mitt fältarbete år 2007-2009 förekom exempelvis ABE ofta i mindre kommuner med begränsad tillgång till skolor och infrastruktur och inte sällan en inaktiv arbetsmarknad, och i urbana socioekonomiskt svaga områden (jfr Boverket, 2015; SOU 2009:19). Geografiskt är Migrationsverkets boendeformer fördelade över hela landet (Boverket, 2015). År 1994 genomfördes en boendereform, så kallat EBO, då asylsökare gavs rätten att själva ordna boende. EBO är ett alternativ till Migrationsverkets anvisade boenden och finns geografiskt i de flesta

⁸ Ensamstående vuxna får 71 kronor i dagersättning, sammanboende 61 kronor, barn 0-3 år 37 kronor, barn 4-10 år 43 kronor och barn 11-17 får 50 kronor. Från och med det tredje barnet halveras dagersättningen, vilket innebär att full ersättning betalas ut endast för de två äldsta barnen i en familj. I de fall den asylsökande bor på ett av Migrationsverkets boenden där mat ingår utgår dagersättning med endast 24 kronor per dag för vuxna asylsökande, 19 kronor för sammanboende och 12 kronor för barn upp till 17 år. Innan år 1994 kopplades dagersättningen till socialbidragsnormen, men i samband med införandet av den befintliga mottagningsstrukturen ansågs det rimligt att ge asylsökande en lägre ekonomisk standard än den bofasta befolkningens (SOU 2009:19). Ersättningen ska täcka kostnader för livsmedel, kläder och skor, fritidsaktiviteter, hygienartiklar och andra förbrukningsvaror. Den ska även täcka utgifter för hälso- och sjukvård, tandvård samt läkemedel. Personer som har ett mycket starkt behov av något utöver vad som täcks av dagersättningen, t.ex. vinterkläder eller glasögon kan ansöka om s.k. särskilt bidrag. Forskning visar dock att Migrationsverkets tillämpning av särskilt bidrag till barnfamiljer är restriktiv (Ottosson m.fl., 2013).

svenska städer, men främst i storstadsregionerna (Boverket, 2015). Ur ett myndighetsperspektiv framställdes EBO som positivt för den enskilde asylsökaren då det skulle uppmuntra aktivt deltagande och etablering (SOU 2009:19). År 2008 bodde ungefär 60 % av de asylsökande i EBO och 40 % i ABE. Därefter har fördelningen förändrats på grund av bostadsbrist till ungefär 40 % i EBO och 60 % i ABE (Boverket, 2015).⁹ Bostadsbrist i kombination med perioder då många asylsökare ankommit samtidigt har medfört att de boendialternativ som Migrationsverket ansvarar för har varierat genom åren.¹⁰ Av de barnfamiljer som deltog i avhandlingens andra delstudie (Artikel II) bodde ungefär hälften i ABE och hälften i EBO.

Sysselsättning för asylsökande vuxna regleras i Lag (1994:137) om mottagande av asylsökande m.fl. Under en period av mitt fältarbete erbjöd Migrationsverket organiserad sysselsättning till vuxna och fram till år 2008 var deltagandet i svenskundervisning ett krav för att beviljas dagersättning. Samma år infördes rätten för asylsökare att arbeta i Sverige, genom ansökan om undantag från arbetstillstånd, s.k. AT-UND (Migrationsverket, 2017c). År 2009 upphörde kravet på att delta i svenskundervisning för att beviljas dagersättning (SOU 2009:19, s. 107). Huruvida vuxna asylsökande erbjuds sysselsättning har sålunda varierat under åren som avhandlingsarbetet pågått.

Utbildning och skola för asylsökande barn

I detta kapitel har genomgången hittills behandlat utvalda delar av asylmottagningsstrukturen. Det framgår att strukturella faktorer begränsar asylsökande barns och familjers levnadsvillkor i Sverige. Från ett mer allmänt intresse för barns vardagsliv relaterat till asylprocessen har avhandlingsarbetet tagit en mer fokuserad riktning mot asylsökande barns skolgång relaterad till juridisk status. Även inom utbildningsområdet finns begränsningar som riskerar att marginalisera asylsökande barns positioner.

Rätt till utbildning utan skolplikt

Enligt barnkonventionen (Förenta Nationerna, 1989) omfattar rätten till utbildning alla barn. Rätten till utbildning är en mänsklig rättighet som bygger

⁹ Kommunerna ansvarar för att ta emot personer som beviljats uppehållstillstånd men alla kommuner tar inte ett mottagningsansvar, vilket i kombination med bostadsbrist medför att människor bor kvar i Migrationsverkets boenden längre än vad som är avsikten (Boverket, 2015).

¹⁰ År 2016 föreslogs en översyn av boendesituationen för bland annat asylsökare (Dir. 2015:107).

på alla barns lika värde och rätt att inte diskrimineras (Hägglund m.fl., 2013). Sedan mitten av 1990-talet, då normaliseringsprincipen blev en ambition i det svenska asylmottagandet, har barnkonventionen (Förenta Nationerna, 1989) varit ett verktyg i en successiv strävan efter att enligt svensk lag tillförsäkra barn rätten till utbildning under asylprocessen (SOU 2010:5).¹¹ Den 1 januari 2002 fick asylsökande barn rätt till utbildning inom det offentliga skolväsendet och förskoleverksamhet på samma villkor som folkbokförda barn, de är dock undantagna skolplikten (SFS 2010:800, 7 kap. 2§).¹² Asylsökande barn har rätt att påbörja sin utbildning fram till dess att de fyller 18 år (SFS 2010:800, 29 kap. 3§), vilket medför att de har rätt att fullfölja sådan påbörjad utbildning även efter 18 års ålder (Skolinspektionen, 2013). Skolplikten kopplas till huruvida en person är folkbokförd med motivering att bosatta barn har en ovillkorlig rätt att få utbildning och att delta i utbildning inom det offentliga skolväsendet (Hägglund m.fl., 2013). För att barn inte ska gå miste om denna rättighet regleras närvaroplikt, vilken barnets vårdnadshavare, hemkommun och huvudman ansvarar för (SFS 2010:800, 7 kap. 20-22 §§). I regeringens proposition (2000/01:115, s. 19) står dock att det inte anses rimligt att ålägga barn och föräldrar en skolplikt med motivering att de inte är folkbokförda och att asylärendet inte är avgjort.

Enligt Hägglund m.fl. (2013) behandlas utbildningsfrågor ofta kortfattat i lagstiftning och ofta i relation till andra intresseområden. Då det gäller asylsökande barns utbildning formuleras i förarbetena till utlänningslagen att en persons anknytning till Sverige som utvecklats under en längre tid i asylprocessen kan ha betydelse vid bedömningen av om uppehållstillstånd ska beviljas, och då det gäller barn skrivs skolan fram som en plats för sådan anpassning (Prop. 2004/05:170, s. 191). I förarbetena till utlänningslagen

¹¹ År 1993 genomfördes en lagändring i grundskoleförordningen (SFS 1988:655, 6 kap. 2 §) som bland annat gav asylsökande barn rätt till utbildning i kommunal grundskola. Vistelsekommunen blev därmed huvudman och barn i grundskoleålder som väntar på besked om uppehållstillstånd fick rätt till undervisning under minst ett begränsat antal timmar och skolämnen, dock betydligt lägre än för folkbokförda barn (SKOLFS 1993:21). Innan år 1993, och en period efter lagändringen, kunde asylsökande barn undervisas under provisoriska förhållanden (se Albons, 1999, 4 maj) och ibland agerade personal från f.d. Invandrarverket lärare (se Bunar, 2010:48; Jepson Wigg, 2011).

¹² Sedan den 1 juli 2013 har även barn som vistas i landet utan stöd av myndighetsbeslut eller författning rätt till utbildning på samma villkor som folkbokförda barn (SFS 2010:800, 29 kap. 2§). Barnen som åsyftas kan vara personer som har fått avslag på asylansökan och håller sig undan verkställighet; personer som väljer att stanna kvar i landet efter att deras tidsbegränsade uppehållstillstånd har upphört att gälla; eller personer som vistas i landet, men som aldrig har gett sig till känna för någon myndighet (se Prop. 2012/13:58; SOU 2010:5; Skolinspektionen 2013, 2015a för en fördjupning).

formuleras emellertid att det inte kan utgöra ett kriterium i sig att vara barn för att beviljas uppehållstillstånd och att barns anpassning till svenska förhållanden inte ensamt kan tillerkännas avgörande betydelse (Prop. 2004/05:170 s. 194-195; jfr Lundberg, 2013). Dessutom har polisen tillåtelse att hämta barn i skolan som vistas i landet utan myndighetsbeslut för avvísning (SFS 1984:387, 8 §; SFS 2005:716). Skolor har dock inte underrättelseskyldighet vad gäller barn utan uppehållstillstånd, bland annat med motivering att trots att den inre utlänningskontrollen försvagas i formell mening så bör de aktuella barnen i praktiken våga utnyttja rätten till utbildning (Prop. 2012/13:58, s. 27; se även Andersson m.fl., 2015, s. 59). Asylsökande barns rätt till utbildning hamnar därmed i spänningsfältet mellan statens åtaganden till de mänskliga rättigheterna och intresset av en reglerad invandring (jfr Bunar, 2015a; Hägglund m.fl., 2013).

Skolreformen år 2002 medförde ett ökat kommunalt ansvar för att omsätta asylsökande barns rätt till utbildning i praktiken (SFS 2001:976). I reformen uteblev dock regleringar om vem som har ansvar att informera föräldrar och barn om denna rättighet. I regeringens proposition (2000/01:115) formuleras däremot förväntningar på kommunerna att uppmuntra asylsökande föräldrar till barnets regelbundna närvaro i skolan och att informera föräldrar om att skolgång inte garanterar barnet uppehållstillstånd. Vidare förväntas skolan utgöra en social plats där barn kan få kontakt med andra barn och vuxna genom pedagogisk verksamhet. Personalen förväntas stödja föräldrarollen och avlasta föräldrar under svåra perioder genom omsorg om barnet. Skolan kan på så vis ge både barn och föräldrar andrum, konstateras det (Prop. 2000/01:115). Asylsökande barn har även samma rätt till elevhälsa som folkbokförda barn (SFS 2010:800).¹³ Asylsökande barn i familj anses vara en särskilt sårbar elevgrupp på grund av erfarenheter i samband med flykt och inom arbetet med förebyggande hälsofrämjande insatser tillskrivs skolan en väsentlig roll (Socialstyrelsen och Skolverket, 2016; Skolinspektionen, 2017).

Grundregeln är att kommunerna har rätt att ansöka om statlig ersättning från Migrationsverket i form av ett schablonbelopp per elev som fastställs av regeringen (Migrationsverket, 2017f; SFS 2002:1118).¹⁴ Det framgår att

¹³ Därtill regleras i Lag (2008:344) om hälso- och sjukvård åt asylsökande m.fl. landstingens skyldighet att erbjuda asylsökande hälso- och sjukvård samt tandvård. Asylsökande barn, och barn som vistas i landet utan myndighetsbeslut, har samma rätt till kostnadsfri hälso- och sjukvård och tandvård som folkbokförda barn i Sverige. Vuxna asylsökare har endast rätt till vård som inte kan anstå, vilket utgör svagare rättigheter än för barn.

¹⁴ SFS 2002:1118 har ersatts med SFS 2017:193.

ersättningen ska täcka kommunens samtliga kostnader för skolverksamheten, exklusive lokalkostnader men att den inte bör utgå automatiskt eftersom alla asylsökande barn inte deltar i utbildning (SOU 2009:19, s. 210ff). Ansökan sker retroaktivt för kortare perioder på grund av att asylsökares juridiska status anses göra skolgången oförutsebar (Statskontoret, 2004). Ersättningen har länge understigit genomsnittskostnaden per elev och de faktiska kostnaderna för kommunerna (Skolinspektionen, 2013, 2015). År 2016 införde regeringen dock en höjning av den statliga ersättningen till kommunerna i samband med att det kom ett högt antal asylsökande barn till Sverige hösten 2015 (SFS 2002:1118). Genomgången visar att asylsökande barns utbildning bygger på rättigheter som samtidigt villkoras på grund av juridisk status.

Betydelsen av ett svenskt personnummer i utbildningssystemet och i samhället

I Sverige är det Skolverket som ansvarar för utbildningsstatistik över den kategori som benämns nyinvandrade elever (Skolverket, 2016a).¹⁵ Eleverna definieras enligt följande: (1) födda utomlands (2) båda föräldrarna födda utomlands, och (3) har blivit folkbokförda under de senaste fyra åren. Kategorin omfattar endast folkbokförda elever. Bristen på tillförlitlig statistik medför svårigheter med att synliggöra asylsökande barns villkor i vardagen.

Huvudmännen är skyldiga att en gång per år rapportera samtliga elever som går i skolan (Skolverket, 2016a). Skolverket begär uppgifter om antal elever och där framgår uppdelningen mellan dem *med* (folkbokförda) och *utan* svenskt personnummer. Elever utan personnummer benämns *elever med okänd bakgrund* och utgör en bred kategori i vilken asylsökande elever är inkluderade. Skolverket kan dock inte särskilja asylsökande från andra elever med okänd bakgrund (Skolverket, 2016a). Skolverket har inte tillgång till statistik gällande elevers juridiska status eller statistiska uppgifter om undervisningsformen förberedelseklass (Skolverket, 2016b). Asylsökande elever osynliggörs därmed på olika sätt i utbildningsstatistiken.

Barnfattigdom i Sverige är ytterligare ett område där siffrorna bygger på folkbokförda barn, trots att barn utan uppehållstillstånd ofta lever i ekonomisk utsatthet och med största sannolikhet skulle falla in under Rädda Barnens definition av barnfattigdom (Rädda Barnen, 2015). En till konsekvens av att sakna svenskt personnummer gäller asylsökande barns och vuxnas

¹⁵ Skolverket är ansvarigt för utbildningsstatistiken, men ger i uppdrag åt SCB att samla in uppgifterna.

möjligheter att få tillgång till samhällets välfärdsresurser, till exempel lånekort på bibliotek, vissa fritidsaktiviteter då personer utan personnummer inte täcks av försäkringen, och att teckna telefonabonnemang.¹⁶

Tillgång till utbildning i praktiken – en ansvarsfråga

Antalet asylsökande barn i Sverige har ökat under det senaste decenniet och barn som har rätt till utbildningsplats vistas i nästan alla landets kommuner (Skolinspektionen, 2013; Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016). Det är vistelsekommunen som är skyldig att erbjuda barnet en utbildningsplats senast inom en månad efter ankomst till Sverige (SFS 2011:185, 4 kap. 1a §). Vad som avses med ”ankomsten” är emellertid inte närmare reglerat (se Skolverket, 2016c för en fördjupning). Som tidigare nämnts är regleringarna diffusa om vem som bär ansvaret för asylsökande barns tillgång till utbildning i praktiken, trots att många kommuner är villiga att ta emot asylsökande barn i utbildning (Skolinspektionen, 2013; Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016). Migrationsverket ska dock informera asylsökare om de förmåner som finns och om vad de ska göra för att få dessa (SFS 1994:361, 2a §). Samtidigt saknas föreskrifter för hur och när i asylprocessen som Migrationsverket ska informera asylsökande föräldrar och barn om rätten till utbildning (SFS 1994:361), men det framgår att informationen bör ges tidigt i processen (Prop. 2000:01/115 s. 20; SOU 2009:19, s. 148). Asylsökande barns formella tillträde till utbildning sker genom att Migrationsverket inhämtar föräldrars skriftliga samtycke för att vidarebefordra kontaktuppgifter som annars är sekretessbelagda (barnets namn, adress och modersmål) till respektive kommun (Skolinspektionen, 2013). Det är dock inte ovanligt att kommuner får kännedom om asylsökande barn som vistas i kommunen genom att föräldrar och barn själva söker upp skolor (Skolverket, 2008; SOU 2009:19, s.

¹⁶ I Sverige utfärdar Migrationsverket ett s.k. LMA-kort som visar att innehavaren är asylsökande och därmed har laglig rätt att vistas i landet (Migrationsverket, 2017e). Det fungerar dock inte som en svensk id-handling gör, vilket medför konsekvenser ur både individens och myndigheternas perspektiv. Det finns ett författningsförslag om att införa ett s.k. samordningsnummer som en identitetsbeteckning för personer som inte är folkbokförda i Sverige (Prop. 2008/09:111). Enligt förslaget väntas huvudmän och skolmyndigheter kunna identifiera asylsökande barn och ungdomar som har rätt till utbildning i kommunerna. Dessutom förmodas kommunernas administrativa arbete med ansökan om statlig ersättning för asylsökande elever underlättas. Förslaget saknar emellertid en barnkonsekvensanalys. Därtill framgår att för personer som vistas i landet utan stöd av myndighetsbeslut eller författning kan förslaget ”medföra negativa konsekvenser”, utan att närmare detaljer anges (Prop. 2008/09:111, s. 35). Enligt Skolverket (2016b) är förslaget ofullständigt ur ett barnrättsperspektiv.

147f). Migrationsverket är inte skyldigt att avisera om ett barn lämnar kommunen och hemkommunen är inte ålagd uppsökande verksamhet, men ska skapa förutsättningar för att utbildningen blir av (SFS 2001:976, 8 §; Skolinspektionen, 2013). Det är tydligt att det praktiska ansvaret för asylsökande barns tillgång till utbildning placeras främst hos barnens föräldrar, skolorna och kommunerna (jfr Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016).

Under mitt fältarbete såg det under en period delvis annorlunda ut i praktiken genom att särskilda tjänstemän vid Migrationsverket år 2007 fick ett ansvar att företräda ett barnperspektiv inom myndigheten samt att samverka med externa aktörer (se Ottosson, 2016 för en fördjupning). Ottosson, Eastmond och Schierenbeck (2013) visar bland annat att det var av särskild vikt för de så kallade barnhandläggarna att samverka med skolor för att bistå med kunskap om asylsökande barns specifika situation utanför den egna organisationen. Barnhandläggarnas funktion var en del av kontexten för lärarnas arbetsvillkor i Artikel III.

Mottagande av asylsökande barn i skolan

Detta avsnitt avser främst situationen för asylsökande barn, men också vad som gäller nyanlända elever generellt. Asylsökande barns utbildning har uppmärksammats i statliga rapporter i vilka strukturella faktorer som påverkar kommunernas mottagande identifierats. År 2004 visade Statskontoret (2004) att en spänning mellan statens förväntningar på kommunernas utförande och kommunernas efterfrågan på statligt stöd var en viktig anledning till att skolreformen från 2002 inte efterlevdes i många kommuner. År 2008 fann Skolverket (2008, s. 42) att i var fjärde kommun saknades kännedom om huruvida det fanns asylsökande barn som inte deltog i undervisning. År 2013 genomförde Skolinspektionen en nationell kartläggning på huvudmannanivå angående asylsökande barns utbildning (Skolinspektionen, 2013) och en riktad tillsyn i utvalda kommuner (Skolinspektionen, 2015). Svag samverkan mellan Migrationsverket och kommunerna identifierades som en försvårande strukturell faktor med att kunna fånga upp asylsökande barn i mottagandet. Bland annat pekar Skolinspektionen (2015) på att när asylsökande barn inte har tillgång till utbildning utgör det en risk att de förblir okända i kommunerna och därmed går miste om skolpliktsbevakning efter beviljat uppehållstillstånd, och de barn som får avslag på asylansökan riskerar att inte få information om rätten till utbildning även när de vistas i landet utan stöd av myndighetsbeslut eller författning. Sammantaget visar rapporterna på att det

finns en diskrepans mellan policy och praktik då det gäller asylsökande barns utbildning. För att motverka det betonas bland annat behovet av rutiner i mottagandestrukturen, samverkan mellan olika aktörer och tydliga former för hur lärare ska få kompetensutveckling i sitt uppdrag att ta emot barn som vistas i landet utan uppehållstillstånd (Skolinspektionen, 2013, 2015).

Det är rektor som enligt skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 4 § och 2 kap. 9-10 §§) har ansvar för att leda, samordna och organisera det pedagogiska arbetet vid en skolenhet och att fördela resurser med strävan att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen, det vill säga skolans kompensatoriska uppdrag. Det är huvudmannens ansvar att principen om en likvärdig utbildning upprätthålls, vilket kräver dialog med rektor; en sådan dialog anses stärka nyanlända elevers utbildning (Skolverket, 2016c). Enligt skollagen (SFS 2010:800, 5 kap. 2 §) är lärarnas ansvar att genom strukturerad undervisning ge eleverna förutsättningar att nå kunskapskraven och att i övrigt utvecklas inom ramen för utbildningen. Därtill ska lärare kompensera för olikheter mellan elever genom att anpassa undervisningen till individuella förutsättningar och behov med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket, 2016c). I det avseendet ansvarar huvudmannen för personalens kompetens (Skolinspektionen, 2015). Faktorer som stärker mottagandet av nyanlända och asylsökande elever, oavsett undervisningsform, anses vara en tydlig ansvarsfördelning från huvudman, utbildningsförvaltning, rektor och lärarkollegiet till den undervisande läraren (Bunar 2015a; Skolinspektionen, 2014, 2015).

Det finns i huvudsak två undervisningsformer i grundskolan för elevkategorin nyanlända elever: direktintegrering i ordinarie undervisningsgrupp och undervisningsgrupp i någon form av förberedelseklass (se Prop. 2014/15:45 för en fördjupning). De nya bestämmelserna i skollagen från och med 1 januari 2016 (SFS 2010:800, 3 kap. 12a-f §; se även Prop. 2014/15:45) infördes utifrån kritik av en bristande likvärdighet i nyanlända elevers utbildning, och utgångspunkten för de nya regleringarna var att eleven ska ges möjlighet att nå kunskapskraven i alla ämnen när hen slutar grundskolan (Prop. 2014/15:45; se även Bunar, 2015a; Nilsson Folke, 2017 för en fördjupning). De nya bestämmelserna syftade till att införa ett mer stringent mottagande av den bredare kategorin nyanlända elever. Förutom en definition av nyanländ elev infördes en rad bestämmelser: obligatorisk kartläggning av elevens tidigare kunskaper; placering i årskurs som

är lämplig med hänsyn till elevens ålder; vistelse i förberedelseklass i högst två år; tillhörighet till en ordinarie klass från skolstart; samt delvis undervisning i förberedelseklass om eleven saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen (SFS 2010:800; se även Skolverket, 2016c). Undervisning i förberedelseklass är ett av flera sätt för att så tidigt som möjligt erbjuda nyanlända elever de kunskaper som behövs för att kunna ta del av den ordinarie undervisningen. Bedömning om placering i förberedelseklass och om undervisningens innehåll ska anpassas efter varje individ och beslut fattas av rektor (SFS 2010:800, 3 kap. 12b-f §; Prop. 2014/15:45). Därtill har elever rätt till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet oavsett undervisningsform (SFS 2011:185). Då jag genomförde fältarbetet förekom inte undervisningsformen förberedelseklass i lagstiftningen. Den var del av särskilt stöd, det vill säga placering i särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning eller anpassad studiegång (Prop. 2014/15:45; SFS 2010:800, 3 kap. 11-12 §§). Anpassad studiegång innebär att avvikelser kan göras från timplanen, från de ämnen som gäller för utbildningen, samt från utbildningens mål. I praktiken har nyanlända elever och asylsökande elever tagit emot inom ramen för detta regelverk och mottagandet har formats utifrån enskilda skolors organisation, vilket ofta inneburit färre undervisningstimmar och obegränsad tid för vistelsen i förberedelseklass (Prop. 2014/15:45). Undervisningsformerna kan i praktiken således se olika ut, liksom vilka undervisningsämnen som ingår i en förberedelseklass (se t.ex. Nilsson & Bunar, 2016; Stretmo & Melander, 2013).

Avhandlingsarbetet har pågått under en tidsperiod då förändringar skett i den yttre kontexten. Detta kapitel har gett en bakgrund till hur asylsökande barn positioneras i spänningsfältet mellan motstridiga målsättningar.

Kapitel 3 Tidigare forskning

I detta kapitel tar jag upp nationell och internationell forskning om främst asylsökande barn i familj i mottagandet. Avhandlingens artiklar omfattar ett brett forskningsfält och här ger jag en övergripande tematisk kunskapsöversikt snarare än en heltäckande bild av området. I kapitlet för jag samman barndomsforskning, flyktingforskning, skolforskning och annan relevant litteratur. Kapitlet inkluderar därför inte enbart forskning om asylsökande barn i familj, utan även litteratur som inkluderar vuxna asylsökande och asylsökande ensamkommande barn. Inledningsvis beskriver jag några perspektiv på asylprocessen som strukturell förutsättning i vardagslivet. Därefter behandlas olika aspekter av vardagslivet för barn och familjer, av skolan, samt av lärares roll i mottagandet av asylsökande barn. I forskningen om skolan ingår asylsökande barn ofta i den bredare kategorin nyanlända elever. Av den anledningen inkluderas studier av barn med olika migrationsbakgrund och olika juridisk status. Dessa barn benämns även som flyktingbarn i forskningen.

Parallella processer under asylprocessen

I spänningsfältet mellan principerna om de mänskliga rättigheterna och staters intressen av en reglerad invandring pågår barns och ungas vardagsliv. Förutsättningarna för att skapa tillhörighet i europeiska mottagarsamhällen som Sverige under oviss väntan på besked om uppehållstillstånd har i forskningen beskrivits som dilemman och motstridiga processer för människor (t.ex. Brekke, 2004). Möjligheterna att relatera framåt i tiden och att göra planer inför framtiden under asylprocessen har problematiserats i forskning om barn och unga i familj (t.ex. Andersson m.fl., 2010; Lennartsson, 2007; Löwén, 2006; Ottosson m.fl., 2017) och om ensamkommande barn och unga (Gustafsson m.fl., 2012; Stretmo, 2014; Wernesjö, 2014). Asylprocessen beskrivs dels som ett kronologiskt tidsflöde av händelser och aktiviteter, dels som olika dimensioner av människors subjektiva upplevelser under en oviss väntan på besked om uppehållstillstånd och hur sådana upplevelser kan förändras över tid (Brekke, 2004; Vitus, 2010). Vitus (2010) beskriver exempelvis hur väntan skapade maktlöshet hos barn i danska asylcenter, att

tiden upplevdes som tom och att framtiden upphörde att vara barnens referenspunkt. Även i svenska studier om asylsökande barn och unga som lever i den befintliga samhällsstrukturen beskrivs väntan på besked om uppehållstillstånd som ett hinder för att relatera till framtiden (t.ex. Gustafsson m.fl., 2012; Lennartsson, 2009). Längden på asylprocessen varierar för olika individer och i Larssons (2007) studie tycktes asylprocessen inte logisk, rättvis eller begriplig för de unga individer som jämförde sig med andra asylsökare gällande i vilken ordning de fick besked om uppehållstillstånd och på vilka grunder (jfr Ottosson m.fl., 2017). Eftersom tiden under asylprocessen regleras genom politiska och byråkratiska processer är människors upplevelser av att inte ha kontroll något som beskrivs som särskilt påtagliga (Griffiths, 2014). Eastmond (2010) framhåller i en studie av föräldraskapet under asylprocessen att i sådana situationer blir känslor kopplade till rädsla, längtan, hopp och föreställningar om en framtid särskilt viktiga komponenter för att kunna fatta olika beslut i vardagen som påverkar barnen och familjen.

Möjligheter att kunna fatta beslut under en oviss väntan har också aktualiserat hur passivitet och handlingskraft beskrivs som varandras motsatser (t.ex. Brekke, 2004; Lennartsson, 2007; jfr SOU 2009:19). Brekke (2004) framhåller att avvägningen mellan långsiktiga och kortsiktiga mål i livet blir komplicerade för människor som inte vet om de kommer få stanna i mottagarlandet. Ottosson m.fl. (2017) resonerar om hur en oviss väntan på besked om uppehållstillstånd utgör extrema och oförutsägbara strukturella livsvillkor, i synnerhet för barn. Samtidigt visar studien hur asylsökande barn tolkade och resonerade om personliga strävanden i relation till livsomständigheterna; även i situationer då sociala handlingar inte i egentlig mening kunde förändra deras positioner i asylprocessen så var det uttryck för barnens aktörskap (Ottosson m.fl., 2017; jfr Bak & von Brömssen, 2013; Löwén, 2006; White, 2012). Forskning som på olika sätt belyser hur asylsökande barn och unga är medskapare i sina egna vardagsliv bidrar till att uppmärksamma hur asylprocessen är en period där barn relaterar sina liv här och nu till framtida möjligheter under villkorande omständigheter.

Perspektiv på vardagslivet under asylprocessen

En forskningsöversikt (Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016) visar att asylsökande barn i familj är underrepresenterade i forskning och att det finns

strukturer i det svenska mottagandet som riskerar att osynliggöra barnens situation (jfr Bak & von Brömssen, 2013). I översikten som följer nedan ingår både nationell och internationell forskning om olika perspektiv på vardagslivet relaterat till asylprocessen.

Asylsökande barns tillhörighetsskapande beskrivs som sociala processer och förhandlingar i samspel med omgivningen vilka påbörjas under en oviss väntan och som kan förändras med tiden (Archambault, 2012; Eastmond, 2010; Lennartsson, 2009). Barn och föräldrar har exempelvis beskrivit hur mötet med det svenska samhället väcker frågor om hur de ska göra för att anpassa sig till nya sammanhang under asylprocessen (Eastmond, 2010; Lennartsson, 2007). Familjen framhålls som ett viktigt socialt sammanhang för tillhörighet (Andersson m.fl., 2010; Lennartsson, 2007; Löwén, 2006), och syskonrelationer lyfts fram som betydelsefulla för att ha någon att leka och prata med, eller att söka tröst hos (Larsson, 2007). Samtidigt kan det uppstå slitningar mellan familjemedlemmar när de sociala nätverken är begränsade och det finns en oro kring asylärendet (Anderson, 2011; Eastmond, 2010; Lennartsson, 2007). Ottosson m.fl. (2017) visar också att när barn kan agera mer självständigt i mottagarsamhället än sina föräldrar tar de inte sällan på sig ansvar att hantera familjens omständigheter i asylprocessen. Björnberg (2010) beskriver hur ensamstående föräldrar upplevde ohälsa på grund av social isolering, vilket gjorde dem beroende av sina barns stöd (jfr Spicer, 2008). Rollförskjutningar mellan olika familjemedlemmar beskrivs som att barnen gör framsteg i mottagarsamhället och att föräldrarna i någon mån står still (t.ex. Ottosson m.fl., 2017). Samtidigt, visar till exempel Eastmond (2010), är föräldrar också aktiva deltagare med motivation att bli en del av det nya samhället (jfr Björnberg, 2010; Lennartsson, 2007).

Inom internationell och nationell forskning har barns boendeförhållanden undersökts i relation till välbefinnande i geografiskt avgränsade asylcenter i till exempel Danmark, Norge och Irland (Vitus, 2010; Seeberg, Bagge & Enger, 2009; White, 2012) och i boenden inom den befintliga samhällsstrukturen i Sverige och Storbritannien (Andersson m. fl., 2010; Lennartsson, 2007; Löwén, 2006; Spicer, 2008). Lennartsson (2007) visar hur möjligheten att bo i den befintliga samhällsstrukturen är en förutsättning för asylsökande barn och familjer att uppleva någon form av kontroll över den egna livssituationen (jfr Andersson m.fl., 2010). Samtidigt präglas asylsökares boendesituation ofta av tillfällighet, låg kvalitet på bostäderna och trångboddhet vilket kan utgöra en särskild utsatt position i samhället, i synnerhet i en europeisk kontext där

normen är bofasta förhållanden och bostaden på olika sätt utgör hemmet och tryggheten (Jones & Rutter, 1998; Lennartsson, 2009). Vidare visar studier att den privata sfären under asylprocessen sällan är utformad utifrån barns behov. I boendemiljöer där barn inte erbjuds platser att få eget utrymme att bara vara, att leka, att få studiero och att ta med kamrater till bostaden kan de tystna och bli tillbakadragna under asylprocessen (Lennartsson, 2009; Seeberg m.fl., 2009; White, 2012). Tillfälliga boendeförhållanden och att tvingas flytta flera gånger per år belyser svårigheterna med att skapa och bibehålla varaktiga relationer med kamrater. Larsson (2007) beskriver asylsökande barns och ungas frustration över tillfälligheten och längtan efter en fast bostad i ett tryggt område med både svenskar och invandrare för att främja sin språkutveckling och att komma in i det svenska samhället (jfr Hadodo & Åkerlund, 2004). Archambaults (2012) studie av barnfamiljer som beviljats uppehållstillstånd i Norge visar att innebörden av vad ett hem är förändrades under flykten och i synnerhet barnen uttryckte att de ville bo som de såg att människor i mottagarlandet bor, men att deras förväntningar inte motsvarades av de bostäder som deras familjer tilldelades.

Spicer (2008) resonerar om hur barn och föräldrar som varit asylsökare och som erhållit permanent uppehållstillstånd i Storbritannien upplever tillhörighetsskapande på olika sätt och både sociala nätverk och bostadsområdets betydelse betonas som centrala för känslor av inkludering och exkludering. Aspekter som känslor av säkerhet, frihet, möjligheter och handlingsutrymme framhåller Spicer (2008) som särskilt betydelsefulla i barns sociala processer att skapa tillhörighet, och huruvida föräldrarna kände sig säkra eller osäkra i ett bostadsområde påverkade hur de såg på sina barns säkerhet och rörelsefrihet. De barn som dessutom själva kände sig osäkra i bostadsområdet spenderade mest tid i bostaden, medan de barn som upplevde bostadsområdet som inkluderande utforskade omgivningen på egen hand. Vidare visar Spicer (2008), i likhet med Lennartssons (2007) studie i en svensk kontext, att asylsökande familjer önskade påverka var de skulle bo, och urbana områden med kulturell mångfald ansågs utgöra möjligheter att bli bemötta med större acceptans och tillfällen att knyta sociala nätverk med landsmän.

Barndomsforskare framhåller betydelsen av andra platser än bostaden att vistas på för identitetsskapande och meningsskapande under barndomen, och att som ny i ett sammanhang ha långvarig tillgång till kompisar, bostadsområde och skola (Ní Laoire m.fl., 2011; van der Burgt, 2006; Holloway & Valentine, 2000). Romme Larsen (2011) visar hur barnfamiljer

som fått uppehållstillstånd i Danmark blev en del av det lokala samhällslivet på mindre orter och hur barnen strävade i skolvardagen efter att ha det som andra barn i närmiljön, vilket betraktades vara det vanliga livet (jfr Ní Laoire m.fl., 2011). Nilsson Folke (2017) visar hur livet och skolgången på mindre orter i Sverige kan innebära svårigheter för barn och unga att passa in och hur de föreställde sig att i en urban miljö skulle de kunna smälta in i den sociala omgivningen. Ottosson m.fl. (2017) beskriver på liknande sätt hur en stadsmiljö erbjöd asylsökande barn och unga att i anonymitet föreställa sig hur det är att vara som alla andra barn och unga (jfr Spicer, 2008).

Forskning visar att livsvillkor under asylprocessen inte sällan medför ekonomisk utsatthet för barnfamiljer (Andersson m.fl., 2010; Ottosson, 2016). Lennartsson (2009) beskriver hur möjligheten att äga en cykel, mobiltelefon eller tillräckligt med kläder är exempel på saker som asylsökande barn uttryckte att de skulle vilja ha och som de ansåg skulle underlätta att knyta sociala kontakter med kamrater. Asylsökande föräldrar beskriver hur den ekonomiska utsattheten bidrar till upplevelser av misslyckande och skuldkänslor över att inte ha råd att ge sina barn vad de behöver och önskar sig (Björnberg, 2010; Eastmond, 2010; Larsson, 2007; Lennartsson, 2009).

Skolan som en vardagens plats med (o)möjligheter

I barndomsforskning och forskning om utbildning framhålls skolan som en av vardagslivets platser och att det finns en relation mellan vad som finns utanför de väldefinierade institutionerna och vad som sker inom dem (t.ex. Holloway & Valentine, 2000; Johansson, 2010). I en forskningsöversikt om nyanlända elevers utbildning framgår emellertid att asylsökande barns situation sällan lyfts fram (Bunar, 2010). Hägglund m.fl. (2013) betonar att skolan ska tillgodose barns och ungas lika rättigheter att inspireras, stödjas och följas upp i sitt lärande och växande. Eftersom skolan är en av få lagstadgade verksamheter som erbjuder formellt stöd till asylsökande barn i familj utgör den även en viktig ingång till andra välfärdsresurser i samhället (Björnberg, 2010; Bunar, 2015a; Candappa och Igbini, 2003; Hägglund m.fl., 2013; Lennartsson, 2009). Skolan kan också skapa förutsättningar för föräldrars inkludering genom att dess företrädare för majoritetssamhället, särskilt lärare, kan fungera som en viktig länk till samhället som kan gynna hela familjen (Bunar, 2015b; Hughes & Beirens, 2007). I mottagarländer som Sverige har asylsökande föräldrar emellertid svagare sociala rättigheter än vad både deras

barn och bofasta vuxna personer har, vilket kan begränsa deras möjligheter att göra anspråk på sina egna och sina barns rättigheter (Bunar, 2015b; Eastmond, 2010; Hek, 2005; Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016).

Det finns en samstämmighet i forskningen om att skolan kan erbjuda struktur, rutiner och främja social och emotionell utveckling och därmed göra skillnad för asylsökande barns etablering i nya sammanhang (t.ex. Candappa & Igbinigie, 2003; Lennartsson, 2009). Tiden innan skolstart präglas ofta av ensamhet och enformighet för asylsökande barn och unga (t.ex. Ascher & Mellander, 2010). För barn och unga i en svensk studie var motivationen att lära sig svenska kopplad till att kunna klara sig i samhället, göra sin röst hörd och blir respekterad genom att kunna förklara och försvara sig själv (Larsson, 2007). Ett aktivt deltagande i vardagen försvårades dock av den juridiska statusen som asylsökande, exempelvis krävdes ett svenskt personnummer för att få lånekort på biblioteket, teckna medlemskap på gym, delta i vissa sportaktiviteter och åka på skolresor (Larsson, 2007; jfr Lennartsson, 2009). Den juridiska statusen orsakade också att asylsökande barn och unga kände ett överhängande hot om avvisning och fruktan för att bli gripna av polisen (jfr Löwén, 2006; Ottosson m.fl., 2017). Sådana faktorer skapade frustration, besvikelse och upplevelser av utanförskap i förhållande till folkbokförda kamrater och i vissa fall skamkänslor över att sakna uppehållstillstånd, vilket medförde att de asylsökande barnen och ungdomarna försökte vara diskreta med sin juridiska status inför kamrater (Larsson, 2007).

Skolvardagen anses främja barns och ungas fantasi, kreativitet och välbefinnande under asylprocessen (Lennartsson, 2009; Löwén, 2006; Wernesjö, 2014). Skowronski (2013) beskriver hur skolan bidrog till att motivera nyanlända elever i högstadiet och i gymnasiet att skapa tillhörighet i skolan och i samhället och genom att engagera sig i skolarbetet relaterade de den nuvarande situationen till hur livet varit innan flykt och till drömmar om hur livet skulle kunna bli i framtiden, till exempel att avancera i utbildningen för att sträva i riktning mot ett framtida yrke (jfr Lennartsson, 2009; Nilsson Folke, 2017; Stretmo & Melander, 2013). Forskning visar också att barn och unga kan föreställa sig hur deras ansträngningar i skolan skulle kunna öka möjligheterna för ett positivt utfall i familjens asylärende, som ett uttryck för förhoppningar och att vilja påverka vad som är utanför den egna kontrollen (Ottosson m.fl., 2017). Vid avslag på asylansökan beskrivs hur barns och ungas skolnärvaro kan avta, skolresultat sjunka och fysiska symptom förstärkas, såsom huvudvärk, magont och mardrömmar (Ascher & Mellander,

2010; Lennartsson, 2007). Ytterligare forskning visar att viljan hos barn och unga att tillhöra de nya sammanhangen med förbehållet att när som helst bli tvungen att lämna landet gör det svårt att knyta an i vänskapsrelationer i skolan eller att våga bli kär under asylprocessen (Björnberg, 2010; Larsson, 2007). I Larssons (2007) studie framgår att betydelsen av att få återkomma till ett välbekant sammanhang och betydelsen av att skapa varaktiga relationer gjorde asylsökande barn och unga beslutsamma om att fortsätta i samma skola trots att de ofta tvingades flytta mellan olika bostadsområden. Ascher och Mellander (2010) beskriver även hur skollov och andra avbrott från det rutinmässiga kan försvåra barns upplevelser av att ha strukturer i vardagen.

Då det gäller undervisningsform beskrivs situationen för elever som placeras i någon form av förberedelseklass ofta som en låst position åtskild från övriga skolan, och elever uttrycker att det är svårt att blicka framåt om tiden blir utdragen i en sådan miljö (Nilsson Folke, 2017; Skowronski, 2013). I Löwéns (2006) studie av asylsökande barn i familj beskrivs undervisningen i förberedelseklass som präglad av mycket stöd från lärare men med lite utmaningar. Nilsson Folke (2017) fördjupar bilden av tillvaron i förberedelseklass genom att visa hur nyanlända elever, asylsökare inkluderade, fick stöd av lärare som hade kompetens att möta deras pedagogiska behov som andraspråks elever samtidigt som eleverna upplevde hinder för att avancera i utbildningssystemet. Sådana hinder medförde känslomässiga reaktioner såsom att dra sig undan sociala kontakter, vara på helspänn i klassrummet eller att känna stress då klyftan mellan den nuvarande situationen och förutsättningar för den önskade skolkarriären blev för stor.

Sociala relationer med andra vuxna än föräldrarna och med skolkamrater kan bli särskilt angelägna för asylsökande barn och unga om föräldrarnas kapacitet för omsorg försvagas under asylprocessen (Löwén, 2006; Lennartsson, 2009; Ottosson m.fl., 2017). Trots utmaningar med att möta barn som varit på flykt så är en pågående stöttande relation med någon vuxen person som bekräftar barnets behov och förmågor en viktig källa till tillit och hopp, såväl i nuet som inför framtiden (Eastmond, 2010; Stretmo & Melander, 2013). Löwén (2006) menar att lärare kan ha en ställföreträdande föräldraroll för asylsökande barn i skolan, i synnerhet lärare i förberedelseklass som på många sätt representerar det svenska samhället för barn och familjer i de tidigaste faserna i Sverige (jfr Stretmo & Melander, 2013). Jepson Wigg (2011) visar hur lärare utgjort några av de viktigaste sociala aktörerna för att påverka framtidsmöjligheter för unga vuxna som blickar tillbaka på sin tid

som asylsökare. I Larssons (2007) studie framgår att lärare som var villiga att skriva intyg som uttryck för ett engagemang att stärka asylansökan blev betydelsefulla aktörer, trots att de inte kunde garantera utfallet av asylärendet. I ytterligare studier uttrycker nyanlända elever att de uppskattar lärare som lyssnar, tar individuella angelägenheter på allvar och som anpassar undervisningen till elever som är andraspråksinlärare (t.ex. Nilsson & Axelsson, 2013). En sådan lärarroll är särskilt betydelsefull när skolan utgör en otrygg plats ur asylsökande och nyanlända elevers perspektiv (Lennartsson, 2007; Candappa & Igbiginie, 2003; Devine, 2011).

Den ”goda” skolan?

Strukturella villkor som påverkar skolvardagen och som formas i skolvardagen har problematiserats utifrån att de ofta utgör särskiljande diskurser och praktiker mellan elever som utgör minoritet i förhållande till majoritets elever (Bunar, 2010; Gruber, 2008; Gustafsson, 2004). Lärares betydelse för normerande föreställningar av nyanlända elever har undersökts i en rad svenska studier och grunder för exkluderingar i praktiken beskrivs utifrån vad nyanlända elever anses sakna i jämförelse med majoritets elever (t. ex. Gruber, 2008; Stretmo & Melander, 2013). Det tar sig exempelvis uttryck i olika bristdiskurser om språkkunskaper (Nilsson & Axelsson, 2013; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009), etnicitet (Gruber, 2008), religion och kultur (Gustafsson, 2004; Korp & Berhanu, 2014) och rasistiska föreställningar (Lundberg, 2015; SOU 2006:40). Forskning visar att det svenska språket har en överordnad ställning inom utbildningsystemet, trots ett mer riktat fokus på flerspråkighet i dagens skola (t.ex. Fridlund, 2011; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009). Studierna belyser strukturella samhällsmönster som reproduceras i skolvardagen och som får bäring på mottagandet. Olika studier pekar på att betydelsen av elevers juridiska status och erfarenheter av migration behöver få större uppmärksamhet i forskning om skola och utbildning (Bak & von Brömssen, 2013; Bunar, 2010).

Internationell och nationell forskning visar att det finns normativa föreställningar om elever med flyktingbakgrund med betoning på trauma, till exempel i särskilda introduktionsprogram som syftar till att tillhandahålla så kallad ”god praktik” i mottagandet av asylsökande barn och barn med flyktingbakgrund (Bunar, 2010; Hughes & Beirens, 2007). En av idéerna med introduktionsprogram är att samla insatser för social omsorg, hälsofrämjande

faktorer och undervisningsrelaterade åtgärder (Watters, 2008). Watters (2008) menar dock, utifrån en genomgång av nationella utbildningssystem i en europeisk kontext, att de olika formerna för mottagandet i hög utsträckning bygger på föreställningar om trauma och psykosociala behov hos flyktingbarn, vilket riskerar att överskugga elevers pedagogiska behov, erfarenheter och kunskaper (jfr Bunar, 2010; Rutter, 2006; Stretmo & Melander, 2013).

Mellan regelverk: uppdrag med dilemman

I många europeiska asylmottagningsländer syftar utbildningen till att frambringa framtida samhällsmedborgare (Watters, 2008). Rätten till utbildning för asylsökande elever och barn utan säkrad vistelse i mottagarländer som Sverige utmanar på det viset skolans och lärares kompensatoriska uppdrag att förverkliga de utbildningspolitiska målen i praktiken, vilket beskrivs som ett av mottagarländernas största utmaningar (Arnot, Pinson & Candappa, 2009; Hägglund m.fl., 2013; Lunneblad, 2017; Nilsson & Bunar, 2016; Stretmo & Melander, 2013). Kännetecknande för läraryrket är en position mellan skolans intressen och elevens intressen, vilket kan skapa dilemman i praktiken (Jarl & Rönnerberg, 2015; Rutter, 2006). Rosén och Wedin (2015) framhåller att lärarrollen blir till genom sociala processer i kombination med specifika arbetsvillkor i praktiken. Hägglund m.fl. (2013) menar på liknande sätt att det kan vara svårt att se skillnad mellan vilka arbetsvillkor som blir lärares pedagogiska, sociala och moraliska handlingar, och vilka handlingar som skapar arbetsvillkoren. Utifrån en teoretisk förståelse av lärare som frontlinjebyråkrater menar exempelvis Rutter (2006) att en arbetssituation som präglas av resursbrister och ofullständig kunskap hos lärare om flyktingbarns levnadsvillkor kan skapa och legitimera olika föreställningar om flyktingbarn och asylsökare som får bäring på deras utbildning. Stretmo & Melander (2013) fann, på liknande sätt, att lärares fokus på hur asylsökande ensamkommande elever mår ofta tolkades som att de mår dåligt och därför inte klarar av att följa undervisningen, vilket påverkade lärares handlingar och förväntningar på vad eleverna kunde prestera (jfr Bunar 2015a; Löwén, 2006; Nilsson Folke, 2017; Rutter, 2006).

Hägglund m.fl. (2013) betonar att goda kunskaper hos skolpersonal om barns rättigheter är en förutsättning för att barn ska få kunskap om och tillgång till sina rättigheter. Brittiska studier visar att lärare som har kunskap om vilka politiska förhållanden och sociala rättigheter som berör asylsökare,

och som dessutom arbetar aktivt för att majoritetselever ska få en djupare förståelse för sina asylsökande kamraters situation, bidrar till en inkluderande skolmiljö som underlättar för elever med flyktingbakgrund (Hek, 2005; Pinson, Arnot & Candappa, 2010). Jones och Rutter (1998) understryker även vikten av att lärare förstår den förbehållsamhet som asylsökande elever kan ge uttryck för i skolarbetet och i sociala och känslomässiga relationer utifrån ovissheten med deras vistelse i landet (jfr Stretmo & Melander, 2013). Sådan kunskap och förståelse utesluter inte det faktum att asylsökande barn kan löpa hög risk för ohälsa på grund av upplevelser de varit med om i samband med flykten. Kunskap om flyktingskap och om asylprocessens villkor bör snarare ses som kontinuerligt preventivt arbete i skolan (t.ex. Bunar 2015a; Jones & Rutter, 1998; Nilsson Folke, 2017; Stretmo & Melander, 2013). Även skolledares kunskap om sin personals arbetsvillkor framhålls som en viktig strukturell förutsättning i mottagandet av elever som kan ha upplevt olika typer av kränkningar mot de mänskliga rättigheterna (t.ex. Jones & Rutter, 1998).

I svenska studier har spänningar mellan lärarkategorier identifierats där lärare i förberedelseklasser upplevde sig isolerade från kollegor i ordinarie klasser, utifrån den marginaliserade positionen som deras elever hade (Nilsson & Axelsson, 2013; Stretmo, 2014). Sådana spänningar kunde ha sin grund i en ovilja och begränsad kunskap hos ordinarie klasslärare att undervisa elever vars modersmål inte är svenska (se också Juvonen, 2015 för liknande resonemang). Samarbete mellan lärare i olika undervisningsformer som introduktionsklasser och ordinarie klasser lyfts emellertid fram som en viktig förutsättning för att tillgodose nyanlända elevers rätt till utbildning (t.ex. Bunar, 2015a; Nilsson & Axelsson, 2013). En av styrkorna med förberedelseklasser i den svenska skolan beskrivs vara lärares kompetens att undervisa andraspråks elever (Nilsson & Axelsson, 2013). En svaghet som framhålls med förberedelseklasser är då undervisningsformen geografiskt och socialt placeras avskilt från den ordinarie skolverksamheten. Enligt forskare illustrerar placeringen bland annat den låga statusen som svenska som andraspråk har i relation till andra skolämnen (t.ex. Fridlund, 2011; Lunneblad & Asplund Carlsson, 2009). Nationell forskning pekar på att det finns en mångfald av mottagningsmodeller för nyanlända elever och att det är ett uttryck för att det länge saknats lagstiftning och nationella och lokala riktlinjer för mottagandet (t.ex. Bunar, 2010; Nilsson & Bunar, 2016). I en svensk kontext understryks att de lärare som oftast ansvarar för mottagandet av

nyanlända elever inte sällan tillskrivs rollen som eldsjälar eller experter på elevernas situation och utbildning (Skolinspektionen, 2014; Gruber, 2008). I forskningen betonas också att asylsökande elevers närvaro i skolan gör asylprocessen påtaglig i läraruppdraget och utgör ett område där det behövs mer kunskap (t.ex. Candappa, 2000; Pinson & Arnot, 2007, 2010; Stretmo & Melander, 2013).

Sammanfattning av tidigare forskning

Forskning om asylsökande barn och unga visar att det finns tidsmässiga och rumsliga begränsningar i vardagslivet, och att det finns politiska målsättningar om både integration och återvändande. Ideal om integration och återvändande som likvärdiga alternativ är emellertid svåra att förena för asylsökare själva. Trots att varken vardag eller skolgång kan tas för givna utifrån asylprocessens ovissa utfall belyser forskningen att barn, unga och föräldrar försöker skapa möjligheter att påverka den egna livssituationen. Skolan skrivs fram som en av de viktigaste ingångarna till välfärdssamhället och till framtida möjligheter. Den juridiska statusen som asylsökare problematiseras emellertid i mindre utsträckning inom svensk skolforskning. Forskningen om skolans betydelse för asylsökande barn beskriver dels en subjektivt upplevd plats, dels en offentlig institution där lärare har en nyckelroll för inkludering och exkludering. Studier visar emellertid också att elever aktivt förhandlar om det egna deltagandet i skola och utbildning. Vidare visar översikten att brister i lärares arbetsinsatser tenderar att fokuseras snarare än utmaningar som asylprocessen kan medföra i det kompensatoriska uppdraget. Samtidigt finns en enstämmighet i forskning om den bredare kategorin nyanlända elever att det behövs en tydligare ansvarsfördelning i mottagandet och mer samarbete mellan lärare i olika undervisningsformer. Det framgår också i forskningen att det behövs studier med tvärvetenskapliga och teoretiska perspektiv där flyktingforskning, barndomsstudier och skolforskning möts i en mer sammanhängande förståelse av asylsökande barns och ungas vardag. I det följande kapitlet beskriver jag hur situationen för asylsökande barn och för lärare till asylsökande elever i denna avhandling kan förstås teoretiskt.

Kapitel 4 Teoretiska perspektiv

I detta kapitel beskriver jag avhandlingens teoretiska ramverk i syfte att fördjupa bilden av vardagsliv och skolgång för barn som kommit till Sverige med sina familjer för att söka asyl. Det är barns och lärares perspektiv som ges en teoretisk inramning med avsikt att belysa hur skolan utgör både en offentlig institution och en subjektivt upplevd plats relaterad till de omständigheter som asylprocessen medför. Inledningsvis diskuterar jag studiens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter med vilka vardagslivet under asylprocessen metaforiskt ramas in som ett tidrum utifrån begreppet liminalitet. Därefter diskuterar jag hur begreppet socialt hopp används i analysen av barns hoppfullhet och lärares roll som frontlinjebyråkrater i skolvardagen.

Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv

Avhandlingen utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Socialkonstruktionismen utgår från ett kritiskt förhållningssätt och utmanar förgivettagna föreställningar om den observerbara verkligheten som objektiv och ”sann” (Berger & Luckmann, 1967; Burr, 2015). Ett grundläggande antagande är att kunskap om verkligheten formas i sociala, historiska, politiska, kulturella och materiella föränderliga processer, och att föreställningar om verkligheten därigenom skapas, återskapas och upprätthålls. I avhandlingen använder jag mig av det synsätt som representeras av bland annat Rouse (2007), nämligen att det diskursiva och det icke-diskursiva betraktas som integrerade aspekter av mänskligt handlande. Det innebär att interaktion mellan människor och ords betydelse är intimt förbundna med social handling. Social handling innefattar människors tankar, tal, skrift och gemensamma föreställningar, tillsammans med sociala och kroppsliga handlingar, känslor och materiella förutsättningar för sådana (Berger & Luckmann, 1967; Giddens, 1984). Motiveringen till detta är att språket i dess olika former, såsom tanke, tal, skrift och gemensamma föreställningar ligger till grund för vårt handlande och formar vår tillvaro. Inom samhällsvetenskaperna, liksom i den här studien, undersöks relationen mellan aktörer, social handling och strukturer. Berger & Luckmann (1967), Bourdieu

(1990) och Giddens (1984) är betydelsefulla sociologiska teoretiker som har utmanat en dualistisk beskrivning av relationen mellan struktur och individ. Dessa teoretiker har bidragit med en mer integrerad förståelse av att strukturer och individer förutsätter varandra; vi människor är sociala aktörer som dels *skapar* den sociala verkligheten i en specifik kontext, dels *villkoras av* strukturer som en sådan verklighet medför. Relationen mellan individ och samhälle är därför dialektisk snarare än en statisk motsättning mellan skilda enheter. Socialkonstruktionism är därför också ett sätt att förstå hur människor kategoriseras som barn, som asylsökare och som nyanlända elever.

I avhandlingen riktas fokus både mot informanternas utsagor (i intervjuer och samtal) om olika företeelser, och mot deras praktiker, det vill säga hur de gör, eller handlar, i en specifik situation. Tankefiguren om att det diskursiva inte i egentlig mening kan separeras från det icke-diskursiva har varit en utgångspunkt i avhandlingen och ligger i linje med den etnografiska ansatsen. Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv får därmed betydelse för såväl den kunskap vi kan få om sociala förhållanden som för denna avhandlings bidrag.

Barndomsstudier

Barndomsstudier är ett paraplybegrepp för samhällsvetenskapliga och interdisciplinära studier som utifrån en socialkonstruktionistisk syn problematiserar vad barn och barndom är (t.ex. James, Jenks & Prout, 1998). Barndomssociologiska perspektiv är viktiga utgångspunkter i avhandlingen. Ansatsen har under de senaste decennierna utmanat föreställningen av barn som produkter av den generationskedja de ingår i utifrån biologiska förutsättningar, mognad och utveckling, det vill säga blivande (becomings) vuxna (beings) (James m.fl., 1998). Fokus inom barndomsstudier har riktats mot hur barndom skapas kulturellt, historiskt, socialt och politiskt och mot barn som sociala aktörer och medskapare av sin egen tillvaro. Faktorer som ålder, kön, klass och etnicitet formar synen på barn och barndom (Hellman, 2010; Gustafsson, 2004; Olsen, 2004). Även juridisk status är en aspekt som problematiserats i relation till barndom och migration och som belyser hur barn kan göras till moraliska subjekt i spänningsfältet mellan statens intresse av en reglerad invandring och åtaganden till de mänskliga rättigheterna (Bak & von Brömssen, 2013; Häggglund m.fl., 2013; Lundberg, 2013; Stretmo, 2014). Kategorin barn skapas således utifrån olika egenskaper. I barndomsstudier riktas även intresset mot att synliggöra det ansvar som vuxna har gentemot

barn utifrån olika positioner och handlingsutrymmen i relation till asylprocessen, exempelvis i asylprövningen (Lundberg, 2013), i asylmottagandet (Ottosson m.fl., 2013) och i utbildning (Pinson & Arnot, 2010; Rutter, 2006; Stretmo & Melander, 2013).

Metodologiskt har perspektiven inom barndomsstudier företrätts av vardagsnära etnografiska skildringar av barns vardagsliv, såsom tolkande ansatser för att förstå erfarenheter utifrån marginaliserade positioner i samhället (Olwig & Gulløv, 2003; Holloway & Valentine, 2000), och av makro-sociologiska analyser (t.ex. Qvortrup, 2000). Ambitionen har varit att studera barn både som individer och som en social kategori vars erfarenheter, delaktighet och livsvillkor har rätt att få uppmärksamhet. Under den senare tiden har barndomsstudier uppmärksammats för att stå inför nya teoretiska utmaningar (James & Prout, 2014; Prout, 2011; Punch & Tisdall, 2012). Enligt kritiker tenderar synen på barns handlingsutrymme som inneboende i individen, fritt och moraliskt riktigt med tonvikt på det ”kompetenta barnet” att överbetonas och tas för givet, vilket riskerar att barndom avkontextualiseras från sociala och politiska sammanhang (Bordonaro, 2012). Barndomsforskare menar att en sådan betoning upprätthåller en binär syn på barns kompetens och egenskaper, t.ex. aktiv/passiv, behövande/kompetent och delaktig/marginaliserad (Prout, 2011). Kritiker framhåller också att barn som en social kategori bör problematiseras utifrån olika livsvillkor såväl inom som mellan samhällen. Därför, menar barndomsforskare, är det mer rimligt och nyanserat att tala om barndomar i plural (t.ex. Olsen, 2004). Barndomsforskare har även uppmärksammat behovet av en utveckling i riktning mot den ”utelämnade mitten” där relationer, spänningar och förhandlingar sker mellan individer och strukturer (Prout, 2011). Exempelvis kan barn som individer osynliggöras i familjen som enhet, vilket i sin tur riskerar att överskatta eller underskatta barns tillgång till resurser och möjligheter att utöva aktörskap (Näsman, 2004). Samtidigt, menar Näsman (2004) kan ett alltför ensidigt fokus på barns aktörskap riskera att tilliten till deras utsagor försvagas i relation till vuxnas utsagor. För att nyansera olika aspekter av barndomar såsom de skapas i specifika sammanhang behöver de även förstås som sociala konstruktioner bortom enskilda barns och vuxnas handlande (Prout, 2011). I denna avhandling har detta varit en viktig aspekt av mitt förhållningssätt till analyserna av det empiriska materialet i avhandlingen. Burman (2008) understryker att när barns villkor och erfarenheter uppmärksammas så skapar det intresset även för aktörer runtomkring barnen,

exempelvis föräldrar och lärare, men också i förhållande till samhället och staten. James och James (2004) menar exempelvis att både barn och vuxna kan vara subjekt och objekt i förhållande till staten, och i avhandlingens sammanhang gäller det i relation till asylprocessen. Teoretiska verktyg som belyser såväl olika kontexter som människors samspel i vardagen kan synliggöra barndomar i den tid och på de platser som de pågår (James & Prout, 2014). Utifrån ovanstående resonemang använder jag olika analytiska begrepp i en eklektisk teoretisk ram för att belysa asylprocessen som struktur och några av dess förutsättningar för barns och lärares sociala praktiker.

Vardagsliv i *liminalitet* och i asylprocessens *tidrum*

I denna avhandling analyseras asylprocessen som en social mellanposition som inom flyktingforskning ofta beskrivs som en tillvaro i *liminalitet*. Liminalitet är ett begrepp hämtat ur socialantropologin och som har utvecklats av Victor Turner (1967), framför allt när det gäller initiering av unga personer in i vuxenlivet. Inom forskning om flyktingskap används begreppet som en metafor för hur människor på flykt görs till en tvetydig juridisk, social och moralisk kategori i en världsordning av nationalstater (Malkki, 1995). Genom att ha lämnat någon form av socialt sammanhang men samtidigt inte fullt ut ha formell tillhörighet i mottagarsamhället positioneras människor i liminaliteten som ”varken här eller där” (jfr Turner, 1967, s. 97, min övers.). Karaktäristiskt för en sådan position är strukturell osynlighet, exempelvis genom att människor anonymiseras i byråkratiska processer. I forskning beskrivs asylsökande elever i nationella utbildningssystem exempelvis utifrån statistisk osynlighet på grund av begränsningar med att synliggöra och följa upp dem systematiskt, som grupp och som individer (jfr Pinson m.fl., 2010). Det finns dock en viktig skillnad mellan de subjekt som Turner (1967) studerade och de flyktingar som åsyftas i forskningen. De förra levde avskilda från samhället under initieringsprocessen och hade en given plats i samhället i sin nya status därefter. I Sverige lever asylsökande barn och vuxna i den befintliga samhällsstrukturen, men i ovisshet om varaktigheten för vistelsen och utan given inkludering. Begreppet används i denna avhandling för att synliggöra asylprocessen som en ambivalent mellanposition för asylsökande barn och unga. Tvetydigheten i mellanpositionen under asylprocessen innebär både utsatthet och en ovisst tillvaro och möjligheter för barns och ungas aktörskap (jfr Andersson m.fl., 2010; Ottosson m.fl., 2017; Wernesjö, 2014).

Tidrum är ett teoretiskt begrepp som är hämtat ur kulturgeografin och som är utvecklat av Torsten Hägerstrand (1970). Begreppet syftar på att varken tid eller rum existerar utan den andra. Jag använder begreppet som en metafor för att konkretisera bilden av asylprocessen som en begränsad tidsperiod (med särskilda formella villkor) där barns och lärares vardagsliv samtidigt äger rum på specifika platser, såsom i skolan. I avhandlingens sammanhang belyser begreppet att barns och lärares sociala praktiker sker här och nu, och inte i en abstrakt verklighet. Teoretiskt utgår jag ifrån att innebörden av tid och rum skapas i social interaktion mellan människor som dynamiska och föränderliga aspekter av verkligheten. Linjär, kronologisk tid associerar till olika innebörder av varaktighet (längd på väntan, permanent eller tillfälligt uppehållstillstånd). Social (subjektivt upplevd) tid associerar snarare till känslor såsom rädsla, hopp, längtan, strävanden och förhandlingar mellan människor i vardagen. Perspektiven bidrar till bilden av hur barnen i Artikel I och II strukturerar sina vardagsliv, vad de fyller tiden med, men också vad de inte kan fylla den med, och hur lärare i Artikel III beskriver att de i sin arbetsvardag blir en del av asylsökande elevers verklighet.

Geografen Doreen Massey (1994), som i likhet med Hägerstrand (1970) menar att tid och rum ständigt är förbundna, definierar plats som ett sammanhang där tid, rum och sociala relationer möts i skärningspunkter där maktrelationer och politiska spänningar kan synliggöras. Studier av platser där det blir möjligt att studera det erfarenhetsnära och dess yttre faktorer ligger i linje med det etnografiska perspektivet (Gupta & Ferguson, 1997), vilket jag beskriver i avhandlingens metodkapitel. Utifrån resonemangen om liminalitet och tidrum betraktar jag skolan som en plats där utbildningspolitiska mål och migrationspolitiska mål påverkar barns och lärares vardagsliv.

Jag har hittills resonerat om hur vi kan förstå strukturella villkor i asylsökande barns vardagsliv och skolgång utifrån tidsrumsliga aspekter som jag finner relevanta för avhandlingen. Det framgår att ett socialkonstruktivistiskt perspektiv betonar människors sociala praktiker som grund för vår verklighetsuppfattning liksom för kunskapsproduktion om den. Jag vill nu fortsätta med ett mer finmaskigt teoretiskt spår genom att resonera om hur hopp kan förstås som drivkrafter för människors sociala handlingar.

Social handling i termer av hopp

Socialantropologen Ghassan Hage (1997) har, utifrån studier av hur migranter i Australien (åter)skapar ett vardagsliv i mottagarsamhället, problematiserat föreställningen om hem och tillhörighet som för givet tagna. Med inspiration i Bourdieus samhällsteori¹⁷ argumenterar Hage (1997, 2003) för att hem och tillhörighet i det nya samhället kan förstås som individers sociala praktiker i nuet, mellan hur livet har varit och inför framtiden (jfr Eastmond, 2010; Gustafsson, 2004). Hage (1997) menar att människor behöver känna sig säkra och berättigade att tillgodose individuella behov (*security*); trygghet genom igenkänning med andra och kännedom om omgivningen för att aktivt delta i vardagslivet (*familiarity*); och upplevelser av att höra ihop med andra i omgivningen och att känna till sätt att kommunicera för att känna sig erkänd och värdefull (*community*). *Sense of possibility* utgör en fjärde komponent i ett sådant tillhörighetsbygge, på vilken jag baserar detta teoretiska spår (jfr Hage, 1997). Begreppet syftar på den affektiva dimensionen som rymmer människors längtan inför framtiden, snarare än att hem och tillhörighet utgör en redan existerande social verklighet. Hage (2003) utvecklar begreppet *sense of possibility* till att tala om *socialt hopp* genom att begreppet relaterar till hur flyktingar och migranter strävar mot en social verklighet som ännu inte fullt ut har skett. Hädanefter resonerar jag därför i termer av hopp och kompletterar Hages (1997, 2003) resonemang för att fördjupa bilden av vardagsliv och skolgång för barnen i denna avhandling.

Socialt hopp är ett samhällsvetenskapligt begrepp som i sociologisk mening belyser samhällets funktion och åtaganden att skapa och någorlunda jämnt fördela resurser till dess invånare för ett värdigt liv och självförverkligande (Hage, 2003). Rätten till bostad, sjukvård, ekonomi och utbildning fördelas exempelvis genom statens politiska målsättningar och sådana rättigheter representerar det normativa i det svenska samhället - det ”vanliga” livet – som de flesta av dess invånare har rätt till (jfr SOU 2009:19).

¹⁷ Hages resonemang bygger på Bourdieus (1977; 1990) teori om sociala praktiker där samhället betraktas som ett socialt rum, bestående av sociala fält inom vilka människors liv tar plats. Sådan plats i samhället är emellertid inte given, utan bestäms av vad Bourdieu kallar *habitus*, det vill säga i varje individ samlade livserfarenheter som ger oss såväl propositionell som icke-propositionell kunskap om omgivningen. Habitus är ett dialektiskt samspel mellan individ och sammanhang där människor skapas, återskapas och upprätthålls över tid. Habitus rymmer även affektiva aspekter av handlande, såsom känslomässiga processer. I avhandlingens sammanhang, och i linje med Hage (2003), förstås känslor som socialt skapade människor emellan och som att de utgör en viktig dimension av handlingens drivkraft.

I avhandlingens sammanhang blir det relevant att tala om socialt hopp utifrån att asylsökande barn ska erbjudas ett liv så likt folkbokförda barns som möjligt samtidigt som vardagslivet villkoras i mottagandet och den juridiska statusen som asylsökare medför en ovisshet om utfallet av asylprocessen. Socialt hopp är här ett analytiskt begrepp som bidrar till att länka strukturella villkor till den mer erfarenhetsnära individnivån.

Socialt hopp genom frontlinjebyråkratin

I avhandlingens sammanhang förstås lärarrollen i huvudsak utifrån statsvetaren Michael Lipskys (1980) konceptualisering av *frontlinjebyråkrati* (jfr Jarl & Rönnberg, 2015; Rutter, 2006). Begreppet belyser hur lärare positioneras mellan å ena sidan elever som individer och kollektiv, och å andra sidan arbetsgivare och överordnade. Enligt Lipsky (1980) representerar frontlinjebyråkrater medborgares och invånares förhoppningar om en rättvis fördelning av samhällets resurser. Arbetsvillkoren kännetecknas emellertid ofta av institutionella begränsningar, resursbrister och vagt formulerade riktlinjer, vilket är något som identifierats i mottagandet av barn utan uppehållstillstånd i den svenska skolan (jfr Skolinspektionen 2013, 2015). Mellan de principer som styr arbetet och det praktiska arbetet skapas ett handlingsutrymme i vilket lärares kompensatoriska uppdrag handlar om att tolka policy och riktlinjer och att bedöma elevers individuella situationer utifrån egna och gemensamma tolkningar av det specifika sammanhanget. Lipsky (1980) menar att ett sådant handlingsutrymme kan skapa motsättningar i den offentliga aktörens uppdrag och att det kan innebära dilemman att företräda olika intressen samtidigt. Enligt Merlinda Weinberg (2009) kan arbetsvillkor medföra dilemman med moraliska aspekter inom yrken som innebär individnära relationer, särskilt när offentliga aktörer anser sig begränsade av yttre villkor som hindrar dem från att kunna möta individens olika behov och intressen. Weinberg (2009) menar, i likhet med Lipsky (1980), att de lösningar som utarbetas i arbetsvardagen för att hantera olika typer av utmaningar ofta är avvägningar i den specifika situationen, snarare än lösningar på de faktorer som anses orsaka dilemman. En viktig aspekt av hur lärarrollen görs meningsfull i sociala sammanhang är de individnära relationerna som skapas med elever i skolvardagen (jfr Rosén och Wedin, 2015; Stretmo & Melander, 2013). Motstridiga värderingar mellan utbildningspolitiska mål om alla barns rätt till utbildning och

migrationspolitiska mål om intresset av en reglerad invandring utgör i avhandlingens sammanhang yttre villkor för lärares handlingsutrymmen (jfr Pinson m.fl., 2010; Rutter, 2006). Samtidigt blir arbetsrutiner som utarbetas av offentliga aktörer del av normerande praktiker som kan legitimera hur olika utmaningar i arbetet hanteras (Lipsky, 1980; Ottosson m.fl., 2013; Weinberg, 2009). Lipsky (1980) menar att hur frontlinjebyråkrater tolkar policy och hur de skapar och upprätthåller olika arbetsrutiner och strategier i vardagen är komponenter i hur offentlig policy blir till i praktiken (jfr Rutter, 2006). Arbetsvillkor som medför ofullständig kunskap och information i det kompensatoriska uppdraget relateras i avhandlingens sammanhang till ovissheten som asylprocessen medför för asylsökande barn och familjer och för lärare som möter asylsökande elever. Begreppet frontlinjebyråkrati används för att belysa hur lärares roll och sociala handlingar kan utgöra både möjligheter och hinder för att skapa och förmedla socialt hopp.

Tillhörighetsskapande som social praktik

Jag vill här knyta ihop avhandlingens teoretiska ramverk med frågan som ligger till grund för valet av socialt hopp (Hage, 2003) som analytiskt verktyg, nämligen barns egen agens för att strukturera vardagen i relation till asylprocessen. Den centrala aspekten av tillhörighetsbygget är, enligt Hage (1997, 2003), människors benägenhet att känna hoppfullhet och *agera* utifrån sådana känslor genom att hoppfullhet relaterar till framtiden, såsom den ter sig i nuet. Därför menar jag att hopp är ett användbart analytiskt begrepp för att fördjupa bilden av vardagsliv och skolgång för barn som kommit till Sverige för att söka asyl. Hage (1997, 2003) utvecklar emellertid inte de individuella aspekterna av socialt hopp i tillräcklig utsträckning för att analysera barnens hoppfullhet i denna avhandling.

Socialantropologen Stef Jansen (2009, 2016) bygger vidare på Hages (1997, 2003) resonemang om (åter)skapandet av hem och tillhörighet med betoning på det tidsrumsliga perspektivet, vilket är användbart i avhandlingen. Jansen (2009) betonar att (åter)skapandet av hem bör förstås som en social praktik som inte enbart handlar om en fysisk plats att vara på, utan att dess innebörder också kan utgöra ett fönster mot vad människor föreställer sig om framtiden. Människors hoppfullhet och dess mening kan därför inte tas för given, utan måste undersökas i relation till var de befinner sig, och utifrån tidsaspekter mellan dåtid, nutid och framtid (jfr Gustafsson, 2004).

Tidsaspekterna, menar Jansen (2009), kan sätta ljus på att människor längtar (tillbaka) efter sammanhang som varit och som de vill och hoppas kunna bygga upp igen. Föreställningar om en bättre framtid vilka skapas i interaktion med andra människor kan också utgöra en strävan i sig för social handling, och inte endast för ett återskapande av hur livet har varit (jfr Appadurai, 1996). I avhandlingen förstås hoppfullhet som det sociala aktörskapets drivkraft i asylsökande barns interaktion med omgivningen och strävan efter tillhörighet där de befinner sig, även då förutsättningarna för socialt handlande begränsas av strukturella villkor.

Jansen (2016) definierar individers hopp i två former; dels som intransitivt (känslor av hoppfullhet i allmänhet), dels som transitivt (drivkraft gentemot ett särskilt objekt). Dessutom, menar Jansen (2009), kan föreställningar om framtiden, och hoppfullheten inför den, bestå av både positivt (strävanden, planer och förväntningar) och negativt (uppgivenhet, oro, bristande tillit) laddade känslor (jfr Hage, 2003). Genom att undersöka vad som är angeläget för barn och unga i relation till asylprocessen vill jag närma mig vad som kan vara uttryck för deras hoppfullhet i vardagslivet.

Jansen (2009) kopplar även människors hoppfullhet till staten och till samhället som skapar förutsättningar i vardagslivet (jfr Hage, 2003). Det kan ta sig uttryck i viljan att vara en del av dess välfärd, tillgångar och resurser, men det kan också ta sig uttryck i bristande tillit till samhällets förmågor att fördela resurser för självförverkligande. Rätten till utbildning och möjligheten att delta i utbildning är viktiga förutsättningar för asylsökande barn och unga att kunna utvidga sina sociala positioner inom den specifika kontexten här och nu, i skolan och i samhället (jfr Bak & von Brömssen, 2013; Nilsson Folke, 2017). I denna avhandling betraktas skolan som en framtidsorienterad plats som möjliggör för asylsökande barn att ingå i sociala sammanhang med andra elever utan uppehållstillstånd, med folkbokförda elever och med lärare. Skolan utgör på så vis en plats i asylsökande barns vardagsliv där de uttolkar och förhandlar sina möjligheter att skapa tillhörighet här, nu och inför framtiden.

Kapitel 5 Metod och etik

I detta kapitel beskriver jag inledningsvis den metodansats som ligger till grund för avhandlingen. Därpå diskuterar jag etiska ställningstaganden, varefter jag presenterar de barn, familjer och lärare som deltagit i studien samt hur jag gått tillväga i dataproduktionen. Avslutningsvis resonerar jag kring analys och studiens trovärdighet. Avhandlingsarbetet består av två delstudier som genomförts under två olika tidsperioder. Jag hänvisar till respektive tidsperiod som *den första delstudien* och *den andra delstudien* där det är relevant. Den första delstudien är en fotobaserad intervjustudie genomförd under år 2006-2007 med syskon till flyktingbarn med uppgivenhetsyndrom. Barnen i delstudien hade beviljats tillfälligt eller permanent uppehållstillstånd (Artikel I). Den andra delstudien är ett etnografiskt fältarbete med barn i asylsökande familjer (Artikel II), samt med lärare till asylsökande elever i grundskolan (Artikel III). Den etnografiska studien genomfördes under år 2007-2009 inom ramen för det tvärvetenskapliga forskningsprojektet Gothenburg Research on Asylum-seeking Children in Europe (GRACE) (se Andersson m.fl., 2010). Delar av avhandlingsarbetet har genomförts i samarbete med andra forskare, vilket är anledningen till att jag ibland skriver ”vi” i texten. Avhandlingens syfte såväl som metoder förenar de båda delstudierna.

Ett etnografiskt perspektiv

Etnografi är en metodansats inom samhällsvetenskaplig forskning som bygger på forskarens närvaro över tid och strävan efter att tillägna sig kunskap om människors sociala erfarenheter genom att studera dem i sin vardag (Gulløv & Højlund, 2003; Hammersley & Atkinson, 2007). I genomförandet av denna avhandling möts olika forskningsfält och metodtraditioner i en bred etnografisk ansats. Etnografiska studier som genomförs i det samhälle som forskaren själv lever innebär att försöka förstå vad det som är mer eller mindre välbekant för forskaren betyder för de människor som studeras (Norman, 2000). Genom att strategiskt välja ut sociala platser, företeelser och informationskällor har jag försökt att skapa olika ingångar till fältet (jfr Gupta & Ferguson, 1997), exempelvis genom olika aktörer som kommer i kontakt

med asylsökande barn och familjer. Det etnografiska fältet har utifrån de perspektiven successivt konstruerats och utvidgats i tid och rum och i social interaktion mellan mig som forskare och de individer som deltagit (jfr Norman, 2000). Då avhandlingsarbetet inleddes var kunskapen om asylsökande barns egna perspektiv på vardagsliv och skolgång i Sverige förhållandevis begränsad. I linje med den etnografiska ansatsen har avhandlingsarbetet därför varit ett explorativt arbete med att upptäcka frågor under arbetets gång (jfr Cerwonka & Malkki, 2007). Exempel på en sådan bredare ingång var att försöka utgå ifrån vad barn själva beskriver om vardagslivet (Artikel I och II). Den etnografiska ansatsen bygger på forskarens strävan efter att komma människors sociala erfarenheter så nära som möjligt och samtidigt ha analytisk distans till de företeelser som studeras (Gulløv & Højlund, 2003). De två delstudierna har gett underlag för att försöka förstå både förändringar och beständigheter i barns vardagsliv relaterade till asylprocessen. Samtidigt är det, som Repstad (2007) framhåller, omöjligt att som forskare närvara i alla sammanhang. En utmaning var att barnfamiljerna i denna avhandling levde i olika lokala kontexter och det fanns begränsningar med att fördjupa varje sådan kontext. Jag har emellertid bemödat mig om att vara flexibel och mottaglig för förändringar under arbetets gång för att anpassa mig till de praktiska förutsättningarna. Det har medfört att avhandlingens bredare frågeställningar om vardagslivet preciserats och omformulerats, med fokus mot skolan.

Att producera kunskap tillsammans med barn

Den etnografiska ansatsen kräver forskarens metodologiska avvägningar i relation till vilka som deltar (Gulløv & Højlund, 2003). Barn och unga med flyktingbakgrund framställs inte sällan som antingen sociala aktörer och rättighetsbärare med förmåga att se till sina egna intressen, eller som sårbara och behövande, vilket diskuterats i föregående kapitel. I planeringen av avhandlingsarbetet tog jag hänsyn till att båda aspekterna kan ha betydelse. Inledningsvis hade jag begränsad kunskap om barnens olika åldrar, språk/modersmål, bostadsorter här i Sverige och andra individuella aspekter. Med inspiration i barndomsforskning (Cele, 2006; Christensen & James, 2000) valde jag att kombinera olika etnografiska datainsamlingstekniker för att möjliggöra möten med en heterogen grupp av barn med flyktingbakgrund. Artikel 12 och 13 i barnkonventionen (Förenta Nationerna, 1989) om barns

rätt att blir hörda och att uttrycka sig blev viktiga aspekter som motiverade tillvägagångssättet (se även Svensson, 2010). De deltagare i avhandlingen som var under 18 år hänvisade oftast till sig själva som barn, vilket dels kan ha språkliga förklaringar, dels kan bero på kulturella föreställningar om hur länge man är barn. Jag har försökt att anpassa mig till hur barnen som individer uttryckte att de ville kommunicera med mig, och individuella skillnader såsom ålder och tidigare erfarenheter har blivit relevanta i vissa sammanhang och mindre viktiga i andra (jfr Cele, 2006; Christensen, 2004). För att hantera asymmetriska maktrelationer som forskningsprocessen kan innebära strävade jag efter att skapa förutsättningar för barns inflytande (jfr Cele, 2006; Morrow, 2008). Ett sätt att se på maktrelationer i en forskningsprocess är att de kan förhandlas i social interaktion mellan forskaren och deltagaren, snarare än att maktrelationer är statiska (jfr Christensen, 2004). Jag försökte vara mottaglig för vad barnen ville berätta, men också lyhörd för vad de inte ville prata om. Liksom Halldén (2003) framhåller är det viktigt att understryka att barnets perspektiv, såsom det framställs i forskning, är den vuxnes tolkning av vad barnet sagt och gjort, och som görs till kunskap.

Genomförandet av avhandlingsstudien

I den beskrivning som följer tar jag ett samlat grepp kring de två delstudierna då tillvägagångssätten delvis överlappar. Jag förtydligar emellertid också vad som skiljer dem åt i de sammanhangen där det är relevant.

Etiska ställningstaganden

Avhandlingsarbetet är utformat i enlighet med Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. Den första delstudien (Artikel I) ingick i en projektansökan som godkändes av regionala etikprövningsnämnden i Stockholm den 29 juni 2005 (dnr 2005/552).¹⁸ Information om projektet till forskningsdeltagarna formulerades skriftligt och muntligt. Den andra delstudien (Artikel II och III) ingick i GRACE-projektets gemensamma ansökan om etikprövning och regionala etikprövningsnämnden i Göteborg gav ett rådgivande yttrande den 14 maj 2007 (dnr 255-07).¹⁹ GRACE-projektet bedömdes falla utanför kraven om etikprövning men

¹⁸ Projektledare var docent Solvig Ekblad (sedermera professor), enhetschef vid Institutet för psykosocial medicin IPM, Karolinska Institutet.

¹⁹ Projektledare för GRACE var professor Ulla Björnberg, Göteborgs Universitet (se Andersson m.fl., 2010).

manades till att beakta de asylsökande barnens utsatta position (se även Andersson m.fl., 2010, s. 26-29).

I de båda delstudierna översattes den skriftliga informationen av auktoriserade översättare till språk som deltagarna talade och förstod. Även tolkarna vid samtyckesförfarandet och under fältarbetet var auktoriserade. I både den skriftliga och muntliga informationen presenterades vem som är ansvarig för studien och kontaktperson, syftet med forskningen, vilka metoder som kommer användas, att deltagandet var frivilligt samt rätten att när som helst avbryta medverkan. Vidare informerades samtliga forskningsdeltagare om att materialet inte skulle göras tillgängligt för obehöriga samt att det skulle anonymiseras vid publicering. Därtill inkluderade informationen till barnfamiljerna att deltagandet inte skulle påverka familjernas asylärende hos Migrationsverket eller på andra sätt få negativa följder för barn och föräldrar. Samtycke att delta i avhandlingens delstudier har inhämtats från föräldrar och barn inom ramen för de två olika forskningsprojekten.

I det etnografiska arbetet är det vanligt att tillträde till fältet och samtyckesförfarandet sker successivt genom de människor som forskaren möter (Cerwonka & Malkki, 2007; Norman, 2000). I den andra delstudien blev information och samtycke med barn och föräldrar en kontinuerlig del av fältarbetet såsom är vanligt i det etnografiska arbetet. I överenskommelse med barnen och föräldrarna har jag gjort besök i barnens skolor för att få en mer sammanhängande bild av deras vardag. Jag förklarade noggrant att jag inte hade för avsikt att föra vidare personlig information om familjerna till skolpersonal. Samtliga barn och föräldrar samtyckte till min närvaro i skolan och endast genom de kontaktuppgifter som familjerna gav mig kontaktade jag lärarna. Lärare och rektorer samtyckte till min närvaro i skolan. Tidpunkt för skolbesöken var en överenskommelse mellan barnfamiljerna, mig och lärarna. Lärare som arbetade i olika förberedelseklasser informerades om och samtyckte till att delta i fokusgruppsdiskussioner. De två rektorerna som intervjuats samtyckte till sitt deltagande under respektive skolbesök. Skolpersonalen informerades om syftet med forskningen, att deltagandet var frivilligt och om rätten att när som helst avbryta medverkan. I framställningen av det empiriska materialet har jag strävat efter att den deltagande skolpersonalen inte kan kännas igen som individer även i de fall läsaren är väl bekant med verksamheten.

Barns möjligheter att påverka hur deras medverkan och utsagor i forskning används är begränsad och det är forskningsetiska riktlinjer som blir

vägledande för konfidentialitet i publicering av data (Morrow, 2008). Många av barnen i denna avhandling uttryckte viljan att inte vara anonyma, vilket varit en utmaning i forskningsprocessen. Det kan vara svårt att fullt ut överblicka konsekvenserna av att vilja synas i offentligheten och det blev viktigt att finna en kompromiss. Jag erbjöd barnen att själva välja pseudonymer, vilket de gjorde. Barnen och deras föräldrar tillfrågades också om samtycke att publicera utvalda delar av barnens egenproducerade material och informerades om att materialet skulle anonymiseras. Både barn och föräldrar samtyckte till detta. Samtidigt har det inneburit etiska avvägningar och det publicerade materialet är mitt urval utifrån en strävan att både synliggöra och skydda barnen som individer i framställningen.

Urval

Urvalet i denna avhandling bygger på en forskningsprocess över tid, och som är vanligt i den etnografiska ansatsen har avhandlingsarbetets syfte medfört att forskningsdeltagare valts utifrån de individer som det varit möjligt att skapa kontakt med (jfr Cerwonka & Malkki, 2007). Här presenterar jag urvalet i respektive delstudie. Sammanlagt för de båda delstudierna deltog arton barn från tretton olika familjer, fjorton lärare och två rektorer i grundskolan samt i begränsad omfattning föräldrar till barnen.

I den första delstudien var urvalet syskon till flyktingbarn med uppgivenhetssyndrom (se Artikel I). Sammanlagt tre barn deltog i studien, en flicka och två pojkar. De var 12 respektive 17 år gamla. En av dem gick i grundskolan, två av dem gick i gymnasiet. De tre familjerna kom från olika regioner i Centralasien. De bestod av mamma, pappa och barn. Familjerna hade vistats i Sverige olika lång tid och hade permanent eller tillfälligt uppehållstillstånd. De bodde i olika förortsområden till en stor stad. Vi träffade respektive barn vid ett intervjutillfälle var.

I den andra delstudien valdes barnen utifrån att de hade kommit till Sverige med sina familjer, att de var asylsökande (se Artikel II). Urvalet består av sammanlagt femton barn i tio olika familjer. Vid början av min kontakt med barnen var de mellan sex och sexton år gamla, sju flickor och åtta pojkar.²⁰ Familjerna bestod i de flesta fall av mamma, pappa och barn, med fyra undantag där en förälder hade anlänt med barnen, i några fall med familjemedlemmar kvar i ursprungslandet. De kom från Afghanistan, Iran,

²⁰ Sju av barnen var mellan 6-11 år, sju av dem var mellan 12-13 år, en av dem var 16 år.

Irak, Libanon och Palestina. Några föräldrar hade eftergymnasial utbildning, och några föräldrar saknade utbildning. De flesta familjer beskrev att de levde i urbana medelklassmiljöer i sina ursprungsländer. Levnadsvillkor skiljer sig dock åt mellan olika länder och dess innebörd här syftar på att materiell standard och social status är relativ. Exempelvis hade de flesta barnen haft begränsad möjlighet till utbildning innan flykten. Vissa av dem hade undervisats i bostaden av föräldrarna av säkerhetsskäl i konfliktområden, andra hade gått i skolan mer regelbundet. Ett av barnen hade nekats skolgång, och de yngsta barnen hade inte hunnit börja skolan innan flykten. Familjerna hade anlänt till Sverige en kort tid innan vår kontakt inleddes. De bodde utspritt i ett av Migrationsverkets upptagningsområden, i mindre samhällen eller i större städer. Inledningsvis bodde åtta familjer i Migrationsverkets lägenheter (ABE) och sju familjer i eget boende (EBO). Samtliga kom att flytta minst en gång under perioden vi hade kontakt. Familjerna fick ett första beslut från Migrationsverket mellan tre och arton månader efter ankomst. Jag följde familjer som valde att överklaga ett negativt beslut även genom denna process, i mån av möjlighet. Två familjer avvaktade verkställighetsbeslut för avvísning under den perioden vi hade kontakt. Vid delstudiens slut hade åtta av de asylsökande barnen och deras familjer beviljats permanent uppehållstillstånd, fyra avvaktade överklagandebeslut och tre barn med familjer hade fått avslag på sina överklagandebeslut. Beroende på hur lång asylprocessen blev för varje enskild familj träffade jag varje barn mellan fyra och femton gånger, och syskonpar träffade jag vid samma hembesök.

Den andra delstudien omfattar också fjorton lärare och två rektorer i grundskolan med erfarenhet av att arbeta med asylsökande elever (se Artikel III). Skolpersonalen arbetade på nio olika grundskolor; en med år F-3, en med år F-5, fyra med år F-6 och tre med år F-9. En majoritet av lärarna var behöriga i svenska som andraspråk och de flesta av dem undervisade i någon form av förberedelseklass. Fyra lärare undervisade i ordinarie klass. Sex av de besökta skolorna låg i urbana miljöer och tre i mindre samhällen. Skolorna erbjöd i de flesta fall både förberedelseklass och ordinarie klass. I tre av skolorna direktintegrerades eleverna i ordinarie klass.

Tillträde till fältet

I den första delstudien etablerades kontakt med ansvariga yrkespersoner som kan beskrivas som nyckelpersoner för att kunna informera barn och familjer

om studien (jfr Repstad, 2007). Dessa yrkespersoner introducerade in sin tur projektet för den vårdpersonal som behandlade flyktingbarn med uppgivenhetssyndrom och som hade kontakt med barnfamiljerna. Det var den vårdgivande personalen som förmedlade den skriftliga informationen till föräldrarna. Vår avsikt var att därefter träffa intresserade barn och föräldrar för att ge dem möjlighet att ställa frågor till oss. Det var emellertid mycket svårt att komma i kontakt med familjerna och i överenskommelse med nyckelpersonerna förmedlades informationen muntligt av den vårdgivande personalen. Vissa av dem bekräftade betydelsen av att uppmärksamma de friska syskonens situation men uttryckte också tveksamhet givet barnfamiljernas utsatta position. Vårdpersonalen utgjorde därmed så kallade grindvakter (jfr Repstad, 2007), genom att begränsa tillträdet till fältet. De olika aktörernas roller gav mig förståelse för vikten av forskarens flexibilitet och för hur tillträdet sker successivt (jfr Cerwonka & Malkki, 2007).

I den andra delstudien inleddes tillträde till fältet med ett par intervjuer med handläggare på Migrationsverket tillsammans med forskare i GRACE-projektet. För min del syftade besöken till att tillägna mig bakgrundskunskap om asylprocessen, exempelvis om formella villkor i mottagandet som ekonomi, boende och asylsökande barns rätt till utbildning. Parallellt rekryterades ett syskonpar genom en frivilligorganisation som hade gruppverksamhet för asylsökande barn. Mitt besök där skedde i överenskommelse med de ansvariga för verksamheten och jag hade med mig en auktoriserad tolk. Vid besöket på frivilligorganisationen blev några aspekter av forskningsprocessen påtagliga för mig. Exempelvis dilemmat som är vanligt inom etnografiskt fältarbete mellan närhet och distans till de människor som studeras (jfr Cerwonka & Malkki, 2007; Gustafsson, 2004; Lalander, 2015).

Det faktum att tillträdet i de båda delstudierna skedde genom vårdpersonal och myndighetspersoner som barnfamiljerna stod i beroendeställning till har utgjort särskilda omständigheter i rekryteringsprocessen. Som Repstad (2007) diskuterar är sådana aspekter inte oproblematiska eftersom de tilltänkta forskningsdeltagarna i sådana situationer kan ha svårt att avböja medverkan. För att särskilt beakta dessa osäkerhetsaspekter har informationen upprepats och samtycke från såväl barn som föräldrar bekräftats kontinuerligt under forskningsprocessen (jfr Due, Riggs & Augoustinos, 2014). Det var särskilt viktigt utifrån att barnen och familjerna levde i utsatta positioner i samhället. Det utesluter emellertid inte att de är sociala aktörer med förmåga att besluta över deltagandet i studien (jfr Andersson m.fl., 2010). Det var viktigt för mig

att skapa balans mellan dessa aspekterna i forskningsprocessen. Trots detta kunde jag inte veta säkert om barnen själva valt att delta, eller om de hade övertalats av sina föräldrar. Barnens samtycke i de båda delstudierna kan också ha grundats på att de litade på sina föräldrars bedömning av att ingå i forskningen. Mitt intryck var att barnen i de båda delstudierna var positiva till kontakten. Särskilt i den andra delstudien gav de på olika sätt uttryck för att deltagandet också utgjorde en möjlighet att få berätta om sig själva och att de ville ses igen. Ytterligare en metodologisk aspekt som aktualiserade dilemmat mellan närhet och distans var avvägningen mellan att med tolken som verktyg försöka skapa jämlika möten och samtidigt vara lyhörd för hur barnen och familjerna själva ville ha det (jfr Fioretos, Gustafsson & Norström, 2014).

Den påföljande rekryteringsprocessen underlättades av min medverkan i GRACE-projektet. Vi fick tillträde att närvara vid Migrationsverkets informationsmöten för asylsökande samt vid ett särskilt informationsmöte med nyligen anlända barnfamiljer till Sverige. Där förklarades syftet med forskningen för familjerna, projektets förankring på universitetet och att vi inte hade någon koppling till Migrationsverkets verksamhet samt att vi inte kunde påverka familjernas asylärenden. Vi betonade noga vilken roll vi hade och att vi inte skulle föra vidare någon information om familjerna till Migrationsverket eller till andra myndigheter.

En utmaning med fältarbetet var de tidskrävande resorna till familjernas bostäder och till barnens skolor i olika städer och orter. Ett hembesök eller skolbesök tog ofta en hel dag. Skolbesöken begränsades därför till en skoldag i respektive barns klass. Två inplanerade skolbesök ställdes in på grund av att två barn med familj fick ett avvisningsbeslut.

Deltagande observation

Deltagande observation är en grundläggande del av etnografisk forskning och innebär att forskaren ingår i social interaktion med forskningsdeltagare (Hammersley & Atkinson, 2007). Samtidigt utgör deltagande observation en kombination av deltagande och observation, och en kombination av närhet och distans vilket i praktiken innebär olika grader av deltagande som avgörs av den specifika situationen (Hellman, 2010). Observationer innebär dessutom att förstå företeelser som inte alltid beskrivs med uttalade ord av dem som ingår i en studie och att det etnografiska arbetet kräver forskarens inlevelse i olika sammanhang (Gulløv & Højlund, 2003). Förutsättningarna för min

närvaro i barnens och familjernas vardagsliv har sett olika ut. I den första delstudien begränsades observationerna till respektive intervjutillfälle och jag bemödade mig då om att uppmärksamma kroppsspråk, tystnader och andra uttryck, men även den omgivning vi befann oss i (jfr Due m.fl., 2014).

I den andra delstudien utgjorde deltagande observation en forskningsstrategi genom att jag närvarade i de asylsökande barnens vardagsliv och kunde följa upp mina observationer över tid, samtidigt var möjligheterna till att fördjupa bilden av varje lokalt sammanhang begränsade. Jag har främst närvarat i barnens bostäder och deltagandet under hembesöken gav mig möjlighet att skapa kontakt med barnen och att prata med dem om deras vardagsliv. I likhet med Romme Larsens (2011) erfarenheter av att besöka barnfamiljer i sina bostäder tycktes mina hembesök i början bli ett uppehåll i vardagen, men med tiden mer avslappande. Hembesöken gav mig en kontextuell förståelse för boendeförhållanden under asylprocessen. Trångboddhet och tillfälliga boenden i både ABE och EBO var återkommande mönster under fältarbetet. Sådana levnadsvillkor blev del av min förståelse för hur barnen beskrev sina sociala nätverk. Jag försökte utöka min närvaro i olika sociala sammanhang, exempelvis följde jag med några barn till fotbollsplanen eller till fritidsgården, men jag förstod också att de hade tillgång till sådana sammanhang i begränsad utsträckning. Barnfamiljerna bjöd mig ibland att stanna på middag och i mån av möjlighet valde jag att tacka ja, och sådana tillfällen utgjorde mer informella sammanhang. De bidrog i fältarbetet till förståelsen för barns och föräldrars perspektiv på tillvaron under asylprocessen. Jag observerade då också liknande erfarenheter mellan olika barn och familjer. Exempelvis framhölls betydelsen av skolan som en viktig del i vardagen, och med tiden talade vi om att jag kunde följa med barnen till skolan. Skolbesöken innebar att jag närvarade i respektive barns klass med skolkamrater och lärare. Mitt deltagande riktades till hela klassen, vilket var ett sätt för mig att inte peka ut de barnen som deltog i studien. Samtidigt gav det mig möjlighet att inta en mer ”atypisk” roll som vuxen, och jag valde att interagera med både elever och lärare i klassen för att försöka förstå deras olika perspektiv på skolvardagen (jfr Gulløv & Højlund, 2003).

I forskningsdesignen ingick även en form av deltagande observation som inom barndomsforskning kan utgöras av gåturer som dokumenteras av forskaren med hjälp av anteckningar och/eller fotografier (jfr Cele, 2006). Jag valde att följa med barnen hem efter skolbesöket, vilket var en promenad eller resa med kollektivtrafik som skulle skett även i min frånvaro.



Figur 1

Foto: Malin Svensson

Reachard (6 år, Artikel II) rullar en snöboll på vägen hem från skolan. Han ber mig promenera genom trädgruppen bredvid samtidigt som han inkluderar mig i leken. Jag bekräftar mitt deltagande genom att prata med honom. Samtidigt observerar jag att miljön är välbekant för honom och att han vet att föräldrarna väntar på oss i bostaden.

Med de yngsta barnen blev promenaderna ett sätt för mig att delta i och observera dem i deras närmiljöer, snarare än att vi utvecklade samtalen runt specifika ämnen (se fig.1). Kommunikationen med de äldre barnen var däremot mer verbal och vi pratade om vad vi såg och om dagen som varit. Jag hade exempelvis observerat att en pojke lånat datorspel av klasskamrater under en rast. På hemvägen berättade han att hans föräldrar inte hade råd att köpa sådana spel, men att han önskade att de hade haft den ekonomiska möjligheten. En fördel med gåturerna var att kunna fördjupa vissa samtalsämnen med barnen och att jag fick en mer sammanhängande bild av deras vardag. Ytterligare en fördel var att det var barnen som visade vägen för mig och jag upplevde att det medförde en viss förskjutning i maktbalansen

mellan oss (jfr Cele, 2006). Ännu en fördel var att sådan tid med barnen byggde på en överenskommelse mellan föräldrarna, barnen och mig, vilket jag tolkade som en form av förtroende i forskningsprocessen. Föräldrarna var ofta intresserade av hur skoldagen varit, exempelvis fick jag frågan om läraren hade sagt något särskilt om hur det går för deras barn i skolan. Jag svarade så uppriktigt jag kunde utifrån att jag besökt hela klassen.

Data som genereras genom etnografiskt arbete är i regel omfattande, inte minst fältanteckningar (Sanjek, 1990). Mina fältanteckningar utgör beskrivningar både av vad jag observerade och anteckningar av mina intryck i de olika situationerna (jfr Emerson, Fretz & Shaw, 1995). En metodologisk utmaning har dock varit att avgöra vad som varit viktigt att ta fasta på. Som Lunneblad (2006) framhåller är en fördel med det etnografiska perspektivet möjligheten till uppföljning över tid och omtolkning av vad som initialt uppfattades på ett visst sätt. Under mitt fältarbete handlade sådana omtolkningar ofta om att omvärdera eller bekräfta vad jag observerat från gång till gång i mötena med de olika barnen och familjerna. Beroende på graden av mitt deltagande dokumenterades observationerna i den specifika situationen, exempelvis under lektionstid om eleverna var upptagna med skolarbete eller på vägen ifrån ett hembesök eller ett skolbesök. Ibland talade jag in observationerna på diktafon för att sedan skriva ned dem.

Intervjuer

Kvalitativa intervjuer är ett viktigt komplement till observationer då forskaren behöver prata med människor för att förstå innebörden av sociala erfarenheter (Repstad, 2007). Jag har genomfört intervjuer med barn, föräldrar, lärare och rektorer i olika utsträckning. Repstad (2007) menar att den kvalitativa intervjun bör vara erfarenhetsbaserad och målinriktad. Jag planerade vilka teman som skulle beröras, men själva genomförandet av intervjuerna med barnen och föräldrarna hade oftast karaktären av informella samtal, med en öppenhet för vad som kunde komma upp. Intervjuerna med barn och föräldrar ägde oftast rum i deras bostäder vilket bidrog till en mer informell form (jfr Romme Larsen, 2011). Familjernas boendeförhållanden medförde ibland att barnens skolor, kyrkor, frivilligorganisationer eller en vårdinstans blev alternativa mötesplatser.

I båda delstudierna ställde jag inledningsvis frågor om barnens och familjernas bakgrunder, såsom ursprungsland, språk, ankomst till Sverige,

ålder och tidigare skolgång. Därpå var frågorna semi-strukturerade utifrån en tematisk frågeguide som relaterade till sociala relationer, betydelsefulla platser och vad barnen fyllde sin tid med (jfr Lilja, 1999). En vanlig öppningsfråga var att be barnen beskriva hur en vanlig dag ser ut. Utifrån sådana beskrivningar försökte jag fokusera de olika temana. Frågeguiden fungerade som en mental minneslista för att fokusera samtalen och utveckla följdfrågor snarare än som en fast struktur (jfr Repstad, 2007).

I den första delstudien var min roll att genomföra intervjusamtalen med barnen. Den seniora forskarkollegans roll anpassades till det specifika sammanhanget, antingen genom att samtala med föräldrarna då jag intervjuade barnet eller att delta i intervjusamtalen.²¹ Ett av barnen valde att besöka oss i forskningsinstitutionens lokaler. Den unga deltagaren kommenterade att lokalerna såg ut som klassrum, vilket blev en ingång till att prata om sammanhanget som vi möttes i innan själva intervjun började. Varje intervju varade ungefär 60-90 minuter. Jag transkriberade dem ordagrant. Varje barn erbjöds läsa utskriften, de valde dock att inte göra det. Att vara två forskare innebar både möjligheter och hinder. En fördel var att kunna utbyta erfarenheter i efterhand av hur vi förstått det specifika sammanhanget. En svaghet var att barnen kan ha upplevt en obalans med att vi var två vuxna som närvarade vilket kan ha påverkat vad de valde att prata om.

I den andra delstudien avgjordes antalet träffar med varje barn av praktiska omständigheter för att kunna ses och av längden på respektive barns och familjs asylprocess. Sammantaget genomfördes ungefär sextio formella intervjuer med barnen. Längden på de formella intervjuerna varade ungefär 30-45 minuter, men varierade framför allt utifrån det specifika sammanhanget. I samtalen försökte jag få en bild av deras liv och av vad som var angeläget för dem att prata om. Informella samtal med föräldrarna var en naturlig del av hembesöken, en stund innan och en stund efter att jag intervjuade deras barn, ofta i samband med att de bjöd på te. Vid några tillfällen spelade jag in mer fokuserade samtal med sammanlagt tolv föräldrar då vi främst talade om barnens situation. Intervjuerna med föräldrar utgör ett komplement till intervjuerna med barnen och har inte analyserats i sin helhet i artiklarna. Vid ett fåtal av de hembesök som jag gjorde närvarade forskarkollegor i GRACE-projektet (se Eastmond, 2010; Ascher & Mellander, 2010). Vid de tillfällena kom vi överens med barnfamiljerna om formen för hembesöken, antingen

²¹ Solvig Ekblad.

delade vi upp oss för att genomföra intervjuer med barnen respektive föräldrarna, eller så genomförde vi forskare intervjuerna tillsammans.

I den andra delstudien använde jag inledningsvis tolk i samtal med både barn och föräldrar. Jag förklarade för barnen och föräldrarna att de tolkade samtalen var till för att underlätta vår kommunikation. Jag var mån om att anlita samma tolk till respektive familj, med en strävan efter att skapa så jämlika möten som möjligt (jfr Fioretos m.fl., 2014). Mitt intryck är att det fungerade bra med de flesta tolkar. Ibland avbröt tolken samtalet för att förklara vissa ords innebörd på det specifika språket. Det medförde vissa utmaningar med att skapa trygga möten och jag bad oftast tolken att förklara sådana innebörder för mig i efterhand (jfr Due m.fl., 2014). Då barnen lärt sig lite svenska uttryckte de att de ville samtala utan tolk, och de verkade mer avslappande då. Det blev en metodologisk avvägning mellan att tillmötesgå barnens önsknings att uttrycka sig med den svenska de kunde, och att samtala utan tolk samtidigt som det kunde ha underlättat min förståelse i samtalen (jfr Due m.fl., 2014). Jag valde att tillmötesgå barnens önskemål. Intervjuerna med barnen handlade således även om att validera min egen förståelse och tolkning under arbetet (jfr Lunneblad, 2006).

Under skolbesöken genomförde jag individuella intervjuer med fjorton lärare. Hammersley och Atkinson (2007) beskriver att intervjuer under pågående aktivitet är vanligt vid forskning i skolans sammanhang. Under mitt fältarbete genomfördes intervjuer med lärare mer ostört under raster eller under en lektion då eleverna arbetade självständigt. Formen för intervjuerna berodde på sammanhanget. De formella intervjuerna spelades in och varade ca 30-45 minuter. Formella intervjuer genomfördes även med två rektorer på två av skolorna för att få en kontextuell förståelse för lärarnas arbete. Intervjuerna spelades in och varade ca 60 minuter.

De formella intervjuerna i den andra delstudien har i de flesta fall spelats in och jag transkriberade dem ordagrant, i några fall har jag fört minnesanteckningar efter intervjuerna. Med några av barnen och föräldrarna hade jag telefonkontakt mellan våra träffar för att stämma av kommande möten. Sådana samtal dokumenterades som minnesanteckningar.

Visuellt material

Datamaterialet utgörs också av visuellt material i form av barns egenproducerade fotografier (ungefär 200 st) och teckningar (ungefär 20 st).

Inom barndomsforskning (t.ex. Cele, 2006) framhålls barns egenproducerade visuella material som ett kommunikativt verktyg som inte är bundet till tid och plats för mötet med forskaren och som fungerar som samtalsunderlag (Brekke, 2004; Cele, 2006). I denna avhandling tilldelades barnen i de båda delstudierna inledningsvis varsin engångskamera med syfte att förbereda innehåll som utgångspunkt för våra intervjusamtal i ett andra steg. I den första delstudien fick barnen kamerorna innan vårt möte. De metodologiska erfarenheterna från den första delstudien lade grunden för hur kamerorna användes i den andra delstudien. I den andra delstudien träffade jag barnen innan de fick kamerorna. Fördelen med det var att jag själv kunde introducera syftet med kameran och svara på deras frågor.

Barnen blev ombudda att fotografera vem och vad de ville som de skulle vilja berätta om för mig. Metoden var ett sätt att försöka balansera våra olika positioner i forskningsprocessen. Barnens möjligheter att påverka samtalsinnehåll från början medförde även praktiska fördelar, givet svårigheterna med att träffas. Att inte ge specifika instruktioner syftade till att minska mitt inflytande över innehållet (jfr Due m.fl., 2014). Huruvida barnen ändå fotograferade vad de trodde att jag förväntade mig kan jag inte veta med säkerhet. Varje film framkallades i två uppsättningar; en för barnet att behålla och en för datainsamlingen (jfr Brekke, 2004; Cele, 2006). Alla barnen valde att fotografera. De flesta fotograferade sina bostäder och familjemedlemmar eller en kompis. Några valde att inte fotografera ansikten, att ta med kameran till skolan och på fritiden, i stan eller i naturen. Motiven utgör således barnens olika urval av sammanhang i deras vardagsliv. Många fotografier föreställer samma motiv eller personer och under intervjuerna gjorde vi oftast ytterligare ett urval av vilka fotografier som blev angelägna att prata om.

Betydelsen av att erbjuda barn olika sätt att uttrycka sig på och att få välja grad av medverkan kan underlätta i kommunikationen med forskaren (jfr Christensen, 2004; Due m.fl., 2014). I den andra delstudien erbjöd jag även papper och färgpennor till barnen. Syftet var att teckningar med fritt valda motiv också kunde utgöra samtalsunderlag. De äldre barnen valde att inte rita och de yngre barnen valde ibland att rita under pågående samtal, vilket kunde underlätta för oss att kommunicera (jfr Young & Barrett, 2001).

Barnens egenproducerade material gav mig inblick i sammanhang som jag, åtminstone inledningsvis, inte hade möjlighet att närvara i men som jag kunde ställa frågor om. Ytterligare en aspekt är att datainsamlingsteknikerna sannolikt medförde andra typer av data än vid en intervju där

forskningsdeltagaren är oförberedd på de frågor som kommer ställas (jfr Cele, 2006; Hammersley & Atkinson, 2007). En utmaning var att barnens avsikter med fotografierna varierade, och att jag som forskare sedan har tolkat dem. Anzhela (Artikel I) hade exempelvis medvetet valt motiv att prata om, Iljham (Artikel I) hade utgått från estetiska aspekter av fotografierna och Sebastian (Artikel II) hade inte någon särskild avsikt med motiven. Jag hanterade sådana variationer genom att förhålla mig öppet till hur mycket barnen ville utveckla samtalen kring sitt egenproducerade material (jfr Christensen, 2004).

Fokusgruppsdiskussioner

Fokusgruppsdiskussioner kan beskrivas som en explorativ metod där ett mindre antal deltagare väljs ut för att på ett fokuserat sätt diskutera olika aspekter av ett ämnesområde som de alla känner till (Hammersley & Atkinson, 2007). I den andra delstudien var metoden lämplig för att komplettera andra data från mina skolbesök med syfte att följa upp olika lärares sätt att beskriva samma typ av erfarenhet, såsom att arbeta med asylsökande elever. Data som genereras i fokusgruppsintervjuer betraktas som kollektiva föreställningar och erfarenheter såväl som variationer i deltagarnas utsagor (Dahlin-Ivanoff, 2015). Det innebär att deltagarna konstruerar en referensram i samspel med varandra utifrån sina erfarenheter, vilken de förhåller sig till, bekräftar, förstärker och/eller bestrider. Under fokusgruppsdiskussionen är det moderatorns roll att främja samspel mellan deltagarna genom att vägleda, lyssna och uppmuntra alla att prata. Enligt Hammersley & Atkinson (2007) behöver moderatören viss förkunskap om ämnet för att kunna utveckla generella frågor till mer specifika. Vidare, menar Hammersley och Atkinson (2007), kan det vara en fördel om forskaren etablerat kontakt med deltagarna och genomfört deltagande observationer på fältet. Vi var två moderatorer med kompletterande roller (jfr Dahlin-Ivanoff, 2015). Min roll var att leda samtalen och en senior forskarkollega i GRACE-projektet förde anteckningar och stödord som underlättade att hålla fokus i samtalen.²² Fokusgruppsdiskussioner genomfördes vid två tillfällen.

Gruppdiskussionerna ägde rum i en lokal som inte var kopplad till lärarnas arbetsplatser. Av praktiska skäl deltog fem lärare i en fokusgruppsdiskussion, och två lärare i en. Intensiva diskussioner fördes vid båda tillfällena. De pågick

²² Docent Henry Ascher (sedermera professor), Nordic School of Public Health NHV.

under ca 90 minuter var. Gruppdiskussionerna bandades och jag transkriberade dem ordagrant.

Närhet och distans: forskarens roll och relationer på fältet

I det etnografiska arbetet kännetecknas deltagande och interaktion mellan forskare och forskningsdeltagare av att inta och tillskrivas olika sociala roller på fältet (Repstad, 2007). Deltagandet är situationsbundet och sociala positioner kan därför inte tas för givna på förhand utan görs möjliga i särskilda sammanhang (Hellman, 2010). Det faktum att familjerna i den andra delstudien rekryterades hos Migrationsverket, dock utan myndighetens medverkan, medförde vikten att betona min roll för både barnen och föräldrarna, att jag inte skulle föra vidare några uppgifter om dem till myndigheten och att jag inte kunde påverka familjernas asylärende. Några föräldrar uttryckte en önskan om att deltagandet i forskningen skulle ha en positiv effekt på asylärendet, och en 12-årig pojke frågade på vilket sätt jag kunde hjälpa honom att komma in på universitetet. Det fanns således förväntningar på att medverkan i studien skulle kunna ge något tillbaka till familjerna (jfr Andersson m.fl., 2010). De hade begränsad tillgång samhällsinformation men försökte samtidigt skaffa sig kunskap som de behövde för att få vardagslivet att fungera. Det faktum att jag är bofast i Sverige och har kunskap om samhället gjorde att jag valde att förmedla och bistå med samhällsinformation då det kunde underlätta för dem. Exempelvis blev hag tillfrågad att förklara innehållet i olika handlingar från Migrationsverket eller praktiska aspekter som att ringa Migrationsverket och fråga om barns möjligheter att få busskort utanför skoltiden. Sådana situationer fick mig att reflektera över hur jag i rollen som forskare oundvikligen involverades i olika händelser som påverkade forskningsdeltagarnas vardag och hur gränsen mellan forskarrollen och forskaren som individ kan bli diffus under genomförandet av det etnografiska fältarbetet (jfr Cerwonka & Malkki, 2007; Gustafsson, 2004; Lalander, 2015).

Avhandlingsarbetet har också ställt krav på mig att reflektera över min forskarroll i relation till barns medverkan. I den första delstudien var det en etisk och metodologisk avvägning att prata med barn om deras perspektiv på vardagslivet utan möjlighet att följa upp intervjuerna. I den andra delstudien blev det särskilt viktigt att tydliggöra för barnen och föräldrarna att vi skulle

träffas ett begränsat antal gånger. Huruvida barnen som jag träffade ändå kom att tolka vår relation som vänskap, och se mig som en vän, som en vuxen att lita på eller som en formell vuxen forskare, kan jag inte veta med säkerhet. Min roll skapade emellertid tolkningsutrymmen för barnen om vem jag är och om relationen mellan oss. Några barn betraktade mig sannolikt som vän, vilket innebar ett dilemma, eftersom den vänskap jag kunde erbjuda var tidsbunden och villkorad av min forskarroll (jfr Due m.fl., 2014). I de båda delstudierna strävade jag främst efter att visa mitt uppriktiga intresse för barnen och för vad de berättade och jag bemötte deras frågor om mig som både person och forskare så uppriktigt jag kunde (jfr Christensen, 2004).

Lalander (2015) menar att det inte är ett självklart beslut för forskaren huruvida man bör intervensera eller inte under fältarbetet, men att syftet i det etnografiska arbetet är att försöka förstå världen på ett liknande sätt som dem man studerar och då kan intervention bidra till kunskap om kontexten som informanten lever i. Jag funderade ofta över i vilken mån mitt sätt att bistå familjerna med praktiska saker kunde skapa eventuella förhoppningar hos barnfamiljerna. Samtidigt kunde vi i många fall prata om vad mina handlingar kunde bidra med och inte. Sådana samtal kunde också konkretisera själva interventionen till det specifika sammanhanget. Ett exempel är då en familj hade blivit lovad bostadsbyte och frågade om jag ville ringa deras mottagningshandläggare på Migrationsverket för att få klarhet i deras ärende då beskedet dröjde. Som Lalander (2015) resonerar är ett beslut att inte intervensera inte att betrakta som mer neutralt och etiskt riktigt. Jag tog i det här fallet beslutet att ringa Migrationsverket, och utifrån familjens behov kom jag överens med dem om vad jag skulle fråga handläggaren om. Familjen hade fått en ny mottagningshandläggare som inte kände till att det fanns barn i familjen, men efter vårt telefonsamtal fick familjen flytta inom kort. Föräldern och barnen uttryckte på olika sätt lättnad över flytten, exempelvis uttryckte barnen att det var lättare att få kompisar på den nya bostadsorten. Min intervention påverkade förhållanden på fältet, samtidigt som den gav mig insyn i omständigheter som formade barnens och familjernas erfarenheter (jfr Lalander, 2015). I det etnografiska fältarbetet kan liknande situationer bidra till att relatera delarna i människors vardagsliv till en större helhet och enskilda människors erfarenheter kan förstås i ett större sammanhang (Cerwonka & Malkki, 2007).

I mötet med skolpersonal under skolbesöken var jag mån om att visa lärarna att de var experter på sitt arbete och därmed hade perspektiv som jag

var intresserad av att få kunskap om. Jag försökte att vara öppen inför vad de berättade om sina erfarenheter av mottagandet av asylsökande elever. Vissa lärare berättade även om sin arbetssituations för- och nackdelar. Repstad (2007) menar att sådana situationer kan tillåta forskaren att komma närmare forskningsdeltagarnas erfarenheter. Jag bekräftade lärarna genom att lyssna till vad de sa, samtidigt som jag valde att inte ta ställning till skolans verksamhet. Mötet med både elever och lärare föreföll underlättas av att jag betraktades som relativt ung i vår kontakt. Huruvida det hade betydelse att jag är kvinna var svårt att veta. Däremot blev mina tidigare erfarenheter av arbete i skolan en gemensam referensram i vissa samtal, och i linje med Gulløv & Højlunds (2003) resonemang, utgjorde det en ingång för att försöka skapa mig en accepterad roll på lärarnas arbetsplatser.

Analys och tolkning av materialet

I det etnografiska arbetet tolkas och analyseras människors sociala praktiker och perspektiv på tillvaron i en process där forskaren pendlar mellan delarna och helheten (Gulløv & Højlund, 2003). Tolkning och analys pågår både under och efter datainsamlingen och innebär att det empiriska materialet relateras till en större helhet för att nå en djupare förståelse. Data i de båda delstudierna består främst av text (jfr Repstad, 2007), och det textmaterial som har analyserats här utgörs av fältanteckningar, transkriptioner av intervjuer och fokusgruppsintervjuer samt av mina anteckningar om barndeltagarnas egenproducerade material. Styrkan med att kombinera olika typer av data och att studera fenomen över tid, menar Repstad (2007), möjliggör en potentiellt stadigare grund för tolkningen än vad en typ av data kan ge.

Analyserna utgår ifrån det tillvägagångssätt som i Silverman (2011) beskrivs som en innehållsanalys. Inledningsvis har jag läst textmaterialet i sin helhet och därefter sökt efter ord, handlingar och innebörder som kan representera uttryck för barnens, föräldrarnas och lärarnas sociala erfarenheter. Det har inneburit att även leta efter oväntat innehåll, motsägelser och överlappningar i materialet. Tolkningar av deltagarnas vardagsliv utvecklades, omtolkades och förfinades under läsningen för att identifiera återkommande teman såsom sociala relationer, bostad, skola och fritid. Barnens berättelser om skolan som en social plats och dess schemalagda rutiner framstod som särskilt betydelsefulla. Det visuella materialet som ligger till grund för tolkningarna konkretiserade vissa teman ytterligare (se fig. 2). Barnen i den första delstudien

bidrog till perspektiv på hur barn som varit asylsökande fortsättningsvis investerar i sin skolgång. De individuella utsagorna i det empiriska materialet avspeglade både individers liknande beskrivningar av vardagslivet och variationer mellan dem.



Figur 2

Foto: Anzhela, 12 år (Artikel I).

Samtalet om Anzhelas fotografi av skolschemat handlar om hur skolan utgör en social plats med kompisar och lärare, skolämnen att träna och bli bättre på och rutiner och struktur. Hon säger: ”Måndag, tisdag, onsdag, torsdag, fredag. På tisdagar och fredagar slutar vi tidigare, klockan 12.55. Det känns konstigt att gå hem då. Jag vill gå hem klockan fyra.”

Tidigare studier har visat att perspektiv på livsvillkor under asylprocessen kan skilja sig åt mellan barn och föräldrar (t.ex. Lennartsson, 2007). I denna avhandling utgjorde intervjuer med barnens föräldrar ett viktigt komplement till intervjuerna med barnen och lärarna då det gäller utvalda aspekter, exempelvis ekonomisk utsatthet och sociala relationer. Intervjuerna med lärare har tolkats och analyserats utifrån hur de beskrivit olika utmaningar i det kompensatoriska uppdraget och hur strategier utarbetats i arbetsvardagen för att kompensera för villkor mellan elever med olika juridisk status.

Analysprocessen har också skett tillsammans med mina medförfattare. De analytiska begreppen valdes utifrån hur vi förstod det empiriska materialet och hur det relaterade till respektive artikels frågeställning (se Artikel I och II).

Exempelvis har begreppen *socialt hopp* (Hage, 2003) och *social imagination* (Appadurai, 1996) valts utifrån gemensamma tolkningar av materialet. Bedömningen var att begreppen kan fördjupa förståelsen för hur barnens sociala praktiker här och nu relaterar till deras föreställningar om framtiden (se Artikel II). Användningen av de analytiska begreppen i denna avhandling kan beskrivas som eklektisk (jfr Kvale, 2009) genom att olika teoretiska perspektiv såsom *tidrum* (Hägerstrand, 1970) och *frontlinjebyråkrati* (Lipsky, 1980) vävs ihop med *socialt hopp* (Hage, 2003) för att rama in de tre artiklarna. I denna sammanläggningsavhandling har mycket av det empiriska materialet, såsom fältanteckningar, fungerat som bakgrundskunskap i forskningsprocessen (jfr Repstad, 2007). Jag har emellertid försökt fördjupa väl avgränsade och kontextualiserade aspekter av fältet i de olika artiklarna och på så sätt närma mig en djupare förståelse för avhandlingens helhet.

Trovärdighet och validitet

I detta kapitel har jag beskrivit hur jag gått till väga för att planera och genomföra avhandlingsarbetet, men också olika utmaningar som arbetet inneburit, samt hur jag har hanterat att det är två olika delstudier som ligger till grund för avhandlingen. Trovärdigheten i en forskningsstudie handlar om huruvida det är möjligt för läsaren att bedöma hur forskaren genomfört studien (Repstad, 2007). Beskrivningarna utgör förhoppningsvis en god grund för att bedöma avhandlingens kvalitet. I det följande diskuterar jag några utvalda aspekter av avhandlingens trovärdighet och validitet.

Forskningens validitet handlar om hur pålitlig forskarens tolkning av empirin är i relation till studiens frågeställningar (Sanjek, 1990). Sanjek (1990) menar att det stärker analysens validitet om forskaren synliggör vilka teorier som fanns med ut i fältet och de begrepp som använts i analyserna. Dessa utgör en grund för vad forskaren väljer att dokumentera i fältanteckningarna och vad som kommer stärka, utveckla eller bestrida den teoretiska förförståelsen. Min bakgrund som kulturgeograf bidrog till intresset att i den första delstudien studera meningsskapande i vardagslivet utifrån dimensioner som tid, rum och sociala relationer (Lilja, 1999). I den teoretiska förförståelsen fanns även barndomssociologiska perspektiv som bidrog till att beakta kontextuella faktorer som påverkar barns vardagsliv (jfr James m.fl., 1998). Den andra delstudien inspirerades av lärdomar och erfarenheter från den första, men jag hade inte några specifika teorier som utgångspunkt.

Grundläggande för en studies trovärdighet och validitet bygger på forskarens reflekterande och kritiska förhållningssätt genom hela forskningsprocessen (Repstad, 2007). Ett sätt för mig att granska min tolkning har varit att diskutera kunskapsanspråken med andra forskare, vilket Kvale (2009) benämner *kommunikativ validitet*. Resonemang om tolkningar av materialet har förts med mina medförfattare. Såväl genomförandet som resultaten av den här studien har presenterats vid seminarier, internationella och nationella konferenser och diskuterats med forskarkollegor. Därtill har den första delstudien presenterats för den vårdpersonal som förmedlade information till barnfamiljerna. Ytterligare ett kommunikativt sätt att pröva studien är genom *deltagarvaliditet*, då de som själva deltagit får möjlighet att ta del av resultaten. Av praktiska och språkliga skäl har möjligheten till deltagarvaliditet varit begränsade. Som Lunneblad (2006) diskuterar finns det emellertid ett glapp mellan de olika kontexterna där data samlats in och det akademiska sammanhanget i vilket de tolkas, och med hänsyn till maktaspekter och forskarens tolkningsföreträde är samsyn med deltagarna inte oproblematisk. Även Gulløv & Højlund (2003) argumenterar för att då analyserna syftar till att identifiera generella mönster som forskningsdeltagarnas utsagor är uttryck för så finns det begränsningar med att använda deltagarnas igenkänning som bedömningsgrund för analyserna. Det skulle kunna innebära att i någon mån göra forskningsdeltagarna ofrivilligt ansvariga för hur forskaren tolkat materialet.

Ytterligare en aspekt av trovärdigheten i denna avhandling är att forskningsprocessen pågått under en längre tidsperiod och att den bygger på två olika delstudier. Repstad (2007) menar att det kan finnas svagheter med de data som genereras genom intervjustudier, exempelvis riskerar de att bli kontextlösa, medan en styrka med det längre fältarbetet är tillgången till människors sociala erfarenheter i olika sammanhang. Barnens beskrivningar av vardagslivet i den första delstudien öppnade upp för frågor att följa upp, exempelvis hur asylprocessen påverkar barns vardagsliv i mottagarlandet (Artikel I). Medverkan i forskningsprojektet GRACE gjorde det möjligt att fortsätta studera vardagslivet för barn som kommit till Sverige med sina familjer för att söka asyl. Det blev en avgränsning att fokusera betydelsen av skolan som en central aspekt i asylsökande barns vardagsliv, och att fördjupa bilden ytterligare genom att inkludera lärares perspektiv (se Artikel II och III). Resultaten av den första delstudien bidrog därmed till att välja ut centrala

arenor/platser att undersöka, vilket var en styrka inför det mer omfattande fältarbetet (jfr Repstad, 2007).

Textproduktionen är ytterligare en aspekt av studiens validitet då den utgör del av tolkningen där forskaren försöker begripliggöra materialet (Emerson m.fl., 1995). I tidigare forskning har asylsökande barn och flyktingbarn beskrivits utifrån utsatthet och sårbarhet, vilket blev en del av min egen förförståelse. Forskning om asylsökande barn som sociala aktörer och som rättighetsbärare har emellertid nyanserat den bilden och i analyserna av det empiriska materialet har det varit viktigt att försöka hitta en balans mellan att synliggöra barns aktörskap och utsatta positioner. Även textproduktionen har således varit en explorativ process. De tre artiklarna bidrar till forskning inom barndom, migration och utbildning och tillsammans utgör de ett tvärvetenskapligt bidrag. I likhet med Gulløv & Højlunds (2003) resonemang ska analyserna i denna avhandling betraktas som tolkningar av det empiriska materialet, och att sådana tolkningar utvecklats över tid med en strävan efter att förstå materialet med analytisk distans.

Kapitel 6 Sammanfattning av avhandlingens artiklar

I det här kapitlet följer en sammanfattning av respektive delstudie som ingår i avhandlingen i form av vetenskapliga artiklar.

Making meaningful space for oneself: photo-based dialogue with siblings of refugee children with severe withdrawal symptoms

Malin Svensson, Solvig Ekblad och Henry Ascher (2009). *Children's Geographies*, 7, 209-228.

Det finns en spänning i svensk flyktingpolitik mellan statens intresse av att begränsa invandringen och människors rätt till skydd och välfärdsresurser. I början av 2000-talet fick många barnfamiljer upprepade avslag på sina asylansökningar och ett stort antal barn, de så kallade ”apatiska barnen”, utvecklade allvarliga symptom som kännetecknades av funktionsnedsättning, kontaktlöshet och passivitet vilket kunde kräva klinisk behandling (von Folsach & Montgomery, 2006).²³ Situationen gav upphov till en långvarig och polariserad debatt i Sverige som blottlade välfärdsstatens moraliska dilemman gällande asylsökande barns och familjers trovärdighet i asylprocessen (Eastmond & Ascher, 2011). Familjeperspektivet och de friska syskonen till barnen med uppgivenhetsyndrom hamnade dock i skymundan såväl i debatt som i forskning. Syftet med studien var därför att studera vardagslivet för de friska syskonen med hjälp av fotografi som forskningsmetod och utgångspunkt för dialog och för att förstå hur de skapade sig eget utrymme.

En utgångspunkt i studien är att barns vardagsliv behöver kontextualiseras då förutsättningar för det dagliga livet regleras på en mer övergripande samhällsnivå (Qvortrup, 2000). År 2004 tillsatte den dåvarande regeringen en

²³ Sedan år 2014 är *uppgivenhetsyndrom* officiell benämning (Socialstyrelsen, 2013, sid. 3; för en översikt se Ascher & Hjern, 2013). Dessförinnan användes bland annat *uppgivenhetsymptom* som begrepp för vad som kännetecknade barnens tillstånd.

nationell samordnare för att kartlägga familjerna och analysera sjukdomsbilden (SOU 2006:49). Företrädare för regeringen hävdade att barn simulerade symptomen och antydde att föräldrar förgiftat sina barn med motiv att beviljas uppehållstillstånd. Dessa påståenden möttes av invändningar i debatten. Sverige kritiserades bland annat av FN med motivering att de mänskliga rättigheterna, däribland rätten till vård, underordnades migrationspolitiska intressen (Hunt, 2007). Misstankar från politiskt håll replikerades även i debatten genom inlägg från företrädare för läkarkåren vilka gjorde troligt att manipulation inte var orsak till symptomen. Det framhölls att de var uttryck för allvarliga stressreaktioner och att en förutsättning att tillgodogöra sig behandling var en trygg och stabil tillvaro, vilket motiverade argument för permanent uppehållstillstånd för barnfamiljerna (t.ex. Bodegård, 2005). I debatten framträdde sålunda en ambivalent bild av barnfamiljerna som å ena sidan manipulativa strateger, och å andra sidan som individer med mänskliga rättigheter som var i behov av omsorg.

Teoretiskt och metodologiskt utgår studien från barndomssociologi inom vilken barndom måste förstås i den tid och på de sociala platser som den pågår, samt att barn anses vara sociala aktörer och medskapare till den egna tillvaron (James m. fl., 1998). Den teoretiska förståelsen inkluderar också begreppet *resilience* (ung. uthållighet) med tonvikt på människors vilja och benägenhet att skapa sig mening utifrån den egna livssituationen, även under svåra omständigheter (Rutter, 1987). I analysen av vad i omgivningen som barnen tillskriver betydelse fokuseras fysisk närmiljö, sociala relationer, tidsperspektiv och aktiviteter av särskild angelägenhet för dem själva (jfr Lilja, 1999). Dessa aspekter bidrar till en förhållandevis sammanhängande bild av vardagen och bör inte betraktas som åtskilda. Därtill betraktas känslor av tillhörighet som socialt skapade i samspel med omgivningen.

Studien bygger på tre individuella intervjuer med en flicka (Anzhela, 12 år) och två pojkar (Iljham och Said, 17 år) som genomfördes åren 2006-2007.²⁴ Ett av barnen hade tillfälligt uppehållstillstånd och två hade permanent uppehållstillstånd. De ombads att fotografera vad de ville i vardagslivet under en vecka, som de sedan skulle vilja samtala om. Vi forskare framkallade sedan fotografierna. Samtalen utgick ifrån fotografierna och eftersom barnet hade förberett innehållet tog intervjuerna formen av informella samtal. Intervjuerna genomfördes på platser med hänsyn till barnfamiljernas önskemål.

²⁴ Namnen är pseudonymer.

Studien visar att fotografi var ett användbart och ur etiska aspekter lämpligt forskningsverktyg för undersökningen på så vis att barnen blev delaktiga i innehållet. Tillvägagångssättet var en strävan efter att skapa förtroende mellan forskarna, barnet och föräldrarna. Fotografierna bidrog till att konkretisera vissa aspekter av barnens vardag.

Vidare visar studien att barnen var aktiva i att skapa mening i vardagslivet utifrån sina olika förutsättningar. I likhet med tidigare forskning (Nolbris, Enskär & Hellström, 2007), gav de friska syskonen uttryck för att människor och platser som relaterar till annat än syskonets sjukdomsbild har betydelse för att få vardagslivet att fortgå. Möjligheten att gå i skolan hade en central betydelse. Skolan var emellertid en plats som både erbjöd möjligheter och medförde hinder. Anzhela fotograferade bland annat skolschemat, klassrummet och kapprummet med sin egen klädkrok; dessa saker visade sig vara viktiga. De flesta dagar tog hon särskilt ansvar för att hennes yngre syskon skulle komma i tid till skolan. I analysen illustrerar dessa aspekter rutiner, förutsägbarhet och en känsla av tillhörighet. För Iljham och Said utgjorde skolan en plats att förverkliga viljan att arbeta som läkare i framtiden. Iljham uttryckte emellertid svårigheter med att få tillgång till de ämnen som behövdes för vidare studier; trots hans konkreta försök att påverka sin studiesituation gav skolans rektor inte gehör för det. Said ansåg att utbildningen var viktig ur demokratisk synpunkt, särskilt jämfört med de kringskurna rättigheterna till bland annat yttrandefrihet som familjen haft i landet de flytt ifrån. Han tog ansvar för att uppmana sitt yngre syskon att också satsa på studierna. Dessutom illustrerade han betydelsen av den fysiska närmiljön genom sina fotografier och berättade hur han önskade att den vore utformad för att främja trivsel och trygghet, till exempel att stadsmiljön bör innehålla en balans mellan bebyggelse och grönska.

Iljham's fotografi av moskén öppnade upp samtalet om en meningsfull plats. Han beskrev moskén som ett 'andra hem', i kontrast till bostaden. Vila, religionsundervisning, möte med andra troende och dagdrömmar om framtida mål i livet fick utrymme där. Bönen gav honom också vardagsstruktur på bestämda tider.

Said och Anzhela, båda med permanent uppehållstillstånd och vars syskon tillfrisknat från uppgivenhetssymptom, beskrev sina sociala liv med positiva ord. Said's fotografier illustrerar bland annat honom själv och hans kompisar, de ser ut att ha roligt på tunnelbanan. Iljham, vars uppehållstillstånd var *tillfälligt* och vars syskon behandlades för uppgivenhetssymptom, uttryckte

andra sinnesstämningar, såsom ensamhet och ovisshet inför framtiden. Tystnad inför kompisar fungerade som en medveten strategi för att bevara familjens integritet. Han beskrev längtan efter ett 'vanligt liv', att leva som alla andra. Said och Anzhela gav uttryck för att sådana möjligheter tycktes mer tillgängliga med en *permanent* uppehållstillstånd och syskon som tillfrisknat.

Studien som helhet visar att barnen som deltog beskrev vad som var angeläget för dem i vardagslivet och att de tolkade sina möjligheter och framtidsutsikter utifrån omständigheter i nuet. Alla tre riktade uppmärksamheten framåt, också utifrån hur livet hade varit innan de kom till Sverige. Särskilt de äldre uttryckte medvetenhet om den politiska kontexten i Sverige som var med att forma deras familjeliv. Förutsättningarna att blicka framåt skiljde sig emellertid åt, bland annat utifrån deras juridiska status.

”Betwixt and between”: hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden

Malin Svensson och Marita Eastmond (2013). *Nordic Journal of Migration Research*, 3, 162-170.

I forskning beskrivs skolan ofta som ett stödjande, hälsofrämjande och centralt sammanhang för flyktingbarn (Watters & Ingleby, 2002). I svensk skolforskning har situationen för asylsökande barn uppmärksammas i begränsad utsträckning och tenderar att överskuggas av den bredare kategorin *nyanlända elever* som inbegriper barn med olika juridisk status (Bunar, 2010). Nyanlända elevers utbildning är ännu inte reglerad och det saknas tillförlitlig utbildningsstatistik om elever utan uppehållstillstånd (Skolinspektionen, 2013). Asylsökande barn har emellertid samma rätt till utbildning som folkbokförda barn, men de är undantagna skolplikten (SFS 2010:800). Rätten till utbildning är del av en normaliseringsprincip i asylmottagandet om att erbjuda asylsökande barn ett vardagsliv så likt folkbokförda barns som möjligt (Brekke, 2004). Syftet med studien var att utforska barns erfarenheter av vardagslivet, i synnerhet vad skolan betyder och hur de investerar i sin skolgång under asylprocessen.

Teoretiskt utgår studien från begreppen *socialt hopp* och *sense of possibility* (Hage, 2003). De har använts för att belysa relationen mellan individers benägenhet att känna hoppfullhet inför framtiden och samhällets förmåga att

genom policy och praktik skapa förutsättningar för individers självförverkligande. Asylprocessen med dess ovissa utfall medför ofta förlust av kontroll över viktiga aspekter i livet. Hoppfullhet förstås som individers behov av att i sådana situationer kunna *föreställa* sig en möjlig framtid och aktivt handla i riktning mot den (Appadurai, 1996). I studien representerar skolan en viktig förutsättning för socialt hopp. Ytterligare ett begrepp, *liminalitet* (Turner 1967), används för att förstå asylsökares tvetydiga sociala position i samhället, det vill säga läget *mellan* de sammanhang de lämnat och den framtid de vill skapa i Sverige.

Studien bygger på ett etnografiskt fältarbete under åren 2007-2009. Fjorton asylsökande barn mellan 6 och 16 år deltog i studien, varav fem syskonpar. Den första författaren genomförde datainsamlingen och träffade varje barn mellan fyra och femton gånger, beroende på längden för respektive familjs asylprocess. Mötena skedde i bostaden, på fritiden och under en skoldag. Efter skoldagen följde författaren med barnet från skolan till bostaden med syfte att få en mer sammanhängande bild av en vanlig dag. Nio grundskolor besöktes. Nio av barnen undervisades i förberedelseklass, fem i ordinarie klass. Studien bygger på intervjuer med barn, deras föräldrar och grundskollärare; fältanteckningar från deltagande observationer; samt barnens fotografier och teckningar. Tolk användes vid behov. Båda författarna genomförde analysarbetet. En etisk avvägning gällde barnens önskan att skrivas fram med sina tilltalsnamn, och svårigheter med att överblicka dess konsekvenser. De erbjöds därför att välja sina pseudonymer.

Studien visar att betydelsen av skolan var mångfacetterad, och att det fanns skillnader mellan hur de yngre barnen fokuserade på företeelser här och nu, och hur de äldre, mer medvetna om asylprocessen och om utbildningsvillkor, fokuserade framtidsperspektivet. Alla var dock angelägna om att få gå i skolan.

I den tvetydighet som kännetecknar liminaliteten blev *struktur* och *förutsägbarhet* särskilt viktiga i barnens vardag. Skolan ramades in som en betydelsefull social plats genom de rutiner som skolgången medförde (jfr Lennartsson, 2009). Tiden före skoldagen i form av förberedelser, och stunderna med kamrater på skolgården efter skoldagen bidrog till upplevelser av en sammanhängande vardag. Gångavstånd till skolan underlättade umgänget med kamrater, även på fritiden. Några barn åkte kollektivtrafik eller skolskjuts, vilket utgjorde hinder för att skapa kamratrelationer och bidrog till upplevelser av en splittrad vardag. Enligt barnen var skoldagens upplägg viktigt och lärare bekräftade att spontana förändringar stressade eleverna,

vilket även observerades under skolbesöken. Barnen i förberedelseklass visste inte hur länge de skulle undervisas där, vilket skapade oförutsägbarhet. Skolloven bröt strukturen som ersattes av ensamhet.

Skolan som *lärmiljö* representerade både barnens och föräldrarnas hoppfullhet om en möjlig framtid. Studiemotivation inbegrep, enligt barnen, att lära sig svenska och andra ämneskunskaper för att kunna utveckla kamratrelationer, ta sig fram i samhället och fokusera på sin framtid. Studiehandledning på modersmål för att underlätta inläringen i olika ämnen erbjöds endast sporadiskt, vilket utgjorde hinder för skolframgångar. Alla barn satsade inte på svensk kunskaperna innan ett besked om permanent uppehållstillstånd eftersom förlusten av investeringarna skulle bli stor vid ett avslagsbeslut. Med tiden uttryckte barnen att väntan blev påfrestande, exempelvis ont i kroppen, ökad frånvaro och minskad studiemotivation. Det bekräftades av föräldrar och lärare. Skolan förblev dock en plats för andrum.

Som *social miljö* erbjöd skolan relationer med klasskamrater och lärare. Det var samtidigt inte givet att barnen kände sig inkluderade i skolan. Några av dem fick kämpa hårt för att skapa tillhörighet i kamratrelationer. För de flesta innebar fritiden ensam tid vilket ytterligare förstärkte skolans betydelse. De riktade in sig på föreställningar om den ordinarie klassen som en verklig plats för tillhörighet i det svenska sammanhanget. Barn som direktplacerats i ordinarie klasser uttryckte dock att det var svårt att hitta sin sociala plats där. Trots sammanhållning mellan elever i förberedelseklasser fanns även konkurrerande förhållningssätt mellan dem som hade erfarenhet av asylprocessen; besked om avslag och bifall väckte asylsökares oro och avund men också hoppfullhet. Vissa av barnen ville lämna den ofta fysiskt och socialt segregerade förberedelseklassen för att undervisas i en ordinarie klass. Samtidigt gav förberedelseklassen social trygghet som var positiv för känslan av tillhörighet.

Materiella resurser fick också betydelse i skolan, såsom att äga något för att skapa kontakt med andra barn och för att undvika ensamhet, till exempel en mobiltelefon eller en cykel. Ekonomisk utsatthet under asylprocessen utgjorde sociala hinder (jfr Björnberg, 2010). Barnen utvecklade olika strategier för att hantera situationen: att låna andras saker, hålla tillbaka egna önskningsar eller dra sig undan sociala relationer var några sådana sätt. Föräldrar bekräftade att ett rationellt argument för dem som vuxna var att inte samla på sig saker innan ett positivt asylbesked, trots att de ville ge sina barn vad de behövde.

Önskan om materiella resurser satte ljus på de begränsade möjligheterna för familjemedlemmar att planera sina liv framåt.

Studien i sin helhet bidrar teoretiskt till att belysa hur skolan utgör ett nav i asylsökande barns vardag, och hur barnen aktivt investerar i sin framtid genom att skapa möjligheter för självförverkligande i nuet. Barnens erfarenheter avspeglar emellertid också den förbehållsamhet som asylprocessens ovissa utfall kräver av dem, och som gör att normalitetsprincipen är 'villkorad'. Studien visar alltså på hur spänningen mellan juridisk prövning av asylskäl och socio-ekonomiska villkor i mottagandet påverkar barns förutsättningar i utbildningssystemet där dessa aspekter inte beaktas i tillräcklig utsträckning. Det empiriska underlaget visar att barnens hoppfullhet om samhällets förmåga att skapa realistiska förutsättningar för självförverkligande bygger på möjligheten till social interaktion med andra barn och vuxna i skolan. En slutsats av studien är därför att rätten till utbildning är en styrka i det svenska mottagandet, oavsett var barnen kommer att bygga sin framtid.

Compensating for conflicting policy goals: dilemmas of teachers' work with asylum-seeking pupils in Sweden

Malin Svensson (2017). *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2017.1324900

I nationell och internationell forskning har lärares erfarenheter av att arbeta med asylsökande elever studerats i begränsad utsträckning. Det beror delvis på att de tas emot inom utbildningssystemen inom den bredare kategorin nyanlända elever (Bunar, 2010; Hek, 2005). Studier beskriver lärares arbete med flyktingbarn som präglad av resursbrist, vagt formulerade riktlinjer, svagt stöd från överordnade, ojämn ansvarsfördelning och behov av fortbildning för att förstå elevernas specifika situation (Rutter, 2006). I Sverige har asylsökande barn rätt till utbildning på samma villkor som folkbokförda barn, undantaget skolplikten (Andersson m. fl., 2015). Svag samverkan mellan Migrationsverket och vistelsekommunen som har utbildningsansvaret, och en betydligt lägre skolpeng än för folkbokförda elever pekas ut som några orsaker till ett glapp mellan policy om asylsökande barns rätt till utbildning och förutsättningar för barnens skolgång i praktiken (Skolinspektionen 2013).

Skolor lämnas att utforma lokala former för mottagandet, såsom direktplacering i ordinarie klass eller i någon form av förberedelseklass (Nilsson & Bunar, 2016). Lärares kompensatoriska uppdrag hamnar mellan de motstridiga politiska målen att erbjuda en likvärdig utbildning till elever utan uppehållstillstånd och statens intresse att reglera invandringen (Arnot m.fl., 2009). Kunskap om vad denna motstridighet innebär i lärares arbetsvardag behövs (Watters, 2008). Studien syftar därför till att undersöka hur lärare i den svenska grundskolan beskriver utmaningar i arbetet med asylsökande elever och hur de hanterar detta i sitt dagliga arbete.

Teoretiskt används begreppet *frontlinjebyråkrati* (Lipsky, 1980) för att förstå lärarnas roll att balansera skolans intressen och elevernas intressen. Uppdraget kan medföra särskilda dilemman, eftersom frontlinjebyråkrater har ett stort handlingsutrymme vilket, enligt Lipsky, skapar den policy som blir gällande i praktiken. Dilemman kan medföra moraliska ställningstaganden, och frontlinjebyråkrater tenderar att betrakta sig själva som företrädare för målgruppen de arbetar med, snarare än som företrädare för ett system (Maynard-Moody & Musheno, 2000). Begreppet *moral distress* (Weinberg, 2009) används för att belysa hur otillfredsställande arbetsvillkor är grogrund för moraliska trångmål. I sådana situationer utvecklar frontlinjebyråkraten olika strategier, såsom att motivera olika prioriteringar, undvika vissa ställningstaganden eller att bjuda överordnade motstånd (Lipsky, 1980).

Studien genomfördes under ett etnografiskt fältarbete åren 2007-2009. Den bygger på individuella intervjuer och fokusgruppsintervjuer med sammanlagt 14 lärare, samt fältanteckningar från observationer i samband med besök under en skoldag i nio olika skolor. Tio av lärarna arbetade i förberedelseklasser och fyra i ordinarie klasser; studien fokuserar därför mest på förberedelseklasslärares utsagor. En individuell intervju med två rektorer kompletterar lärarintervjuerna, och utfördes under två olika skolbesök.

Studien visar att samtliga informanternas uppdrag utmanades av asylprocessen, dels för att elevernas skolstart och längd på vistelsen var oförutsägbar, dels ansåg sig informanterna ha för lite kunskap om asylprocessen. För rektorerna blev det komplicerat att planera undervisning för asylsökande elever ekonomiskt; lärarna uttryckte att den långsiktiga planeringen av undervisningen försvårades. Uppdraget att balansera skolans kompensatoriska uppdrag mellan att erbjuda en likvärdig utbildning och hantera det faktum att asylsökande elever också omfattas av migrationsrätten krävde flexibilitet och en vilja hos lärarna att göra särskilda insatser. Praktiska

lösningar tycktes görbara även då elevernas juridiska status komplicerade uppdraget, såsom att finna provisoriska lösningar för dem som utan svenskt personnummer nekades bibliotekskort. Sådan inkludering i undervisningen motiverades med att lärarrollen ansågs vara avskild från asylprocessen. En strategi, och ett moraliskt ställningstagande, var att behandla de asylsökande eleverna som 'alla andra', dvs. som folkbokförda elever. Några informanter uttryckte dock att de hade velat undgå beslut som medförde merarbete.

Merarbetet fordrade också ett *personligt engagemang*, utanför läroplanens direktiv, som avgjordes av lärarnas ork och vilja, men också av det faktum att de inte alltid hade kontroll över vad som hände med de asylsökande eleverna. Hanteringen av sådana utmaningar varierade, delvis beroende på vilken typ av klass lärarna undervisade i. I förberedelseklasser hade lärarna större erfarenhet av att möta asylsökande elever än vad lärare i ordinarie klass hade och de engagerade sig genom att skapa arbetsrutiner för att skapa en någorlunda trygg och förutsägbar miljö för eleverna. Prioriteringar mellan känslomässiga och utbildningsmässiga aspekter av att tillgodose de asylsökande elevernas behov beskrevs emellertid som problematiska att hålla isär. När en elev fick bifall eller avslag på asylansökan och helt plötsligt var borta påverkades klassrumsarbetet. Lärarna lämnades då att göra egna efterforskningar och Migrationsverket gav sällan information och de gav uttryck för att asylprocessens effekter medförde känslomässigt engagemang som en del av läraruppdraget. Bristen på kontroll över Migrationsverkets beslut blev moraliskt svårhanterlig, frustrerande och skapade för de flesta upplevelser av otillräcklighet. Några lärare skrev intyg, på förfrågan, för att stärka asylansökan. Tilltron att det skulle göra skillnad var emellertid liten, vilket fick några att avstå. Informanterna tenderade att rationalisera de beslut som fattades och som 'kändes' svåra. Exempelvis upplevdes mötet med asylsökande elever mer hanterbart för samtliga lärare om de förutsatte att alla elever skulle få stanna i Sverige; det tycktes underlätta deras arbete i vardagen.

Lärare behöriga i svenska som andraspråk utsågs ofta informellt av rektorer till att vara ansvariga 'experter' i mottagandet av nyanlända elever. Uppdraget fick som konsekvens att de ofta nödgades avlasta sina kollegor i ordinarie klasser. Detta skapade interna spänningar mellan lärarkategorierna. Förberedelseklasslärarna uttryckte emellertid också yrkesstolthet; de hade arbetserfarenhet och utarbetade rutiner som gynnade hela verksamheten. Samtidigt upplevde de att de fick svagt eller inget stöd från skolledningen, vilket förstärkte upplevelsen av att vara ensamma om att bära upp

mottagandet av nyanlända elever. Då lärarna lämnades att själva utvärdera sina egna arbetsinsatser utgjorde de asylsökande elevernas positiva respons ett värde i sig. Det var emellertid inte tillräckligt för ett *formellt erkännande*.

Studien som helhet visar att lärarna som individer gav uttryck för en vilja att förmedla hopp om ett rättvist och tillförlitligt mottagande i skolan (jfr Lipsky, 1980). Samtidigt framkommer att det krävdes arbetsinsatser som gick utöver läroplanen för att kompensera för motstridiga politiska mål och att lärare inte ansåg sig ha den kunskapen. I spänningsfältet mellan olika mål ansåg sig lärarna företräda eleverna snarare än 'systemet'. Mottagandet av nyanlända elever i skolan kräver dock en tydlig ansvarsfördelning mellan olika aktörer inom utbildningssystemet och en fungerande samverkan mellan kommunerna och Migrationsverket. Det är tydligt, utifrån lärarnas utsagor, att det saknas tillräcklig kunskap inom utbildningssystemet om elevers särskilda villkor, och asylprocessen tenderar att behandlas som "elefanten i rummet". För att leva upp till målet om en likvärdig utbildning för alla elever, oavsett juridisk status, visar studien att sociala aktörer inom utbildningssystemet behöver kunskap om villkor för elever utan uppehållstillstånd och att deras arbete inte kan betraktas stå utanför den vidare strukturen av asylmottagande.

Kapitel 7 Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel för jag ett resonemang utifrån avhandlingens syfte att fördjupa bilden av vardagsliv och skolgång för barn som kommit till Sverige med sina familjer för att söka asyl. Här diskuterar jag resultaten i avhandlingens tre artiklar mot bakgrund av principen om normalisering av vardagslivet under asylprocessen. När de tre artiklarna betraktas tillsammans framträder bilden av hur juridisk status som asylsökare och asylprocessens ovissa utgång utgör premisser som barnen, föräldrarna och lärarna behövde förhålla sig till. Denna avslutande diskussion centreras kring skärningspunkterna mellan de olika artiklarnas resultat och i diskussionen lyfts några aspekter av barnens hoppfullhet och lärarnas kompensatoriska uppdrag.

Att skapa en framtidsplats

I denna avhandling konkretiserar barnens berättelser, teckningar och fotografier olika aspekter av vardagslivet. Asylprocessen betraktas här metaforiskt som ett tidrum för att synliggöra hur barnens vardag pågår i tid och rum (jfr Hägerstrand, 1970; Svensson, 2010). Ett sådant tidrum är strukturellt reglerat genom policyformuleringar, och socialt skapat, föränderligt och subjektivt upplevt av barn, föräldrar och lärare. Innebörden av det permanenta uppehållstillståndet, såsom det tolkas i avhandlingens sammanhang, är dess tidsrumsliga innebörd som handlar om rätten att få uppehålla sig här, för alltid, och att ha rätt till ett liv på samma villkor som folkbokförda barn. Asylsökande barns rätt till utbildning på samma villkor som folkbokförda barn är en viktig förutsättning för att förverkliga den politiska målsättningen att människor ska påbörja en egen integration under asylprocessen, trots ovissheten om dess utfall (jfr SOU 2009:19). Innebörden av vad integration är behöver emellertid utforskas utifrån människors egna erfarenheter (jfr Eastmond, 2011; Gustafsson, 2004).

Liksom både Hage (2003) och Jansen (2009) resonerar relaterar människor i migrationsprocessen till framtiden utifrån hur den ter sig i nuet och till hur livet har varit. I avhandlingens två delstudier finns både gemensamma aspekter av barnens vardagsliv och variationer mellan deras individuella

situationer. I Artikel I hade barnen och deras familjer beviljats permanent eller tillfälligt uppehållstillstånd under en period av en mycket restriktiv asylpolitik, och de var syskon till barn som varit, eller var, allvarligt sjuka. I Artikel II var samtliga barn asylsökande när delstudien påbörjades och fick under avhandlingsarbetet olika beslut på sina asylansökningar; bifall eller avslag. Övergripande tenderade de yngre barnen att fästa mer uppmärksamhet på skolan som en social plats med kamrater och lek, här och nu. De äldre barnen uttryckte mer medvetenhet om sin situation och tvetydigheten i liminaliteten utgjorde både möjligheter och hinder när de beaktade ovissheten under vistelsen i Sverige (jfr Ottosson m.fl., 2017; Turner, 1967). De tenderade också att ha ett mer kritiskt förhållningssätt till tillvaron här och till hur utfallet av asylprocessen skulle kunna påverka deras framtid.

Barnen i avhandlingen uttryckte på olika sätt en längtan efter ett liv som de såg att andra barn har, eller som de föreställde sig att andra barn i Sverige har (jfr Archambault, 2012; Wernesjö, 2014). En cykel, en bostad, och ett permanent uppehållstillstånd representerade några av de sakerna som barnen gjorde till markörer för tillhörighet. För några av dem var sådana saker också något som de själva hade haft och förlorat.



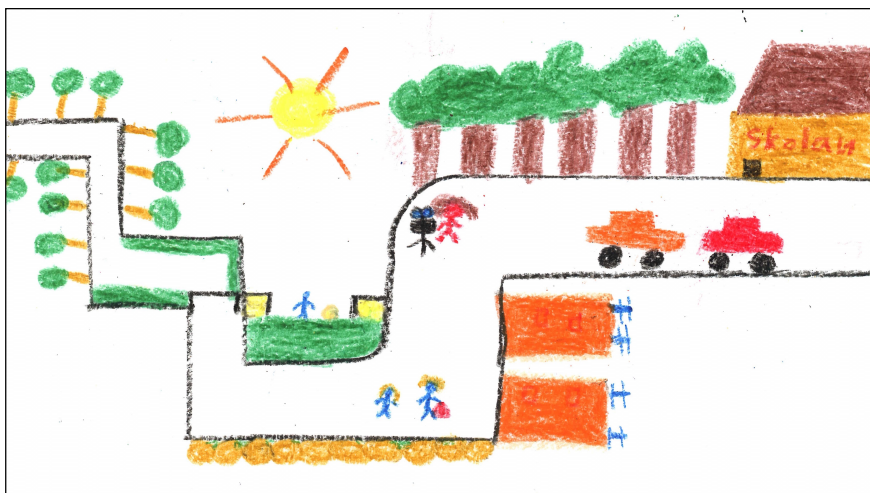
Figur 3

Foto: Maria, 12 år.

Marias fotografi illustrerar några saker som var efterlängttade. Hon säger: "Jag vill ha en cykel. Och ett hus. Och jag vill stanna här för alltid. I Sverige." Den gröna cykeln liknar den hon haft i ursprungslandet.

Liksom Jansen (2009) resonerar så kan saknad och längtan höra ihop, och fotografiet (se fig. 3) representerar både materiella saker och möjligheten att få stanna i Sverige, vilket var viktiga aspekter av barnens (åter)skapande av tillhörighet. Samtidigt begränsade familjernas ekonomiska och juridiska situationer förutsättningarna att förverkliga längtan. Föräldrarna beskrev att det blev problematiskt för dem att förklara för sina barn hur ekonomiska och materiella begränsningar hängde ihop med vistelsen här och med ovissheten framåt i tiden, och därmed upplevde de svårigheter att skapa den trygghet som de ville ge sina barn (jfr Björnberg, 2010; Lennartsson, 2009). Skolan utgjorde ett viktigt socialt sammanhang i många av barnens strävan efter en stabil och trygg tillvaro. Hoppet tillför här en dimension som knyter deltagande i vardagen här och nu till hur livet har varit och längtan framåt till ett liv som ännu inte blivit verklighet (jfr Eastmond, 2010; Gustafsson, 2004; Hage, 1997).

Lokala sammanhang och avståndet mellan bostad och skola hade betydelse för hur de unga deltagarna såg på sina möjligheter att skapa struktur och att upprätthålla sociala relationer. För att kunna slå följe med kamrater till och från skolan var det en fördel när bostaden och skolan låg nära varandra.



Figur 4

Teckning: Romina, 12 år.

Romina (Artikel II) beskriver sin teckning: “Det här är skolan. Man går längs med gatan och förbi några höghus. Det här är mamma och jag, mamma har en röd väska. Vi brukar möta en kvinna med cykel och vi hejar alltid på henne. Jag har inte tyckt om fotboll innan, men här i Sverige spelar jag fotboll och jag är alltid målvakt.”

Teckningen av skolvägen (se fig. 4) illustrerar hur rutiner och en välbekant miljö bidrog till upplevelser av en sammanhängande vardag, vilket var något som flera av barnen i Artikel I och II uttryckte på olika sätt. Många av barnen blev emellertid tvungna att byta bostad flera gånger och de beskrev hur kringflyttande och längre resor mellan bostaden och skolan gjorde vardagen mer splittrad. Familjernas ekonomiska förutsättningar under asylprocessen begränsade dessutom barnens möjligheter att ta sig mellan olika platser, både för dem som bodde i mindre orter och för dem i urbana områden. Barnen uttryckte att det blev svårare att skapa sig en tillvaro med kamrater då olika platser i vardagen upplevdes som isolerade från varandra. Det som förenade deras olika berättelser var att de uttryckte en vilja att ingå i sociala sammanhang, samtidigt som de individuella förutsättningarna såg olika ut.

Skolan som meningsbärande plats

Rätten till utbildning är en grundläggande rättighet i välfärdsstaten (jfr Bunar, 2015a; Candappa, 2000; Hägglund m.fl., 2013). Asylsökande barns särskilda situation och ovisshet om framtiden tenderar emellertid att överskuggas av att de också ingår i den bredare kategorin nyanlända elever (jfr Bunar, 2010). Samtidigt är skolan en plats där barn och unga spenderar mycket av sin tid. Jansen (2009) beskriver hur känslor av hoppfullhet skapas genom att det är något särskilt som blir föremål för längtan och människors aktiva strävanden. Den sociala omgivningen i skolan manifesterade många av de möjligheter som barnen i denna avhandling skulle kunna få legitim och varaktig tillgång till om de beviljades permanent uppehåll. I analysen av hur barnen tänkte sig ett liv i Sverige har Appadurais (1996) resonemang om att föreställningar kan fungera som drivkraft för social handling varit användbar. Föreställningarna om ett liv i Sverige varierade hos barnen beroende på omständigheter innan och under flykten, på upplevelser av vardagslivet här, men också på föreställningar om ett eventuellt återvändande till ursprungslandet. De flesta barnen uttryckte att ett återvändande var förknippat med omöjligheter och att de ville skapa sig en framtid här (jfr Löwén, 2006; Ottosson m.fl., 2017).



Figur 5

Foto: Benjamin, 8 år.

Benjamin (Artikel II) beskriver sitt fotografi: ”Det finns inte sådana skolor i [mitt ursprungsland]. När man är inomhus är det väldigt nytt i skolan [här i Sverige] och [i mitt ursprungsland] är det väldigt gammalt. Jag vill börja i skolan så fort som möjligt för att lära mig språket och för att lära känna andra barn.”

I detta sammanhang utgjorde skolgången en viktig förutsättning för barnen att aktivt delta i sina vardagsliv här i Sverige. Många av dem hade tankar om skolan och vad den kunde erbjuda redan innan skolstarten då vardagslivet ofta begränsades till bostaden. Att skolan var betydelsefull illustreras i fotografier som barnen tog av skolbyggnader innan eller efter att de hade fått en skolplats, och skolan som plats relaterades till både dåtid och framtid (se fig. 5). Efter skolstarten förändrades vardagslivets rutiner genom möjligheter att strukturera tiden och dess innehåll. Exempelvis genom att lära sig skolans schema utantill, memorera vilka lärare som skulle närvara, förbereda skolväskan inför kommande skoldag och att planera tiden för att umgås med kamrater innan och efter skoldagen. Barnen uttryckte också en önskan om längre skoldagar och att få tillgång till alla skolämnen (jfr Lennartsson, 2009).

Relationer med skolkamrater och lärare blev både medel och mål för att skapa meningsfulla sociala sammanhang (jfr Nilsson & Axelsson, 2013; Rosén & Wedin, 2015). Resultaten visar att det var viktigt för barnen att lära sig svenska för att kunna ta del av undervisning i olika skolämnen och att skapa ingångar till ett liv här. Exempelvis kunde prestationer som att läsa högt inför

alla i klassrummet både skapa nervositet för en elev som inte hade svenska som modersmål men också utgöra motivation till att öva för att klara uppgiften och därmed sträva framåt (Anzhela i Artikel I). Ovissheten om asylprocessens utfall kunde emellertid medföra att i synnerhet de äldre barnen förhandlade om huruvida det var värt att investera i att lära sig svenska innan de visste om de skulle få stanna. Även med ett tillfälligt uppehållstillstånd var tillvaron oviss, och när skolan inte erbjöd tillgång till undervisningsämnen som krävdes för vidare utbildning blev, i likhet med Löwéns (2006) studie, andliga mål i livet del av meningsskapandet (Iljham i Artikel I). Ovissheten hindrade dem emellertid inte från att relatera den egna framtiden till möjligheter inom utbildningen (jfr Nilsson Folke, 2017; Ottosson m.fl., 2017).

Strukturer i barnens vardag samverkade också med lärares praktiker i skolan. Utifrån att elever i förberedelseklasser svarade an på spontana förändringar i skolschemat med oro organiserade lärare tidens innehåll i sådana klasser för att möta elevernas olika reaktioner. Kollegor försökte även vikariera för varandra för att skapa en så stabil struktur som möjligt. Lärarna beskrev också hur barnens önsknings om längre skoldagar tog sig uttryck hos asylsökande elever genom att de ville stanna kvar vid skoldagens slut, och detta blev för många av lärarna en bekräftelse på att det egna arbetet var betydelsefullt (Artikel III).

I denna avhandling gav en del av barnen uttryck för att de ville vara diskreta med den juridiska statusen inför kamrater (jfr Larsson, 2007). Lärarna beskrev hur de kunde få asylsökande elevers förtroende att inte berätta för någon att eleven var asylsökande eller om hen hade beviljats permanent uppehållstillstånd. Här möttes elevernas och lärarnas olika utgångspunkter och på olika sätt försökte de hantera barnens mellanposition i liminaliteten (jfr Turner, 1967) genom att de ingick i skolans sociala sammanhang, men att de inte kunde ta det för givet utifrån ovissheten som asylprocessen medförde. När skolkamrater fick besked på asylansökan påminde det barnen i studien om tillfälligheten i den egna situationen. Enligt barnen och föräldrarna tog det sig uttryck i oro, rädslor, hopp och förväntningar om det egna asylbeskedet (jfr Lennartsson, 2009). Väntan på besked om uppehållstillstånd utgjorde således en särskild påfrestning för barnen och för hur de själva ville satsa på sin skolgång. Deras ansträngningar visar att, trots ovissheten, så strävade de efter att kunna bygga sina liv här och på så vis utmanade de också tillfälligheten och villkorade tillvaro som asylprocessen bygger på.

Att skapa socialt hopp på ovisshetens premisser

Det är viktigt att uppmärksamma utmaningar som lärare möter i arbetet och som skapar förutsättningarna för barns och ungas utbildning (jfr Hägglund m.fl., 2013; Lunneblad, 2017). Balansen mellan att möta elever som individer och som kollektiv är, enligt Lipsky (1980), karaktäristiskt för lärares roll som frontlinjebyråkrater. Handlingsutrymmet gällande beslut som måste fattas i arbetsvardagen skapade utmaningar för lärarna i denna avhandling (Artikel III). Även lärares perspektiv kan därför betraktas som utgångspunkt för att studera hur tvetydigheten i liminaliteten (jfr Turner, 1967) hanteras av vuxna i skolvardagen. Ibland krockade de utbildningspolitiska och migrationspolitiska målsättningarna i klassrummet, som när elever fick besked på asylansökan eller när frånvaron av ett svenskt personnummer begränsade elevernas deltagande i skolan. Planeringen av enskilda elevers undervisning kunde abrupt avbrytas vid ett besked på asylansökan och en elev kunde plötsligt vara frånvarande i klassen. Migrationsverkets beslut om asylärendet och dess oförutsedda inverkan på klassrumsarbetet påverkade således lärarnas arbete, exempelvis genom att de inte kunde erbjuda sina elever ett värdigt avsked. Exemplet belyser hur lärare möter asylsökande elever främst som individer och hur ovissheten blir påtaglig i arbetsvardagen utifrån de dagliga relationerna som skapas med elever (jfr Gruber, 2008; Lipsky, 1980).

Lärarnas handlingsutrymme i rollen som frontlinjebyråkrater utgjorde både hinder och möjligheter för att påverka asylsökande elevers skolvardag och att förmedla och skapa vad Hage (2003) kallar socialt hopp. Ett hinder var att lärarna ansåg sig ha liten kännedom och ofullständig information om asylprocessen. Kunskapen om elevernas juridiska status fick de i individuella möten med barn och deras familjer och de uttryckte osäkerhet kring vilket stöd de skulle kunna ge eleverna. I specifika situationer, som då en elev nekades lånekort utan ett svenskt personnummer, kunde lärarnas kreativa praktiska lösningar utgöra möjligheter för inkludering. Lärares kompensationer i enskilda fall kan emellertid riskera att bli individuella undantag och tillfälliga åtgärder (jfr Hägglund m.fl., 2013; Lunneblad, 2017; Nilsson & Bunar, 2016). I Artikel III uttryckte lärarna att ovissheten om elevernas vistelsetid var komplicerad att förhålla sig till och kompensera för. Ett sätt att hantera detta var att handla som om eleverna skulle stanna i Sverige, även om lärarna visste att det kanske inte skulle bli så (jfr Pinson

m.fl., 2010). På så vis utmanade även lärarna tillfälligheten i asylprocessen och de blev del av hur förutsättningar för eleverna skapades.

I synnerhet förberedelseklasserna utgjorde sammanhang där kompensatoriska strategier utarbetades för att normalisera tillvaron i möten mellan elevers individuella behov och lärares handlingsutrymme. Gränserna mellan lärarnas professionella roll och ett personligt engagemang blev emellertid diffus (jfr Maynard-Moody & Musheno, 2000). Det tog sig uttryck i hur ovissheten kring asylprocessen bidrog till ifrågasättande av vad det kompensatoriska uppdraget egentligen är. Några lärare uttryckte att det gällde undervisningsuppdraget främst, andra ansåg att personligt engagemang utöver läroplanen ingick i arbetet. I linje med tidigare forskning uttryckte lärarna i Artikel III dessutom att de befann sig i slutna sammanhang och i en marginaliserad position i förhållande till kollegor i ordinarie klasser (jfr Stretmo, 2014). Dilemmat för lärare som tilldelades ansvaret för mottagandet av nyanlända elever generellt handlade om att på samma gång ha elevens intresse i fokus och att förhandla den egna positionen gentemot kollegor (jfr Lipsky, 1980; Nilsson & Axelsson, 2013). Detta verkade komplicera det kompensatoriska uppdraget ytterligare. I Artikel II synliggörs även hur tillvaron i förberedelseklasser medförde att asylsökande elever föreställde sig ordinarie klasser som sociala sammanhang där de själva ville ingå (jfr Nilsson Folke, 2017; Ottosson m.fl., 2017; Skowronski, 2013). Ett sådant exempel är hur ett av barnen (Sebastian i Artikel II) tog initiativet att lämna förberedelseklassen som han placerades i för att byta till en skola i bostadsområdet dit familjen flyttat under asylprocessen. Viljan att lära känna kamrater i närmiljön och att stärka möjligheterna att lära sig svenska var uttryck för att själv försöka skapa förutsättningar för utbildningen. Exemplet illustrerar hur barnens hoppfullhet om möjligheter här kunde förändras över tid; innan de erbjudits en skolplats var skolgången ett mål i sig. Med tiden kunde tillvaron i förberedelseklass upplevas som en social marginalisering i skolan och barnen strävade efter att skapa sig andra utrymmen i skolan, och i samhället (jfr Ottosson m.fl., 2017; Nilsson Folke, 2017; Skowronski, 2013).

Offentligt arbete är i praktiken ofta en kompromiss mellan olika avväganden som kan skapa moraliska dilemman (jfr Weinberg, 2009), vilket lärarna i Artikel III gav uttryck för. Samtidigt uttryckte lärarna att de fick svagt stöd från överordnade och att de sällan gavs förutsättningar och resurser att förändra arbetsvillkoren (jfr Lipsky, 1980). Liksom Rutter (2006) resonerar beror förändringar i skolan i hög grad på hur lärare till elever med

flyktingbakgrund anser sig kunna, vilja eller ha rätt att förändra institutionella villkor. Asylprocessen utgjorde emellertid en yttre omständighet som lärarna i denna avhandling ansåg sig ha liten legitimitet att påverka. Samtidigt hade dess effekter betydelse för hur lärarna resonerade om det egna arbetet och de var med att skapa normer och villkor som påverkade asylsökande elevers skolgång. I likhet med tidigare forskning pekar resultaten på behovet av en tydlig ansvarsfördelning i mottagandet och på behovet av riktat stöd till lärare för att kunna skapa goda förutsättningar i skolvardagen för de barn vars vistelse i landet inte kan tas för given, varken av barnen själva eller av lärarna.

Asylprocessen som strukturell verklighet

Denna avhandling visar att principen om att asylsökande barn ska erbjudas ett liv så likt folkbokförda barns som möjligt är en styrka i det svenska asylmottagandet. De politiska målsättningarna medför emellertid både möjligheter och hinder i vardagen för barn, föräldrar och lärare (jfr Andersson m.fl., 2010; Lennartsson, 2009; Nilsson Folke, 2017; Ottosson, 2016; Stretmo & Melander, 2013). Trots ett mycket föränderligt fält visar avhandlingen, i likhet med tidigare forskning, att det finns en beständighet i asylprocessen, och den är att väntan på besked om uppehållstillstånd förblir oviss och tvetydig för barn och unga. Den specifika situationen för asylsökande barn behöver därför uppmärksammas inom den bredare kategorin nyanlända elever för att inte osynliggöras i mottagandestrukturen (jfr Nilsson & Bunar, 2016). Samtidigt är det i de lokala sammanhangen där asylsökande barn och familjer lever, och i skolvardagen, som förutsättningar för barns delaktighet i sina vardagsliv kan formas och skapas i praktiken. Även om barnen i denna avhandling inte kunde förändra asylprocessens strukturella villkor så utmanade de dess logiker, och lärarna i avhandlingen uttryckte att de i olika utsträckning var involverade i sådana processer. Ovissheten i asylprocessen är en strukturell verklighet inom vilken realistiska förutsättningar för barn och unga att sträva framåt i vardagen och i skolan ställs på sin yttersta spets. Det senaste årets omsvängning som innebär att uppehållstillstånd numera som huvudregel är tidsbegränsade (SFS 2016:752) påverkar förutsättningarna att erbjuda asylsökande barn ett liv så likt folkbokförda barns som möjligt. I denna avhandling synliggörs betydelsen av att få vistas i landet permanent för (åter)skapande av tillhörighet. I framtida forskning finns behov att uppmärksamma hur vardagsliv och skolgång påverkas av de nya regleringarna

för de barn och unga som väntar på besked om uppehållstillstånd i Sverige, och för de lärare som möter dem i vardagen. Situationen för asylsökande barn i familj framstår som viktig att synliggöra i mottagningsstrukturen liksom att studera vilka rättigheter som asylsökande barn själva anser sig ha i vardagslivet, särskilt när det gäller skola, utbildning och boendeförhållanden.

Denna avhandling har utifrån en bred ansats bidragit till att synliggöra asylsökande barn som individer i olika familjer, som en grupp barn med särskilda villkor i vardagen och som elever i den svenska skolan. En utgångspunkt, utifrån barndomssociologin, har varit att för att förstå något om barns vardag behöver den också placeras i sitt större sammanhang (James m.fl., 1998). Utifrån det bekräftar avhandlingen tidigare forskning och tillför två huvudsakliga bidrag. I första hand visar studiens metodologiska ansats att kunskap om barns och ungas erfarenheter bygger på att de själva inkluderas i forskningsprocessen. I andra hand bidrar avhandlingen teoretiskt med samhällsvetenskapliga perspektiv på hur tillhörighetsskapande kan förstås som social interaktion mellan individer och strukturer. Begreppet tidrum belyser vardagsliv och skola relaterade till asylprocessen, och Hages (2003) begrepp *socialt hopp* tillför dimensioner av hur lärares sociala praktiker i rollen som frontlinjebyråkrater är del av förutsättningarna för asylsökande barns och ungas hoppfullhet och aktiva strävanden här, nu och framåt.

Summary in English

Introduction and aims

This thesis summarizes three articles that discuss various interrelated perspectives on the everyday lives of children who are involved in the asylum-seeking process in Sweden. The data used in these articles were gathered in two periods. Firstly, interviews were conducted between 2006 and 2007 with children who had received either permanent or temporary residence permits together with their families. Secondly, ethnographic fieldwork was carried out between 2007 and 2009 with children who were seeking asylum with their families, and with school teachers from Sweden's nine-year compulsory educational system who were teaching asylum-seeking pupils.

The Swedish reception policy (cf. SOU 2009:19) aims to provide conditions for asylum-seeking children that are as close as possible to those of resident children. This "normal life" policy includes offering municipal housing rather than placing asylum-seeking children in isolated reception centres, providing them with free health and dental care and giving them the right to start school within one month of arrival. Asylum seekers may also apply for a small daily allowance, though this is considerably lower than the social security allowance (Migrationsverket, 2017b). The Swedish Education Act (SFS 2010:800) stipulates that all pupils have an equal right to education, which should be adapted to the pupils' individual circumstances and needs. This entitles asylum-seeking children to education on the same terms as permanently resident children, but it exempts them from compulsory attendance. The Swedish Migration Agency (Migrationsverket) is responsible for both processing asylum applications and coordinating with other authorities in reception.

The primary objectives of this thesis are firstly to explore asylum-seeking children's perspectives of everyday life and the role that school plays in this. Secondly, the thesis examines teachers' experiences of working with asylum-seeking pupils. Since so little has been published on refugee children's own perspectives of their situation, this thesis has been largely exploratory and also interdisciplinary in character. In general, the asylum process tends to be

described in the literature in abstract terms, and refugee children tend to be portrayed as decontextualized from time and place (cf. Ní Laoire, 2011). The studies that comprise this thesis therefore aim to include both spatial and temporal dimensions of young refugees' experiences.

Between 2004 and 2006, debate was raging in Sweden about refugee families whose asylum applications had been refused and whose children then became severely withdrawn and developed a pervasive loss of social and physical functions (cf. Bodegård, 2005). On the one hand, mistrust was directed towards the asylum-seeking families and their children's condition but, on the other, children were perceived to be vulnerable victims. This brought to light a paradox inherent in the welfare state as a regime of both "care" and "control" (cf. Eastmond & Ascher, 2011).

The debate shed light on the situation faced by asylum seekers in the receiving country. However, the focus on the ill children meant that the lives of their healthy siblings were largely ignored. Study I in this thesis therefore focuses on these healthy siblings' impressions of various features of everyday life (Study I). The subsequent two studies that are presented in this thesis were undertaken within the framework of a larger interdisciplinary research programme: Gothenburg Research on Asylum-Seeking Children in Europe (GRACE, see Andersson et al., 2010). This programme explored how the asylum seeking process affects children's social welfare, health and well-being. Study II explores the meaning that school plays in the lives of asylum-seeking children who are trying to construct their lives in Sweden while also facing the uncertainty of the Migration Agency's decision. In order to nuance our understanding, Study III inquires into the way the teachers of asylum-seeking pupils perceive their role. This research has thus evolved over time and in varying contexts.

The body of relevant literature has increased since the research presented here was initiated and the situation of asylum-seeking children has become a growing research field (cf. Andersson et al., 2010; Bak & von Brömssen, 2013; Lennartsson, 2007; Lundberg, 2013; Löwén, 2006; Ottosson, 2016; Stretmo, 2014). Some studies have highlighted how asylum-seeking children are regarded as rights holders. Others have also shown that the uncertainty children experience during the asylum process undermines their ability to establish a sense of belonging to the new society. However, while these studies stress the importance that school holds for these children, little attention has been paid in the field of Swedish educational sciences specifically

to asylum-seeking children (see Bunar, 2010; Bak & von Brömssen, 2013; Nilsson & Bunar, 2016; Zetterqvist Nelson & Hagström, 2016 for an overview). National statistics on schooling include asylum-seeking children in the broad category of “newly arrived pupils”, which lumps together pupils’ from a variety of backgrounds and legal statuses. This means that the predicament of asylum-seeking children risks being eclipsed (cf. Nilsson & Bunar, 2016).

Theoretical perspectives

One theoretical and methodological point of departure for this thesis is taken from the new social studies of childhood (Christensen, 2004; James et al., 1998). These studies propose that childhood is socially constructed and shaped within particular social contexts in time and space and that a child is a competent social actor in their own right. Children are regarded as agents who actively shape and negotiate their lives within the social structures that frame them (cf. Cele, 2006). Studies of childhood also require analytical tools that may deepen and broaden our understanding of their circumstances (James & Prout, 2014; Prout, 2011).

The theoretical framework of this project is therefore eclectic and endeavours to complement existing studies of childhood. I have borrowed the analytical term *liminality* from anthropology (Turner, 1967) to capture the ambiguous position of asylum-seeking children, who have left their country of origin with their families but have not yet been incorporated into the host society. This ambiguous status during the asylum process may also be examined with the help of the *time-space* concept developed in human geography (Hägerstrand, 1970). Theoretical inspiration has also been taken from anthropologist Ghassan Hage’s (2003) work on *social hope*, which refers to the relationship between the human ability to feel hope (hopefulness) and society’s role in distributing hope of a better future to its citizens (social hope) (cf. Jansen, 2009). Michael Lipsky’s (1980) notion of *street-level bureaucracy* is also helpful for understanding the role played by teachers in delivering the public service of equal education for all pupils. Teachers are inevitably caught between the conflicting demands of trying to meet the needs of individual pupils while also complying with rules that cannot fit every individual; the concept is thus helpful for appreciating the challenges teachers face and the strategies they adopt.

Methods and data

Various ethnographic methods have been used to obtain the children's own perspectives (cf. Christensen, 2004; Cele, 2006; Gulløv & Højlund, 2003). The ethnographic approach was selected as a means to both get close to people's experiences while also maintaining an analytical distance from the study subjects (Hammersley & Atkinson, 2007; Repstad, 2007). The data were gathered over an extended period of time in the places where children spend their everyday lives and interact with others. Accessing these sites was not easy because of the families' vulnerability and the sensitive political situation. Repstad (2007) notes that different kinds of data may complement each other. The empirical data are the result of participant observation, interviews with children, parents and educators, photographs that the children had taken and drawings they had done. Focus group interviews with teachers were also conducted. The methodological experiences gleaned from Study I were used to inform the design of Study II.

Study I draws on data deriving from interviews using photographs three children had taken between 2006 and 2007. These were one girl and two boys, who had been granted permanent or temporary residence permits. They were aged twelve and seventeen and came from Central Asia. They were the healthy siblings of children who were demonstrating symptoms of pervasive refusal syndrome (cf. Bodegård, 2005).

Study II uses data gathered during ethnographic fieldwork conducted between 2007 and 2009 initially with fifteen children, including five pairs of siblings, during their asylum-seeking process. Fourteen of them remained in the study. Six of them were aged between six and eleven, and eight were aged between twelve and sixteen. Gender division was equal. They had arrived from Afghanistan, Iran, Iraq, Lebanon and Palestine as asylum seekers between 2006 and 2008. Most of the families consisted of a mother, a father and their children. In four of the families, the children had arrived with one parent only and other family members were still in the country of origin.

The ethnographic work began with interviews based on the children's photographs and this led on to participant observation in the various contexts of the children's lives. The parents contributed with information about their children's situation. A day spent at the children's schools enriched the picture of their everyday lives. During the school visits, fourteen teachers and two headmasters were recruited for interviews (Study III). Throughout the

research, particular attention was paid to ethical considerations, particularly when the work involved vulnerable children and their families.

Analysis and interpretation, guided by the aims and research questions of each study, were performed continually as the studies progressed and during the finalization of the thesis.

Findings and discussion

This study shows how children perform as social agents, who actively participate in the migration process in the receiving society. They strive to create space for themselves. The results suggest that viewing asylum-seeking and refugee children in isolation from time and place may lead to an abstraction of their everyday lives (cf. Ní Laoire et al., 2011). The analytical approach used here embeds the children's hopefulness and sense of possibility (Hage, 2003) in the times and places in which their lives actually take shape. Using the perspectives of both children and teachers allows us to see how they complement one another. It also gives us a nuanced picture of how the school operates as a site at which the reality experienced by asylum-seeking children is encountered by teachers, who in turn try to take their predicament into account.

Study I shows how children interpret their prospects for the future by relating to various aspects of everyday life, and access to education was crucial in this. The older children were often aware of both the political context that could affect their families and of educational possibilities and limitations. The possession of permanent rather than temporary residence status also seemed to influence the children's notions of their future prospects. The chance to attend school was important but was also problematic in some respects. Study II explores how asylum-seeking children interact and negotiate their position in the school setting. The results of this study thus enhance those of Study I. Although the studies were conducted in different contexts, each illustrated how school is associated with notions of the future. However, uncertainty about the future for those who lacked permanent residence status was a complex issue. At school, the younger children could play in the "here and now" with arts-and-crafts materials, toys and their peers but they were less able to engage fully with the formal educational subjects. In general, although the children were positive towards school and their teachers, older children tended to be more inclined to reflect critically upon the school situation. They

mentioned struggling with their studies and in their interaction with their Swedish peers, and they had more questions about their future.

Studies I and II shed light on the ambiguous position that these young people find themselves in as they strive to become integrated into a life in which their futures are so uncertain. Some were reluctant to invest too much effort in school before they were sure that they had the right to remain. There were thus two parallel and, to some extent conflicting processes at work. Nevertheless, hope was often resolute as they insisted on viewing school as a pathway to the future.

Study III takes into consideration how the working conditions of teachers shape asylum-seeking children's education and ability to create a sense of a normal life. These teachers are faced with particular dilemmas and institutional constraints but they also develop their own strategies for dealing with these. In general, the teachers said they knew little about the asylum process and they learned about it largely through their encounters with their asylum-seeking pupils and their families. It was in this way that they became aware of the precarious situation asylum-seekers children face and how they still long to be part of normal life at school. The teachers therefore had to find creative means of managing their role in relation to these pupils.

In conclusion, the analyses of both children and teachers as social actors presented in this thesis help us understand the importance of the school as a space for creating a sense of normal life for young people who do not yet have a permanent residence permit in Sweden.

Referenser

- Albons, B. (1999, 4 maj). Flyktingbarn utan riktig skola. *Dagens Nyheter*.
Tillgänglig: <http://www.dn.se/arkiv/nyheter/flyktingbarn-utan-riktig-skola>
- Anderson, P. (2011). 'You Don't Belong Here in Germany...': On the Social Situation of Refugee Children in Germany. *Journal of Refugee Studies*, 14(2), 187-199. doi:<https://doi.org/10.1093/jrs/14.2.187>
- Andersson, A., Lyrenäs, S. & Sidenhag, L. (2015). *Nyanlända i skolan*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups Utbildning.
- Andersson, H. E., Ascher, H., Björnberg, U., & Eastmond, M. (Red.). (2010). *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. Göteborg: CERGU.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appelqvist, M. (2006). *Mottagningens integration? Flyktingmottagning som ett organisatoriskt fält*. (Current Themes in IMER Research, number 3). Malmö: Malmö högskola.
- Archambault, J. (2012) 'It can be good there too': home and continuity in refugee children's narratives of settlement, *Children's Geographies*, 10(1), 35-48. doi:10.1080/14733285.2011.638177
- Arnot, M., Pinson, H. & Candappa, M. (2009). Compassion, caring and justice: teachers' strategies to maintain moral integrity in the face of national hostility to the "non-citizen". *Educational Review* 61, 249-264. doi:10.1080/00131910903045906
- Ascher, H., & Hjern, A. (Red.). (2013). Från apati till aktivitet: Teori och behandling av flyktingbarn med svår psykisk ohälsa. Lund: Studentlitteratur.
- Ascher, H. & Mellander, L. (2010). Asylsökande barns tankar om hälsa. I H. E. Andersson, H. Ascher, U. Björnberg, & M. Eastmond (Red.), *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande* (s. 207-243). Göteborg: CERGU.
- Bak, M., & von Brömssen, K. (2013). *Barndom och migration*. Umeå: Boréa.

- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor books.
- Björnberg, U. (2010). Socialt kapital, tillit och resilience hos asylsökande barn och föräldrar. I H. E. Andersson, H. Ascher, U. Björnberg, & M. Eastmond (Red.), *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande* (s. 111-140). Göteborg: CERGU.
- Bodegård, G. (2005). Life-threatening loss of function in refugee children: another expression of pervasive refusal syndrome?. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 10, 337-350.
- Bordonaro, L. (2012). Agency does not mean freedom. Cape Verdean street children and the politics of children's agency. *Children's Geographies*, 10(4), 413-426.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boverket. (2015). *Boendesituationen för nyanlända*. Karlskrona: Boverket.
- Brekke, J. P. (2004). *While we are waiting: uncertainty and empowerment among asylum-seekers in Sweden*. Oslo: Institute for Social Research.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. (Vetenskapsrådets rapportserie 6: 2010). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2015a). *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bunar, N. (2015b). *Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar*. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. (2. ed.) London: Routledge.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Third edition. London: Routledge
- Candappa, M. (2000). The right to education and an adequate standard of living: Refugee children in the UK. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 261-270.
- Candappa, M. & Igbini, I. (2003). Everyday worlds of young refugees in London, *Feminist Review*, 73, 54-65. doi: 10.1057/palgrave.fr.9400074

- Cele, S., 2006. *Communicating place: methods for understanding children's experience of place*. (Doktorsavhandling, Kulturgeografiska institutionen). Acta Universitatis Stockholmiensis: Stockholm.
- Cerwonka, A. & Malkki, L.H. (2007). *Improvising theory: process and temporality in ethnographic fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children and Society*, 18, 165–176.
- Christensen, P. and James, A., (Eds.). (2000). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Crawley, H., Düvell, F., Jones, K., McMahon, S. and Sigona, N. (2016). *'Destination Europe? Understanding the dynamics and drivers of Mediterranean migration in 2015'*. Unravelling the Mediterranean Migration Crisis (MEDMIG) Final Report.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I Ahrne, G. & Svensson, P., *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 81-92). Liber: Stockholm.
- Dahlquist, L. (2009). Barnets bästa och nyanlända barn - dialoginriktade seminarier som metod och redskap. I B. Fryklund & A. Lundberg (Red.), *Asylsökande i Sverige – ett rättssäkert och värdigt mottagande för barn och vuxna?* (s. 92-118). Current Themes in IMER Research number 9. Malmö: Malmö University.
- Devine, D. (2011). *Immigration and schooling in the Republic of Ireland: making a difference?*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Dir 2015:107, Kommittédirektiv. *Översyn av mottagande och bosättning av asylsökande och nyanlända*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Domstolsverket (2017). *Migrationsdomstolar*. Tillgänglig: <http://www.domstol.se/Om-Sveriges-Domstolar/Domstolarna/Migrationsdomstolar/>
- Due, C., Riggs, D. W., & Augoustinos, M. (2014). Research with children of migrant and refugee backgrounds: a review of child-centered research methods. *Child Indicators Research*, 7(1), 209-227.
- Eastmond, M. (2010). Gäster i välfärden? Föräldraskap i asylprocessen. I H. E Andersson, H. Ascher, U. Björnberg & M. Eastmond (Red.), *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande* (s. 87-110). Göteborg: CERGU.
- Eastmond (2011). Egalitarian Ambitions, Constructions of Difference: The Paradoxes of Refugee Integration in Sweden, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37, 277-295.

- Eastmond, M. & Ascher, H. (2011). In the best interest of the child? The politics of vulnerability and negotiations for asylum in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37, 1185-1200.
- ECRE (2014/15). *Annual report: Common asylum system at a turning point: Refugees caught in Europe's solidarity crisis*. Tillgänglig:
<http://www.asylumineurope.org/annual-report-20142015>
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Europeiska Unionen (2003). Mottagandedirektiv 2003/9/EU.
- Europeiska Unionen (2010). Europeiska rådet 2010/C 115/01.
- Europeiska Unionen (2011). Europaparlamentets och rådets direktiv 2011/95/EU.
- Europeiska Unionen (2013). Mottagandedirektiv 2013/33/EU.
- Eurostat (2016). *Asylum and first time asylum applicants. Annual aggregated data (rounded)*. Tillgänglig:
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asyappctza&lang=en
- Fioretos, I., Gustafsson, K. & Norström, E. (2014). *Tolkade möten: tolkningens betydelse för rättsäkerhet och integration*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning - ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Förenta Nationerna. (1989). FN:s konvention om barnets rättigheter. Tillgänglig:
http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file_archive/060621/9649d2011fd4f5bb858acf1419189c67/konventionstexter_pdfversion.pdf
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Giner, C. (2007). The politics of asylum and childhood in the UK. *Children & Society*, 21(4), 249-260.
- Griffiths, M. (2014). Out of time: The temporal uncertainties of refused asylum seekers and immigration detainees. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40, 1991–2009.
- Gruber, S. (2008). *När skolan gör skillnad: skola, etnicitet och institutionell praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Gulløy, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Köpenhamn: Gyldendaal.

- Gupta, A. & Ferguson, (Eds.) (1997). *Anthropological locations: Boundaries and grounds of a field science*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Gustafsson, K. (2004). *Muslimsk skola, svenska villkor: konflikt, identitet & förhandling*. Umeå: Boréa.
- Gustafsson, K., Fioretos, I., & Norström, E. (2012). Between Empowerment and Powerlessness: Separated Minors in Sweden. In A. Orgocka & C. Clark-Kazak (Eds.), *Independent Child Migration—Insights into Agency, Vulnerability, and Structure*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 136, 65–77.
- Hadodo, B. & Åkerlund, E. (2004). *För den som väntar steltnar tiden i ett evigt nu: en studie av barn och föräldrars livsvillkor i den asylsökande familjen*. Tullinge: FoU Södertörn.
- Hage, G. (1997). At home in the entrails of the west: multiculturalism, 'ethnic food' and migrant home-building. In H. Grace, G. Hage, L. Johnson, J. Langsworth, & M. Symonds (Eds.), *Home/world: Space, community and marginality in Sydney's west*, (s. 99-153). Pluto Press Australia Limited.
- Hage, G. (2003). *Against paranoid nationalism: searching for hope in a shrinking society*. Pluto Press: Merlin, Annadale, N.S.W: London.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt och/eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning*, 8, 12-23.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. ed.). New York: Routledge.
- Hek, R. (2005). *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Annesley: DFES Publications.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normativitet på en förskola*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Gothenburg Studies in Educational Science 299). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holloway, S.L. & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies: playing, living, learning*. London: Routledge.
- Hughes, N. & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: toward holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21, 261–272.

- Hunt, P., 2007. *Mission to Sweden. Report of the special rapporteur on the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health*. United Nations General Assembly, Human Rights Council.
Tillgänglig:
<http://www.humanrights.se/upload/files/2/Rapporter%20och%20seminariedok/Hunt%20report%202007.pdf>
- Hägerstrand, T. (1970). "Tidsanvändning och omgivningsstruktur." Bilaga 4 i SOU 1970:14 Urbaniseringen i Sverige, en geografisk samhällsanalys. Bilagedel 1: Balanserad regional utveckling, Stockholm.
- Hägglund, S., Quennerstedt, A. & Thelander, N. (2013). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- James, A., & James, A.L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- James, A. & Prout, A. (Eds.). (2014). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge, New York: Polity Press: Teachers College Press.
- Jansen, S. (2009). Hope and the state in the anthropology of home: Preliminary notes. *Ethnologia europaea*, 39(1), 54-60.
- Jansen, S. (2016). For a Relational, Historical Ethnography of Hope: Indeterminacy and Determination in the Bosnian and Herzegovinian Meantime. *History and Anthropology*, 27(4), 447-464.
- Jarl, M. & Rönnerberg, L. (2015). *Skolpolitik: från riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber.
- Jepson Wigg, U. (2011). *Nytt land och ny skola. Berättelser om att bryta upp och börja om*. Liber.
- Johansson, T. (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *EDUCARE*, 1, 7-29.
- Jones, C. & Rutter, J. (Eds.). (1998). *Refugee education: mapping the field*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar, (Red.), *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering* (s. 139-176). Stockholm: Natur & Kultur.
- Korp, H. & Berhanu, G. (2014). Smart eller inte? Hur kulturella föreställningar om intelligens påverkar ungdomars identitet och livsbanor. I E. Sorbring, Andersson, Å. & Molin, M. *Att förstå ungdomars identitetsskapande. En inspirations- och metodbok* (s. 248-275). Liber: Stockholm.

- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: studentlitteratur.
- Lalander, P. (2015). *Observationer och etnografi*. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 83-103). Liber: Stockholm.
- Larsson, N. (2007), "Lysna på oss!". *Rapport om barns upplevelser som asylsökande i Sverige*. Stockholm: Unicef.
- Lennartsson, R. (2007). *Mellan hopp och förtvivlan: erfarenheter och strategier i väntan på asyl: en etnologisk undersökning om situationen för asylsökande i eget boende i Västmanland och Uppsala län*. Stockholm: Nationell Temagrupp asyl, integration inom gemenskapsinitiativet EQUAL.
- Lennartsson, R. (2009). *De väntande barnen. Om asylsökande barns vardagstillvaro och syn på skolan*. (Forum för skolan som kulturmiljö och arbetsplats). Uppsala: Uppsala universitet.
- Lilja, E., 1999. *Den ifrågasatta förorten: identitet och tillhörighet i moderna förorter*. Bygghörsningsrådet: Stockholm.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. Russel Sage Foundation.
- Lundberg, A. (2011). The best interests of the child principle in Swedish asylum cases: The marginalization of children`s rights. *Journal of Human Rights Practice*, 1, 49-70.
- Lundberg, A. (2013). Barn i den svenska asylprocessen. I M. Bak & K. von Brömssen (Red.), *Barndom och migration* (s. 47-78). Umeå: Boréa.
- Lundberg, O. (2015). *Mind the gap: ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 378). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359-369.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2009). De kommer från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 18, 87-103.

- Löwén, Å. (2006). *Asylexistensens villkor: Resurser och problem i meningskapande hos asylsökande barn i Sverige*. (Doktorsavhandling, Teologiska institutionen). Uppsala: Uppsala universitet.
- Malkki, L. (1995). Refugees and Exile: From "Refugee Studies" to the National Order of Things. *Annual Review of Anthropology*, 24, 495-523.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Oxford: Polity Press.
- Maynard-Moody, S., & Musheno, M. (2000). State agent or citizen agent: Two narratives of discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10(2), 329-358.
- Migrationsverket. (2017a). *Översikter och statistik från föregående år*. Tillgänglig: <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik/Oversikter-och-statistik-fran-tidigare-ar.html>
- Migrationsverket. (2017b). *Ekonomiskt stöd för asylsökande*. Tillgänglig: <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Medan-du-vantar/Ekonomiskt-stod.html>
- Migrationsverket. (2017c). *Arbeta under tiden som asylsökande*. Tillgänglig: <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Medan-du-vantar/Arbeta.html>
- Migrationsverket. (2017d). *Boende*. Tillgänglig: <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Medan-du-vantar/Boende.html>
- Migrationsverket. (2017e). *Ordförklaringar*. Tillgänglig: <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Ordforklaringar.html#a>
- Migrationsverket. (2017f). *Ersättning till kommuner för asylsökande barn i förskola och skola*. Tillgänglig: <https://www.migrationsverket.se/Andra-aktorer/Kommuner/Statlig-ersattning/Sok-ersattning-for-asylsökande/Ersattning/Barn-i-forskola-och-skola.html>
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49–61.
- Ní Laoire, C., Carpena-Mendez, F., Tyrrell, N. & White, A. (2011). *Childhood and Migration in Europe: portraits of mobility, identity and belonging in contemporary Ireland*. UK: Ashgate.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions. Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. (Doktorsavhandling, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen). Stockholm: Stockholms universitet.

- 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, 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. doi:10.1080/00313831.2015.1024160
- Nolbris, M., Enskär, K., and Hellström, A. L. (2007). Experience of siblings of children treated for cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 11(2), 106–112.
- Norman, K. (2000). Phoning the field: meanings of place and involvement in fieldwork 'at home'. In V. Amit (Ed.), *Constructing the field. Ethnographic fieldwork in the contemporary world*, (s. 120-146). Routledge: London.
- Näsman, E. (2004). Barn, barndom och barns rätt. I L. Olsen (Red.), *Barns makt* (s. 53-75). Uppsala: Iustus.
- Olsen, L. (2004). (Red.) *Barns makt*. Uppsala: Iustus.
- Olwig, K.F. & Gulløv, E. (Red.). (2003). *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Ottosson, L. (2016). *Utan given hemvist: barnperspektiv i den svenska asylprocessen*. (Doktorsavhandling, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen). Stockholm: Stockholms universitet.
- Ottosson, L., Eastmond, M. & Cederborg, A-C. (2017). Assertions and aspirations: Agency among accompanied asylum-seeking children in Sweden. *Children's Geographies*, 15(4), 426-438. doi:10.1080/14733285.2016.1271941
- Ottosson, L., Eastmond, M., & Schierenbeck, I. (2013). Safeguarding a child perspective in asylum reception: Dilemmas of children's case workers in Sweden. *Journal of Refugee Studies*, 26(2), 247-264. doi: <https://doi.org/10.1093/jrs/fes024>
- Pinson, H. & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *Journal of Refugee Studies*, 26, 247-264.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: From hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247–267.

- Pinson, H., Arnot, M. & Candappa, M. (2010). *Education, asylum and the 'non-citizen' child: The politics of compassion and belonging*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prop. 2000/01:115. *Asylsökande barns skolgång m.m.*
- Prop. 2004/05:170. *Ny instans – och processordning i utlänningslags- och medborgarskapsärenden.*
- Prop. 2008/09:111. *Personnummer och samordningsnummer.*
- Prop. 2012/13:58. *Utbildning för barn som vistas i landet utan tillstånd.*
- Prop. 2014/15:45. *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång.*
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1, 4-14.
- Punch, S., & Tisdall, E. K. M. (2012). Exploring children and young people's relationships across Majority and Minority Worlds. *Children's geographies* 10(3), 241-248.
- Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. I P. Christensen, P. & A. James (Eds.), *Research with children: perspectives and practices*, (s. 77-97). London: Falmer Press.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens skrivelse. (2016). *Verksamheten i Europeiska unionen under 2016*, Skr. 2016/17:115.
- Romme Larsen, B. (2011). *Ind i Danmark: skabelse af sted og tilhørsforhold blandt nyankomne flygtningefamilier bosat i mindre dansk lokalsamfund*. (Doctoral thesis, Ph.d.-række/Institut for Antropologi, 66). Københavns Universitet: Institut for Antropologi.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Rouse, J. (2007). Practice theory. Paper 43, Division 1 Faculty Publications, Wesleyan University. Hämtad från <http://wescholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=div1facpubs>
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rädda barnen. (2015). *Barnfattigdom i Sverige: årsrapport 2015*. Stockholm: Rädda barnen.

- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes: The making of anthropology*. New York: Cornell University Press.
- Seeberg, M.-L., Bagge, C., & Enger, T.A. (2009). No place: Small children in Norwegian asylum-seeker reception centres. *Childhood*, 16, 395-411.
- SFS 1984:387. *Polislag*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 1988:655. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:137. *Lag om mottagande av asylsökande m.fl.* Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 1994:361. *Förordning om mottagande av asylsökande m.fl.* Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2001:976. *Förordning om utbildning, förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg för asylsökande barn m.fl.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2002:1118. *Förordning om statlig ersättning för asylsökande m.fl.* Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2005:716. *Utlänningslag*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2005:762. *Lag om tillfälliga begränsningar av möjligheten att få uppehållstillstånd i Sverige*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2008:344. *Lag om hälso- och sjukvård åt asylsökande m.fl.* Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2016:752. *Lag om tillfälliga begränsningar av möjligheten att få uppehållstillstånd i Sverige*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:193. *Förordning om statlig ersättning för asylsökande m.fl.* Stockholm: Justitiedepartementet.
- Silverman, D. (Ed.). (2011). *Qualitative research: Issues of theory, method and practice*. 3rd Edition. London: Sage.
- SKOLFS 1993:21. *Förordning om undervisning av asylsökande barn*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2013). *Asylsökande barns rätt till utbildning – nationell sammanställning från flygande inspektion*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2014). *Utbildningen för nyanlända*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2015). *Utbildning för asylsökande barn och barn som vistas i landet utan tillstånd: Riktad tillsyn i 30 kommuner*. Stockholm: Skolinspektionen.

- Skolinspektionen. (2017). *Skolinspektionens årsrapport 2016. Undervisning och studiemiljö i fokus*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2008). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *PM 2016-05-10 Nyinvandrade elever i grundskolan. Dnr: 2015:01339*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Yttrande över Skatteverkets promemoria Samordningsnummer till asylsökande. Dnr 4.2.1-2016:825*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016c). *Skolverkets allmänna råd med kommentar om utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla."* (Doktorsavhandling, Centrum för teologi och religionsvetenskap). Lunds Universitet.
- Socialstyrelsen. (2013). *Barn med uppgivenhetsyndrom: En vägledning för personal inom socialtjänst och hälso- och sjukvård*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen & Skolverket. (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2003:75. *Etablering i Sverige. Möjligheter och ansvar för individ och samhälle*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2006:40. [Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.] *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2006:49. *Asylsökande barn med uppgivenhetssymtom: trauma, kultur, asylprocess*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2009:19. *Aktiv väntan – asylsökande i Sverige*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2010:5. *Skolgång för alla barn*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Spicer, N. (2008). Places of Exclusion and Inclusion: Asylum-Seeker and Refugee Experiences of Neighbourhoods in the UK. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, 491-510. doi: 10.1080/13691830701880350
- Statskonstoret. (2004). *Asylsökande barns skolgång*. Stockholm: Statskontoret.
- Stretmo, L. (2014). *Governing the unaccompanied child: Media, policy and practice*. (Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stretmo, L. & Melander, C. (2013). *Får jag vara med? Erfarenheter från ensamkommande barn och ungdomar i Göteborgsregionen och arbetet med denna*

- grupp*. (Rapport 2:2013). FoU i Väst Göteborgsregionens kommunalförbund.
- Svensson, M. (2010). Barns vardagsliv under asylprocessen – en etnografisk studie. I Andersson, H. E., Ascher, H., Björnberg, U., & Eastmond, M. (Red.), *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande* (s. 173-205). Göteborg: CERGU.
- Turner, V. (1967). *The forest symbols: aspects of Ndembu ritual*. Cornell University Press, Ithaca, N.Y.
- Tursunovic, M. (2010). Skolan i de asylsökande barnens vardag. I H. E Andersson, H. Ascher, U. Björnberg & M. Eastmond (Red.), *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande* (s. 141-171). Göteborg: CERGU.
- UNHCR. (2016). *Global Trends Forced Displacement in 2015*. Genève: UNHCR.
- van der Burgt, D. (2006). "Där man bor tycker man det är bra": barns geografier i en segregerad stadsmiljö. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Vitus, K. (2010). Waiting time: The de-subjectification of children in Danish asylum centres. *Childhood*, 17, 26-42.
- von Folsach, L. L., & Montgomery, E. (2006). Pervasive refusal syndrome among asylum-seeking children. *Clinical child psychology and psychiatry*, 11(3), 457-473.
- Watters, C. (2008). *Refugee children; towards the next horizon*. London: Routledge.
- Watters, C. & Ingleby, D. (2002). Refugee children at school: good practices in mental health and social care. *Education and Health*, 20, 43–45.
- Weinberg, M. (2009). Moral distress: A missing but relevant concept for ethics in social work. *Canadian Social Work Review*, 139-151.
- Wernesjö, U. (2014). *Conditional belonging: Listening to unaccompanied young refugees' voices*. (Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen). Uppsala: Uppsala universitet.
- White, A. (2012). 'Every wednesday I am happy': Childhoods in an Irish asylum centre. *Population, Space and Place*, 18, 314–326. doi: 10.1002/psp.659
- Young, L., & Barrett, H. (2001). Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area*, 33(2), 141-152.
- Zetterqvist Nelson, K. & Hagström, M. (2016). *Nyanlända barn och den svenska mottagningsstrukturen. Röster om hösten 2015 och en kunskapsöversikt*. Forte.