



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **SKOLFRAMGÅNG FÖR NYANLÄNDA**

## **EN INTERAKTIONISTISK ANALYS AV MÖJLIGHETER, HINDER, IDENTITETER OCH SAMVERKAN**

**Hennie Kesak**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2020
Handledare:	Goran Basic
Examinator:	Marianne Dovemark

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDAU62
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2020
Handledare:	Goran Basic
Examinator:	Marianne Dovemark
Nyckelord:	Framgångar, gymnasieskola, hinder, identitet, interkulturalitet, interaktionism, modersmål, nyanlända, samverkan, studiehandledning

---

- Syfte:** Studien syftar till att upptäcka, beskriva och analysera interaktiva mönster i mellanmännsliga möten i gymnasieskolkontext som påverkar lärarnas arbetssituation och förutsättningar för att skapa undervisning som främjar nyanländas integration och framgång i det svenska skolsystemet; framgångar och hinder i skolans organisering av arbetet med nyanlända elever; nyanlända elevernas identitetsskapande och återskapande under pedagogiska aktiviteter i skolan samt dessa processers betydelse för integration i samhället.
- Teori:** Studien utgår från ett interaktionistiskt och interkulturellt perspektiv, samt har inslag av etnometodologi och socialkonstruktionism. Den interkulturella pedagogiska forskningen utgår liksom etnometodologin från att samhället inte styrs uppifrån och att samhällets normaltillstånd inte kännetecknas av essentiell struktur och tydlig ordning. Social ordning uppnås inte normativt utan genom konstituerande regler och meningsskapande som kontinuerligt produceras av handlingar som är möjliga att återge, observera och dokumentera.
- Metod:** Studien är en kvalitativ studie som tar sin metodologiska utgångspunkt i etnografisk tradition, där huvudsyftet är att försöka förstå och beskriva människors komplexa livsvillkor och levda kultur. Studien har en fallstudiedesign där tre olika metoder för att samla in och analysera empiri har använts: intervju, observation och dokument i gymnasieskolkontext.
- Resultat:** Resultatet visar hur arbetssituationen för olika professionella lärarkategorier, samverkan mellan olika yrkeskategorier, samt mellan olika yrkeskategorier och elever och vårdnadshavare kan vara både ett hinder och en möjlighet i det praktiska arbetet med nyanlända elever. Resultatet visar även att arbetssituationen för lärare och samverkan mellan olika kategorier påverkar produktion och reproduktion av elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter i skolan. Under dessa aktiviteter konstrueras och rekonstrueras en ”vi” och ”de” positionering mellan aktörer i gymnasieskolans kontext. Den positioneringen analyseras i föreliggande studie som både ett *hinder* (”vi” – ”de” i relation lärare – elev eller i relation modersmållärare – andra kategorier av lärare) och en *möjlighet* (gemensamt ”vi” i relation lärare – elev eller i relation modersmållärare – andra kategorier av lärare – elev). Studiens resultat visar dessutom upp betydelsen av gymnasieskolans kontextbundna diskurser, attityder, engagerat ledarskap och rätt kompetens av lärarna som viktiga dimensioner för framtida utvecklingsarbete i relation till professionella aktörer som praktiskt arbetar med nyanlända elever.

# Förord

Höstterminen 2016 påbörjade jag mina studier på Masterprogrammet i Utbildningsledarskap vid Göteborgs Universitet. Det var starten på en utvecklande resa i livet på många sätt. En kunskapshöjande resa där jag fick tillfälle att testa och använda nyförvärvade kunskaper direkt i min dåvarande tjänst och därigenom utveckla den verksamhet som jag var ledare för. En fysisk resa till och från Göteborg, som förutom att ge mig tillgång till universitetet även gav mig regelbundet umgänge med vår dotter med sambo, då jag vid varje kurstillfälle övernattade hos dem.

Tack vare studierna fick jag kontakt med många människor som precis som jag var nyfikna och ville bredda sin horisont. Att skriva en masteruppsats blev en stor utmaning för mig samtidigt som det har bidragit till en större tilltro till min egen förmåga. Ett stort tack vill jag rikta till alla lärare och kurskamrater som jag har träffat på denna resa och som har bidragit med intressanta föreläsningar, givande och konstruktiva diskussioner och många nya insikter.

Naturligtvis vill jag även rikta ett stort tack till alla deltagare i föreliggande studie. Utan er hade det inte blivit någon uppsats alls. Tack också till min handledare Goran Basic som med sitt engagemang och värdefulla synpunkter har motiverat, inspirerat och stöttat mig så att slutmålet kunde nås.

Självklart vill jag tacka vår dotter med sambo för att ha upplåtit sin soffa i sin lägenhet i Göteborg. Även tack till våra barn för deras påhejande och tilltro till sin mamma och hennes förmåga att slutföra masterstudierna. Sist men inte minst ett stort tack till min man, som blev gräsänkling en gång i veckan när jag åkte iväg för att delta på föreläsningar, seminarier med mera och som har fått stå ut med en fru som i sluttampen har suttit många timmar vid datorn för att skriva. Utan deras stöd och uppmuntran hade jag inte nått mitt mål.

*Hennie Kesak*

*Ohs Värnamo, januari 2021*

# Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
2.	Studiens syfte och frågeställningar.....	4
2.1.	Uppsatsens disposition .....	4
3.	Bakgrund .....	5
3.1.	Nyanländ elev och lagrum.....	5
3.2.	Språkintröduktion.....	5
3.3.	Modersmålsundervisning .....	7
3.4.	Studiehandledning på modersmål.....	8
3.5.	Kartläggning kunskaper .....	9
3.6.	Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt .....	10
3.7.	Allmänna råd – nyanlända.....	10
3.8.	Samverkan .....	11
3.8.1.	Diversity Management – att leda olikheter.....	11
3.9.	Identitet.....	13
3.9.1.	Normalt och avvikande.....	14
3.9.2.	Individen och identitet.....	15
4.	Teoretiska utgångspunkter .....	17
4.1.	Det interaktionistiska perspektivet .....	17
4.2.	Etnometodologi och det interkulturella perspektivet.....	19
5.	Tidigare forskning .....	23
5.1.	Arbetsituationen för olika professionella lärarkategorier .....	23
5.2.	Samverkan mellan olika yrkeskategorier .....	29
5.3.	Samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare .....	30
5.4.	Elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter .....	33
6.	Metod .....	43
6.1.	Forskarens ”jag” .....	43
6.2.	Få tillgång.....	44
6.3.	Fältobservationer .....	44
6.3.1.	Genomförande .....	45
6.4.	Intervjuer .....	45
6.4.1.	Genomförande .....	46
6.5.	Dokumentation .....	47
6.6.	Analys och bearbetning av empirin.....	48
6.6.1.	Tillförlitlighet .....	48
6.6.2.	Trovärdighet .....	49

6.6.3.	Överförbarhet .....	49
6.6.4.	Pålitlighet.....	49
6.7.	Etiska aspekter.....	49
7.	Resultat.....	51
7.1.	Arbetsituationen för olika professionella lärarkategorier .....	51
7.2.	Samverkan mellan olika yrkeskategorier .....	57
7.3.	Samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare .....	63
7.4.	Elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter .....	67
8.	Analys.....	76
8.1.	Interaktiva mönster som påverkar arbetsituationen för olika professionella lärarkategorier.....	76
8.2.	Interaktiva mönster som påverkar samverkan mellan olika yrkeskategorier .....	78
8.3.	Interaktiva mönster som påverkar samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare.....	80
8.4.	Interaktiva mönster som påverkar elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter .....	81
9.	Diskussion .....	85
9.1.	Resultatdiskussion .....	85
9.1.1.	Arbetsituationen för olika professionella lärarkategorier .....	85
9.1.2.	Samverkan mellan olika yrkeskategorier .....	86
9.1.3.	Samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare .....	87
9.1.4.	Elevernas identiteter under pågående aktiviteter.....	88
9.1.5.	Slutsatser av resultatdiskussion .....	90
9.1.6.	Fortsatt forskning .....	91
9.2.	Metoddiskussion.....	92
9.3.	Pedagogiska implikationer .....	93
	Referenslista .....	95
	Figurförteckning.....	102
	Bilagor	

# 1. Inledning

*Mitt nya språk räcker inte till  
för allt som jag vill säga.*

*Jag äger inte ord,  
för alla känslor jag har.*

*Jag ber dig,  
tro inte att jag saknar känslor!*

*Jag äger inte ord,  
för all kunskap som jag har.*

*Jag ber dig,  
tro inte att jag saknar kunskap!*

*Jag äger inte ord,  
för alla tankar jag har.*

*Jag ber dig,  
tro inte att jag saknar djupa tankar!*

*Kan du se mig,  
med mina känslor,  
mina tankar och mina kunskaper  
trots att mina ord inte räcker till?*

*Jag ber dig,  
se vem jag är!*

Författare: Eva Cerú

Att komma till det nya landet Sverige beskrivs av en nyanländ gymnasieelev i föreliggande studie på följande sätt.

*Samim: Så när jag kom till Sverige, jag började direkt med att lära mig svenska. Till och med när vi var i en sån transitboende jag har lärt mig en hel del svenska där. Sen på boendet jag alltid försökte prata svenska med personalen där. Så, även om jag visste att jag pratar fel och inte korrekt svenska men ändå jag brydde mig inte om det, jag bara försökte prata och uttala. Sen det var en annan sak att jag skulle, för jag visste att ... Vi hörde runt omkring oss överallt om liksom invandrare hit och invandrare dit, typ att de kommer från bakom berget, eller så här typ att de fattar ingenting. Jag skulle bara bevisa för dem att som invandrare om man kommer till Sverige det betyder inte att man är dum i huvudet. Så jag skulle bara visa att man, man har verkligen den förmågan om man får den chansen.*

En människa består inte av olika fysiska, psykiska, sociala, kognitiva och andra beståndsdelar för sig utan utgör en helhet som är större och mer komplex än summan av sina delar. Människan påverkas av sin uppväxtmiljö, kulturen, historiska omständigheter, den fysiska miljön, och flera andra faktorer. En nyanländ elev kommer med minst ett språk och många kunskaper, färdigheter och erfarenheter hit till Sverige oavsett om hen har gått i skolan eller inte. Det finns de som har en god utbildningsbakgrund och kommer från familjer med akademisk bakgrund, medan andra saknar helt studietradition. Vissa nyanlända elever och/eller nära anhöriga till dem som bär på sorger, förluster och svåra upplevelser. (Kästen-Ebeling & Otterup, 2014; Lahdenperä & Sundgren, 2016, 2017).

Svenska skolor har på senare år, och i synnerhet under år 2015, tagit emot ett stort antal elever från andra länder. Enligt en granskning av Skolinspektionen (2017) av utbildningen vid språkinträdning visar att många av huvudmännen inte tillgodoser elevernas utbildningsbehov och att eleverna inte får det stöd och den vägledning de behöver. Eftersom pedagoger enligt Kästen-Ebeling och Otterup (2014) ofta inte förmår relatera sin undervisning till dessa nyanländas kunskaper och erfarenheter görs dessa elever till förlorare. Introduktionsprogrammet vänder sig till nyanlända ungdomar, med inga

eller nyligen påbörjade färdigheter i svenska språket, som inte uppnått behörighet till nationella program i gymnasieskolan. Språkintruktionsprogrammet utgör den viktigaste länken i introduktionen till det svenska utbildningssystemet och det nya samhället (Sharif, 2017). Utbildningen syftar till att erbjuda en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket så att nyanlända elever har möjlighet att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning (Skolinspektionen, 2017).

Efter sin granskning tar Skolinspektionens (2017, s. 5-7) upp tre utvecklingsområden för språkintruktionsprogrammet:

### **1) En homogent utformad utbildning som kan ta lång tid**

Elever på språkintruktionsprogrammet är en mycket heterogen elevgrupp med kraftigt varierande förkunskaper och utbildningsbehov. Trots detta erbjuds det vid många skolor en homogent utformad utbildning som inte anpassas till den enskilda eleven i tillräcklig utsträckning med avseende på studietakt, omfattning och innehåll.

### **2) Låga förväntningar från lärare och studie- och yrkesvägledare**

Skolinspektionen har sett många exempel på hur skolpersonal visar omtanke och omsorg om eleverna. Samtidigt visar granskningen att det råder låga förväntningar och bristande tilltro till elevernas förmåga på många skolor. Elever ger i sin tur uttryck för att de är understimulerade och vill studera fler ämnen, ha fler lektioner och en undervisning som utmanar dem mer. En förklaring till de låga förväntningarna kan vara att skolpersonal tenderar att fokusera på vad eleven saknar i kunskaper, snarare än på de kunskaper eleverna redan besitter.

Det finns även positiva exempel i granskningen. Ett sådant är när studie- och yrkesvägledning kommer in i tidigt skede, som en integrerad del av elevens utbildning under samverkan mellan studie- och yrkesvägledare och övrig skolpersonal. Eleven kan då också erbjudas språkutvecklande insatser som till exempel praktik och möjligheter att skugga lämpligt nationellt gymnasieprogram, utifrån elevens mål med utbildningen.

### **3) Tidigare brister mer synliga tack vare ökningen av antalet elever på språkintruktionsprogrammet**

Bland bristerna som identifierats tidigare anges att elevernas rätt till studiehandledning på modersmålet och modersmålsundervisning inte kan tillgodoses vid många skolor. Efterfrågan på studiehandledare och modersmåls lärare har ökat i och med ökningen av antalet elever, vilket gjort det svårare för huvudmän att rekrytera personal. Trots vikten av god tillgång till studiehandledning på modersmålet för att lära sig andraspråket, är det många elever som erbjuds studiehandledning i begränsad utsträckning eller inte alls. För den enskilda eleven kan det innebära att denne inte kommer vidare snabbast möjligt i utbildningssystemet (Skolinspektionen, 2017). Modersmåls läraren/studiehandledaren kan ha kunskap om både det skolsystem som eleven kommer ifrån och det svenska skolsystemet. Modersmåls lärare undervisar dels i ämnet modersmål, dels ger studiehandledning på modersmål (eller på elevens starkaste skolspråk) för att stödja elevens språk- och kunskapsutveckling i olika ämnen. Samverkan mellan ämneslärare och modersmåls lärare/studiehandledare runt elevens undervisning behövs.

Behovet av elevhälsa har också ökat i samband med det ökade elevantalet. Samtidigt är elevhälsoarbetet ytterligare ett område som visat på brister i att det framförallt består av hälsofrämjande insatser i form av exempelvis hälsobesök. Det hälsofrämjande, förebyggande och åtgärdande arbetet sker dock i för begränsad utsträckning i relation till elevernas behov och inte alltid i samarbete med skolans övriga personal. Många av eleverna på språkintruktionsprogrammet är ensamkommande ungdomar och en stor andel har erfarenheter som påverkar deras psykiska hälsa. Det finns tydliga samband mellan skolprestation och ungdomars psykiska hälsa. Elevhälsan behöver därför användas som en strategisk resurs (Skolinspektionen, 2017). Även SPSM (2020) anger att det finns tydliga samband mellan skolprestation och elevers psykiska hälsa och menar att nyanlända elever kan ha stora behov av elevhälsa. Samverkan mellan elevhälsan, skollärovervakning och pedagogisk personal behövs för att nå måluppfyllelse och välbefinnande för alla elever. Det behövs rutiner för sådan samverkan, vilket är rektorns ansvar. Även den sociala miljön är en viktig faktor för elevens skolframgång. Normer och

socialt samspel som nyanlända elever möter i den svenska skolan kan skilja sig från deras tidigare erfarenheter.

Trots att språkintröduktion är det 4:e största gymnasieprogrammet visar Skolinspektionens (2017) granskning att många av huvudmännen fortfarande brister i sin styrning och uppföljning av utbildningen på språkintröduktion. Det får konsekvenser för utbildningens kvalitet. Med tanke på att elever på språkintröduktion sannolikt är en elevgrupp som har begränsade kunskaper om sina rättigheter och det svenska utbildningssystemet, parallellt med huvudmannens bristande styrning och uppföljning av utbildningen är det dessutom stor risk att elevernas rätt till utbildning inte tillgodoses.

Skolinspektionen (2017) konstaterar att om skolan ska kunna ge nyanlända elever en god utbildning, behöver all personal ta gemensamt ansvar, ha samsyn i förhållningssätt och ha kunskap om nyanlända elevers lärande. Även förtroendefulla relationer mellan lärare och elevernas vårdnadshavare är viktigt eftersom det kan bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna. Nyanlända elevers vårdnadshavare kan behöva extra information från skolan på sitt eget språk och utifrån sin förförståelse för att kunna vara delaktiga. I dialogen med vårdnadshavare kan skolans medarbetare till exempel behöva förklara vad olika professioner gör i relation till eleven. Vårdnadshavarna kan även behöva en förklaring av hur skolan organiserar sitt arbete med särskilt stöd (SPSM, 2020). Alfakir, Lahdenperä och Strandberg (2010) framhåller vikten av att lärare utvecklar vad de benämner en interkulturell kompetens. Nyfikenhet på andra och andras perspektiv är centralt i ett interkulturellt förhållningssätt enligt författarna. Det handlar till exempel om en medvetenhet om att olika sociala koder och fördomar samt skilda uppfattningar om undervisning och uppfostran kan komplicera samarbetet med föräldrar.

Sverige står inför utmaningen att på ett effektivt sätt integrera nyanlända i det svenska samhället. Gymnasieskolans organisering av arbetet med nyanlända blir viktig för deras möjligheter att integreras i samhället. Hur ser samverkan mellan aktörer i skolkontexten ut? Vad sker med identitetsformeringen hos nyanlända? Vilka framgångar och hinder finns?

Den här studien är en del i ett forskningsprojekt vid Linnéuniversitetet och utgår från den forskningsplan som godkändes 20180515 av den regionala etikprövningsnämnden i Linköping (Linnéuniversitet, 2020; Regionala etikprövningsnämnden 2018). Kunskapen om nyanlända elevers integration som produceras inom ramen av denna studie kommer att, tillsammans med övriga studier, bli användbar för verksamma praktiker vid olika skolor samt andra myndigheter i Sverige som bemöter nyanlända. Kunskap som hela projektet kommer att generera handlar exempelvis om skolkontextens betydelse för elevernas identitetsskapande, vikten av planering och samarbete för effektivisering av mottagande av nyanlända, hinder och framgång i integrationen med mera.



## 2. Studiens syfte och frågeställningar

Studien syftar till att upptäcka, beskriva och analysera interaktiva mönster i mellanmänniskliga möten i gymnasieskolkontext som påverkar:

- lärarnas arbetssituation och förutsättningar för att skapa undervisning som främjar nyanländas integration och framgång i det svenska skolsystemet;
- framgångar och hinder i skolans organisering av arbetet med nyanlända elever;
- nyanlända elevernas identitetsskapande och återskapande under pedagogiska aktiviteter i skolan samt dessa processers betydelse för integration i samhället.

Studiens frågeställningar är:

- Hur återges arbetssituationen för olika professionella lärarkategorier i gymnasieskolan (ämneslärare och modersmålslärare/studiehandledare)?
- Hur samverkar de olika yrkeskategorierna i gymnasieskolan (elevhälsövärd, skolledning)?
- Hur samverkar olika professionella lärarkategorier i gymnasieskolan med varandra och med nyanlända elever och deras vårdnadshavare?
- Hur skapas och återskapas elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter i gymnasieskolan?

### 2.1. Uppsatsens disposition

I uppsatsens första kapitel presenteras en kort inledning om den utmaning Sverige står inför att på ett effektivt sätt integrera nyanlända i det svenska samhället. Sedan följer studiens syfte och frågeställningar, samt uppsatsens disposition i kapitel två. I kapitel tre ges en bakgrund som ramar in formella ramverk i form av lagar och förordningar, samt presenterar några centrala begrepp i studien. I därpå följande kapitel tas de teoretiska utgångspunkter upp, vilka främst utgår från det interaktionistiska och interkulturella perspektivet. I kapitel fem lyfts tidigare forskning med utgångspunkt från de fyra frågeställningar som presenteras i studien, som kortfattad handlar om lärares arbetssituation, samverkan mellan olika yrkeskategorier, samverkan mellan olika yrkeskategorier och vårdnadshavare och elever, samt om elevernas identiteter. I nästa kapitel beskrivs studiens metod och de etiska aspekterna. Empirin som samlats in i form av intervjuer, observationer och dokument presenteras i det sjunde kapitlet som därefter analyseras i kapitel åtta. I kapitel nio diskuteras resultaten med hjälp av de teoretiska glasögon relaterat till syfte och frågeställningar samt tidigare forskning. Slutligen diskuteras metodval och möjliga pedagogiska implikationer.

### 3. Bakgrund

I detta kapitel kommer en bakgrund bestående av olika faktorer kring nyanländas lärande att ges. Detta för att bättre kunna förstå skolkontextens formella styrningssystem, samt myndigheternas och lärosätens stödinsatser för nyanländas lärande och betydelsen av mellanmänniska interaktioner i skolkontexten. Inledningsvis ges en bakgrund till själva studien och därefter följer en presentation av/genomgång av/redogörelse för de olika faktorerna.

#### 3.1. Nyanländ elev och lagrum

Skolan styrs dels genom ekonomi, som är huvudmannens ansvar, medan den statliga styrningen sker genom Utbildningsdepartementet, Skolverket, Skolinspektionen som skapar lagar och förordningar, kartläggningar, inspektionsrapporter, kunskapsöversikter och annat stödmaterial. Dessa olika skrifter är politiskt och ideologiskt färgade utifrån aktuella nationella överenskommelser om hur skolan ska ledas och styras (Lahdenperä, 2015).

I Skollagen (SFS 2010:800) uttrycks allas rätt till en likvärdig utbildning och allas rätt att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Den 1 januari 2016 trädde ett antal lagar i kraft angående nyanlända elever i skolan. Det är huvudmannen som ansvarar för att organisera mottagandet av eleverna utifrån det som bedöms fungera bäst för verksamheten och ge eleven en väl fungerande introduktion till utbildningen i den svenska skolan. De nya lagarna omfattar bland annat:

En definition av begreppet nyanländ. Som nyanländ räknas enligt Skollagen 3 kap. §12a den som:

- har varit bosatt utomlands,
- nu är bosatt i landet, och
- har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år.

Den som nu är bosatt i landet, är den som är folkbokförd i Sverige. Vid tillämpningen av skollagen ska också vissa barn som inte är folkbokförda här anses som bosatta i landet, bland annat asylsökande och barn som beviljats uppehållstillstånd med tillfälligt skydd samt barn som vistas här utan stöd av myndighetsbeslut eller författning, s.k. gömda barn. Barn som enligt dessa bestämmelser ska anses bosatta i landet utan att vara folkbokförda har inte skolplikt, men de har samma rätt till utbildning som skolpliktiga barn. Man räknas som nyanländ i högst fyra år efter att man börjat skolan i Sverige.

#### 3.2. Språkintröduktion

Hösten 2011 förändrades gymnasieskolan genom reformen Gy 2011 med syfte att eleverna i högre grad än tidigare ska bli väl förberedda för yrkesverksamhet eller fortsatta högskolestudier, öka måluppfyllelsen och genomströmningen, förtydliga innehållet i de olika programmen samt att göra utbildningen mer likvärdig (Skolverket, 2016a).

Gymnasiereformen innebar även att det tidigare individuella programmet ersattes med fem introduktionsprogram (IM) med inriktning mot elever som inte är behöriga till ett nationellt program. Motivet till förändringen var att erbjuda tydligare studievägar och mer individanpassade utbildningar som möter elevernas olikartade behov. Introduktionsprogrammen ska ge obehöriga elever möjlighet att komma in på ett nationellt program, eller leda till att de kan få ett arbete. Huvudregeln är att inga behöriga elever ska gå ett introduktionsprogram. Alla elever följer en individuell studieplan. På introduktionsprogrammen är den individuella studieplanen mycket viktig eftersom det inte finns något examensmål eller någon programstruktur, utan det är studieplanen som visar vad utbildningen ska innehålla. Utbildningen är på heltid, men har ingen nationell fastställd struktur och längd. Huvudmannen har såväl ansvaret som stora möjligheter att utforma utbildningarna utifrån lokala förutsättningar och efter analys av elevernas behov. Huvudmannen ansvarar för att besluta om en plan för utbildning på introduktionsprogrammen enligt 17 kap. 7 § Skollagen (SFS 2010:800) och kan med

hjälp av planen tydliggöra målsättningen och viljeinriktningen för utbildningen på de olika introduktionsprogrammen genom att bland annat ange syfte, huvudsakligt innehåll och längd. En tydlig plan ger goda förutsättningar för uppföljning, utvärdering och utveckling av verksamheten. Planen utgör även en utgångspunkt när skolan tillsammans med eleven ska upprätta en individuell studieplan. Vid behov ska elevens individuella studieplan revideras, så att den alltid är aktuell (Skolverket, 2020).

Språkin introduktion är till för ungdomar som nyss har kommit till Sverige. Utbildningen har fokus på svenska språket för att eleven ska kunna gå vidare till något annat program i gymnasieskolan, eller till annan utbildning. Det har skett ändringar i gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) som innebär att elever på språkin introduktion kan få undervisning i enbart svenska eller svenska som andraspråk under en kort inledande period. I övrigt ska utbildningen baseras på den inledande bedömning som görs och de ämnen och kurser som eleven behöver för sin fortsatta utbildning (6 kap. 8 § SFS 2010:2039). Dessa ändringar började gälla på utbildning påbörjad efter 30 juni 2019.

En elev som har påbörjat sin utbildning på ett introduktionsprogram eller ett nationellt program i gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan innan hen fyllt 18 år har rätt att fullfölja sin utbildning i kommunen. Det gäller även efter elevens 18-årsdag. Även elever som är papperslösa har rätt till gymnasieskola och gymnasiesärskola om de påbörjar utbildningen innan de fyller 18 år (Skolverket.se).

Asylsökande elever har rätt till utbildning i gymnasieskola bara om de har påbörjat utbildningen innan de fyllt 18 år. Skolverkets tolkning är att asylsökande elever på introduktionsprogram inte har rätt att gå över till och påbörja ett nationellt program efter att de fyllt 18 år. Eleven har dock rätt att fullfölja en påbörjad utbildning på introduktionsprogram eller ett nationellt program även efter sin 18-årsdag (Skolverket.se).

I Skolverket (2016b) presenteras en problematisk bild av gymnasieutbildning för nyanlända ungdomar. Till de största utmaningarna hör rekrytering av personal, samverkan mellan verksamheter inom och utanför skolan, bedömningen av utbildningsbakgrund, samt den heterogena elevgruppen. Det framgår av rapporten att det krävs insatser inom – och samverkan mellan – såväl det utbildningspolitiska som arbetsmarknadspolitiska området, för en snabbare och mer effektiv integration av nyanlända ungdomar i svensk utbildning och på arbetsmarknaden. Språkin introduktionsprogrammet ger flera möjligheter att komma vidare i utbildningssystemet och av den anledning är även utvecklingsarbetet som pågår inom andra introduktionsprogram av betydelse. I Skolverket (2016b) uppmärksammas även yrkesintroduktionsanställningar och utbildningskontrakt som möjliga vägar ut i arbetslivet.

Elevgrupper på språkin introduktionen är heterogena. Elevgrupperna omfattar helt nyanlända elever och elever som har gått flera år i ordinarie klass på grundskolan, vilket gör det till en utmaning för läraren att skapa en tillräckligt stimulerande undervisning som möter elever på deras mycket olika språkliga och kognitiva nivåer. Något som även kan göra att elever tappar motivationen (Nilsson Folke, 2015; Runfors, 2003). Lärare tvingas arbeta i en komplex och motstridig verklighet. De stora förväntningarna på vad skolan bör göra för barnen läggs över på läraren, vilket Runfors (2003) beskriver utifrån sina fältstudier i några förortsskolor. Hon beskriver mötet mellan de goda avsikterna och de krav på effektiv integration som lagts på dagens skola. När skolan sedan inte når upp till de omåttliga kraven, tillskrivs detta ofta ensidigt brister hos lärarna. Men läroplanen ger inga lättolkade riktlinjer om hur integrationsfrågor ska hanteras, och lärarna tvingas ofta arbeta så gott de kan efter eget huvud. De stora förväntningarna på vad skolan bör göra för eleverna läggs över på läraren. Runfors (2003) kritiserar inte de intervjuade lärarna för deras arbetssätt, men riktar i stället kritiken mot strukturer som finns i hela samhället och som återspeglas i skolans värld och mot medelklassens ideal som präglar lärarkårens uppfattning om vilka förutsättningar som allra bäst förbereder deras elever inför framtiden. Bunar (2010) menar att Runfors forskning understryker vikten av att se bort från lärarnas arbetsmotivation och didaktiska färdigheter och i stället mer undersöka strukturer och

mekanismer hos den dominerande samhällsdiskursen om integration och mångfald som med sådan kraft slår igenom i skolornas pedagogiska och sociala praktiker och som får sådana konsekvenser för bland annat nyanlända elever.

För lärarna handlar en stor del av det dagliga arbetet om att stötta elever så att de inte tappar motivationen. Elever på språkinstruktionen är medvetna om den status som språkinstruktionen har, att det inte är en utbildning som riktigt räknas. Det är en lång process att lära sig svenska på en nivå som ger tillgång till ett nationellt program på gymnasiet, även om eleverna jobbar på och är närvarande varje dag. Eleverna kan få en känsla av att fastna på språkinstruktionen eftersom skolor inte alltid kan erbjuda undervisning i de 12 ämnen som krävs för att gå vidare till ett nationellt program (Jepson Wigg, 2019).

### 3.3. Modersmålsundervisning

På språkinstruktionen samarbetar olika lärarkategorier med varandra, såsom till exempel modersmåls lärare/studiehandledare och ämneslärare. Modersmåls läraren och läraren i svenska som andraspråk är de lärare som oftast innehar såväl faktakunskap som förståelse och förtroendet inom utbildningen för nyanlända. Modersmåls lärarens kompetens tas sällan till vara i arbetslagen och många andraspråkslärare får försvara och förklara det som alla lärare borde kunna möta (Elmeroth, 2018). Modersmåls lärarna i studier av Svensson och Torpsten (2013) samt Ganuza och Hedman (refererad i SOU 2019:18) beskrivs som en lärargrupp i en utsatt yrkesposition utan makt och inflytande över sin arbetssituation. Modersmåls lärarna som Svensson och Torpsten (2013) intervjuade upplever att lärarna på skolorna sällan visar något intresse för deras undervisning och för samarbete. Lärarna upplever att möjligheterna till samarbete blir svårare på grund av att modersmålsundervisningen ofta ligger på eftermiddagstider då övriga lärare och elever inte är på skolan. I Ganuza och Hedmans studie (refererad i SOU 2019:18) framkommer att modersmåls lärarna kan känna att deras lärarkompetens ifrågasätts av föräldrar, elever eller andra lärare. Några av de yngre modersmåls lärarna i deras studie menar att den negativa synen på deras kompetens gör att de vill komplettera sin tidigare utbildning med en pedagogisk utbildning i Sverige. I Statens offentliga utredning (SOU 2019:18) lyfts fram att det finns få möjligheter att utbilda sig till modersmåls lärare. De olikheter som finns bland personalen kan även komma till uttryck som ångest och otrygghet. Otrygghetskänslan uppstår enligt Moxnes (2001) när situationen inte längre är under logisk kontroll, när det finns ett glapp mellan aspirationerna och möjligheterna. Han säger att vissa psykologer ser otrygghet som ett resultat av liten makt i en oklar situation. Ju mindre makt och ju mer osäkerhet i omgivningarna, desto mer otrygghet. Enligt Moxnes (2001) bygger alla grupprocesssteorier på att kommunikationen ändras sig med tiden och ju längre grupper träffas. Denna rörelse från att i början kommunicera ganska opersonligt till att bli mera personlig är enligt Moxnes (2001) en huvudfaktor i allt förändringsarbete. Om tilliten uppstår inom en grupp ökar även toleransen för ångest och obehag och möjligheter för spännande och lärorika grupprocesser öppnas.

Enligt 15 kap. 7 § i Skollagen (SFS 2010:800) ska en elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer meddelar föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar undervisning i det språket (SFS 2010:800).

Modersmålsundervisning har funnits i svenska skolor under de senaste 40 åren (Cummins, 2017). Genom undervisning i modersmål får eleverna möjlighet att utveckla sina kunskaper i sitt modersmål, samt att ge eleverna förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet. Eleverna ska genom sitt deltagande på modersmålsundervisningen kunna utveckla sin förmåga att reflektera över traditioner, kulturella företeelser och samhällsfrågor i områden där modersmålet talas utifrån jämförelser med svenska förhållanden (SOU 2019:18).

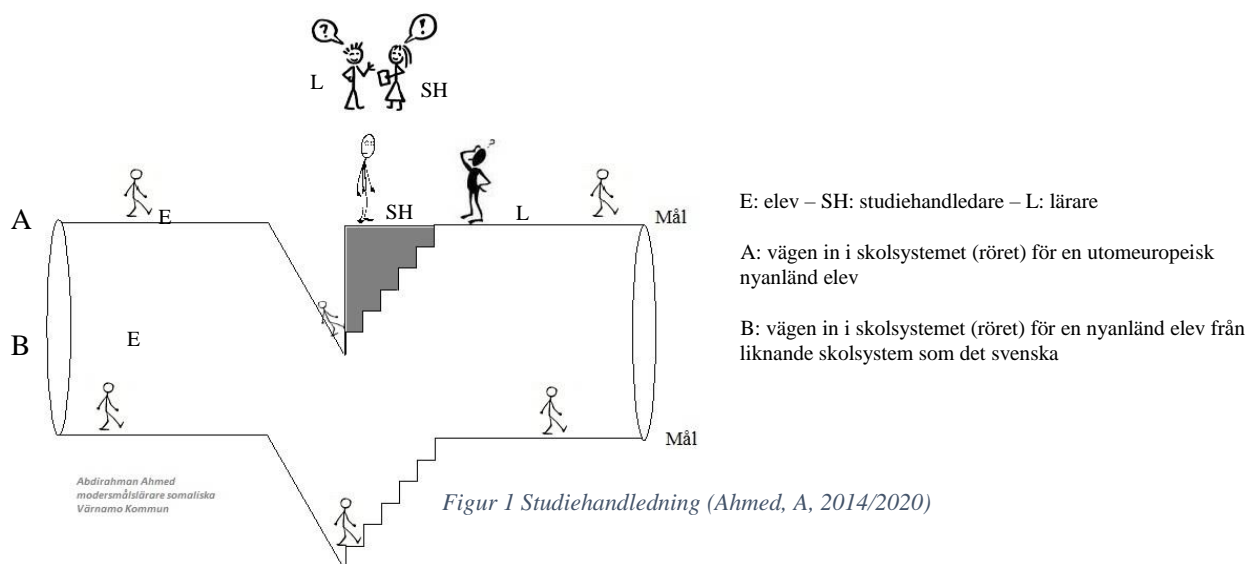
Flera forskare beskriver hur språkens olika värde och position blir synliga i de lagar och styrdokument som reglerar språk och utbildning (SOU 2019:18). Ytterligare tecken på hur modersmålets lägre position i förhållande till svenska syns i läroplanen där det till skillnad från övriga ämnen inte finns någon garanterad undervisningstid, ämnet är frivilligt och föräldrar måste aktivt ansöka om undervisningen. Flerspråkighet hos barn till invandrade minoriteter och deras kunskaper i modersmålet anses fortfarande utgöra ett hinder för att lära sig majoritetsspråket eller som ett hinder för att nå skolframgång (SOU 2019:18).

Internationell forskning om flerspråkighet och utbildning har visat övertygande resultat när det gäller positiva effekter av att erbjuda elever tillgång till tvåspråkig utbildning. Det gäller speciellt elever som håller på att lära sig ett andraspråk. Den samlade internationella forskningen visar även att andraspråkelevens möjlighet att fortsätta använda och utveckla förstaspråket samtidigt som de lär sig andraspråket i utbildningssammanhang stärker deras kunskapsutveckling och inverkar positivt på deras utveckling av både första- och andraspråket. Genom forskningen vet man nämligen att det tar lång tid att lära sig ett andraspråk, särskilt innan det kan fungera som ett lika effektivt verktyg för kunskapsinhämtning som ett förstaspråk. Nya kunskaper lärs in snabbare och bättre på ett språk som eleverna behärskar väl (SOU 2019:18; Cummins, 2017).

### 3.4. Studiehandledning på modersmål

Enligt 9 kap. 9 § i gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) ska en elev som behöver det få studiehandledning på sitt modersmål. I min tidigare yrkeskarriär hade jag förmånen att samarbeta och vara ledare för modersmållärare tillika studiehandledare. Tillsammans med mig reflekterade en av medarbetarna, Ahmed, regelbundet över det uppdrag han hade. Inför en studiedag ritade han upp nedanstående bild på ett papper och utvecklade sina tankar kring vad och hur studiehandledning skulle kunna fungera bättre. På en studiedag fick jag lov att lämna hans bild till lektorn i svenska språket som var utbildare den dagen.

Abdirahman Ahmed (2014/2020), modersmållärare/studiehandledare förklarar sina tankar kring studiehandledning med hjälp av figur 1. (Abdirahman Ahmed har medgivit deltagande i forskningsprojektet och gett tillstånd att använda både bilden och hans rätta namn.)



Ahmed beskriver att när eleven kommer till den svenska skolan bryts det invanda (skol)livet och eleven tappar fotfäste och faller ner (i röret, bildligt talad). Det sker oavsett varifrån man kommer. Eleven på B-vägen som är mera bekant med ett liknande skolsystem/liknande samhälle är redan inuti systemet (röret) och ser vilka steg hen måste ta för att kunna nå fram till målet. Däremot är eleven på A-vägen ännu inte i systemet (röret) och ser inte heller trappstegen som ska tas för att nå målet. Läraren står som ett frågetecken och vet inte varför eleven inte kan ta sig upp för trappstegen, medan

studiehandledaren ser var eleven befinner sig, känner till trappstegen, men har inte möjlighet att på egen hand visa vägen för eleven. Det är först när studiehandledaren och läraren samverkar som de kan hjälpa eleven uppför stegen.

Såväl Skolverket (2020) som SPSM (2020) lyfter betydelsen av språklig och kulturell kompetens i skolan. Skolan har i uppdrag att organisera undervisningen för elever med ett annat modersmål, så att eleverna får förutsättningar att utveckla språk (både modersmål och svenska) och kunskaper parallellt. För att kunna ge de förutsättningar behövs modersmåls lärare/studiehandledare som kan tala med en nyanländ elev på elevens starkaste språk. Det innebär att de kan lyssna när eleven berättar om sin skolgång, sina intressen och sina utmaningar. Skolinspektionen (2017) menar att samverkan mellan ämneslärare och studiehandledare runt elevens undervisning behövs.

Tanken bakom att erbjuda nyanlända elever studiehandledning på modersmålet grundar sig i den forskning som visat att elevers kunskapsutveckling gynnas av att de begrepp som används i skolans ämnesundervisning befästs både på elevens modersmål och på svenska (SOU 2019:18). Cummins (2017) lyfter fram att flerspråkighet bland elever är en personlig, kognitiv och kunskapsmässig tillgång, samt att begreppslig utveckling på förstaspråket lägger grunden för en begreppslig utveckling på andraspråket.

Sammanfattningsvis kan sägas att när den nyanlända eleven får visa sina kunskaper på sitt starkaste språk, vilka annars inte kan uttryckas fullt ut på grund av otillräcklig svenska, stärker det självförtroendet och studiemotivationen. Samtidigt får lärare då möjlighet till en ökad förståelse för elevens faktiska kunskaper i respektive ämne. Om modersmålet används parallellt med andraspråket svenska gynnar det elevens språk- och kunskapsutveckling (Skolverket, 2016c). Hofstede, Hofstede och Minkov (2011) skriver att eftersom språket är ett viktigt verktyg i undervisningen är chanserna till en framgångsrik kulturell anpassning större om läraren undervisar på elevernas språk än om eleven måste undervisas på lärarens språk. Läraren har större makt över inlärningsituationen än vad någon av eleverna har och kursspråket påverkar inlärningsprocessen.

### 3.5. Kartläggning kunskaper

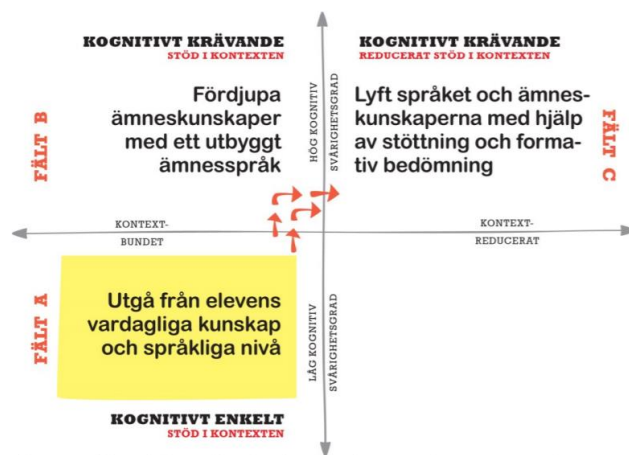
Enligt 17 kap. 14 a § skollagen (SFS 2010:800), som trädde i kraft 1 juli 2018 men tillämpas på utbildning som påbörjas från och med 1 juli 2019 och hänvisning till skollagen i 6 kap 7 § gymnasieförordningen (SFS 2010:2039), ska nyanlända elevers kunskaper bedömas när de tas emot vid introduktionsprogrammet språkintröduktion. Det innebär att elevens bakgrund, skolerfarenheter, språk- och ämneskunskaper och eventuella yrkeserfarenheter ska kartläggas. Bedömningen ska göras skyndsamt så att en individuell studieplan kan upprättas för eleven inom två månader från mottagandet. Resultatet av bedömningen ska ligga till grund för den individuella studieplanen.

Skolverket har tagit fram ett kartläggningsmaterial som med fördel kan användas på språkintröduktionen för nyanlända och som är obligatoriskt att använda inom grundskolan. Syftet med kartläggningsmaterialet är att ge skolan stöd i arbetet med att bedöma en nyanländ elevs kunskaper. Detta för att skolan ska kunna planera och anpassa undervisningen till elevens förutsättningar och behov. En kartläggning beskriver elevens utgångsläge eller startpunkt och kan ligga till grund för planering av undervisningen och individuella insatser (Skolverket, 2016a).

När en nyanländ elevs språkkunskaper bedöms inför mottagande till språkintröduktion är det viktigt att uppmärksamma att kunskaper kan vara förvärvade och utvecklade både i och utanför skolan. Många nyanlända elever har teoretiska och praktiska kunskaper kopplade till olika yrken. Dessa kunskaper är viktiga att både bekräfta och ta vara på inför den fortsatta utbildningen. När elevens språkliga förmåga analyseras räcker det inte med att konstatera att eleven har ett fungerande vardagsspråk och ett gott flyt. Det är viktigt att i analysen få fram hur bra eleven behärskar ett skolspråk. För en nyanländ elev tar det vanligen mellan sex och åtta år för att utveckla de språkliga kunskaper som är nödvändiga i gymnasieutbildningens olika ämnen och kurser. Det krävs ett medvetet arbete under lång tid. (Skolverket, 2016c).

### 3.6. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Nyanlända gymnasieelever har vanligen inga erfarenheter av den svenska skolan och behärskar inte heller det språk som skolan och samhället använder. Språkinstruktionen blir en ingång och en viktig länk till det svenska utbildningssystemet och det nya samhället och språket är nyckeln. Förutom språket ska de även lära sig de olika skolämnenas innehåll och begrepp för att bli behörig till de nationella programmen (Sharif, 2017). Lärare i alla ämnen och kurser har ett ansvar att arbeta språk- och kunskapsutvecklande, något som gynnar alla elever. Språkinläringen främjas om undervisningen utgår från innehållet i undervisningen och inte fokuserar på övningar med isolerade ord och fraser ryckta ur sitt sammanhang. Därför är det inte lämpligt att för ensidigt bli inriktad på elevens kunskaper i svenska (Skolverket, 2016c). För att stötta skolor i att utveckla ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt erbjuder Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) på uppdrag av Skolverket två olika typer av kompetensutvecklingsinsatser som fokuserar på språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA). Det är dels kompetensutvecklingsinsats för en stor del av personalen på en och samma skola/förskola eller kommun. Dels en utbildning av så kallade SKUA-utvecklare som har mandat att i samverkan med ledningen utforma och genomföra kompetenshöjande SKUA-insatser.



Figur 2 Fyrfältsmodellen. Fritt efter Cummins 2017 och Hajer och Meestringa 2010 (bild: Henrik Pettersson, Lunds universitet)

Grunden för att elever ska kunna ta till sig ny kunskap behöver vara att utgå från sådant som de redan vet. För att ny kunskap ska kunna få fäste behöver den byggas på redan befintlig kunskap (figur 2). Förutom sådant som eleverna har lärt sig under tidigare skolgång ingår all den erfarenhet som eleverna för med sig in i klassrummet i begreppet tidigare kunskap. Allt detta är av värde när läraren försöker skapa en grund att bygga vidare ny kunskap på (Bouakaz & Bunar 2015). Genom att aktivera, synliggöra och utgå från det som eleverna redan vet skapas "kunskapskrokar" för eleverna att hänga fast sin nya kunskap på.

Lärare borde i sin grundutbildning och professionella utveckling introduceras i interkulturellt lärande och interkulturell praxis för att se till att de får/har kulturell självkännet, kulturella attityder/förväntningar, övertygelser, kunskaper och färdigheter samt är medvetna om utbildningens sociopolitiska sammanhang när det gäller kulturell och språklig mångfald (Europarådet, 2003; Mitchel, 2017). Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv (se kapitel 4 för fördjupning) i skolans övergripande arbete går enligt Lorentz (2018) *inte* att jämföra med det arbete som görs inom ramen för *specialpedagogik* eller *internationalisering*. Vi ska undvika oproportionerlig placering i specialundervisning genom en övergripande strategi som omfattar lärarutbildning, kulturell känslighet samt effektivt samarbetet mellan hem och skola (Mitchell, 2017).

### 3.7. Allmänna råd – nyanlända

I och med lagändringarna 2016 som handlar om nyanlända och nyanländas lärande omarbetades även de allmänna råden som Skolverket ger ut. Dessa är för att stötta skolans arbete med att stödja nyanlända elever att utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål. I dessa finns följande råd som utgår från bestämmelser i skollagen och gymnasieförordningen.

#### Huvudmannen bör

1. ha rutiner för den inledande bedömningen av språkkunskaperna hos de nyanlända ungdomar som ska tas emot på språkinstruktion i gymnasieskolan, och

2. ha rutiner för hur rektorn vid den skolenhet där en nyanländ elev ska tas emot tar del av den genomförda bedömningen, i de fall inledande bedömningar av nyanlända elevers språkkunskaper sker vid en central enhet inom huvudmannens organisation.

#### *Rektorn bör*

3. ha rutiner för att säkerställa att kunskapsutvecklingen hos en elev på språkintröduktion fortlöpande bedöms, så att eleven så snart som möjligt kan komma vidare i sin utbildning, och

4. verka för att den nyanlända eleven får visa sina kunskaper i olika ämnen på sitt starkaste språk.

#### *Lärare och övrig skolpersonal bör*

5. utbyta kunskaper och erfarenheter om en nyanländ elev för att följa elevens språk- och kunskapsutveckling i varje ämne,

6. gemensamt planera och genomföra undervisningen så att en elev på språkintröduktion så snart som möjligt kan komma vidare i sin utbildning, och

7. uppmärksamma tecken på att en nyanländ elev kan vara i behov av annat stöd än åtgärder för nyanlända och då skyndsamt ge eleven stöd i form av extra anpassningar eller anmäla till rektorn att det finns behov av att göra en utredning om särskilt stöd eller om mottagande i en annan skolform. (Skolverket, 2016c, s. 35)

### 3.8. Samverkan

Samverkan är en fråga som stått på dagordningen under många decennier för verksamheter som arbetar med barn och ungdomar. När Sveriges riksdag 2003 röstade igenom förslagen i propositionen *Stärkt skydd för barn i utsatta situationer m.m.* skärptes bland annat lagstiftningen om skyldigheten att samverka när barn och unga far illa eller riskerar att fara illa. Samtidigt fick Socialstyrelsen i uppdrag att ta fram en nationell strategi för samverkan. För en välfungerande samverkan behövs en tydlig ansvarsfördelning, god kunskap om varandras uppdrag, en jämlik relation och tydliga rutiner, samt resurser och kompetens. Skolan har både ett kunskapsuppdrag och ett värdegrundsuppdrag. Inom ramen för ett samverkansarbete med externa aktörer innebär det att skolan alltid har ansvaret för och kompetensen att bedöma frågor som hänger samman med det pedagogiska ansvaret (SOU 2010:95).

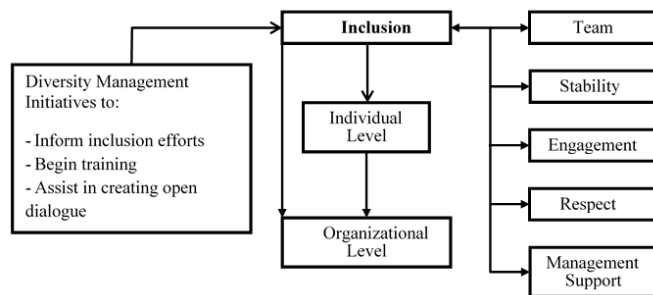
Fenomenet samverkan beskrivs av Basic (2018c) som en social företeelse som skapas och återskapas i interpersonella möten. Samverkan handlar enligt Darvishpour, Månsson, Asztalos Morell och Hoppe (2019) om ”en målinriktad handling som baseras på samarbete med andra aktörer utifrån gemensamma intressen.” (s. 170). De menar att samverkan kan förbättra resultat genom att integrera olika kompetenser i skilda organisationer, generera ökad professionalitet, öka effektiviteten och kompetensen hos aktörerna genom nära samarbete, effektivisera resursutnyttjandet och förbättra kvalitetssäkringen genom ett förebyggande syfte. Samverkan är enligt Basic (2012) ett problematiskt återkommande fenomen som är energikrävande då det kan innefatta meningsskiljaktigheter som bidrar till interpersonella konflikter mellan olika aktörer såsom de professionella, föräldrar och ungdomar. Det kan även handla om de professionellas agerande, bristande tillit mellan olika aktörer, yrkes- och intressekonflikter (Basic, 2018c). Det är något som bekräftas av Darvishpour m.fl. (2019) som även anger vagt formulerade målsättningar, olika kunskapstraditioner, skilda intressen, skilda organisatoriska strukturer och dålig samordning som hämmande faktorer.

#### 3.8.1. Diversity Management – att leda olikheter

*Diversity management* handlar enligt O’Donovan (2017, 2018) om att leda och hantera olikheter och likheter, det vill säga ett koncept som gör det möjligt för varje medarbetare att prestera till sin potential. Det är ett arbetssätt, en aktiv handling, för att upptäcka, använda och värdesätta individens erfarenheter och kompetenser. För att möjliggöra detta krävs att organisationer antar ett nytt sätt att tänka på skillnader mellan människor och ett nytt tillvägagångssätt för hur anställda behandlas. Rekrytering av olika sorters människor är enligt Widell och Mlekov (2013) ett viktigt steg i utvecklingsarbetet mot den mångfaldiga organisationen. De menar att ju fler olikheter som accepteras



desto lättare är det att lära av varandra och växa. För att få det att fungera i praktiken menar O'Donovan (2017/2018) att inkludering handlar om att ha en helhetssyn på medarbetaren och integrera såväl deras likheter som skillnader i organisationens struktur. Inkludering sker på såväl



Figur 3 Factors Contributing to Inclusion (O'Donovan, D., 2017)

individuellt som organisatorisk nivå och är kontextuell. I figur 3 visas faktorer som bidrar till inkludering. Det är viktigt att ha en känsla av tillhörighet i ett team. Därför bör organisationen identifiera sätt på vilket en teamorientering kan skapas. Exempelvis genom återkommande grupp- och/eller informationsmöten, gemensam (obligatorisk) utbildning eller mångfaldsutbildning. Individer som vanligtvis arbetar individuellt eller som är del av en liten grupp kan sättas samman

för att låta dem känna sig del av ett större team. Stabilitet är den andra faktorn O'Donovan (2017) tar upp. Organisationer bör undvika onödiga, täta förflyttningar mellan olika avdelningar. Om dessa är nödvändiga kan organisationen underlätta tvärgrupper, både formella och informella, för att skapa kännedom i hela organisationen. I samband med inkluderande insatser bör organisationen även fokusera på medarbetarnas engagemang. Att känna sig respekterad och fri att gå i dialog på arbetsplatsen är delar av medarbetarnas engagemang. För vissa anställda kan det bli obekvämt att fråga om sin åsikt direkt eller offentligt, inte på grund av oförmåga, utan på grund av personlighet eller kulturella normer. För att öka engagemanget kan det vara användbart att låta individer ge åsikter eller förslag "privat", kanske via e-post. Även om inkludering är subjektivt och olika för varje individ, har ledningen en roll att spela. Om ledningen uppmuntrar individer att använda sig av sina olikheter i arbetet, visar detta på acceptans och uppskattning för skillnader. Widell och Mlekov (2013) menar att utvecklingen mot den mångfaldiga organisationen startar med kommunikation och ett ledarskap som genomsyras av en ärlig ödmjukhet och genuin öppenhet.

Syftet att nå förbättring kan vara svårt utifrån en enskild grupp och det kan många gånger vara positivt med samverkan och ta vara på varandras kompetenser och erfarenheter. Det i sin tur kan leda till förtroende av det gemensamma arbetet och det är grunden i samverkan (Basic, 2018b). Basic (2018a) lyfter fram några dimensioner som påvisar god samverkan. Det ska finnas ömsesidig respekt och förtroende mellan de olika parterna för att kunna åstadkomma ett gynnsamt arbete. Även personliga relationer är viktiga faktorer för att främja ett framgångsrikt samarbete. Ett sådant samarbete kan enligt Björk, Danielsson och Basic (2019) bero på aktörernas moraliska och sociala dimensioner. Några framgångsdimensioner som enligt Basic (2018b) uppmärksammats i tidigare studier om fenomenet "samverkan" är: a) huvudmannaskaps- och funktionsgränser har bestämts på lämpligt sätt; b) verksamheter är samlokaliserade till ett gemensamt hus; c) den administrativa och politiska ledningen och finansieringen är samordnade; d) samarbetet innefattar alla nivåer i de organisationer som ska samverka; e) ömsesidig respekt och ömsesidigt förtroende föreligger mellan samverkansparterna; f) gemensam fortbildning av all personal bedrivs; g) gemensamma utvecklingsprojekt bedrivs; h) ekonomiska stimulanser eller en tvingande lagstiftning föreligger. Skillnaden i den kulturella och sociala bakgrunden hos de professionella och de nyanlända eleverna har betydelse för uppkomst av vanliga samverkanshinder för framgångsrik samverkan (Basic, 2018b; Bolin, 2011). De framgångsdimensioner som uppmärksammas i dessa studier handlar många gånger om att samverkansaktörerna bör ha gemensamma utgångspunkter (gemensam utbildning, gemensamma lokaler etc.). Förutsättningar för framgångsrik samverkan i skolkontexten verkar enligt Basic (2018b) finnas i relationen mellan olika yrkeskategorier (ämneslärare, modersmålslärare, skolläring, elevhälsopersonal) där man möts kontinuerligt, förstår varandras funktioner och kan komma överens om gemensamma mål.

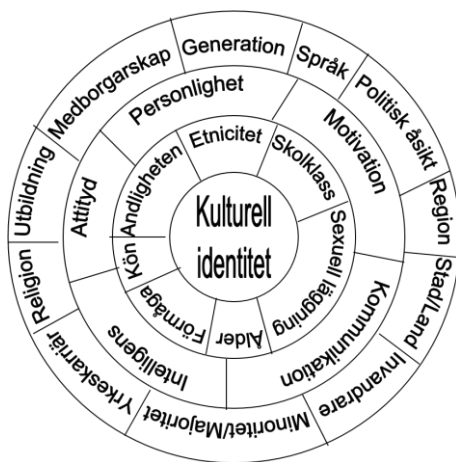
### 3.9. Identitet

*Alla människor är i vissa avseenden*

- Som alla andra människor
- Som vissa andra människor
- Inte som några andra människor

(Kluckhohn & Murray, 1948)

Begreppet identitet kommer från latinets *identitas* och roten *iden* som betyder ”densamma”. NE beskriver identitet som självbild, medvetenhet om sig själv som en unik individ. Identitet består enligt NE:s definition i första hand av medvetenhet om sitt jag, dvs. upplevelsen att vara levande (vitalitet), att det finns en skarp gräns till andra (demarkation), att själv bestämma över sina tankar och handlingar (aktivitet), att i grunden vara densamma trots de förändringar som inträffar under livet (kontinuitet) och att ha bara ett jag (integritet). I andra hand består identitet enligt NE:s definition av medvetenhet om den egna personligheten, det vill säga om innehållet i alla de erfarenheter under livet som efter hand format personligheten. Närbesläktad med identiteten beskriver NE självet, som är upplevelsen av den egna personen, såväl kroppen som personligheten, i motsats till objekten (andra personer). Identiteten ingår i individens jag-styrka, som för sin utveckling är beroende av att uppväxtförhållandena kan skapa trygghet och sätta gränser mot orealistiska krav, så att den framväxande identiteten kan bekräftas.



Figur 4 Identitetsdiagram - James (2003, s. 36)

Figur 4 visar några av de faktorer som bidrar till utvecklingen av en individuell kulturell identitet. I diagrammet försöker James (2003) visa hur olika faktorer påverkar konstruktionen av den kulturella identiteten eller jaget. Dessa faktorer förändras över tid, med individernas förändrade medvetenhet om jaget, om andra och det sociala systemet, genom interaktioner och som svar på social förändring.

Sociala egenskaper som kön, ras, etnicitet, förmåga, ålder och sexuell läggning, tillsammans med faktorer som utbildning, medborgarstatus, politisk tillhörighet och så vidare påverkar enligt James (2003) en persons attityder, uppfattning, personlighet och motivation. Socialiseringsagenter som familjen, lärare, kamrater, mentorer, betydande andra och samhället där individen lever spelar en betydelsefull roll i påverkan av dessa faktorer och hur de uttrycks. I kombination

spelar dessa inbördes relaterade faktorer en roll i socialiseringsprocessen, i naturen av kulturen som överförs och konstrueras av individen och i slutändan i den individs beteende. Etnicitet, ras, religion och nationalitet påverkar inte varje enskild person på samma sätt eller i samma grad. Individens nationella ursprung eller födelseort eller hans föräldrar kan vara mer betydelsefulla om vederbörande är en invandrare, eller om hans föräldrar nyligen invandrat. I vissa fall kan religion ha starkare inflytande än språk eller etnicitet. För vissa finns det kopplingar mellan etnicitet och religion; i många fall är det svårt att separera dem, och det är därför viktigt att förstå de inneboende dynamiska relationerna. Genom socialisering identifierar individer sig som medlemmar i majoritets- eller minoritetsgruppen. De som tillhör en grupp som starkt identifierar sig med majoritetsgruppen eller minoritetsgruppen kommer till slut att tänka på sig själva som majoritets- respektive minoritetsgruppsmedlemmar. Individernas kulturella identiteter blir kopplade till deras historiska upplevelser, värderingar, levnadssätt och de sociala mönster som ingår i deras grupper. Identitet enligt Von Brömssen (2016) skapas och återskapas diskursivt och genom de sammanhang vi ingår i, det vill säga att den är dynamisk, föränderlig och beroende av det sammanhang man ingår i och som därför varierar i tid och rum. Den ses inte som absolut och fast, men som föränderlig och i rörelse (Massey, samt Lefebvre, refererad i Von Brömssen, 2016).

Individer med flera etniska identiteter har möjlighet att identifiera sig med alla (Von Brömssen, 2016; James, 2003). Dock identifierar individer sig ofta mest med den som utgör grunden för uppväxtmiljön eller med sina kamrater, den som verkar vara mest accepterad av den dominerande gruppen i samhället eller den som andra identifierar dem med. Rummet och platsen påverkar och skapar individuella identiteter gällande klass, kön, etnicitet, nationalitet och ålder som kopplas ihop av sociala relationer såväl lokalt som globalt (Massey, refererad i Von Brömssen, 2016). Även i utbildningssammanhang skapas och återskapas identiteter genom upprepade sociala handlingar enligt Von Brömssen (2016). Nyanlända elevers och lärarnas individuella och professionella identiteter skapas och återskapas enligt Björk, Danielsson och Basic (2019) i interaktionen med andra såsom andra elever, andra lärare, och föräldrar, i skolans dagliga verksamhet. De menar att såväl nyanlända elever som lärarna verkar få bekräftelse av sina identiteter genom deltagande i skolgemenskapen samt att ett välfungerande samspel mellan individer i skolans sammanhang verkar vara en grundläggande förutsättning för integration av nyanlände.

### 3.9.1. Normalt och avvikande

*”Det måste  
vara  
någonting  
annat”*

(Motsieloa, 2003)

Intresset för diskriminering och rasism i de nordiska länderna har uppmärksamrats under de senaste åren menar Skadegård (2017). Strukturell diskriminering kan enligt Skadegård ses som en bred form av diskriminering som uttrycks inom eller informerar om underförstådda normer och överenskommelser. Kamali (citerad i Skadegård, 2017, s. 216) beskriver hur strukturell diskriminering ”... Legitimerar och normaliserar indirekta former av negativ behandling av ”Andra” och gör det till en del av samhällets vardagliga normala liv.” Rutinhandlingar som sker upprepat och där man inte tydligt kan urskilja vilken kategori aktörerna tillhör i den givna situationen benämns i akademiska sammanhang *vardagsrasism*. Problemet idag är att det ofta används alltför ofreflekterat och därmed riskerar att utvattnas (Motsieloa, 2003). Uttrycken för vardagsrasism/strukturell diskriminering är ofta av subtil karaktär och omfattar gester, tal, tonläge, kroppsspråk och reaktioner (Young, refererad i Motsieloa, 2003). Stefan, en av ungdomarna i Motsieloa (2003, s. 13) studie, exemplifierar:

*”... när jag går in någonstans, typ om det är någon hemmafest hos någon, så är det typ tre killar som röker på balkongen, så ska man gå ut och röka så är det bara svenskar. Så har dom halva ciggen kvar, då släcker dom och går in. Jag vet inte om dom undviker tjafs eller om dom är rädda eller om dom typ bara inte vill stå bredvid mig, jag fattar inte det.”*

Det går inte att bevisa att Stefans tolkning av situationen är den riktiga, att det är hans och vännernas ursprung som leder till ”svenskarnas” reaktion. När han spekulerar i huruvida de vill undvika tjafs eller om de bara vill hålla distansen refererar han indirekt till stereotypa föreställningar om invandrarkillar som kriminella, ohederliga och bråkiga. De svenska killarna skulle förmodligen neka till anklagelserna om Stefan uttalade dem. Likaså skulle han antagligen få höra att han inbillade sig eller var överkänslig och att det säkert fanns en annan förklaring till deras agerande om han berättar om händelsen för någon som inte har reflekterat kring liknande erfarenheter (Motsieloa, 2003).

Bunar (2010) menar att den största delen av forskningen om nyanlända elevers identitetsutveckling utgår från dikotomin ”normalt” och ”avvikande” som skapas genom dagliga praktiker i den svenska skolan och där normen är den svenska eleven, medan elever med utländsk bakgrund blir avvikande och även språksvaga. Bunar (2010) hänvisar till Sjögren som menar att elever med utländsk bakgrund ses som problematiska i skolan av de svenska lärarna och lösningen blir homogenisering och försvenskning utifrån tanken att ”alla barn är lika”. Det innebär att elever betraktas och behandlas utifrån vad de saknar istället för utifrån vilka styrkor och kunskaper de redan har med sig. Det blir till

exempel tydligt när Runfors (2003) utifrån sina fältstudier i några förortsskolor beskriver hur lärarna under sitt arbete riktar uppmärksamhet, talar om och förhåller sig till kategorin ”invandrarbarn” på olika sätt. Hon visar hur de kulturellt betingade olikheter mellan eleverna tenderar att tonas ner samtidigt som det finns en stark upptagenhet och problematisering av det annorlunda. Det vill säga, i det praktiska arbetet betraktas barnen som lika, bara med olika förkunskaper, och skolan koncentrerar sig på att uppväga brister i språk och anpassning, medan kulturella och sociala skillnader marginaliseras. Lärarna uppfattar den del av elevernas kulturella bakgrund som har med relationer och sammanhang att göra som en belastning inför framtiden enligt Runfors (2003) och eleverna skulle frikopplas från bakgrundens hämmande inverkan genom att tona ned det kulturella till förmån för principen ”här är alla barn lika”.

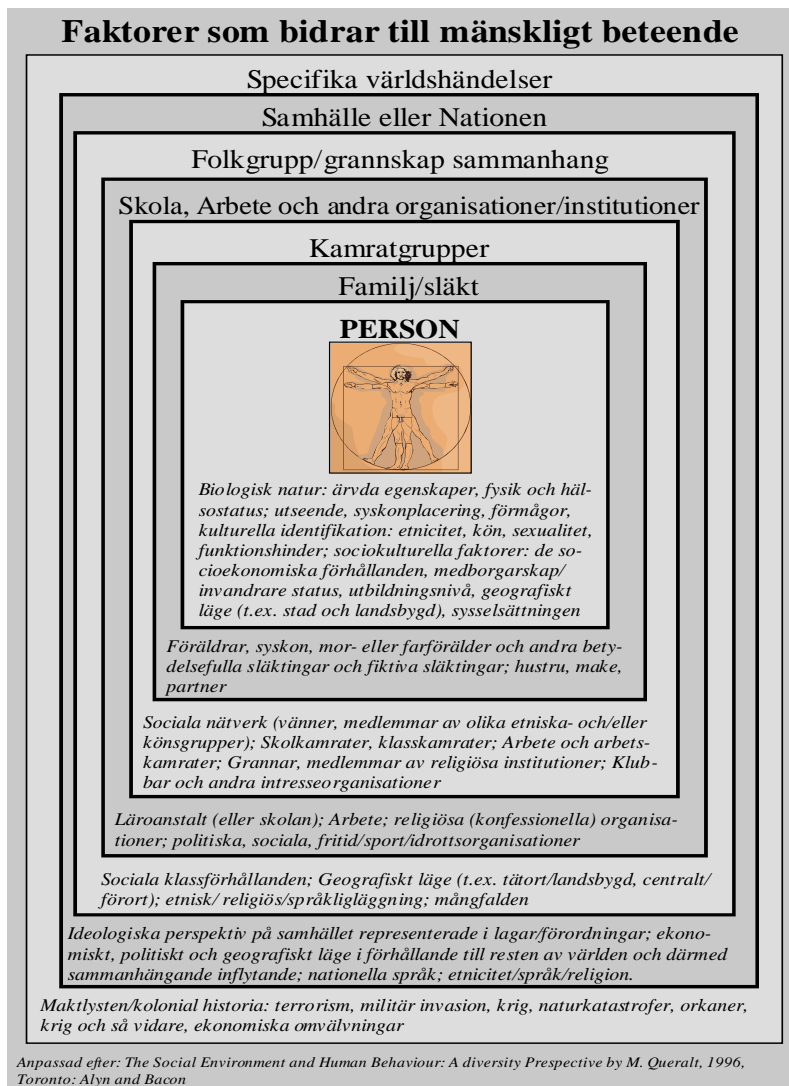
För att kunna möta framtiden i det svenska samhället med någorlunda lika förutsättningar som deras ”helsvenska” jämnåriga behöver ”invandrarbarnen” satsa allt de orkar på det svenska språket eftersom en framtid utan språket är otänkbart. De svenska eleverna är måttstock för vad som är eftersträfvärdiga kunskaper i svenska och på så sätt formas elever med utländsk bakgrund och tvingas in i en kategori igen enligt Runfors (2003). ”Invandrarbarnen” ska formas till att bli en del av olika gemenskaper, i klassrummet i första hand och i förlängningen i den samhällseliga gemenskapen. Hela processen genomsyras av lärarnas fokusering på vad eleverna inte är och på deras reella eller förmenta brister. Det vill säga att de enligt Runfors (2003) osynliggörs som de individer de är, samtidigt som de ständigt hamnar i rampljuset för det de inte är. Detta osynliggörande förminskar ”invandrarelevernas” handlingsmöjligheter därför att de i skolans dagliga praktiker ständigt och jämt reduceras till kategorin ”invandrare” präglad av brister och tillkortakommanden. Även Gruber (2008) visar i sin studie hur skolpersonalen genom sina dagliga praktiker skapar och upprätthåller skillnader mellan olika elevkategorier baserade på elevernas förmenta tillhörighet till olika kulturgrupper. Bunar (2010) hänvisar till Grubers studie och gör en indirekt koppling till nyanländas situation i skolan och menar att även de nyanlända eleverna så småningom infogas i denna åtskillnadsstruktur genom dagliga praktiker som valet av temadagar, studiebesök, förhållningssättet till föräldrarna och skapandet av diskurser om elevgruppernas problem och möjligheter. Liksom i Runfors (2003) tidigare nämnda studie uppmärksammas även här hur ”svenskhets” görs till en norm och en måttstock mot vars bakgrund ”invandrarskap” och ”invandrarelever” skapas och upprätthålls.

Sharif (2017) konstaterar att nyanlända gymnasieelever oftast inte har några erfarenheter av den svenska grundskolan och inte heller behärskar det svenska språket. Den kulturella mångfalden som resurs, som potential, som möjlighet syns inte till under processen. Dessa brister definierar gruppen nyanlända som grupp när de möter den svenska gymnasieskolan och då specifikt språkintrödningsprogrammet. Jepsen Wigg (2019) menar att de kunskaper och kompetenser som de nyanlända har med sig tas inte till vara i den svenska gymnasieutbildningen. Hon anser att de elever som blir kvar länge i språkintrödningsprogrammet löper en risk att bli isolerade, samt att språkintrödningsprogrammet inte alltid ger de möjligheter som krävs för att elever med kort eller ingen skolbakgrund ska kunna lyckas.

### 3.9.2. Individen och identitet

I mötet med det nya landet och den nya skolan försöker ungdomar hitta ett sätt att förhålla sig till den nya situationen. Jonsson (2007) beskriver till exempel i sin studie utifrån ett fältarbete i en högstadieskola hur figuren ”invandrarkille” konstrueras. Killarna kallar sig själva ”blattar” och Jonsson (2007) har valt att kalla sin avhandling för ”Blatte betyder kompis”, vilket är ett citat av en av killarna. Jonsson (2007) följer i ett år dessa killar och beskriver hur de talar förortsslang, hur de skämtar med ganska råa skämt, skäller ut varandra, med mera, något han beskriver som en iscensättning av maskulinitet. Han menar att killarna agerar så för att de förväntas agera så och att ”invandrarkillen” måste förstås som en subjektpositionering som växer fram i mötet mellan de aktuella killarna och skolans personal. Jonsson (2007) hävdar att båda parter behövs för att ”invandrarkillen” ska kunna iscensättas (Goffman, 2007 [1959]).

Diagrammet i figur 5 visar hur en individ förhåller sig till olika sociala sammanhang som familjen, kamratgrupper samt utbildnings- och yrkesorganisationer. Dessa är alla en del av samhället och utgör samtidigt en värld med en särskild ideologi, med unika värderingar och förväntningar; och som kollektivt strukturerar en individs känsla av själv/jaget, och av sina möjligheter och begränsningar i samhället. Dessutom påverkar historiska och samtida strukturer och händelser inom dessa sammanhang olika individer och grupper på olika sätt (vad gäller faktorer som social klass, etnicitet, kön och språk) och bidrar till de situationer, förhållanden eller omständigheter som människor befinner sig i och där de måste förhålla sig till (James, 2003).



Figur 5 Mänskligt beteende - James (2003, s. 64)

Axelsson (1999) skriver om betydelsen av identitet för skolframgång: ”En viktig kunskap är att minoritets elever lyckas bättre i skolan när de känner sig fast förankrade i sina familjeidentiteter, samhällen och kamratgrupper och när de känner att de har stöd för en strategi som leder till selektiv ackulturering där familjeidentiteten bildar grunden när majoritetskulturen läggs till” (s. 32). Många nyanlända elever har svårt att anpassa sig till den nya svenska skolans normer och lärostilar. Det uppstår en krock mellan deras egna övertygelser om att de har en god skolbakgrund med sig från hemlandet, att de har höga ambitioner och vill lära sig och få bra betyg, och mellan deras upplevelse av att den svenska skolan negligerar deras skolbakgrund och kunskaper. Till krocken bidrar också den, i deras ögon, mera avslappnade och ”fritidsorienterade” skoldagen (Boukez & Bunar, 2015).

## 4. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer de teoretiska perspektiv och begrepp som har använts i analysen av det empiriska materialet presenteras. De teoretiska perspektiven är ett verktyg och ett stöd i studiens analyseringsprocess och ger de teoretiska ramarna som behövs som redskap i forskningsprocessen så att den insamlade empirin inte blir övermäktig (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Studien är en kvalitativ studie som tar sin metodologiska utgångspunkt i etnografisk tradition, där huvudsyftet är att försöka förstå och beskriva människors komplexa livsvillkor och levda kultur. Fokus ligger i intresset för meningsskapande, perspektivrikedom och förståelse av den studerade sociala kontexten (Bryman, 2018; Dovemark, 2017).

Möjligheter och hinder för nyanlända ungdomar i mötet med den svenska gymnasieskolan analyseras i denna studie utifrån ett interaktionistiskt och socialkonstruktivistiskt teoretiskt perspektiv. Att betrakta och analysera interaktionen och samverkan mellan olika aktörer inom skolan står i centrum. I analysen används även det interkulturella perspektivet som teoretisk ram för att öka förståelsen för vad det är som påverkar yrkesrollen och yrkesuppdraget hos språkinstruktionens lärare i relation till utveckling och förbättring av skolverksamheten som i sin tur främjar nyanländas integration och framgång i samhället.

### 4.1. Det interaktionistiska perspektivet

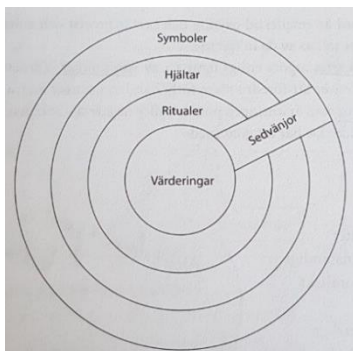
*Children Learn What They Live*  
*If children live with criticism,*  
*They learn to condemn.*  
*If children live with hostility,*  
*They learn to fight.*  
*If children live with ridicule,*  
*They learn to be shy.*  
*If children live with shame,*  
*They learn to feel guilty.*  
*If children live with encouragement,*  
*They learn confidence.*  
*If children live with tolerance,*  
*They learn to be patient.*  
*If children live with praise,*  
*They learn to appreciate.*  
*If children live with acceptance,*  
*They learn to love.*  
*If children live with approval,*  
*They learn to like themselves.*  
*If children live with honesty,*  
*They learn truthfulness.*  
*If children live with security,*  
*They learn to have faith in themselves and others.*  
*If children live with friendliness,*  
*They learn the world is a nice place in which to live.*

(Dorothy Law Nolte, 1972/1975)

Meads teori om personlighetsutvecklingen är den grundläggande teorin inom interaktionism, där tänkande och tankeprocesser är centrala. Uppkomsten av jaget och spegeljaget är en central utgångspunkt, vilket innebär en förmåga att sätta sig in i den andres situation (Svedberg, 2016). Det interaktionistiska perspektivet intresserar sig för hur individer presenterar, definierar sig och skapar och återskapar sin identitet. I studiens analyseringsprocess av de nyanländas och lärarnas berättelser

och observationerna blir det interaktionistiska perspektivet ett betydelsefullt verktyg och stöd eftersom studien belyser vikten av samverkan och kommunikation i gymnasieskolkontext. Symbolisk interaktionism fokuserar på det sätt som deltagarna i sociala miljöer förstår situationer och händelser genom att använda symboliska handlingar (Denscombe, 2009). Genom det interaktionistiska perspektivet kan vi även få en fördjupad förståelse för vikten av samverkan mellan de professionella i skolan. Grundläggande för det interaktionistiska perspektivet är att se på hur människan relaterar till andra. Det är gruppen som ger det sociala sammanhanget. Vårt jag och vårt medvetande blir enligt Svedberg (2016) till i mänskliga möten i vardagen i en process som kallas social spegling. Enligt den symboliska interaktionismen är människans sätt att uppfatta sig själv, förstå sina tankar, sina känslor och sin omvärld ett resultat av samlade sociala erfarenheter. Den symboliska interaktionismens kärna är att människan är en social varelse och utvecklar sin identitet och personlighet i interaktion med andra människor. Språket är förutsättningen för identitetsutformningen men den är inte någon given kapacitet, utan den utvecklas i det sociala livet mellan människor. Genom rollövertagande (med stimuli) blir objekten meningsbärande. Olika språk, olika social kulturell bakgrund, olika kön, med mera påverkar hur människor förstår varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2018; Svedberg, 2016).

Individens medvetenhet uppstår i social interaktion och som en konsekvens av det är människan ständigt i förändring. Kommunikation handlar om såväl förmågan att reagera på varandra som att förstå varandra. Mening kan inte skapas i "enrum" eftersom den uppstår i relationer mellan människor. Språket, men även symboler och ritualer utgör basen för att förstå varandra och skapa samhällen och normer och värderingar (Alvesson & Sköldberg, 2008; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2011). Alvesson och Sköldberg (2008) skriver att enligt den symboliska interaktionismen skapar och återskapar människan sitt "själv" i kontakt med andra.

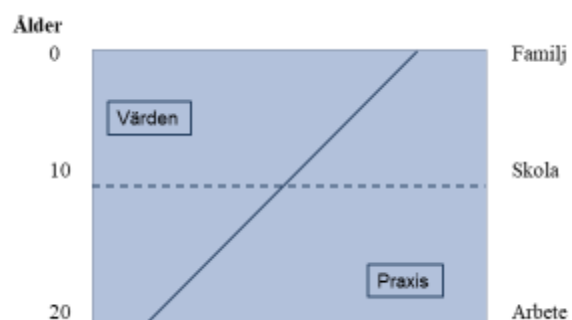


Figur 6 Lökdigrammet: kulturella manifestationer på olika nivåer (Hofstede m.fl., 2011:25)

Hofstede m.fl. (2011) visar i figur 6 hur kulturella skillnader tar sig uttryck på olika sätt. Kulturens kärna visar värderingar, som innebär känslor som antingen är positiva eller negativa och som kan handla om ont-gott, smutsigt-rent, förbjudet-tillåtet, moraliskt-omoraliskt, fult-vacker, osv. Symboler är det yttersta läget och handlar om ord, gester, bilder eller objekt som innebär något särskilt inom en viss kultur, men inte för andra. Hjältar är personer, levande eller döda, verkliga eller uppdiktade som har egenskaper som värderas högt inom en kultur och som blir förebilder. Ritualer är kollektiva aktiviteter som anses vara socialt viktiga inom en kultur. Symboler, hjältar och ritualer är sedvänjor som är synliga för en utomstående medan dess kulturella innebörd är osynlig (Hofstede m.fl., 2011).

De egenskaper vi upplever som specifika för individen utvecklas i samspel med andra människor. Självkänedom uppstår genom det sociala samspelet och de kommunikativa processer som individen deltar i. Individer spelar flera olika roller i sitt liv, inför olika publik som leder till att jaget formas och ändras i olika sociala kontexter. En individ kan använda sig av olika identiteter på samma gång. Det kan till exempel vara yrkesidentitet, könsidentitet och etisk identitet (Basic, 2012). Enligt Hofstede, Hofstede och Minkov (2011) lär vi under de första 12 åren av vårt liv bland annat språk, ritualer och grundläggande värden av förebilder (som till exempel föräldrar). Detta övergår mer och mer i andra sätt att lära oss, framförallt utifrån praxis, vilket figur 7 visar.

### Värden och Praxis



Figur 7 Inlärningskurva för värden och praxis (Hofstede m.fl., 2011: 27)

Det är i samspel med andra människor som barnet får kunskaper och erhåller åsikter. Språket blir på det viset en grundsten i den sociala processen. Men det är inte vad som sägs i sig som är det betydelsefulla utan hur det används och hur det tas emot. Enligt Goffman (2007 [1959]) kan vardagslivets samspel framställas som ett framträdande där individen är skådespelare som spelar olika roller och de andra agerar publik. Goffman talar om att jaget uppträder *backstage* respektive *frontstage*. *Frontstage* uppför vi oss på ett acceptabelt sätt, medan *backstage* säger och uppträder vi så som vi egentligen tycker och känner. Det behöver inte endast handla om att presentera sig själv i ett allmänt fördelaktigt ljus, utan även om att framställa sig själv på ett sätt som stämmer överens med de normer och regler som gäller för den situation man befinner sig i och med den roll man spelar. Eller som Basic (2012) skriver är identiteten inte klart definierad och kan förhandlas och även ligga på gränsen mellan olika kategorier. Identiteten kan enligt honom ses som det namn vi ger oss själva och eftersom den är socialt konstruerad kan den även ändras.

Stigmatisering försvårar integration. Stigmatisering sker enligt Goffman (1971, 2001, 2011) när en person inte helt erkänns i en önskvärd social identitet. Enligt Goffman är det möjligt att skilja mellan tre olika modeller för hur man kan leva med sitt stigma: att bli född med det och lära sig att leva med den "från början", att bli stigmatiserad senare i livet eller tvingas till ett nytt, stigmatiserande sammanhang. Förlust av identitet i jämförelse med andra ungdomar i det svenska samhället och placering i en institution utan föräldrar och syskon skapar och förstärker ett stigmatiserat sammanhang för vissa (Basic & Matsuda, 2020).

## 4.2. Etnometodologi och det interkulturella perspektivet

Etnometodologi intresserar sig för hur en social värld blir till och hur den sociala världen konstrueras snarare än vad en social värld är. Det vardagliga och det praktiska är det som fokuseras inom etnometodologi. Inom etnometodologi framträder enligt Lorentz (2018) begreppen *tillit* och *förklarbarhet* som kan ses som viktiga för socialt ordnade situationer i till exempel dagens skola. Etnometodologi som metod kan bidra till hur vi kan förklara och förstå ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i dagens skola. Garfinkel (refererad i Lorentz, 2018) utgår från begreppet *etnos* och hur människor använder olika metoder för att upprätthålla och utveckla den sociala verklighet de befinner sig i. Han menar att den sociala ordningen växer fram i interaktion med andra och där individen skapar en skenbar ordning. Tillit är enligt Garfinkel ett grundvillkor för social samvaro och leder till att vi gör vad vi kan för att normalisera en situation där tilliten brister. Social ordning kan inte ses som given och konstant men som föränderlig. Garfinkel talar om vardagliga handlingars kontextuella natur som ändras genom tiden från plats genom rum och kultur. Den interkulturella pedagogiska forskningen utgår enligt Lorentz (2018), liksom etnometodologin från att samhället inte styrs uppifrån och att samhällets normaltillstånd inte kännetecknas av essentiell struktur och tydlig ordning. Ryen (2019) och andra kvalitativa forskare menar att statistik inte kan redogöra för insidan av "den svarta lådan"<sup>1</sup> där siffror läggs in. Social ordning uppnås inte normativt menar Ryen (2019), utan genom konstituerande regler och meningsskapande som kontinuerligt produceras av handlingar som är möjliga att observera och dokumentera. Konflikter mellan grundreglerna och vardagens förväntningar som ligger till grund för den sociala ordningen i vardagen genererar beskrivningar av handlingar som avvikande och sanktionerade. Detta gör meningsskapande till en intersubjektiv och observerbar praxis snarare än en kognitiv och subjektiv process. Etnometodologi undersöker därför de metoder människor använder för att skapa mening och ordning i vardagen (Ryen, 2019).

Interkulturell utbildning är ett dynamiskt begrepp som syftar på förhållandet mellan olika kulturella grupper som UNESCO definierade som "olika kulturers existens och jämbördiga samspel samt möjligheten att skapa gemensamma kulturyttringar genom dialog och ömsesidig respekt" (Mitchell, 2017, s. 208). Ökade ansträngningar rekommenderas i syfte att utveckla och förmedla ett internationellt och interkulturellt synsätt på alla stadier och i alla former av utbildningar. Denna

---

<sup>1</sup> Latour (1987) beskriver hur metaforen av den svarta lådan används för att hantera svårhanterliga, oklara eller komplexa fenomen. En svart låda är egentligen vad som helst som reducerar komplexitet.



rekommendation kan anses vara startpunkten för användningen av begreppet interkulturalitet i utbildningssammanhang. Interkulturalitet handlar om en process av gränsöverskridande och interaktioner mellan kulturer, där betydelsen av kultur menas de meningssystem som ger ordning och inriktning i en människas liv. Interkulturalitet används även för att beskriva lärarnas förmåga att använda identitetsbejakande interaktioner med elever, till exempel för att utveckla deras känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för elever utanför den närmaste gruppen. Ett interkulturellt perspektiv ser på olika kulturer utifrån ett etnorelativt perspektiv i motsats till ett etnocentriskt perspektiv, vilket innebär att vi aldrig kan bedöma värderingar eller moraluppfattningar utifrån vårt eget kulturperspektiv (Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2009, 2018).

Med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på kultur som *meningssystem* (Lahdenperä 2004, 2011, 2017) kan interkulturalitet användas på olika typer av meningsskapande kulturer, till exempel etniska, religiösa, språkmässiga, tankemässiga, livsstilsrelaterade, könsmässiga och klassmässiga, och synliggöra hur dessa olika "kulturer" kan samverka och berika varandra. Eftersom "inter" betyder växelverkan eller mellanmänsklig interaktion, och "kultur" innebär att någonting är kulturellt, det vill säga "meningssystem vilka ger ordning och inriktning i människans liv", antyder *interkulturellt* växelverkan, samröre och kommunikation mellan personer med olika kulturella, det vill säga olika *meningsskapande*, bakgrunder (Lahdenperä, 2004, s. 21).

Varje människa har ett mönster av tankar, känslor och möjliga sätt att agera som har lärts in under hela livet. Innan en person kan lära sig någonting som skiljer sig från ett visst etablerat mönster av tankar, känslor och sätt att agera tvingas hen försöka att glömma bort det etablerade. Att lära om är svårare än att lära sig för första gången (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2011). Hofstede m.fl. kallar sådana mönster av tankar, känslor och sätt att agera för mentala program som enligt dem härrör från de sociala miljöerna där vi har vuxit upp och inhämtat våra livserfarenheter. Det vill säga i familjen, omgivningen, skolan, ungdomsgrupper, arbetsplatsen och samhället vi lever i. Kultur är ett samlingsbegrepp för alla mönster av tankar, känslor och sätt att agera. Kultur innefattar även de vardagliga sakerna såsom exempelvis att hälsa, äta, visa eller dölja känslor, hålla ett visst fysiskt avstånd till andra, älska eller sköta sin kroppsliga hygien. Hofstede m.fl. (2011) menar att kultur alltid är ett kollektivt fenomen som utgörs av det sociala spelets oskrivna regler. Kulturen är den kollektiva mentala programmering (se figur 8) som särskiljer de personer som tillhör en viss grupp från andra och är något man lär sig.

### Tre nivåer av mental programmering



Figur 8 tre nivåer av mental programmering (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2011, s 23)

Människans förmåga att känna rädsla, ilska, kärlek, glädje och skam, behovet av samvaro med andra, av att leka och öva sig, förmågan att observera omgivningen och tala om den med andra människor, tillhör den universella nivån. Vad man gör med dessa känslor och hur dessa känslor visas påverkas av kulturen. Till slut nämner Hofstede m.fl. (2011) personligheten som omfattar en individs unika personliga samling av mentala program som inte delas med någon annan människa. De är delvis bestämda av individens unika genuppställning och delvis inlärd, det vill säga modifierade genom

påverkan av den kollektiva programmeringen och av individens unika personliga erfarenheter. Förmågan till kodväxling, perspektivbyte, vanan att umgås med personer från olika kulturer utvecklas genom att leva och växa upp med flera språk, olika kulturer och länder (Lahdenperä, 2017).

All personal i en skola finns i ett sammanhang som präglas av det tänkande som är dominerande i landet i fråga, kommunen, området i kommunen, skolformen, skolledningen, kollegiet, ämnet, elevsammansättningen etcetera. Ungdomars psykosociala uppväxtförhållanden, där deras familjesituation med exempelvis migrationsbakgrund är av central betydelse, är enligt Lahdenperä (2018) en av de viktigaste utgångspunkterna för lärarnas pedagogiska uppgift. Styrdokumentet anger mål som förutsätter interkulturell pedagogisk kompetens hos personal. Målen för interkulturell utbildning enligt Mitchell (2017, s. 208-209) är:

- *Att lära sig för att veta*, vilket innebär att låta eleverna komma i kontakt med andra språk och andra kunskapsområden
- *Att lära sig för att göra*, vilket innebär att förvärva nödvändig kompetens för att individen ska kunna hitta en plats i samhället
- *Att lära sig för att kunna leva tillsammans*, vilket innebär att utföra gemensamma projekt och lära sig att hantera konflikter i en anda av respekt för värdet av mångfald, ömsesidig förståelse och fred
- *Att lära sig för att vara*, vilket innebär att ta hänsyn till elevernas förutsättningar inklusive deras kulturella möjligheter och deras rätt att vara olika

Det interkulturella perspektivet kan enligt Lahdenperä (2004) användas för att på olika sätt bearbeta de hinder och motstånd för lärande och utveckling, som utgörs av förutfattade meningar, socialisation, uppfostran, erfarenheter, grupp tillhörighet och kulturella värderingar. Även Lorentz (2018) menar att det interkulturella perspektivet bör präglade alla relationer som förekommer i skolans värld, såsom elev-elev, elev-lärare, elev-skolledare, lärare-föräldrar, elev-föräldrar, föräldrar-skolledare, lärare-skolledare, skolledare-huvudmän. Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv är enligt Lorentz (2018) motsatsen till en immanent eller etnocentrisk pedagogik, som menas att utgå från att vi alla är lika och där vi alla ska behandlas lika. Lahdenperä (2004) och Lorentz (2018) menar att uppmärksamheten ska riktas mot heterogeniteten vilket enligt dem är en nödvändighet för lärare och elever för att kunna skapa möjligheter till såväl social interaktion som interkulturell kommunikation.

Det finns teoretiska svagheter inom interkulturell utbildning som Coulby (2006) pekar på och menar att man inom den bredare samhällsvetenskapliga ramen liksom inom jämförande utbildning behöver använda en mera komplex conceptualisering innehållande mer historia, mer politik och mer kultur. Inom denna studie skulle det dock bli för omfattande. Coulby (2006) menar dock att när det gäller tillvägagångssätt har samhällsvetenskap och jämförande utbildning åtminstone två element att erbjuda diskursen om interkulturell utbildning: ett insisterande på att komplexiteten i den sociala kontexten utforskas och klargörs och en medvetenhet om att utbildning är en internationell aktivitet och att varken dess elever eller dess ämnen kan begränsas av kända gränser.

I analysen använts följande tre särskilt viktiga principer i interkulturell utbildning enligt UNESCO (Mitchell 2017, s. 209)

- 1) Att respektera elevernas kulturella identitet genom att erbjuda kulturellt lämplig och lyhörd utbildningskvalitet för alla.
  - a. Kursplanen, undervisningen och läromedlen måste vara lämpliga
  - b. Kulturellt lämpliga undervisningsmetoder måste utvecklas
  - c. Bygger på samspel mellan skola och närsamhället och att eleverna och/eller samhället är engagerade i utbildningsprocesserna.
- 2) Att ge varje elev de kulturella kunskaper, attityder och färdigheter som krävs för att aktivt och fullständigt kunna delta i samhället.
  - a. Säkerställa likvärdiga möjligheter till utbildning

- b. Kursplanen, undervisningen och läromedlen ska vara kulturellt anpassade
  - c. Undervisningsmetoderna uppmärksammas
- 3) Att ge alla elever kulturella kunskaper, attityder och färdigheter som gör det möjligt att bidra till respekt, förståelse och solidaritet mellan individer, etniska, sociala, kulturella och religiösa grupper och nationer.
- a. Kursplanen ska förmedla perspektiv som att upptäcka kulturell mångfald, medvetenhet om det positiva värdet av kulturell mångfald och respekt för kulturarvet
  - b. Undervisnings- och inlärningsmetoder ska behandla arv, erfarenheter och bidrag från olika etniska grupper med jämförbar värdighet, integritet och tyngd, samt stämma överens med de värden som lärs ut.
  - c. Eleverna ska få hjälp att skaffa sig färdigheter i att kommunicera och samarbeta över kulturella hinder samt dela och samarbeta med andra.

Samt nedanstående interkulturella lärandekomponenter (Bunar, 2010; Cummins, 2017; Eklund, 2003; Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2018)

- *Kulturkompetens*
  - Att synliggöra den egna kulturens dolda och omedvetna värderingar samt öka förståelsen för andra kulturella värderingar.
  - Granska den immanenta pedagogiken och hur vi exempelvis genom språkbruket “vi och dom” förenklar vårt sätt att beskriva verkligheten och därigenom riskera att kulturalisera, stigmatisera, exkludera och osynliggöra elever som av majoriteten kan uppfattas att tillhöra de andra, att inte tillhöra de normala.
  - Kritiskt närma sig begrepp som kunskap, identitet, etnicitet, normalitet och lärande.
- *Demokratiskt förhållningssätt*
  - Att fostra till tolerans och respekt samt förebygga fördomar, mobbning och diskriminering, det vill säga demokrati- (medborgar-) fostran och beaktandet av de mänskliga rättigheterna, kritiskt tänkande och möjlighet att påverka.
- *Tillgång till samhällsspråket*
  - Att den enskilda eleven, oavsett bakgrund, ges reella möjligheter att få tillgång till och utveckla samhällets språk, svenska, inom alla domäner.
- *Modersmåls erkännande*
  - Att den enskilda eleven, oavsett bakgrund, ges reella möjligheter att bevara och utveckla modersmålet samt använda det som ett redskap för lärande.
  - Att lärarna i undervisningen utgår från elevernas individuella och gemensamma erfarenheter och använder sig av ett undersökande, problemorienterat arbetssätt i heterogena grupper

## 5. Tidigare forskning

I detta kapitel ges en kunskapsbakgrund utifrån tidigare forskning och rapporter när det gäller lärarnas arbetsituation och förutsättningar, samverkan mellan olika yrkeskategorier i skolan, samverkan mellan olika yrkeskategorier, eleverna och deras vårdnadshavare, samt elevernas identitetsskapande. Kapitlet delas upp i fyra delar med underrubriker som fokuserar på dessa fyra olika områden.

### 5.1. Arbetsituationen för olika professionella lärarkategorier

Lärare och skolledare är nyckelpersoner för att se till att elever från alla etniska bakgrunder får en bra och lämplig utbildning och har ett ansvar för att använda sina resurser så att alla elever erbjuds en likvärdig utbildning.

Ett antal utbildningsreformer har utformats och genomförts i Sverige under 1990-talet, vars konsekvenser ännu inte har kartlagts och utvärderats. Reformerna handlar om den politiska förvaltningen av skolor, inklusive en decentralisering av skolförvaltningen som ger kommunerna ansvaret för skolans angelägenheter. Marginalisering och segregering av socialt missgynnade och etniska minoritetsgrupper har ökat enligt Berhanu (2010). Resursskillnader har ökat mellan skolor och kommuner och bland elever. Även om inkludering har antagits som ett politiskt mål har den svenska debatten enligt Berhanu (2010) mest handlat om abstrakta ideologiska positioner med liten koppling till den dagliga verkligheten i skolorna. Detta bekräftas av Erixon Arreman och Dovemark (2017) som menar att introduktionsprogrammen på gymnasieskolor tenderar ha marginaliserande effekter för eleverna, vilket står i kontrast till bredare politiska mål för social och ekonomisk integration och anställbarhet. I praktiken kan trenden beskrivas som exkludering av de inkluderade (Berhanu, 2010; Erixon Arreman & Dovemark, 2017). Bunar (2015) menar att bli fysiskt integrerad i den ordinarie verksamheten i skolan inte betyder att eleven blir integrerad i de sociala och pedagogiska processerna, utan eleven blir snarare exkluderad. Tidigare har svenska ansträngningar för att främja rättvisa genom en mängd olika utbildningsinsatser bidragit till att minska effekterna av social, kulturell och ekonomisk bakgrund på studieresultat. Fragmenteringen av utbildningspolitiken de senaste två decennierna har negativt påverkat särskilt utsatta grupper som funktionshindrade, elever av etnisk minoritet och socialt missgynnade befolkningsgrupper enligt Berhanu (2010). Ett starkare partnerskap och ett öppet samarbete mellan de centrala och lokala myndigheterna behövs idag för att mota den ökande marginaliseringen och segregeringen menar Berhanu (2010).

Kemper m.fl. (2020) menar (i en belgisk kontext) att rådande val och praxis gällande organiseringen av undervisningen av nyanlända leder till att skolpersonalen upplever många tvivel och svårigheter. Kemper m.fl. (2020) beskriver att de verkar vara inlåsta i en kontinuerlig balansgång i sin strävan för den bästa framtiden för sina elever. Det finns flera exempel i studien: de testförfaranden som används för att dela upp elever till olika klasser är inte perfekta, men det finns inget bättre tillgängligt för tillfället; skapandet av grupper av elever med liknande förmåga har nackdelar för elevernas beteende och välbefinnande, men grupper av elever med blandade förmågor utgör lika stora utmaningar, särskilt för de mera svagpresterande eleverna; å ena sidan är den separerade mottagningsklassen en säker tillflyktsort, å andra sidan fördröjer det integrationen. Vissa ordinarie skolor tillhandahåller enligt Kemper m.fl. (2020) inte nödvändigt stöd för nyanlända elever och dessa elever uppmuntras starkt att följa en yrkesutbildning. Dovemark och Johansson (2015) lyfter (i en svensk kontext) upp att elever på introduktionsprogram inte förväntas följa akademiskt orienterade studier. Lärarnas vilja att erkänna och förstå elevernas individuella studieplaner byggs på deras tro på elevernas skillnader. Det resulterar i vardagligt och bekant innehåll utan utmaningar och krav. Dovemark och Johansson (2015) menar att lärarnas repressiva tolerans upprätthåller systemets strukturella ojämlikhet. Enligt Kemper m.fl. (2020) är skolans personal i mottagningsprogram väl medvetna om de segregeringseffekterna av vad de gör och det är något de försöker hantera varje dag. Såväl Kemper m.fl. (2020) som Dovemark och Johansson (2015) menar att kritiken av utbildning för nyanlända bör erkännas och åtgärdas. Dovemark och Johansson (2015) anger att det är av stor vikt att lärare och andra som arbetar i skolor skapar nya metoder som leder till omställningsstrategier för elever och deras familjer. De menar vidare att om inte

den repressiva toleransen upphör och nya metoder införs fortsätter den sociala reproduktionen. Kemper m.fl. (2020) anger att kritiken av utbildning för nyanlända bör leda till utarbetande av nya politiska förslag.

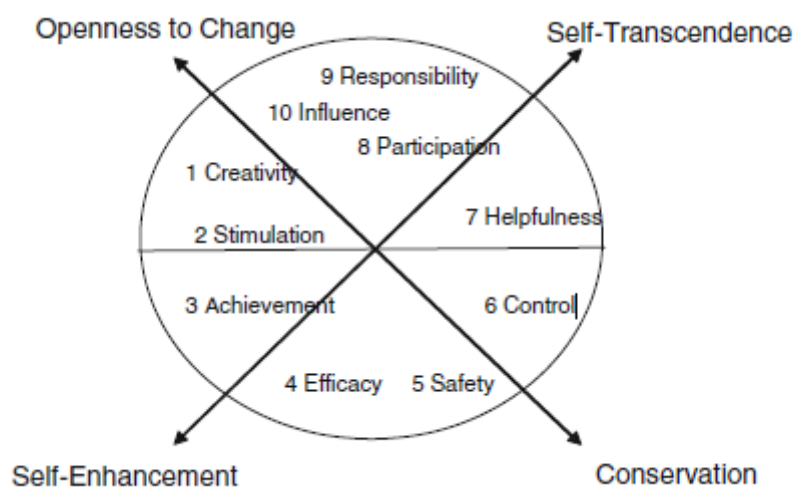
Berhanu (2010, s. 150) anger åtta faktorer på organisations- och systemnivå som underlättar full integration av elever med särskilda behov i skollivet: (a) finansiering och resursallokering; (b) lagstiftning, politisk styrning och politiska direktiv; (c) skolans huvudattityder, engagerat engagemang och kunskap; (d) samarbete och samordning på olika nivåer i skolsystemet och därefter; (e) Bedömning och utvärdering av lärandemål; (f) skolans sociala och fysiska uppläggning (stödsystem i skolan); (g) pedagogiska metoder, läroplanutveckling och klassrumsorganisation; (h) skolpersonalens professionalism, kompetens och fortbildning; (i) föräldrarnas engagemang i beslutsfattandet, och (j) tekniska hjälpmedel och anpassning av läroplanen. Motiveringen för inkluderande utbildning bygger enligt Berhanu (2010) delvis på idealen för social rättvisa och det faktum att målen för social rättvisa och inkluderande utbildning är oupplösligt sammanflätade. Elmore (citerad i Berhanu, 2010) uttryckte kortfattat att kärnan i en sådan pedagogisk praxis inkluderar:

*How teachers understand the nature of knowledge and the student's role in learning, and how these ideas about knowledge and learning are manifested in teaching and class work. The "core" also includes structural arrangements of schools, such as the physical layout of classrooms, student grouping practices, teachers' responsibilities for groups of students, and relations among teachers in their work with students, as well as processes for assessing student learning and communicating it to students, teachers, parents, administrators, and other interested parties. (s. 156)*

Även Kemper m.fl. (2020) tar upp frågan på vilka grunder och i vilken utsträckning vi bör fokusera på de problem som nyanlända elever möter i mottagningsprogram. De menar att dessa problem även är tydliga i allmän utbildning och innebär utmaningar för alla underpresterande elever i mainstream utbildning. Med andra ord är det inte bara de heterogena nyanlända elevers behov som inte tillgodoses eller erkänns. Istället för att fokusera på de nyanlända och föreslå stödåtgärder specifikt riktade till denna grupp, måste forskare enligt Kemper m.fl. (2020) fortsätta att införliva den specifika situationen för nyanlända elever i en större bild av utbildningsmekanismer som gynnar vissa grupper framför andra. Omfattande utbildningsstöd för alla typer av individuella behov bidrar till bättre skolutveckling för alla underpresterande elever, däribland nyanlända elever. Ett inkluderande lärperspektiv innebär en annan förståelse av lärarnas attityder, roller och kompetenser. En sådan omvärdering måste utvecklas av lärarna själva och av andra utbildningsintressenter om det ska återspeglas i utbildningssystemet som helhet. Opertti och Brady (2011) menar att lärare spelar en nyckelroll som inkluderande läroutvecklare men att det är orealistiskt att tro att lärare ensamma kan vara effektiva förändringsagenter. Att arbeta för inkludering innebär att se utbildning som en social process som måste svara på och integrera globala, regionala, nationella, lokala och personliga verkligheter, förväntningar, identiteter, krav och behov. Ur detta perspektiv bör skolor underlätta och skapa möjligheter till samarbete och stöd bland skolansvariga, lärare och elever, men också skoladministration, inspektioner, högskolor och utbildningscentra, föräldrar och samhällen. Det bör vara fokus på samverkande tankar och ett gemensamt skapande av läroplanens design och utveckling så de stödjer inkluderande lärare på ett holistiskt sätt (Opertti och Brady, 2011). Allen (2006) skiljer mellan integration och inkludering och problematiserar kring begreppet integration och ställer sig frågan vad det betyder att vara "öppen för mångfald"? Hur stor öppenhet krävs för att denna integration ska skilja sig från assimilering? Allen (2006, s. 251) hänvisar till Thomas som klagör "integration" genom att särskilja den från "inkludering". Thomas förklarar att integrationspraxis kräver att ungdomar bevisar sin beredskap för en integrerad miljö, snarare än att inställningen som standard förväntas bevisa sin beredskap att acceptera. Inkludering lägger enligt Thomas beredskapsbördan på skolan som förväntas lätta och minska de ojämlikheter som uppstår på grund av födelse eller omständigheter snarare än att överdriva dem (Allen, 2006). Därmed menar Allen (2006) att enligt det organisatoriska paradigmet för inkludering, uppstår definitionen av elever som har

särskilda behov inte på grund av brister hos eleverna själva (medicinsk modell) utan på grund av brister i hur skolor är organiserade.

Det sociala klimatet i utbildningsmiljöer formas av relationerna mellan lärare och elever, och mellan elever. Det sociala klimatet har kortsiktiga och långsiktiga effekter på elevers välbefinnande, skolresultat och till och med på deras sysselsättningsgrad efter skolan menar Westling Allodi (2009). Det sociala klimatet är en del av den psykosociala miljön där teman som kan anses inkluderande i undervisningsmiljöns sociala klimat är interpersonella relationer, relationer mellan elever och mellan elever och lärare, lärarnas förväntningar på eleverna, hur styrningen av klassrummet ser ut samt lärarnas kommunikationsförmåga och olika gruppprocesser (Westling Allodi, 2009). Det krävs enligt Westling Allodi ett gott socialt klimat för att kunna möta elevers olikheter och att läraren måste hitta ett socialt klimat som är bra för alla och inte enbart för majoriteten. Westling Allodi försöker bidra till en teoretisk definition av konceptet *socialt klimat* som bygger på en allmän teori om inlärningsmiljöer (Moos, refererad i Westling Allodi, 2009), en teori om mänskliga värden (Schwartz, refererad i Westling Allodi, 2009) och empiriska studier av elevers utvärderingar av sina skolor (Westling Allodi, 2009). Dessa teorier har Westling Allodi satt ihop för att beskriva lärandemiljöer genom två motsatta dimensioner med fyra kategorier: Self-Transcendence (Altruism) – Self-Enhancement (Självhävdelse); och Conservation (Traditioner) – Openness to Change (Förändring).



Figur 9 Westling Allodis cirkulära modell för det sociala klimatet (Westling Allodi, 2009, s. 210)

I ett utvecklings- och proaktivt perspektiv beskriver Westling Allodis modell (figur 9) skyddande faktorer och riskfaktorer i inlärningsmiljöer som kan påverka elevernas beteende, välbefinnande och utveckling. Denna modell antyder att en inlärningsmiljö med ett socialt klimat som upplevs av deltagarna som högkvalitativt ger deltagarna möjligheter att uppleva kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, säkerhet, kontroll, hjälpsamhet, delaktighet, ansvar och inflytande. Dessa aspekter kan betraktas som organisatoriska mål som eftersträvas och uppnås i olika utsträckning i den pedagogiska miljön. Modellen har en cirkulär struktur som täcker dimensionerna av självhävdelse/altruism och traditioner/öppenhet för förändring.

*Kreativitet* (Creativity) relateras till förändring (Openness to Change) och definieras som en motsats till reproduktion (repetition, konformitet, utan kommunikation) och handlar om elevernas möjligheter till produktivitet; att i frihet skapa något personligt eller originellt. Genom ökad social interaktion i de kreativa aktiviteterna kan banden med gruppen stärkas, vilket enligt Westling Allodi (2009) kan fungera som en motvikt gentemot skolans yttre värderingssystem med kriterier och kontrollerande krav.

*Stimulans* (Stimulation) hänger samman med självhävdelse (Self-Enhancement) i modellen och handlar delvis om att få tillfredsställelse genom att delta i aktiviteter såsom exempelvis rastaktiviteter

men även genom att tillsammans med andra elever och/eller lärare sträva mot gemensamma mål. Motsatsen handlar om en lärande miljö som baseras på rutiner och likgiltighet. Stimulans handlar om att elever känner sig stimulerade och att de är viktiga personer (Westling Allodi, 2009).

*Lärande* (Achievement) ses som centralt och viktigt vid utvärdering av det sociala klimatet. Speciellt för elever från missgynnade grupper är relationen mellan det sociala klimatet och lärande stark. Det handlar om hur man uppfattar möjligheten till utveckling av sin kompetens, kunskap och sina förmågor i lärandemiljön, och i vilken utsträckning lärandemiljön visar på vikten av lärande (Westling Allodi, 2009).

Nilsson och Axelsson (2013) tar till exempel i sin studie upp åsikterna hos ett antal nyanlända elever angående de utmaningar och möjligheter de upplever i att få tillgång till pedagogiska och sociala resurser i förberedelseklassen och vanliga klassen och hur de uppfattar övergången mellan de två kontexterna. Analysen pekar på risk för att skapa uteslutande miljöer, i både förberedelse- och vanliga klasser, om det ordinarie skolsystemet misslyckas med att utveckla sociala och pedagogiska resurser som tillgodoser nyanlända elevers behov. Nilsson och Axelsson (2013) påpekar omöjligheten att separera individuella och sociala processer, språkinlärning och språkanvändning, eftersom individer ständigt lär sig och utvecklas i interaktion med den sociala och kulturella miljön.

*Kompetens* (Efficacy) handlar om att känna att man bemästrar situationen och klarar sina studier och att våga fortsätta försöka även om det blir svårt och man misslyckas. Kompetens handlar även om de förväntningar som finns på individen och på gruppen. Om eleven har en låg kompetensuppfattning om sig själv tenderar eleverna att ge upp när det blir svårt och undviker svårare uppgifter och mål. Däremot tror eleverna på sina förmågor och vågar testa och sikta på högre mål när de har en hög kompetensuppfattning om sig själva (Westling Allodi, 2009).

*Säkerhet* (Safety) handlar om att kunna gå till och vara i skolan, utan att behöva känna sig rädd för att något ska hända, vilket är ett basalt och viktigt mål. I en säker miljö förekommer inte våld, hot om våld, mobbning och andra förtryck. I en säker miljö framgår personalens omtanke om varje elev och deras vilja att skydda dem från ont. Graden av säkerhet i skolan varierar mellan olika skolor och inom skolor och kan ha koppling till områdets socioekonomiska status samt lärarnas ledarskap och skolans organisation. Våld, hot om våld och mobbning har visat sig negativt för elevernas välmående och mentala hälsa, och då det påverkar alla elever har det även negativa effekter på det sociala klimatet i gruppen och/eller skolan som helhet (Westling Allodi, 2009).

*Kontroll* (Control) är relaterat till tradition och har en nära relation till säkerhet. Det har att göra med upprätthållande av ordning och uppsikten som lärarna har över interaktionen eleverna emellan. I en kontrollerad miljö är skolan välorganiserad och lärarna kan diskutera händelser och regler med eleverna. Regler respekteras och efterföljs och förtryck och diskriminering bland eleverna hindras av personalen. För att kontroll ska fungera som en positiv faktor för det sociala klimatet måste den vara tydlig och inte ett uttryck för auktoritet och makt. Motsatsen till en skola med god kontroll är en laissez faire-attityd, det vill säga en låt gå-attityd där ingen direkt uppsikt hålls och försök att upprätthålla ordningen misslyckas (Westling Allodi, 2009).

*Hjälpssamhet* (Helpfulness) ligger nära altruism och betecknar miljöer med mycket samarbete, stöd och vänliga relationer mellan elever och med lärare. Saknas detta kan det sociala klimatet istället fyllas av konflikter, tävlingslystnad och rivalitet. Pro-sociala och altruistiska miljöer tycks motverka aggressioner och mobbning emedan en tävlingsinriktad miljö bidrar till dem (Westling Allodi, 2009).

*Delaktighet* (Participation) handlar om möjligheten att vara en viktig och värderad gruppmedlem, det handlar om att tillhöra. I en miljö med hög delaktighet blir varje medlems åsikt och ståndpunkt respekterad och tagen på allvar. Miljön är sant demokratiskt och alla vågar ge uttryck för sina erfarenheter och åsikter. I motsats, en miljö med låg delaktighet, finns risk för exkludering, diskriminering och hierarkiska strukturer (Westling Allodi, 2009).

Exempelvis riskerar den vanliga klassen enligt Nilsson och Axelsson (2013) att bli en uteslutande miljö där de nyanlända eleverna känner sig isolerade och tillgången till svenska som de hoppades få genom att få "svenska" vänner förekommer sällan i praktiken. I varierande grad kan inte bara kamrater

utan även lärare signalera en ovilja att ta ansvar för nyanlända elevers sociala inkludering i den vanliga klassen. Den isolering och osäkerhet som flera elever förknippar med vanlig klass orsakas enligt Nilsson och Axelsson (2013) troligen av bristen på tillgång till både pedagogiskt stöd och sociala resurser. Situationen påverkar inte bara elevernas självkänsla utan också deras möjlighet att lära sig och därmed också deras framtida utbildningskarriär. Nilsson och Axelsson (2013) lyfter att forskning inom andraspråkssammanhang betonar det sociala sammanhanget och behovet av att ta samhällets maktförhållanden i beaktande för att skapa en gynnsam inlärningsmiljö. Bristen på strukturer för pedagogisk och social försörjning i det vanliga systemet riskerar att lämna eleverna till sig själva och skapar utrymme för ett brist-paradigm som lägger ansvaret och skulden på individen för att inte lyckas i skolan.

*Ansvar* (Responsibility) som ligger mellan förändring och altruism och handlar om elevers möjligheter till att känna att de kan och förväntas erbjuda ett värdefullt bidrag till gruppen. Att känna ett altruistiskt ansvar får inte bli en börda för eleverna, utan det bör vara frivilligt och komma ur en grupp som präglas av tillit. Att ta ansvar för exempelvis en specifik uppgift eller klassrumsmiljön. Att det finns ett ansvarsfullt beteende kan vara en indikation av att det finns ett tillitsfullt klimat. Ett klimat utan tillit präglas till stor del av brist på engagemang, misstänksamhet och defensiva attityder (Westling Allodi, 2009).

Faktorer som påverkar utvecklingen av andraspråket är individens emotionella svar på skolan i form av självkänsla, ångest, frustration och andra affektiva faktorer. Viktigt är om skolans organisation underlättar eller hindrar kontakten mellan elever och på en övergripande nivå, om skolan har ett medvetet och reflekterande förhållningssätt till relationen mellan majoritet och minoritet. Minoritetsgruppens status i samhället har stor inverkan på individens självbild och upplevelse av hennes möjligheter i skolan och i samhället i stort men även mera allmänna övergripande attityder och värderingar i majoritetssamhället (Nilsson & Axelsson, 2013).

*Inflytande* (Influence) avser elevernas möjligheter att uttrycka åsikter och idéer samt känna att de blir hörda och kan påverka livet och organisationen i skolan. Inflytandet måste vara något kontinuerligt och alla röster måste höras. För detta krävs ett uppmuntrande klassrumsklimat som utmärks av acceptans och samarbete. En indikation på hur mycket inflytande eleverna i en skola har kan vara organisationens villighet till diskussion. En sådan organisation, som är intresserad av sina medlemmars åsikter är också troligen en organisation som är villig att förändras utifrån elevernas behov (Westling Allodi, 2009).

Brännström, Reimer och Asp-Onsjö (2019) har i sin studie intresserat sig för hur skolpersonal på olika sätt talar om nyanlända elever med kort skolbakgrund och deras skolprestationer. Problem med att uppnå skolans kunskapsmål hos nyanlända elever som saknar skolerfarenhet framstår ibland som obegripliga för skolpersonal. Eleverna agerar inte i enlighet med förväntningar kopplade till ålder och dominerande diskurser om ett lyckat liv. Berättelsen om nyanlända elever beskrivs utifrån fyra olika teman, *elevens kognitiva förmåga*, *elevens kulturella tillhörighet*, *elevens korta skolgång* och *skolans organisation och undervisning*. Som exempel på hur eleven görs begriplig utifrån kognitiv förmåga nämns en högstadiellev med endast två års skolgång i svensk skola som har svårt för texter och att läsa. Läraren i svenska som andraspråk menar att hen inte har kompetens för att möta denna elev och ber en speciallärare om hjälp. Under ett möte med forskarna beskriver specialläraren elevens lässtrategi som ”ett ganska stort problem”, medan samma lässtrategi beskrivs som ”jättevanlig” i relation till elever på lågstadiet. Brännström m.fl. (2019) menar att det visar hur skolans organisering i årskurser kan få betydelse för vilka beteenden som framstår som begripliga och önskvärda hos elever. Trots det menar specialläraren att eleven behöver utredas. Brännström m.fl. (2019) menar att eleven på så sätt görs begriplig utifrån en medicinsk/psykologisk diskurs. Samma elev och hans svårigheter görs begriplig av andra lärare genom att tala om elevens korta skolgång. I en sådan berättelse tenderar lärarna att tala om sina egna didaktiska val i relation till de behov de tillskriver eleverna. Lärarna kopplar ofta dessa didaktiska val ihop med frågor som berör hela skolans organisation också. Där skolans organisation beskrivs som orsak till elevers svårigheter görs elevernas avvikande



utbildningsbakgrund som orsak till att de har svårigheter. Brännström m.fl. (2019) menar att genom att utgå från vad som implicit förutsätts av elever i grundskolan leder till att dessa förgivettaganden fungerar inkluderande för vissa och exkluderande för andra. Medicinska och rasifierande diskurser används och vävs enligt Brännström m.fl. (2019) ofta samman för att göra elevers problem begripliga. Brännström m.fl. (2019) beskriver även hur elever differentieras med hänvisning till nation och kultur och orsaker till skolmisslyckande förläggs hos vissa kulturer när lärare talar om nyanlända elevers skolprestationer. Begriplighet kring elevers svårigheter beskrivs i relativt stor utsträckning genom diskurser där eleverna framstår som kulturellt och/eller kognitivt avvikande. Genom att lägga skolproblem på det viset hos den individuella eleven kan skolans organisation hållas intakt och behöver och/eller kan skolan eller personalen inte lösa problemen genom att förändra något i sin praktik (Brännström m.fl., 2019).

Möten som sker mellan elever och lärare ses som avgörande för om eleverna kommer till skolans undervisning eller inte skriver Hugo (2007). I sin studie på en gymnasieskola beskriver Hugo att elevernas möten med lärarna tidigare under sin grundskoletid kännetecknats av utsatthet, kränkande behandling, utanförskap, konflikter, besvikelse, misslyckande och meningslöshet. Möten som däremot kännetecknas av närhet, tillit och att bli sedd och bekräftad leder enligt Hugo (2007) till att eleverna upplever sig accepterade, bekräftade och uppskattade för dem de är. Eleverna måste känna att läraren möter dem utifrån deras förutsättningar och att de kan påverka innehåll och arbetsformer, samt att läraren tar hänsyn till deras tidigare erfarenheter och svårigheter. På så sätt får eleverna även förtroende för lärarna. Hamilton (refererad i Norozi, 2019) menar att god relationsbyggnad är svår eftersom lärare anser nyanlända vara en börda för klassrumshantering och orsak till disciplinutmaningar.

En individs möjligheter på arbetsmarknaden påverkas starkt av hens utbildning. Det blir mycket svårare att få ett arbete utan en fullständig gymnasieutbildning (Çelikaksoy & Wadensjö, 2019). De som har makten i samhälle och skola har enligt Elmeroth (2018) även makten över utformningen av undervisningen. Ämnen, såsom modersmål och svenska som andraspråk, som har flerspråkiga elever som målgrupp, behandlas som mindre viktiga än övriga ämnen när den monokulturella normen styr hävdar hon. Ämnens låga status visar sig i svårigheter att avgränsa ämnena, en kursplan som inte svarar mot elevernas behov, bristen på behöriga lärare och en oklar organisation. Makten att välja eller att välja bort kunskap om elevgruppens behov finns hos rektorer och övrig personal skriver Elmeroth (2018).

De elever som har erfarenhet från såväl förberedelseklass som ordinarie klasser beskriver i Nilsson och Axelssons studie (2013) en allmän skillnad i lärarnas förmåga att förklara ämnet på deras språkliga nivå. Genom att träna upp elevernas språkliga kunskaper i andraspråket i särskilda klasser får de tillgång till majoritetsspråket och när språket anses vara tillräckligt bra kan eleverna börja i ordinarie klasser. Det är enligt Torpsten (2013) ett sätt att försöka skapa enhetlighet i skolan. Genom undervisning i separata och speciella undervisningsgrupper, blir andraspråkeleverna språkligt enhetligt i förhållande till de andra eleverna, och får på så sätt möjlighet att gå in i skolans majoritetskultur när de förvärvat majoritetsspråket. Undervisningen utgår från ett bristperspektiv när andraspråksundervisning organiseras baserat på elevernas brister. Eleverna erbjuds tillgång till ordinarie klasser och normgruppen när de anses behärska skolspråket tillräckligt bra. När eleverna däremot bedöms av lärarna utifrån deras förmåga, istället för deras oförmåga, uppstår en undervisningssituation med ett kompetensperspektiv baserat på elevernas färdigheter (Torpsten, 2013).

Ämneslärare i vanlig klass har sällan konfronterats med nyanländas språkliga behov under sin lärarutbildning med konsekvens att undervisningen i vanliga lektioner genomförs främst som om alla elever hade svenska som sitt förstaspråk (Nilsson & Axelsson, 2013). När undervisning i den vanliga klassen upplevs som svår att följa av de nyanlända eleverna uppfattas detta bero på bristen på förklaring av språket i ämnena - termer och begrepp som används - snarare än ämnet som sådant. Innehållet i lektionerna har potential att vara ett effektivt sätt att förbättra andraspråksutvecklingen genom att ge eleverna möjlighet att använda det nya språket för att lära sig om andra saker. De

nyanlända elevernas kommentarer i Nilsson och Axelssons (2013) studie visar dock upp ett misslyckande när det gäller att beakta deras behov av språk och läskunnighet. Ett flertal nyanlända elever hävdar att de måste arbeta hårt på egen hand, mycket hårdare än sina klasskamrater, för att klara att hålla takten. Det är enligt Nilsson och Axelsson (2013) uppenbart att stöd och anpassning som de nyanlända eleverna behöver sällan tillgodoses inom ramen för ordinarie undervisning i ordinarie klasser.

## 5.2. Samverkan mellan olika yrkeskategorier

Samarbete inom det pedagogiska sammanhanget nämns som en viktig aspekt i utförandet av sitt arbete, vilket i sin tur kan påverka genomförandet av de dagliga individuella och professionella uppgifter. Inom samhällsvetenskapens områden sociologi, pedagogik och utbildningsvetenskap betonas vikten av erkännandet av sin identitet, inkludering och integration av nyanlända elever i en skola och i ett socialt samhälle. I det sammanhanget är en fungerande interaktion mellan individer i skolkontexten en grundläggande förutsättning för framgångsrikt deltagande och integrering av såväl de nyanlända eleverna som lärarna (Björk, Danielsson & Basic, 2019). En delad vision liksom den personliga interaktiva aspekten av samarbete, såsom exempelvis telefonsamtal, många möten, samåkning i bil, verkar enligt Basic (2019) vara viktiga för att skapa och återskapa gemensamma samarbetsidentiteter. De professionella ser sig själva som kompetenta och de arbetsrelaterade identiteterna konstrueras och omförhandlas genom interaktion med andra, men även genom att ta avstånd från utomstående. Det senare kan leda till att andra aktörer väljer att avstå från samarbete. Professionellt revirtänkande främjar inte utvecklingen av samarbetsidentiteter och för att hantera detta krävs strategier. Olika scenarier kräver enligt Basic (2019) olika strategier.

Studiehandledning på modersmål är en viktig resurs för att ta tillvara de nyanlända elevernas tidigare skolkunskaper (Nilsson Folke, 2019; Bunar, 2010; SOU 2019:18; Cummins, 2017; Sundgren, 2017; Sheikhi & Uçar, 2017). Andraspråkselevens möjlighet att fortsätta använda och utveckla förstaspråket parallellt med att lära sig andraspråket i utbildningssammanhang stärker enligt Statens offentliga utredning (SOU 2019:18) deras kunskapsutveckling och inverkar positivt på deras utveckling av både första- och andraspråket. Genom nationell och internationell forskning (SOU 2019:18) vet man nämligen att det tar lång tid att lära sig ett andraspråk, särskilt innan det kan fungera som ett lika effektivt verktyg för kunskapsinhämtning som ett förstaspråk. Nya kunskaper lärs in snabbare och bättre på ett språk som eleverna behärskar väl. Chen (2009) menar att det finns ett angeläget behov av en diskussion om vad som anses vara god praxis för att utveckla stöd för flerspråkiga elever inom den vanliga skolan, så att nya flerspråkiga elever inte ska missgynnas, och hur deras språkliga behov såväl som deras emotionella och sociala utveckling bäst kan tillgodoses. Det är enligt Chen (2009) problematiskt att elever direktintegreras i ordinarie klasser utan tillräckligt språkstöd. Konsekvensen menar Chen (2009) blir utestängning på det viset att eleverna blir mycket tillbakadragna under lektionen och deras självförtroende sjunker. Chen (2009) lyfter fram betydelsen av stöd på modersmål som bör tillhandahållas för alla nyanlända elever. Det är bara i denna typ av tvåspråkig interaktion, där användningen av modersmålet för lärande allmänt accepteras av båda lärarna och klasskamrater, och där lärande av andraspråket ”läggs till” utvecklingen av det första som kultur inte längre ses separat från språket. Man måste enligt Chen (2009) skilja mellan tre olika tillvägagångssätt till modersmålsstöd eller användningen av elevernas modersmål som medel för undervisning och lärande. Den första av dessa är övergångsstrategin, där användningen av elevernas modersmål endast används som ett överbryggande medel för att hjälpa eleverna att följa ämnesinläring. För det andra finns utvecklingsansatsen där elevernas modersmål upprätthålls genom aktiva läroplanrelaterade aktiviteter, även efter att engelska har utvecklats. Dess mål är att åstadkomma flytande tvåspråkighet och hög akademisk framgång för flerspråkiga elever (Chen, 2009). Kunskapsutveckling omfattar alla ämnen och blir en central del av andraspråksutvecklingen när eleven har en grund på andraspråket. Varje år blir det akademiska innehållet mer kognitivt krävande med ökat specifikt ordförråd, ämnesspecifika genrer och språkstrukturer som kräver mer utvecklade texter. För en oavbruten kunskapsutveckling behövs modersmålet så länge andraspråket utvecklas. Akademisk kunskap som förvärvats under tidigare skolgång anses vara av stort värde, vilket underlättar utvecklingen av andraspråket (Thomas &

Collier, refererad i Nilsson & Axelsson, 2013). För det tredje finns det ett flerspråkigt tillvägagångssätt som är utformat för att omfatta såväl flerspråkiga elever som engelskspråkiga elever, som innebär språkundervisning för flerspråkiga elever och som främmande språk för majoritetseleverna (Chen, 2009). Språkutveckling, innehåller både utveckling av andraspråket och kontinuerlig utveckling av förstaspråket, liksom läsutveckling på båda språken (Nilsson & Axelsson, 2013). Dessutom finns det en allmänt accepterad åsikt att andraspråklärande går parallellt med förstaspråklig kompetens och att förvärvet av ett andraspråk verkligen är beroende av modersmålets nivå (Chen, 2009). Båda språken behövs för att säkra en pågående språk- och kunskapsutveckling för skolframgång (Nilsson och Axelsson, 2013). Flerspråkiga lärare använder kodbyte, kodblandning och så vidare för att fokusera på de flerspråkiga elevernas lärande och klasskamrater som talar ett gemensamt språk ger varandra ett förtroende, tillit och ömsesidighet som är omöjlig i "subtraktiva" sammanhang, där elevernas modersmål är "nedvärderat" och endast ses som ett hinder att övervinna (Chen, 2009). Kognitiv utveckling börjar vid födseln och fortsätter igenom livet. För att säkerställa den pågående utvecklingen av flerspråkiga elevers tankeprocesser, är stöttning vid kognitivt krävande uppgifter nödvändig på både modersmål och andraspråket, istället för att förenkla och vattna ur det akademiska innehållet (Nilsson & Axelsson, 2013).

När det gäller samverkan mellan ämneslärare och studiehandledare diskuterar Avery (2016) i sin studie om studiehandledning på modersmål att skillnaderna i beskrivningarna av samverkan mellan klasslärare och studiehandledare tyder på att de bildar olika *Communities of Practice* (Avery, 2016), trots att de arbetar på samma skolor med samma elever och undervisar samma ämnesinnehåll ibland samtidigt under lektioner. En annan sak Avery diskuterar är att när det gäller studiehandledning på modersmål sker kommunikationen kring innehåll och elevens behov av eleven själv. Nyanlända elever har inlärningsproblem just på grund av att de inte förstår vad lärandemålen i klassrumsaktiviteterna är och inte heller vad klassläraren anser de behöver hjälp med av studiehandledaren. Sådana situationer där eleverna själva förväntas förmedla behoven kan öka ojämlikheterna och är därför inte oproblematiskska med tanke på social rättvisa (Avery, 2016).

Avery (2016) beskriver att studiehandledarna hindras på grund av ett antal basala begränsningar, så som till exempel att de inte har tillgång till nödvändiga läromedel, inte får information i förväg om de lektioner de förväntas ge handledning i, att schemaläggning och hitta lektionssalar är ett problem och samordningen med klasslärarna mestadels är otillräcklig. Även om de mer erfarna studiehandledarna tar initiativ för att organisera lämpliga former för handledning, verkar det ganska vanligt att studiehandledarna fungerar som assistenter till klasslärare snarare än som lika partners när det gäller att besluta om lämpligt innehåll för handledningen. Avery (2016) menar att sådana problem inte bara är en fråga om arbetsorganisation och schemaläggning, utan handlar även om attityder och övergripande språkpolitik. Ifall handledaren ses som en tolk finns det en risk att hitta korrekta översättningar av teknisk terminologi prioriteras, snarare än att utöva ett mer produktivt pedagogiskt arbete. En timmes studiehandledning per vecka leder inte till en "stark" tvåspråkig utbildning. Det leder inte heller till en systematisk utveckling av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Nilsson och Axelsson (2013) tar i sin studie upp behovet av att erkänna statusskillnader inom jobbet som lärare på olika nivåer - mellan introduktionsklasser och vanliga klasser, nyanlända elever och övriga, introduktionsklasslärare/studiehandledare och vanliga ämneslärare - som riskerar elevernas möjligheter till lärande och social integration. För att undvika att det ordinarie systemet fungerar i strid med sin avsikt i förhållande till nyanlända elever - uteslutande istället för inkluderande - måste skolor enligt Nilsson och Axelsson (2013) anta ett medvetet förhållningssätt till relationer mellan majoritet och minoritet och skapa en övergripande organisation inriktad till skolframgång för varje elev.

### 5.3. Samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare

Som beskrivits i föregående stycke verkar en delad vision vara viktig för ett professionellt samarbete. De unga människorna och deras vårdnadshavare utesluts ofta i sådana samarbeten vilket blir synlig i

Basics (2019) studie där de professionella inte tar upp ungdomarnas och deras vårdnadshavares perspektiv. Basic menar att det är intressant att fråga sig vem som kan anses vara ansvarig för att skapa framgångsrikt samarbete och hur större delaktighet och interaktion med de som har mindre makt kan åstadkommas.

Bolin (2011) skriver om samarbete i sin studie och har uppmärksammat att det finns möjliga konflikter mellan elever, vårdnadshavare och socialkontakter. Det är vanligt med konflikter mellan organisationer och myndigheter som förväntas samarbeta, det är betydelsefullt att arbeta med en djupare kommunikation för att det kan leda till en ökad förståelse och kunskap om varandras yrkesroller. Det behövs förutsättningar för att skapa en gemensam grund att stå på. Det ska finnas en samarbetsrelation mellan de aktörer som arbetar tillsammans med eleven, de är i allra högsta grad beroende av varandra för att utföra sitt uppdrag, att skapa de bästa förutsättningar för elevens utveckling. Några hinder för samverkan som tas upp av Darvishpour, Månsson, Asztalos Morell och Hoppe (2019) är brist på information, avsaknad av rutiner, brist på resurser, bristande kommunikation om och med ungdomar som kan öka personalens engagemang och erfarenhetsutbyte samt motverka fördomar och skapa tillit hos ungdomar. De menar vidare att det finns behov av att förstärka civilsamhällets roll och mobilisera ungdomarnas egna resurser. Liknande hinder tas upp av Björk, Danielsson och Basic (2019). Olika hinder för ett framgångsrikt samarbete som nämns är själva organisationen om det finns pedagoger som inte samarbetar effektivt och bristen på kommunikation mellan skola och hemmet.

I sin studie i ett amerikanskt sammanhang redogör Gonzalez, Eades och Supple (2014) för hur familje-, kamrat- och skolkontexter kan påverka elevens etniska identitet. Skolpersonalen har en stark ställning och stora möjligheter att skapa program inom skolan som positivt kan påverka utvecklingen av en etnisk identitet hos nyanlända elever. Med hjälp av olika aktiviteter kan skolledning, kuratorer och lärare främja en positiv etnisk identitetsutveckling och personliga/sociala färdigheter hos såväl nyanlända som övriga elever. Detta är särskilt viktigt för nyanlända elever eftersom de står inför flera anpassningar när deras familjer anländer till USA, och deras föräldrar kanske inte kan hjälpa dem i alla sina övergångar. Om skolorganisationen uppmuntrar kulturell kompetens hos skolpersonalen, integrerar kulturella perspektiv från familjerna och stöder kulturutforskning och acceptans bland skolkamrater, kan utvecklingen av den etniska identiteten fortsätta (Gonzalez m.fl., 2014).

Om andraspråks elever värdesätter sina kulturella traditioner och känner stolthet över sin familj och sin grupp, men samtidigt inser att gruppen är nedvärderad i andra sociala sammanhang, kan kognitiv dissonans uppstå (Gonzales m.fl., 2014). Kuratorer och lärare skulle enligt Gonzalez m.fl. (2014) kunna hjälpa nyanlända att utforska och bekräfta sin individuella identitet, bestämma hur central den identiteten är för dem och identifiera konflikter mellan deras syn på sig själv och feedback från andra. I synnerhet att bedöma samhällssynen kan vara användbart i ett skolsammanhang där flera etniska grupper samexisterar och kanske inte har helt korrekta uppfattningar om varandra. På det här sättet kan etnisk identitetsutveckling också öka medvetenheten och vara värdefull för både minoritetsgrupper och majoritetsgrupperna. Kuratorer, lärare och skolledning måste ta hänsyn till hur denna kulturella variabel kan fungera i livet för både minoritets- och majoritets elever på grund av de viktiga konsekvenser som etnisk identitetsutveckling har för akademiska och personliga/sociala resultat. Kuratorer som arbetar med nyanlända elever bör vara medvetna om familjens, kamraters och skolans sammanhang, även om de bara kan utöva indirekt inflytande över skolsystemet (Gonzalez m.fl., 2014).

Den kulturella socialiseringen som sker i familjen är enligt Gonzalez m.fl. (2014) en nyckel till etnisk identitet. Även om skolpersonal inte är en del av hemmiljön, kan de påverka etnisk identitetsutveckling genom att hjälpa nyanlända elever att förbättra sina personliga och sociala färdigheter genom självkännedom och utforskning av hemmakontexten. Ett mål är att hjälpa eleverna att bygga positiva självuppfattningar och identifiera personliga styrkor relaterade till familjens invandrarhistoria och etnisk identitet. En elev kan till exempel från lärare höra om vikten av att göra sina läxor och sedan komma hem där det förväntas att läxorna skjuts upp för att ta hand om familjens sysslor. Detta är en verklighet för många nyanlända elever som befinner sig i en etnisk utforskning. De

känner att oavsett hur de väljer att göra eller vilka roller de tar, kommer viktiga människor i deras liv att bli besvikna (Gonzalez m.fl., 2014). Kuratorer kan hjälpa till att bekräfta dessa känslor för eleverna inom en liten grupp. Det kan vara till hjälp för eleverna att veta att vuxna i skolan känner igen dragkampen mellan hem- och skolkulturer, och det kan vara meningsfullt att dela dessa känslor med andra elever i en liten grupp. Kuratorer som handleder dessa grupper kan hjälpa de nyanlända eleverna att hitta ett sätt att hantera och trivas både i skolan och hemma (Gonzalez m.fl., 2014).

För många nyanlända och flerspråkiga elever blir de vuxna i skolan centrala figurer i elevernas process av kulturell socialisering till akademiska förväntningar, sociala normer och karriär- och utbildningsplanering (Gonzalez m.fl., 2014)). Föräldrar som har ett sämre andraspråk än sina barn eller mindre exponering för samhällets utbildningssystem, litar i högre utsträckning på kuratorer och lärare som vägledare för deras barns framgång i skolan (Gonzalez m.fl., 2014). Tyvärr har nyanlända elever ofta svårt att få tillgång till dessa stödjande relationer, antingen på grund av språkbarriärer, knappa resurser i deras skolor eller stereotypa uppfattningar om deras pedagogiska motivation. Denna brist på stöd påverkar etnisk identitet när skolpraxis förstärker en fördömsfull syn på en kulturell grupp, vilket får dess medlemmar och andra att tvivla på sin förmåga. Skolledningens roll är avgörande i detta avseende genom att ha förväntningar på att kuratorer och lärare kommer att vara kulturellt lämpliga och respektfulla i sina interaktioner med alla elever och att de kommer att ägna tiden åt att skapa kommunikationskanaler med nyanlända och familjer (Gonzalez m.fl., 2014).

Ett annat fokus i skolkontexten handlar om att identifiera kulturmäklare som kan förbättra förståelse och kommunikation mellan olika yrkeskategorier, elever och vårdnadshavare. Kulturmäklare är individer som är bekanta med både majoritetskulturen och den etniska ursprungskulturen hos de nyanlända eleverna. Kulturmäklare kan vara andraspråklärare, översättare/tolkar, föräldrar som är aktiva och tar ledarroller, samhälls- eller religiösa ledare och så vidare. Om kuratorer och lärare lär sig att samarbeta med kulturmäklare som resurspersoner i skolan och samhället, kommer deras förmåga att utföra sina egna funktioner att förbättras (Gonzalez m.fl., 2014).

Enligt Bernahu (2010) har forskning visat att inkluderande utbildning på ett antal nivåer är att föredra framför segregering. Nya studier har visat att elever med särskilda behov i inkluderande miljöer har gjort större akademiska framsteg. Inkludering handlar enligt Operti och Brady (2011) inte om individualiserad utbildning, utan snarare om diversifierad inom en gemensam ram. För att vara inkluderande, måste utbildningssystem gå mot en gemensam, universell design, baserad på de mångfaldiga behoven hos alla elever, och borta från individualiserade åtgärder som kompenserar för specifika grupper. Inkluderande utbildning jämfört med segregerade miljöer resulterar enligt Berhanu (2010) även i mer positiva sociala relationer. Dessa ger alla elever förbättrade möjligheter att lära sig av varandras bidrag. Studier visar också att inkluderande utbildningsarrangemang är till nytta för alla elever.

Fyra övergripande mål som skulle säkerställa inkludering och adekvat stöd för flerspråkiga elever i vanliga klasser tas upp av Chen (2009) i hans observationsstudie av klassrumsinteraktion mellan lärare och barn som har engelska som andraspråk (EAL<sup>2</sup>). Chen (2009) menar att all framgångsrik undervisning hänger samman med lärande. Och elevernas attityder till lärande och tilliten till sig själva som elever är nyckelfaktorer för framgångsrikt lärande. En positiv inställning gentemot elevernas språkliga behov (modersmål och kultur) är viktig för att utveckla deras självförtroende. Många flerspråkiga elever lider av låg självkänsla på grund av tidiga frustrationer och språkrelaterade svårigheter i skolan (Gibbons, refererad i Chen, 2009). För det andra är frekventa möjligheter för klassrumsinteraktion mellan läraren och eleven viktig. Den interaktiva och sociala karaktären av lärande är enligt Chen (2009) känt sedan länge inom akademiska discipliner. En central funktion i ett språk är meningsfull kommunikation. Det finns betydande forskning som tyder på att en framgångsfaktor för språkliga minoritetsgruppers akademiska framgång är i vilken grad lärande sker i en interaktiv snarare än en passiv miljö (Skutnabb-Kangas & Cummins, refererad i Chen, 2009). Ett

---

<sup>2</sup> EAL:s motsvarighet i en svensk kontext är svenska som andraspråk (SVA)

stödande klassrum borde vara ett klassrum där det finns många möjligheter till frekvent dialog och kommunikation mellan lärare och elever, med möjlighet till särskild uppmärksamhet åt vissa elever och extra hjälp. De språkliga behoven hos många flerspråkiga elever försummas enligt Chen (2009) och de tenderar att lämnas utanför klassaktiviteterna eftersom svårigheterna de upplever är språkspecifika eller för att deras behov som flerspråkiga elever är annorlunda. Som tredje mål anger Chen (2009) vikten av planerade möjligheter till meningsfull interaktion mellan kamrater. Här lyfter Chen (2009) fram värdet av kooperativt lärande, där klasskamrater arbetar tillsammans med skoluppgifter och ger och stöttar varandra med motivation, vägledning och feedback. På så sätt får eleverna träning i interaktion samtidigt som de kan vara till stor hjälp för varandra. Det fjärde målet är flerspråkighet och mångkultur som övergripande mål (se avsnitt 5.2).

#### 5.4. Elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter

Etnisk identitet har enligt Gonzalez, Eades och Supple (2014) definierats på olika sätt, beroende på den akademiska disciplin som representeras. En individuell syn fokuserar på de värderingar, beteenden, traditioner och kulturella kunskaper som en person har och hur det förändras över tid som en del av identiteten. En social syn på etnisk identitet fokuserar på de medvetna reaktioner, attityder och känslor som individer har beträffande sitt gruppmedlemskap, med konsekvenser för social harmoni eller konflikt inom skolsammanhang. Etnisk identitet ses också som en utvecklingsprocess, där tonåren är en viktig period för att påbörja en aktiv sök- och utforskningsprocess (Gonzales m.fl., 2014). Utforskning inkluderar att prata med andra i en kulturell grupp, lära sig om gruppens historia och seder och tänka på vad medlemskapet i en etnisk grupp betyder i ens liv (Gonzalez m.fl., 2014). Ett personligt perspektiv visar hur positivt individer ser på sin egen grupps egenskaper, medan ett allmänt perspektiv beskriver hur andra ser på en etnisk grupp, inklusive negativa fördomar och positiva egenskaper.

I sin avhandling lyfter Hagström (2018) fram att de nyanlända eleverna upplever olika hinder som har att göra med språkintröduktionens position i gymnasieskolans organisation. Eleverna upplever inte att de studerar på gymnasiet. De befinner sig i ett sidospår där de varken upplever att de studerar på grundskolan eller på gymnasieskolan. Eleverna i Hagströms studie uttrycker även att det är svårt att nå ut till och möta andra elever på skolan och att de upplever att det finns tydliga gränser mellan dem – ”invandrare” - och andra – ”svenskar” - i skolan. Möjligheter till och hinder för identitetsigenkänning ligger inbäddade i många olika dimensioner. En viktig dimension är när personalen lyckas skapa goda relationer med elever, där identitetsigenkänning balanseras med förtroende, ömsesidighet och omtanke. Stigmatisering och uteslutande dynamik på personlig, organisatorisk och samhällelig nivå, samt personalens inkompetens, har en negativ inverkan på de unga människors självbild. I nästa steg kan detta riskera att krossa deras självkänsla. När det inte går att underlätta ömsesidig interaktion mellan elever, personal och samhället och de unga förlorar socialt erkännande från andra, kan detta utgöra ett hinder för självuppfyllelse, en stabil identitet och integration i det nya samhället (Basic och Matsuda, 2020). Språkintröduktionens organisatoriska placering inom gymnasieskolan och i vissa fall även dess rumsliga placering skapar inte några möjligheter till möten med övriga ungdomar på skolan (Hagström, 2018; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017). Hagström (2018) konstaterar att även om språkintröduktionen och de relationer som finns tillgängliga där ger eleverna orientering i vardagen, hindras ungdomarnas sociala rörlighet och känslan av att höra hemma inom det större skolsammanhanget. Även Jepson Wigg (2019) tar upp att elever som inte lyckas ta sig vidare från språkintröduktionen ger uttryck för frustration och känsla av att ha fastnat.

Även i Flandern har mottagningsutbildningen en begränsad ”inbäddning” i utbildningssystemet som helhet när det gäller gymnasieutbildningen för nyanlända (Kemper, Bradt, Keygnaert, Pulinx, van Avermaet och Derluyn, 2020). Mottagningsprogram fungerar som en enhet på egen hand, isolerad från den del av skolan som ansvarar för ordinarie utbildning, ibland till och med fysiskt. Det formella ansvaret för stöttning av före detta nyanlända elever som påbörjat ordinarie utbildning ligger kvar hos personalen i mottagningsprogrammet. Det är oklart när det formella ansvaret för före detta nyanlända elever inom ordinarie utbildning exakt börjar, vilket är mycket oroande menar Kemper m.fl. (2020).

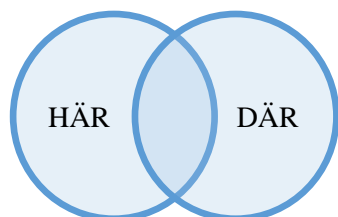
Även om flamländsk lagstiftning inte innebär en skyldighet att placera nyanlända elever i åtskilda mottagningsklasser, genomförs det fortfarande av alla gymnasieskolor. Begreppet segregering är helt enkelt inte under diskussion, och preferensen att separera nyanlända kan därför bäst ses som en praxis som har vuxit fram inom utbildningsområdet. Denna preferens bör inte förstås som ett medvetet val utan snarare som en pragmatisk gruppering av elever med mer eller mindre liknande behov vilket är mycket illustrativt för skolans regelverk. Även i den svenska kontexten finns det enligt Berggren, Torpsten och Järkestig Berggren (2020) institutionella hinder i språkinträdning och övriga gymnasieprogram. De nyanlända elevernas tidigare ackumulerade förkroppsligade kulturella kapital, det vill säga deras kulturella upplevelser och deras befintliga kunskap, erkänns inte tillräckligt i ämnesundervisning, vilket håller deras lärande på en okvalificerad nivå. Organiseringen av språkinträdningen vid sidan om ordinarie utbildning utesluter även ungdomarnas tillgång till socialt kapital genom att förhindra direkt kommunikation på svenska med elever på övriga program. Dessutom går vanliga klasser miste om det förkroppsligade kulturella kapital som de nyanlända eleverna innehar. Det bortses från de resurser som dessa ungdomar tar med till klassrummet, såsom upplevelser av andra samhällssystem och nationell historia utanför Sverige och Europa.

Institutionella ramar och att sådana ramar kan öppna eller stänga möjligheter för nyanlända elever är något som även Ryen (2019) tar upp i sin studie i en norsk kontext. För att förstå livet måste eleverna även förstå sammanhanget i den främmande kultur som talar majoritetens narrativ som ett rikt, icke-korrupt, demokratiskt land med en aktiv styrning som syftar till att skydda medborgarnas välfärd. Deras väg kan vara lång, och deras nya sammanhang - en kultur som firar jämlikhet med sina egna paradoxer - är obekant. Även om det är tilltalande kan jämlikheten också vara förvirrande menar Ryen. Ryen (2019, s. 7) lyfter problematiken kring bristen på "mentorer som kan hjälpa dem att lyckas navigera i inläringsmiljön". Personalens mångfald är ett institutionellt ansvar men försvinner enligt Ryen ofta i en neutral byråkratisk styrning. Den allmänna osynligheten av mångfald inom organisationen innebär enligt Ryen (2019) att många elever har svårt att hitta läroplaner med ett innehåll som talar till dem. Att ignorera hur frågor om mångfald genomsyrar alla aspekter av institutionella sammanhang som tidigare har skräddarsyttts för en mer homogen befolkning är klassiskt och majoritetens privilegium.

I sin studie om nyanlända i Quebec, Canada, försöker Allen (2006) att förstå integration genom den nyanlända som subjekt, det vill säga genom erfarenheterna och perspektiven hos de nyanlända själva. Allen (2006) reviderar begreppet integration delvis som en process för identitetskonstruktion. Maktförhållanden finns till exempel i samspelet mellan elever och deras skollärare, läroplaner, regler, scheman, prov och undervisningssituationer. Med andra ord kommunicerar skoldiskurser till eleverna hur de ska bete sig och tänka, vad de ska tro och veta för att vara elever i den skolan och medlemmar i det större samhället. Skoldiskurser berättar för eleverna vilka de är och vad de vet i förhållande till särskilda sociala normer och som sådan är de enligt Gee (refererad i Allen, 2006) formgivare av identitet eller identitetsbyggsatser. Men även diskurser formade av familj, religion, klass, ras, kön, och så vidare, som har format tro och värderingar, tankar och sätt att tala tas med in i skolsammanhang av såväl invandrade elever som icke-invandrare menar Allen (2006). Flera diskurser utanför skolan kan förstärkas inom skolan, vissa kan komma i konflikt. På så sätt kommer eleverna att förstå vilka de är och vad de vet i viss utsträckning i relation till dessa diskurser.

Många invandrarungdomar känner att de har en fot i den kultur som representeras av familj och hem och en annan fot i den kultur som representeras av kamrater och skola. Detta kan leda till att eleverna antingen känner sig bekväma i både dessa världar eller känner en viss grad av isolering från var och en av dessa världar (Gonzalez m.fl., 2014). Ungdomstiden är en viktig tid för identitetsutveckling, och etnisk identitet är troligtvis relevant för nyanlända som navigerar i två eller flera kulturella sammanhang (Gonzalez m.fl., 2014). Bash och Zezlina-Phillips (2006, s 123) citat "Att vara varken här eller där" är en passande beskrivning av var dessa nyanlända ungdomar befinner sig. Det är tydligt att alla flyktingar befinner sig i ett "limbo" en tid - åtminstone tills deras rättsliga status har beslutats. Ibland är osäkerheten längre, eftersom ungdomar i många fall får stanna i landet tills de är 18 år och sedan deporteras tillbaka till sitt ursprungsland. Att vara i ett "limbo" har större betydelse och djupare

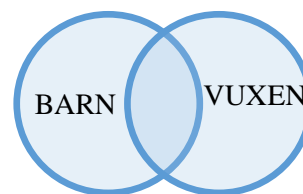
konsekvenser än att bara vara osäker på ens lagliga rätt att stanna i ett främmande land. Upplevelsen av övergång är central i nyanlända ungdomars liv, bortom deras juridiska status. Både de som har beviljats permanent uppehållstillstånd och därmed är säkra på sin fysiska plats, och ännu mer de som



Figur 10 Psykologisk positionering – fritt efter Bash och Zezlina-Phillips (2006, s.123)

inte har fått det, behöver fortfarande lösa dilemmat med sin psykologiska positionering (figur 10). Med andra ord behöver dessa unga människor förhandla om sin identitet inte bara i termer av var de är nu utan också var de kommer ifrån och var de vill vara (Bash och Zezlina-Phillips, 2006). Att hantera olika roller kan vara ett problem för många nyanlända elever, eftersom de anpassar sig till ett nytt samhälle och balanserar olika förväntningar från skolan och hemmet. För en elev som utforskar sin etnicitet kan identifieringen med en kultur försvåras på grund av de motstridiga budskap eleven får hemifrån och från skolan (Gonzalez m.fl., 2014).

En annan uppenbar övergång som dessa unga människor står inför är tonåren. Även om det accepteras att detta har en socialt konstruerad karaktär, ses det ofta som en betydande psykobiologisk fas i mänsklig utveckling (Bash & Zezlina-Phillips, 2006). Övergången från barndomen till vuxenlivet uppfattas traditionellt som problematisk och domineras ofta av emotionell omvälvning. När det gäller unga flyktingar är den också fylld med byråkratiska och materiella svårigheter. Enligt svensk lag anses alla över 18 år ha förmåga att leva självständigt, vilket innebär att dessa unga människor ofta tas bort från sin fosterhemsplacering eller HVB-hem. De betraktas som minderåriga fram till 18, den ålder då alla statliga förmåner som de har fått som "ungdomar" dras tillbaka. 18-årsdagen kan även innebära utvisning. Eftersom förvärvsarbetande är en av markörerna för ett framgångsrikt vuxenliv är det lätt att se hur en redan förknippad övergångsprocess kan bli ett problem när dessa ungdomar förhandlar fram sin position i diagrammet (figur 11) (Bash & Zezlina-Phillips, 2006). Bash och Zezlina-Phillips skriver att gränserna är som en nyckel till identitetsbildning, där "mellanrummet", den "tredje rymden" ses som platsen där identitet, mening och kultur bildas. De anser att ett stort ansvar för lärare är att underlätta för eleverna att agera som "ledare" för sina egna, mångsidiga, ofta flytande, identiteter i sitt sökande efter kulturella ankare.



Figur 11 Övergången från barn till vuxen – fritt efter Bash och Zezlina-Phillips (2006, s. 123)

Språkintröduktion är ofta placerad på skolor där det redan finns en hög andel flerspråkiga elever, vilket verkar förstärka associationen till "invandrarskapet" (Nilsson Folke, 2015) Nilsson Folke träffar en tjej som noterar att språkintröduktionen är för en särskild sorts "invandrare" eftersom hon uppmärksammar att nyanlända européer direkt hamnar i ordinarie klasser. Enligt styrdokumentet finns möjlighet till programöverskridande studier vilket få gymnasieskolor använder sig av. Steget från språkintröduktion till ordinarie klasser på gymnasiet, såväl fysiskt, ämnesmässigt och organisatoriskt är långt och det finns enligt Nilsson Folke (2015) relativt låg beredskap att möta nyanlända elever hos ämneslärare på nationella program. När strategier för att stötta eleverna parallellt på både modersmål och svenska inte finns får elevens egna förutsättningar - såsom hemförhållanden, skolbakgrund, grad av mål- och rättighetsmedvetenhet och familjens erfarenhet av studier - att möta skolans krav stor betydelse (Nilsson Folke, 2015). Att stärka nyanländas modersmål är en del i att bekräfta elevernas identitet och förankring i familjeidentiteter menar Bunar (2010).

Berggren, Torpsten och Järkestigs (2020) skriver om samspelet mellan en grupp nyanlända ungdomar och den svenska gymnasieskolan. De nyanlända eleverna presenterar sig själva inom skolans praxis som kompetenta, samvetsgranna, aktiva och drivna. Eleverna är inte nöjda med att hållas tillbaka i väntan på att deras svenska kunskaper ska godkännas för ordinarie undervisning (Berggren m.fl., 2020; Nilsson Folke 2017; Sharif 2016). Berggren m.fl. (2020) anger att eleverna protesterar mot att marginaliseras av utbildningssystemet, i en position utanför den ordinarie utbildningen. Det finns marginaliseringsprocesser där utbildningssystemet tydliggör att de nyanlända eleverna inte har ett fullt giltigt förkroppsligat kulturellt kapital. Om dessa nyanlända elever saknar gymnasieexamen kommer



konsekvensen att bli uteslutning från många möjligheter till fortbildning och institutionaliserat kulturkapital. Detta är processer för social reproduktion som utbildningssystem ofta kritiserar för. Berggren m.fl. (2020) menar att utbildningskarriärer för nyanlända ungdomar och deras sociala integration i samhället i stort står på spel.

I den kanadensiska studien av Allen (2006) är en av de mest slående iakttagelserna att de nyanlända konsekvent ser franska (ämnet och portvakt) som i vägen för att underlätta för deras akademiska, sociala och till och med språkliga integration. Kunskapsmässigt hålls introduktionseleverna tillbaka tills deras franska ansågs adekvat. Socialt är introduktionseleverna isolerade från sina (fransktalande) kamrater i de ordinarie klasser och från skolan rent generellt. Dessutom uppfattas det som en skam med fördröjningen av kunskapsutvecklingen i jämförelse med eleverna i hemländerna. Det franska språket blir något av en fiende för dessa elever som så desperat vill fortsätta med sin utbildning och sina liv. Eftersom franska används som portvakt till ordinarie klasser, snarare än som ett verktyg för kommunikation och lärande, tar eleverna avstånd från det och agerar till och med emot det. För dessa elever upplevs andraspråklärandet att vara i konflikt med snarare än att underlätta deras integration eftersom franska används som portvakt för deltagande i samhället. Allen (2006) hävdar att det är genom en betoning på deltagande som nyanlända sannolikt kommer att utveckla nya relationer och engagera sig i nya aktiviteter som underlättar både deras lärande av andraspråket och deras inkludering i samhället. Om lärandet av andraspråket snarare än deltagande hamnar i fokus vid integration av nyanlända, kan dessa nyanlända sluta känna sig alienerade och uteslutna inte bara från samhället utan även från själva majoritetsspråket menar Allen (2006).

Att börja på skolan utan behärskning av skolans språk upplevs av de flerspråkiga eleverna som en begränsning i skolans språkliga sammanhang och i relationer med andra elever. Torpsten (2013) beskriver skolsituationen med ”in-grupper” och ”utanför-grupper”, där andraspråkseleverna beskriver sig själva som utanför. Eftersom eleverna inte behärskar skolspråket saknar de enligt Torpsten (2013) nyckeln till insidan av gruppens låsta språkdörrar och får därför inte möjlighet till att kunna kommunicera med vänner. Rädslan för att klasskamrater ska reta dem på grund av bristande språkbehärskning lyfts fram i elevernas berättelser. För att undvika att bli retad uttrycks att det är bäst att ”anpassa sig snabbt till skolan. Annars tror jag att det finns en stor risk att man känner sig utanför”, som till exempel en elev i Torpstens (2013, s. 41) studie skriver. Enligt vad som sagts tycks anpassa sig till den rådande ordningen vara en strategi för att passa in. Elever kan även känna sig trötta. Att inte förstå eller att följa undervisningen är tröttsamt och svårt.

*Anna: Dom [i ord klass] har läsa så mycket ord och jag kan inte förstå. Bara som bara gå och sitta, bara lyssna men förstå inte. Och det är tråkigt. (Nilsson & Axelsson 2013, s. 150)*

I Annas exempel sker en implicit utvärdering av sig själv i förhållande till de andra i klassen som uppfattas förstå mycket mer än henne och till vilka lektionen är anpassad. För henne blir lektionen ett tråkigt tillfälle där hon helt enkelt sitter och lyssnar utan att förstå. Detta exempel visar att utan kännedom om nyckelord i ett ämne finns det en risk att andraspråkseleven stänger av koncentrationen, vilket resulterar i ett missat tillfälle för lärande. Trots det framhäver flera elever att vanliga klasser ger möjlighet att läsa fler ämnen och få betyg. Elever upplever att deras utbildningskarriär står på vänt innan de når det vanliga systemet. Vidare innebär det stora spannet i kunskapsnivåer och pedagogiska behov att de högrepresterande eleverna efter en tid kan uppleva undervisningen i introduktionskursen som repetitiv eller inte utmanande nog (Nilsson & Axelsson, 2013).

Studiehandledning på modersmål är en resurs som enligt Nilsson och Axelsson (2013) oftare används i introduktionsklassen än i vanlig klass, trots att eleverna betonar att behovet verkligen kan vara större efter övergången till det ordinarie systemet. På frågan om användningen av studiehandledning förklarar eleverna att det hjälper dem att förstå materialet som används i klassen. Vid observation konstateras en ökad aktivitet från elevens sida med tillgång till studiehandledning, antingen i klassrummet eller under individuell undervisning. I den ordinarie klassen minskas inte enbart studiehandledning på modersmål, utan sannolikheten att eleverna kommer att använda sitt modersmål

tenderar att minska också. Denna tendens är relaterad till elevernas andraspråksutveckling över tid, men det finns även bevis för att vissa ämneslärare/klasslärare värderar användningen av de nyanlända elevernas modersmål negativt. Nilsson och Axelsson (2013) skriver att det är uppenbart att vissa ämneslärare fortfarande följer en enspråkig ideologi, i en uppfattad enspråkig värld som påverkar deras inställning till flerspråkiga och nyanlända elever. Dessa lärare kräver ett språk i taget och ser inget värde i elevernas användning av sitt modersmål parallellt med användningen av svenska trots att det hävdas av forskare att flerspråkiga elevers inläring maximeras när de får tillåtelse att använda alla sina språkliga resurser.

Eleverna i Torpstens (2013) studie utvecklar förtroende för sin språkförmåga i skolans pedagogiska praxis, men retas till exempel för sitt sätt att tala svenska. De upplever att andra i skolan kan ta sig rätten att se ner på dem eller skratta åt dem på grund av deras brister i svenska. Att tala rent svenska är normen i den svenska skolan, och Torpsten (2013) förstår det som att andraspråks elever diskrimineras eftersom de inte talar ren svenska. Att bli "precis som alla andra" som en elev uttryckte det är också knuten till en förhoppning om att få tillgång till det svenska språket och lära känna svenskspråkiga elever. Ett exempel från Nilsson och Axelssons (2013, s. 152) studie är Ahmad, som fortfarande är i introduktionskursen och som förklarar vad som ligger bakom hans önskan att flytta över till det vanliga systemet:

Ahmad                      *Jag tycker om där [hemskolan], det är fett bra*  
Intervjuare                *Varför är det bra?*  
Ahmad                      *Ett för att du pratar med svensk elever. Två du kommer lära dig svenska mycket mycket o mycket. Två [tre] du läser samma boken. Allt uppe. Men när du gick till en IVIK skolan, det är inte samma ställe. En kan en, en kan inte. En kan prata svenska, en kan bäst, en kan bättre än mig, en kan ingenting.*

Att kvalificera sig för det vanliga systemet handlar inte bara om att inkluderas i den "svenska" (språkliga) normen utan också om att kvalificera sig till normen för en intelligent och skicklig elev. Övergången till det vanliga systemet innebär förhoppningar om inkludering och erkännande, som enligt Nilsson och Axelsson (2013) inte alltid realiseras när flytten har gjorts. Till skillnad från introduktionsklassen där det fanns en känsla av tillhörighet till den större gruppen, finner en elev att den vanliga klassen är uppdelad mellan mindre grupper som inte pratar med varandra. Alla fem elever hänvisar till känslor av ensamhet, sorg, utestängning eller osäkerhet när de är i den vanliga klassen. Bristen på interaktion mellan de nyanlända eleverna och resten av klassen observeras även av Nilsson och Axelsson (2013).

Ett exempel ur Nilsson och Axelssons (2013, s. 158) studie:

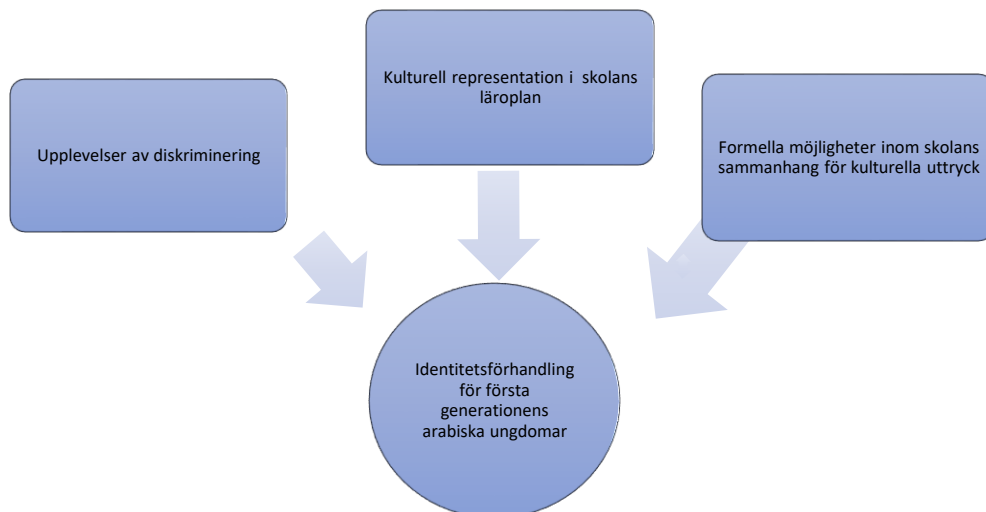
Angelina                *När jag räcker upp handen typ två minuter, så den andra har inte räckt upp handen men den räcker upp handen. Hon ser inte mig, hon går direkt till direkt till henne.*  
*Alltså hon ser ju mig. (...)*  
*Alltså förra året du vet, jag kanske sa till dig i svenskan när jag skulle få C, dom sa att du kan inte få mer än dom svenska, svenska medborgare för du är ju invandrare, som kommer ju från ett annat land. Sen kom min pappa hit och sa varför skulle inte hon få det.(...)*  
*Alltså jag får aldrig A. Jag blir helt galen på att plugga, bara plugga plugga hemma så att jag får nåt bra betyg, C eller nånting. Och sen dom andra pluggar inte hemma, dom kommer bara pluggar hit och sen på provet dom kollar på varandra och sen hämtar dom typ A eller nånting, och jag får ju bara E. (...)*  
*Jag får inget bra betyg. Alltså jag vill bättra mig men det går inte. Jag pluggar ju jätte hårt sen hämtar jag nåt E. Efter när jag pluggar mer och mer. Så får jag E igen.*

Angelina uppfattar att just den här läraren låtsas att hon inte ser henne och tar hand om andra elever, även om Angelina har efterlyst lärarens uppmärksamhet. Dessutom förklaras ett lägre betyg än vad hon förväntade sig av det faktum att hon är invandrare och inte kan få ett högre betyg än en svensk medborgare. Slutligen uttrycker Angelina sin frustration över att oavsett hur mycket hon studerar förbättras aldrig hennes betyg. Den värdeladdade uppdelningen mellan ”invandrare” och ”svenskar” används inte bara av eleverna för att förklara skillnaderna mellan introduktion och ordinarie klasser, utan i detta fall innefattas det även i förklaringen av olika behandling från lärare och minskade möjligheter till att få högre betyg (Nilsson & Axelsson, 2013).

Erfarenheter av diskriminering har visat sig ha en negativ inverkan på utvecklingen av etnisk identitet (Najjar, Naser & Clonan-Roy, 2019). I sin studie om första generation arabisktalande elevers (i USA) erfarenheter av diskriminering från lärare och kamrater kring deras etniska identitet beskriver Najjar m.fl.(2019) att eleverna som möter diskriminering från skolpersonal i allmänhet svarar med att de antingen försöker förminska sin arabiska identitet, eller vilja utbilda andra omkring dem om sin kultur. Tillgång till elever med liknande bakgrund i skolan, förekomsten av diskriminering av elever och sammansättningen av lokalsamhället kan vara oerhört viktiga faktorer för den etniska identitetsutvecklingen hos nyanlända och flerspråkiga elever. Även om skolpersonal inte känner till all interaktion mellan eleverna kan noggrant planerade insatser hjälpa till att bygga färdigheter bland alla elever för att förbättra framtida interaktioner med klasskamrater (Gonzalez m.fl., 2014).

Nilsson och Axelsson (2013) konstaterar att skillnaderna i kunskaps- och åldersnivå som finns i introduktionskurser kan innebära svårigheter att skapa en tillräckligt utmanande miljö för varje elev och det finns dessutom begränsningar i möjligheterna att läsa alla ämnen och möjligheten att få betyg. I övergången till ordinarie klasser ser eleverna möjligheten att bli "som alla andra". Dock anser eleverna ofta att övergången till de vanliga klasserna är svår. Det förklaras med brist på stöttning i språk- och läsfärdigheter enligt andraspråkelevernans behov, oviljan hos lärare att tillåta användning av modersmål under lektionerna och det upplevda hindret för social inkludering i gruppen. I introduktionsklasserna är språklig högt men på sikt saknar lektionerna utmaning. I den vanliga klassen uppmärksammas motsatsen. Här möter eleverna en stor språklig utmaning på grund av fler ämnen som enbart presenteras på svenska, men har bristande tillgång till anpassad språklig stöttning. Ämneslärare har ofta för lite kunskap om andraspråkelevernans behov. Ämneslärarna har expertis inom sina egna ämnen men presenterar ämnet med lite fokus på det specifika språket i ämnet. Det är vanligt att eleverna förväntas läsa eller återge texter utan att bearbeta texterna eller få explicit undervisning om hur man skriver texterna. Studiehandledning på modersmål slutar ofta eller i alla fall minskar när eleven går över till vanlig klass samtidigt som eleverna förväntas delta i samma förhör och prov som sina kamrater ofta utan tillgång till ordböcker eller andra hjälpmedel. Utan adekvat stöd utgör den vanliga klassens utmaningar en stor risk för misslyckande för den enskilde eleven. Gibbons (citerad i Nilsson & Axelsson, 2013, s. 159) hävdar faktiskt att brist på stöd "skapar frustration och ångest och kan leda till att elever ger upp och slutligen väljer bort skolan".

Najjar m.fl. (2019) försöker utveckla ett ramverk för att förstå erfarenheterna av arabisktalande elever i amerikanska skolor, och hur skolor underlättar ackulturativa processer för dessa elever. Det finns tre mekanismer genom vilka skolan på ett unikt sätt påverkar de arabisktalande elevernas ackulturativa processer och efterföljande identitetsförhandlingar i gymnasiet. Dessa tre mekanismer inkluderar diskriminering av kamrater och lärare, behandling av arabisk historia och kultur i läroplanen och bredare skolstrukturer som möjliggör elevers kulturella uttryck. Dessa mekanismer beskrivs i figur 12 och förklaras nedanför figuren (Najjar m.fl., 2019, s. 261).



Figur 12 Skolans inverkan på ackulturativa upptevelser och identitetsförhandlingar för första generationen arabisktalande (i USA). Fritt efter Najjar m.fl. (2019, s. 261)

### Upptevelser av diskriminering

Ungdomar som upptevelser diskriminering från lärare och elever kan svara genom att distansera sig från sitt kulturarv eller distansera sig från icke-arabiska personer. Lärarinitierad diskriminering kan påverka elevernas känsla av tillhörighet i skolan.

### Kulturell representation i skolplanen

Brist på representation, felaktig framställning eller uteslutande negativ representation av arabisk historia och kultur i läroplanen är en källa till ackulturativ stress för arabisktalande ungdomar och kan leda till att eleverna antingen distanserar sig från sitt kulturarv eller engagerar sig kognitivt och emotionellt för att rätta till representationen av arabisk kultur och historia i läroplanen.

### Formella möjligheter inom skolkontexten för kulturellt uttryck

Första generationens arabisktalande ungdomar kan arbeta kognitivt och emotionellt för att utbilda andra om sitt kulturarv. Formella möjligheter inom skolmiljön för kulturella uttryck minskade hindren för att delta i detta arbete.

### Identitetsutveckling för första generationens arabiska ungdomar

För var och en av de beskrivna skolmekanismerna anger eleverna att de antingen avlägsnar sig från eller vänder sig in i sin etniska identitet som former för att reagera på känslor av diskriminering, uteslutning eller tystnad.

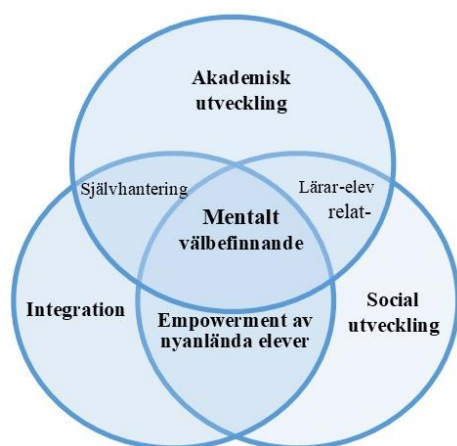
I alla fyra fokusgrupper i Najjars m.fl. (2019) studie finns en stark känsla av att känna sig underrepresenterad, felaktigt representerad eller helt enkelt inte representerad i läroplanen. Gemensamt för eleverna är att de nämner att undervisning om arabisk historia fokuserar på Egypten (t.ex. pyramider, sfinx, etc.), olja och terrorism. En elev kommenterar följande om arabier och arabamerikaner i gymnasiet kursen: "Vi gör stor skillnad i USA, som arabamerikaner. Men det undervisar de dig inte om" (s 264).

Att vilja dela sin kultur, med målet att få respekt och förståelse från skolpersonal och klasskamrater framkommer som tema i alla fokusgrupper (Najjar m.fl., 2019). Elever från skolor som har genomfört kulturella aktiviteter i och utanför klassrummet lovordar deras effekter. De anger att dessa fall av kulturell representation har hjälpt till att "göra kulturen bekant hos alla andra människor" (Najjar m.fl., 2019, s 266). När eleverna erbjuds plattformar för inkludering, där deras kultur representeras eller de har stöd i skolan för att sprida information om sin kultur, anger eleverna att de känner stöd och därigenom får en sund balans mellan härkomst- och värdkulturen (Najjar m.fl., 2019).

På språkinstruktionen får ungdomarna tillgång till jämnåriga vilket Hagström (2018) beskriver som att de därigenom får stöd i att lära sig det svenska språket och att förstå det svenska

utbildningssystemet. Ungdomarna i hennes studie lyfter även fram lärarna som en viktig del av det sociala och stödjande sammanhanget i skolan. En delförklaring som Hagström ger är att lärarna är några av få etablerade personer i det svenska samhället som eleverna har tillgång till. Gemenskapen som skapas mellan elever och lärare på språkinstruktionen gör att det inledningsvis upplevs som ett tryggt sammanhang (Hagström, 2018; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017). Erkännande eller brist på erkännande av ungdomars olika identiteter kan påverka deras möjligheter att inkluderas i det svenska samhället. Framgång i inkluderingsdynamiken kan uppnås genom en god dialog mellan ungdomar och personal. En sådan dialog kännetecknas av intimitet, intresse för den andras perspektiv, öppenhet och nedtoning av maktdynamiken mellan deltagarna i dialogen. Dialogen kan även lägga grunden för framgång i samarbetet med andra intressenter, vilket är en viktig utgångspunkt för att underlätta inkluderingen av dessa ungdomar i deras nya samhälle (Basic & Matsuda, 2020). Skolor anses av vissa som en unik möjlighet för att främja etnisk likvärdighet. Centralt för en sådan idé är enligt Starck, Riddle, Sinclair och Warikoo (2020) att lärare införlivar etnisk likvärdighet i sig och sin undervisning. I sin studie om lärarnas betydelse för en mera inkluderande skola kommer Starck m.fl. (2020) fram till att såväl lärare som icke-lärare har både medvetna och omedvetna etniska fördomar. Skillnaderna mellan olika lärare är försumbara eller obetydliga och Starck m.fl. (2020) menar att lärare bör få utbildning för att mildra effekterna av sina egna etniska fördomar. Lärare, i jämförelse med andra vuxna i samhället, antas av vissa vara effektiva förmedlare av jämlikhet och etnisk harmoni. I studien visas att lärarnas etniska fördomar och förhållningssätt i stor utsträckning återspeglar de som finns inom deras omgivande samhälle. Starck m.fl. (2020) menar att resultaten i deras studie överensstämmer med studier som menar att skolor bäst förstås som samhällets mikrokosmos snarare än som motvikt mot ojämlikhet. Studien visar enligt Starck m.fl. (2020) att lärare behöver lika mycket stöd för att kämpa med sina fördomar som befolkningen i stort. Eek-Karlsson, Lundin och Torpsten (2020) beskriver i sin studie några pedagogiska implikationer av att främja lika villkor i skolan. De visar att skolor har olika förståelse för vad som betraktas som problem vilket även leder till att verksamheterna har olika förändringsstrategier för att komma tillrätta med en upplevd problematik gällande diskriminering. Eek-Karlsson m.fl. (2020) identifierar olika maktstrukturer vilket de menar kan innebära att skilda normsystem kan finnas parallellt i den specifika verksamheten. Detta kan i sin tur uppfattas som motsägelsefullt av såväl lärare som elever. Medvetenhet om vad de olika utbildningsinsatserna baseras på behövs för att utbildningsinsatser verkligen ska leda till att motverka diskriminering.

Nilsson Folke (2015) menar att skolsituationen till stora delar handlar om de normer, strukturer och hierarkier som de nyanlända eleverna möter i den svenska skolan och att dessa normsystem kan verka uteslutande för nyanlända elever. Hon menar att man misslyckas att möta elevernas sociala och akademiska behov och med att skapa en inkluderande klassrumsmiljö. Fokus på det svenska språket innebär att eleven halkar efter jämnårigas utveckling och målet för eleverna är därför att komma vidare till ett "riktigt gymnasium" och få svensktalande vänner. Norozi (2019) tar upp behovet av en holistisk syn på nyanländas lärande, där den mentala hälsan är en av de viktigaste faktorerna för skolframgång enligt henne. Migrationens fysiska och sociala stressfaktorer kan leda till psykiska hälsoproblem hos nyanlända. Najjar m.fl. (2019) hävdar att när elever känner sig stödda av sina skolsystem, kan det befrämja en positiv akademisk prestation, ett emotionellt välbefinnande och en ackulturativ process. En upplevd känsla av stöd och tillhörighet har visat sig tjäna som en skyddande faktor mot depression, ångest och posttraumatisk stress. The World Health Organisation (WHO, citerad i Norozi) definierar hälsa som "ett tillstånd av fullständigt fysiskt, mentalt och socialt välbefinnande och inte bara frånvaron av sjukdom eller svaghet". Aspekter av psykiskt välbefinnande, som inkluderar känslomässigt, psykologiskt och socialt välbefinnande är lika viktiga för elevernas lärande och utveckling menar Norozi (2019). De nyanlända elevernas mentala behov tillgodoses inte tillräckligt i skolorna och skolan underlättar inte de nyanlända elevernas övergång i samhället optimalt (Norozi, 2019). Lärarnas medvetenhet om vikten av mental hälsa, samt engagemang för att bidra till den, främjar de nyanlända elevers mentala hälsa. Brist på tillräcklig kunskap och kompetens leder till att stöd för mentalt välbefinnande blir ett extra och tidskrävande ansvar för lärarna i deras dagliga upptagna scheman. I Norozis (2019) studie finns exempel på hur en lärares praxis och uppfattningar



Figur 13 Cirkelmodellen för nyanländas välbefinnande (fritt efter Norozi, 2019, s. 116)

visar att en lärare kan konstruera en pedagogik som främjar elevernas mentala välbefinnande om läraren är motiverad och inser behovet av det. Läraren i studien byter fokus från undervisning i ämnesinnehåll till mentalt och socialt välbefinnande av nyanlända genom olika aktiviteter (se för mer detaljer: Norozi, 2019). Tre sammanhängande aspekter framkom som kärnkomponenter och dessa visas schematiskt i figur 13. I centrum finns mentalt välbefinnande som en förutsättning för integration, akademisk och social utveckling sammanlänkade genom den nyanländas empowerment, självhantering (EN: self-management) respektive lärare-elev-relationen. Viig och Wold (refererad i Norozi, 2019) identifierade, baserat på semistrukturerade intervjuer med 12 norska lärare, flera faktorer på organisatorisk nivå som underlättar skolbaserad hälsofrämjande. Bland dessa faktorer nämns gemensamma mål, bra ledarskap, resurser och lärares kompetens.

I ett exempel i Allens (2006) studie berättas om en elev, Chrissy, som får gå om introduktionsåret för att lära sig franska. Av de fem eleverna i studien som ska gå ett andra läsår i introduktionsklassen är Chrissy mest benägen att tolka sin placering som ett tydligt bevis på hennes egen inkompetens, som ett obestridligt tecken på hennes akademiska och språkliga fel. Efter att ha ansetts vara ganska skicklig i engelska när hon bodde i Korea, kommer Chrissy till Quebec med ambitionen att bli en trespråkig översättare. Till en början passar Chrissy fint in i introduktionsklassen; hennes relativt flytande engelska underlättar vänskap med majoriteten av hennes klasskamrater för vilka engelska är lingua franca. Chrissy skapar även några viktiga vänskapsband med klasskamrater som inte behärskar engelska och med vilka franska var det enda gemensamma språket. Chrissy försöker vara en bra elev och stannar uppe till små timmarna på morgonen för att avsluta uppgifter efter att hon slutat på sitt vanliga nattskift i föräldrarnas butik. Samtidigt som Chrissy kämpar med arbete och skola ser hon hur hennes yngre bror såväl som många av hennes klasskamrater överträffar henne i sin behärskning av franska. Hennes självkänsla sjunker och när hon får gå ett andra år bekräftar det bara hennes känsla av sig själv som ett misslyckande. En känsla som kvarstår under studiens 15 månader. Det som enligt Allen är särskilt intressant med Chrissys berättelse är att hennes andra år i introduktionsklassen fick henne att tvivla på sin egen och andras identifiering av henne som smart i Korea. Hon betraktar de koreanska tolkningarna som felaktiga mot bakgrund av hennes upplevda misslyckanden i Quebecs utbildningssystem. Men hon är inte ensam i sin känsla av misslyckande och självtvivel. Tre av Chrissys närmaste vänner i introduktionsklassen (både första och andra året) lider av depression och ångest. Trots sin beundran och respekt för lärarpersonalen, känner dessa tre elever sig låsta och kvarlämnade i introduktionsklassen. Alla de tre unga kvinnorna uttrycker ofta oro över att medan de kämpar för att behärska franska så tar deras vänner hemma examen från gymnasiet. Alla tre beskriver sig själva som ständigt deprimerade, uttråkade och "väntar på att [framtiden] ska bli mycket bättre" (student Elena, citerad i Allen, 2006, s.259).

Utanförskap/främlingskap, språklig inlåsning, modersmål som kommunikativt kapital och simulering är fyra teman som framgår av Evans och Lius (2018) studie. Evans och Liu belyser samspelet mellan språk, identitet och social integration utifrån skolerfarenheter av nyanlända eleverna (i en engelsk kontext) (se figur 14). "Skrämmande" är ett vanligt ord som används av de intervjuade eleverna för att beskriva hur de kände sig när de befann sig i en främmande språklig miljö när de först anlände till sin skola i England.

Temat	Identitet	Social integration
<b>Utanförskap/Främlingskap</b>	Identiteter under hot	Språk som en del av en strategi för social utestängning eller alternativt som nyckel för att komma in i den nya sociala miljön
<b>Språklig instängning</b>	Parallella identiteter	Språkanvändning bestäms av externa "myndigheter" (t.ex. familj, skola).
<b>Modersmål som kommunikativt kapital</b>	Identitetsutbyte	Modersmål som kommunikationsfokus och därför som förevändning för social integration.
<b>Simulering</b>	Inbillade identiteter	Främmande språk som sammanhang för verkligt socialt samspel

Figur 14 Sammanfattning av förhållandet mellan språk, identitet och social integration i andraspråkssammanhanget. Fritt efter Evans och Liu (2018, s.163)

Det första temat handlar om uppfattningar och känslor av utanförskap/främlingskap som uppstår i den okända kontexten men även av upplevda (eller inbillade) reaktioner från majoritetskamrater. Inom detta perspektiv uppfattas identiteten vara hotad eller åtminstone omdefinierad genom en ökad känsla av vad Derrida (citerad i Evans & Liu, 2018) kallade "en väsentlig alienation i språket". Värdspråket ses å ena sidan som ett instrument som används av andra som en del av en strategi för social exkludering och å andra sidan som en lockelse som gradvis avkodas av den nyanlända flerspråkiga eleven.

Det andra temat, språklig instängning, förstorar upp inflytandet av förbud och begränsningar av språkanvändningen. Inom detta perspektiv är språket inneslutet inom socialt och institutionellt definierade platser. Värdspråket främjas som katalysator för att utveckla en ny social och kulturell identitet medan modersmålet är begränsat till att bibehålla härkomstidentiteten. Där mer interkulturella perspektiv främjas, utvecklar de nyanlända eleverna ett "parallellt medlemskap" i hem- och skolkulturer och "uppfinner" därmed kreativt på nytt kulturen där de drar nytta av olika resurser, både bekanta och nya (Gregory, citerad i Evans & Liu, 2018).

Det tredje temat, modersmålsutbyte som kommunikativt kapital, involverar (kanske paradoxalt) en viss distansering från sitt eget språk och identitet för att dela (eller till och med "förhandla", när ömsesidig modersmålsundervisning sker) den förra med engelsktalande kamrater som en del av en strategi för att skapa nya kommunikativa och vänskapsrelationer. Språket behandlas här (om än omedvetet) som ett medel till ett mål. Modersmålet (och språklig identitet) är öppet i förgrunden, ibland framkallad genom intresse från majoritetskompisar och behandlas uttryckligen som ett intresseobjekt som delas tillsammans med kamrater från värdsamhället. Att lära ut sitt modersmål fungerar som en förevändning för social integration; språklig identitet används som ett förmedlingsverktyg för att skapa nya vänskaper. Den nyanlända kan i denna form av utbyte sägas engagera sig i att skapa sin egen identitet i den nya miljön (Evans & Liu, 2018).

Det sista temat språk- och identitetssimulering ser lärandet av främmande (eller tredje) språk som en möjlighet för nyanlända elever att gå ut ur den binära spänningen mellan hem- och väridentiteter genom att tillfälligt avbryta båda och att stanna i en process och glädje av identitetsframställning genom lärandet av ett främmande språk. Eftersom övningar i språkinläring, antingen i rollspel i klassrumsaktiviteter eller i mer privata lekfulla sammanhang ofta innebär aktiviteter som simulering och att dramatisera mening, hamnar fokus på identitetsspelet snarare än på själva identiteten. Slutsatsen av detta är att den praxis som observerats i vissa skolor att utesluta andraspråks elever från lektioner i främmande språk för att stärka kunskaper i engelska eller för andra ändamål skulle, tror Evans och Liu (2018) beröva dem denna erfarenhet. Slutligen, med hänvisning till den nyanlända migrerande eleven, tyder resultaten enligt Evans och Liu (2018) på att lärare och utbildningssystemet som helhet måste vara känsliga för den enskilda elevens uppfattning av sin upplevda status i den nya miljön och bör se att alla språk (vare sig de är första, andra eller främmande) spelar en nyckelroll i deras utveckling.

## 6. Metod

I detta kapitel beskrivs hur det empiriska materialet i form av intervjuer, fältobservationer och dokumentation har samlats in och analyserats. Inledningsvis berättas hur jag fick tillgång till fältet, för att därefter beskriva intervjuer, fältobservationer och dokumentation var för sig. Genomförandet beskrivs, tillförlitlighet, pålitlighet, överförbarhet och objektivitet diskuteras och de forskningsetiska perspektiven tas upp.

Denna studie genomfördes under två terminer, det vill säga ett år. Avgränsningen innebär ett begränsat antal skolor, ett begränsat antal intervjuer med elever och personal samt ett begränsat antal observationer av lektioner och arbetsmöten.

Empirin i studien består främst av inspelade samtalsintervjuer och fältobservationer på två gymnasieskolor i två olika kommuner. Skolorna är av ungefär samma storlek med ca 1200 studerande och mellan 165–200 anställda. På båda skolorna är programmen indelade i sektorer, som var och en leds av en rektor. Skolorna kallas i texten Comenius och Erasmus. Skolorna har getts fiktiva namn då de omtalas i texten.

Sammanlagt ägnades ca 45 timmar fördelade på 11 tillfällen åt att samla empirin. Förutom fältobservationer genomfördes 13 planerade intervjuer, fyra med elever och nio med olika personalkategorier. Fältobservationerna samt tio intervjuer genomfördes under höstterminen 2019 och tre intervjuer genomfördes under vårterminen 2020. Informanternas deltagande i studien var frivillig. Kravet för eleverna är att de är nyanlända samt att de går i gymnasieskolan i Sverige. Kravet för personalen var att de arbetar med de nyanlända eleverna.

Även dokumentation i form av individuella studieplaner och policydokument samlades in. Fangen (2017) menar att genom att kombinera observation med studier av dokument blir det enklare att placera sitt material i ett sammanhang. Hon poängterar att genom att kombinera observation med flera andra metoder för datainsamling skapas en tydligare bild av en organisation och även en förståelse av sammanhangen mellan deltagarnas samspel och de strukturella villkor som deras position ställer upp för dem.

Föreliggande studie är att betraktas som en fallstudie inom ramen för det större forskningsprojektet (Linnéuniversitet, 2020). Stukat (2011) menar att inom ramen för fallstudier kan man genom att kombinera olika metoder studera en arbetsplats eller en företeelse mera ingående och få fram en flerdimensionell bild och djupare förståelse. Genom trianguleringen av olika typer av empiriskt material blir ett område belyst på ett mer allsidigt sätt och skapar ett resultat med större tillförlitlighet. Inom ramen för denna studie har en etnografisk metodansats använts, det vill säga att genom de involverades synvinkel förstå deras uppfattningar och övertygelser. Den etnografiska metoden förutsätter tid på fältet och där speciell uppmärksamhet riktas på det sätt varpå de studerade människorna upplever sin värld (Denscombe, 2009). Etnografiska studier innebär att forskaren engagerar sig i en social miljö, genomför regelbundna observationer, lyssnar på och deltar i samtal av olika slag, intervjuar informanter och samlar in skriftliga källor och formulerar en detaljerad redogörelse (Bryman, 2018). I föreliggande studie har inom en kortare tidsperiod på drygt en skoltermin genomförts deltagande observation, intervjuer och insamling av dokument med fokus på arbetssituationen för lärare, samverkan och elevernas identiteter. Fördelen med att använda olika källor, olika typer av data och olika metoder är att observationer av händelser kan kombineras med insamling av dokument och informella intervjuer med de involverade (Denscombe, 2009).

### 6.1. Forskarens ”jag”

Ett av etnografins karaktäristiska drag är enligt Denscombe (2009) den betydelse som forskarens ”jag” tillskrivs. Forskarens identitet, värderingar och föreställningar blir enligt Denscombe en del av ekvationen och kräver att hen måste reflektera över på vilket sätt bakgrundsfaktorer knutna till



personlig erfarenhet kan tänkas ha format tolkningen. Av den anledningen följer en kort redogörelse av mitt ”jag” i förhållande till denna studie.

1984 kom jag själv som nyanländ till Sverige och har således egna erfarenheter av hinder och möjligheter för att etablera sig i det svenska samhället. Förutom personlig erfarenhet har jag genom olika studier under åren i Sverige även tillägnat mig sakkunskap inom utbildningsväsendet. Dessutom har jag erfarenheter genom arbetslivet, som lärare inom olika ämnen, bland annat svenska som andraspråk, och i olika skolformer. Jag har arbetat på grundskolan och svenska för invandrare (SFI), samt varit chef på en kommunal enhet för flerspråkighet med bland annat ansvar för modersmåls lärare/studiehandledare. Dessa erfarenheter och kunskaper blir därmed inbyggda komponenter vars inflytande på forskningsprojekts slutresultat inte går att bortse från (Denscombe, 2009).

## 6.2. Få tillgång

På grund av tidigare arbeten har jag tillgång till ett nätverk med personer som på olika sätt och inom olika befattningar arbetar med nyanlända inom skolvärlden. Inför höstterminen 2019 fanns kontakt med en rektor på språkinstruktionen på en gymnasieskola, men av olika anledningar avbröts möjligheten att genomföra fältarbetet på den skolan.

Sent under vårterminen 2019 etablerades även kontakt med en förstelärare i svenska som andraspråk på en annan gymnasieskola (hädanefter kallad Comenius) och hen blev den portvakt/grindvakt som gav mig tillgång till en av de två gymnasieskolorna där jag samlade in min empiri. Portvakt är – som Fangen (2017) beskriver - en metafor för någon som är central för den verksamhet som är föremål för studien och som bildligt talad öppnar dörren för att man ska få tillträde. Portvakter/grindvakter säkrar även tillgång till information och kan även vara goda kanaler för att diskutera giltigheten av tolkningar (Bryman, 2018; Denscombe, 2009; Fangen, 2017). Under fältarbetet i föreliggande studie etablerades en kontakt med ansvarig rektor på gymnasieskola Comenius genom försteläraren, tillika portvakten, och en överenskommelse slöts så småningom om att jag skulle få tillträde till verksamheten för att kunna genomföra observationer och intervjuer. Efter några mejl fram och tillbaka med rektorn träffades rektorn, försteläraren och jag på gymnasieskola Comenius, på rektorns kontor. Information om det stora forskningsprojektet, samt denna avgränsade studie skickades efter en muntlig genomgång även via mejl till rektorn, liksom dokumenten *Informationsbrev till personal*, *Informationsbrev till elever*, samt blanketten för *Medverkan i forskningsprojekt* (Bilaga 3-5). Rektorn informerade sin egen personal och försteläraren blev även fortsättningsvis min kontaktperson på skolan. Hen skapade förutsättningar för att få tillträde till olika lektioner enligt ett uppgjort schema, samt för deltagande på ett sektionmöte. Genom de personliga kontakterna med lärarna på dessa lektioner fick jag även tillgång till både personal och elever som var beredda att bli intervjuade.

I mitten av höstterminen 2019 kunde observationerna och intervjuerna påbörjas. För att säkerställa konfidentialiteten för de som medverkade i studien kontaktades ytterligare en gymnasieskola (hädanefter kallat Erasmus). Då använde jag mig än en gång av mitt nätverk för att få kontakt med verksamma personer på den gymnasieskolan. Även här etablerades kontakt med ansvarig rektor och information lämnades såväl muntligt som skriftligt. Ytterligare försök att få tillgång till en tredje skola gjordes senhösten 2019 och var på gång, men lyckades tyvärr inte då Sverige och världen drabbades av en pandemi under våren 2020. Fältarbetet startade med klassrumsobservationer och i ett senare skede påbörjades intervjuerna, samtidigt som observationerna fortsatte.

## 6.3. Fältobservationer

Becker (refererad i Fangen, 2017) beskriver fältobservationer som insamlande av data genom att delta i de studerade människornas vardagsliv, att iaktta vilka situationer människor agerar utifrån och hur de uppför sig i dessa situationer. Fangen (2017) menar att ett överordnat syfte med deltagande observation är att kunna beskriva vad personer säger och gör i sammanhang som inte är medvetet skapade av forskaren.

Tyngdpunkten i observationerna ligger på undervisningssituationer i helklass eller mindre grupper, men även möten mellan lärare i olika situationer har observerats. Dessa olika situationer har beskrivits i fältanteckningar som jag noterade för hand i ett skrivhäfte. Fangen (2017) menar att fältanteckningar innebär att händelser som egentligen bara finns i stunden blir en redovisning som finns på papper och som kan bedömas om och om igen. En risk med att skriva fältanteckningar är att försöka skriva ner ”allt” som sker. Det har jag försökt undvika. Anteckningarna i skrivhäftet brukade jag så snart som möjligt renskriva i ett observationsprotokoll i datorn. Protokollen avslutas med en reflektionsdel där spontana reflektioner skulle kunna sägas utgöra en första analys.

### 6.3.1. Genomförande

De flesta observationerna genomfördes i klassrumsmiljö enligt ett på förhand skapat schema som var känt av de berörda lärarna. Innan observationerna påbörjades träffade jag lärarna som öppnade upp sina klassrum för lektionsobservationer. Bryman (2018) anger att det finns ett antal saker man kan göra för att underlätta tillträdet och nämner bland annat att man kan beskriva sina meriter och ange att man har en viss förståelse för de problem som lärarna möter i sin vardag. Det är något jag gjorde initialt vid första träffen med de berörda lärare när jag träffade dem i deras gemensamma arbetsrum, där även jag fick vistas vid mina besök på skolan. Dessutom nämner Bryman (2018) att man kan behöva ha en roll att gå in i. Oftast observerade jag endast, men vid några tillfällen gick jag in i rollen som lärare tillsammans med ordinarie lärare och studiehandledare. Framgången vid deltagande observation är enligt Denscombe (2009) beroende av forskarens förmåga att samtidigt som man är en del i gruppen som studeras även kunna hålla fokus på det ursprungliga syftet med varför hen är där och inte blir uppslukad av omständigheterna. De stunder jag fungerade som lärare var inte långvariga och utmanade inte balansgången mellan engagemang och forskningsmässig observation (Denscombe, 2009). Under fältarbetet bar jag en namnbricka med namn och bild på mig själv, samt Linnéuniversitetets logo. Vid varje nytt observationstillfälle i ny grupp presenterade jag mig själv på svenska och syftet med min närvaro på lektionen. Med tanke på att eleverna är nyanlända kunde jag använda mig av min kompetens (se avsnitt 6.1) och valde att använda korta meningar, använda stödord på tavlan, ibland lite engelska, samt gav eleverna möjlighet att stötta varandra genom modersmålet. Även undervisande lärare kunde ibland förtydliga.

## 6.4. Intervjuer

Inom ramen för etnografiska studier brukar flera kvalitativa intervjuer genomföras, så även i denna studie där sammanlagt 13 personer har intervjuats. Informanterna har valts utifrån tillgänglighetsprincipen med utgångspunkt verksam på eller elev på språkinstruktionen. Utifrån tillgängligheten gjordes ett subjektivt urval bland lärarna, modersmålslärarna och rektorerna, eftersom jag redan hade en viss kännedom om dessa personer och ansåg det troligt att de kunde ge mest värdefulla data (Denscombe, 2009). Fördelen med subjektivt urval enligt Denscombe (2009) är att det tillåter forskaren att närma sig personer eller företeelser som hen på goda grunder kan anta vara avgörande för undersökningen. Utifrån tillgängligheten har även viss hänsyn tagits till att få en någorlunda jämn könsfördelning. Av de nio intervjuade informanter som inte är elever var fem kvinnor och fyra män. Tre informanter har svensk etnisk bakgrund, medan övriga sex informanter har en annan etnisk bakgrund. När det gäller elever gjordes också ett subjektivt urval, dock utifrån några kriterier, såsom kön och gruppstillhörighet. En elev valdes av mig själv utifrån ett observationstillfälle där min nyfikenhet väcktes av denna elev. Planeringen var att välja tre informanter bland eleverna, men vid en intervju med en lärare fick jag kännedom om att det fanns nyanlända ungdomar även på nationella program och tog – med hjälp av kontaktuppgifter av läraren – kontakt med en av dessa elever. Som informant kunde hen bidra med ytterligare erfarenheter utöver språkinstruktionen var min tanke. Hen ställde upp som informant och blev därmed den fjärde elevinformanten. Övriga två elever valdes av respektive gruppansvarig lärare.

Att intervjuas kan ses som ett hantverk där erfarenhet krävs (Kvale och Brinkmann, 2014). Denna erfarenhet saknar jag och det kan ha påverkat resultatet. Å andra sidan kan mina personliga erfarenheter och min formella kompetens, samt min regelbundna närvaro under en hel termin

komparerat för den bristande erfarenheten av att intervjua. Denscombe (2009) skriver, att människor svarar olika beroende på hur de uppfattar den person som ställer frågorna, där speciellt intervjuarens kön, ålder och etniska ursprung inverkar på hur mycket information informanterna är beredda att ge och hur ärliga de är i sin information.

Det finns många olika sätt att göra intervjuer på inom forskningen. Stukát (2011) skriver att desto större spelrum man ger den som intervjuas, desto bättre chanser på att nytt och spännande material ska kunna komma fram. Men nackdelen är att det blir svårare att jämföra de olika svaren och tolka resultaten. I föreliggande studie har intervjumaterial samlats in genom kvalitativt orienterade intervjuer med nyanlända elever som går i gymnasieskolan i Sverige samt med pedagogisk personal som arbetar dagligen med nyanlända elever. Samma intervjuguider som är utformad inom ramen för det stora forskningsprojektet har använts i alla intervjuer (bilaga 1–2).

Föreliggande studiens intervjuer var ca en timme långa och bandspelare har använts vid alla intervjuer. Alla intervjuade har gett sin tillåtelse. Samtliga informanter hade fått information om syftet med intervjun och under intervjun låg intervjuguiden synligt framme. Nedan följer en sammanställning av vilka personer som har intervjuats i denna studie. Vid återgivning av citat ur intervjuer används inga fingerade namn utan *lärare* används för alla ämneslärare och försteläraren, *modersmåslärare* för alla modersmåslärare/studiehandledare och *rektor* för rektorn. Eleverna får fingerade namn.

Personal	Funktion i skolan
Personal 1	Modersmåslärare /studiehandledare persiska
Personal 2	Modersmåslärare /studiehandledare somaliska
Personal 3	Modersmåslärare / studiehandledare persiska
Personal 4	Lärare sva, ma (legitimerad)
Personal 5	Lärare sva, en (legitimerad)
Personal 6	Lärare ma, so + sva (legitimerad)
Personal 7	Lärare matematik (legitimerad)
Personal 8	Lärare sva, so - förstelärare
Personal 9	Rektor

Elever	Modersmål/land	Kön	Ålder	År i Sverige
Muse	Somaliska/Somalia	♂	18	2-3 år
Suheir	Arabiska/Syrien	♀	17	5 år
Arman	Persiska/Iran (föräldrar från Afghanistan) Farsi	♂	18	4 år
Samim	Persiska/ Afghanistan/Iran (uppvuxen i Iran) Dari	♂	20	4,5 år

Några tecken som används i citaten förklaras här:

- [...] mera text finns i samma citat, men bidrar inte till det som ska exemplifieras
- (.) kort paus, eller ett eh, uh, eller dylikt
- (...) lite längre paus, eller kombination av pausord och tystnad
- Xxxxx ordet som är understruket betonas av informanten

#### 6.4.1. Genomförande

Alla intervjuer genomfördes enskilt och de flesta inom skolans lokaler. Några intervjuer skedde i hemmamiljö, medan en intervju genomfördes på en lunchrestaurang. Alla intervjuer hade karaktären av ett samtal, vilket jag även vid starten av intervjun angav att så var meningen. Frågorna i intervjuguiden följdes inte från början till slut. Istället försökte jag fullfölja intentionen att intervjun skulle ha samtalskaraktär och där följdfrågor kunde ställas utifrån det sagda. Vid samtliga samtal med

personalinformerarna uppfattade jag ett stort engagemang. Två informanter hade skriftligt förberett sig utifrån de frågeställningar de hade fått i informationsbrevet, varav en informant även lämnade det dokument hen hade skrivit för egen del. En informant verkade lite nervös vid intervjun vilket kan ha påverkat resultatet. Den intervjun blev även lite kortare än en timme. Övriga personalinformerare verkade avslappnade och mycket villiga att berätta.

Elevintervjuerna hade olika karaktär. Eleven som valdes utifrån en observation hade inte kommit så långt ännu i utvecklingen av det svenska språket, vilket blev en utmaning för mig som intervjuare. Eleven hade visat sin frustration för mig vid ett observationstillfälle och av den anledningen ville jag gärna intervjua hen för att få veta lite mer om elevens upplevelser av sin skolgång. Av de två elever som valdes av två olika lärare var en informant lite återhållsam med att delge information upplevde jag. Det svenska språket var inte problemet enligt mig, men möjligen osäkerhet på grund av en ovanlig situation där jag var en ganska okänd person för eleven. Den kvinnliga eleven verkade känna sig helt bekväm under intervjun, liksom eleven som läser på ett nationellt program. Alla elever fick information om studien, samt samtyckesblanketten på sitt modersmål.

Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av en diktafon. Inspelat material transkriberades i tre fall av mig själv, men på grund av den stora tidsåtgången anlätades en forskningsassistent inom ramen för det stora projektet för att transkribera övriga. Potter (1996/2007) menar att syftet med transkriberingen bland annat är att möjliggöra vidare tolkning av materialet. För min del möjliggjorde transkriberingen att koda materialet med olika färgmarkering efter de teman som studien handlar om, det vill säga

- *Arbetsituationen*
- *Samverkan*
- *Elevernas identiteter*

Enligt Bryman (2018) ska man ha i åtanke att börja med kodningen så tidigt som möjligt. Så snart jag fick tillgång till transkripten läste jag igenom texten, skrev ut texten på papper och markerade med tre olika överstrykningsfärger de situationer som kunde kopplas ihop med ovanstående tre teman. Temat *samverkan* delades därefter upp i två delar, en del med fokus på samverkan i skolan mellan olika yrkeskategorier och den andra delen med fokus på samverkan mellan olika yrkeskategorier i skolan och vårdnadshavare och elever.

## 6.5. Dokumentation

Vid en av intervjuerna tog informanten med sig några individuella studieplaner för att visa och förklara hur dessa kunde användas till elevens hjälp. Dessa studieplaner skickades sedan – oidentifierade – till mig via eposten. Andreasson och Asplund (2009) problematiserar elevdokumentationen i skolan och menar att tanken är att det är elevens kunskapsutveckling i relation till målen för olika ämnen som ska dokumenteras. De menar att beskrivningen av elever skiljer sig åt beroende på olika faktorer såsom till exempel kön, eventuella skolsvårigheter, modersmål och istället för att beskriva elevens kunskap och lärande relaterar det skrivna till elevers personligheter, attityder, uppträdande och känslor. Men de menar även att dokumentationen kan användas för att möjliggöra en förändring och visa en framkomlig väg för eleven att nå målen. Förutom dessa fick jag även tillgång till individuella studieplaner med en helt annan layout via administrationen. Dessutom fick jag tillgång till plan mot kränkande behandling och scheman för språkintruktionsklasser genom mina kontaktpersoner på respektive gymnasieskola. Även ett arbetsdokument med anteckningar från olika möten delgavs mig.

*Vi kan inte utifrån enbart skrivna dokument lära oss hur en organisation konkret fungerar i vardagen. Vi kan på liknande sätt inte heller behandla dokument- hur ”officiella de än är – som handfasta belegg för det som de beskriver. (Atkinson & Coffey, citerad i Bryman, 2018, s.676)*

Alla dokument ska enligt Atkinson och Coffey (1997/2004) granskas i den kontext i vilken de producerades. Atkinson och Coffey menar att dokument har en tydlig ontologisk status genom att de utgör en särskild verklighet och har formulerats med specifika syften. Det krävs enligt Bryman (2018) en avsevärd skicklighet i att tolka dokument för att utläsa deras betydelse. Vissa dokument är offentligt tillgängliga, såsom till exempel planen mot kränkande behandling som ligger på skolans hemsida. Även individuella studieplaner tillhör offentliga handlingar. Andra dokument behöver inte vara offentliga, till exempel mötesprotokoll, men kan vara av stor vikt för forskare som genomför fallstudier. Sådana dokument behöver granskas och bedömas utifrån Scotts fyra kriterier som Bryman (2018) beskriver innebär: 1) är materialet äkta, 2) utan felaktigheter och förvrängningar, 3) typiskt när det gäller den kategori det tillhör och 4) tydligt och begripligt. Enligt Bryman (2018) krävs avsevärd skicklighet att tolka dokument för att kunna utläsa deras betydelse. Jag tänker att min yrkesmässiga bakgrund ger mig kanske inte avsevärd skicklighet, men ändå viss skicklighet.

## 6.6. Analys och bearbetning av empirin

Analysen har varit en fortlöpande process under hela skrivprocessen. Det är en omöjlighet enligt Ahrne och Svensson (2015) att visa upp all framtagen empiri och därför krävs det att skribenten kan reducera empirin, utan att för den skull förlora komplexitet. Att reducera innebär att välja men också att välja bort ur den producerade empirin. I mitt analysarbete har jag valt att arbeta enligt nedan beskrivet.

Direkt efter observationerna antecknades spontana reflektioner, som sedan även skrevs in i observationsprotokollen. Även reflektioner i samband med intervjuerna antecknades i ett kollegieblock, ibland under tiden, men oftast efteråt. De inspelade intervjuerna transkriberades delvis av mig själv, men huvudsakligen av en forskningsassistent. Transkriptionerna av intervjuerna har lästs igenom i sin helhet allt eftersom jag fick tillgång till dem. För att bli mer förtrogen med min empiri har jag dels återgått till transkriptionerna vid upprepade tillfällen, dels lyssnat på ljudinspelningarna vid upprepade tillfällen (Ahrne & Svensson, 2015). Det är vanligt att kvalitativ forskning genererar omfattande intervjuutskrift (Kvale & Brinkmann, 2014). De fyra frågeställningarna utgjorde grunden för att sedan koda materialet med tre olika färger utifrån 1) lärarnas arbetssituation, 2) samverkan och 3) elevernas identitet. På så vis skapades en viss struktur i empirin. Samverkan har delats upp i två riktningar, nämligen samverkan mellan olika yrkeskategorier i skolan och samverkan mellan dessa kategorier och vårdnadshavare och elever. Utifrån de av mig valda teorierna där interaktionen och det interkulturella perspektivet är centrala begrepp har jag redovisat mina tolkningar av empirin under de fyra olika rubriker som överensstämmer med frågeställningarna.

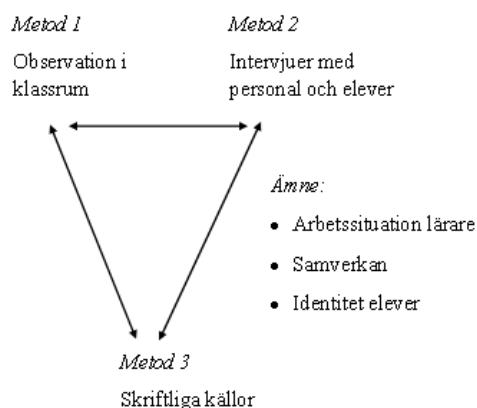
En social situation får enligt Goffmans (2007 [1959]) dramaturgi sin definition av att aktörer genom framträdanden presenterar sin förståelse av den. I studien används begreppen "informant" och "aktör" synonymt för intervjupersonerna. Enligt den symboliska interaktionismen beskrivs människan som aktör och därför används det begreppet från och med kapitel 8, analys.

### 6.6.1. Tillförlitlighet

Att verifiera kvalitativ forskning är mycket viktigt skriver Denscombe (2009). Utan verifiering skulle forskningen sakna trovärdighet. Det finns olika uppfattningar om hur man ska värdera trovärdigheten av kvalitativa studier. Begreppen reliabilitet och validitet används vanligen vid bedömning av naturvetenskapliga kvantitativa studier. Många kvalitativa forskare har diskuterat hur relevanta dessa begrepp är inom samhällsvetenskaplig forskning. (Bryman, 2018). Såväl Bryman (2018) som Kvale och Brinkman (2014) presenterar Lincoln och Gubas förslag som innebär att kvalitativa studier istället ska värderas utifrån begreppen tillförlitlighet och äkthet/autenticitet. Tillförlitligheten delas i sin tur upp i fyra delkriterier; trovärdighet (intern validitet), överförbarhet (extern validitet), pålitlighet (reliabilitet) och en möjlighet att styrka och konfirmera (objektivitet) (Bryman, 2018).

### 6.6.2. Trovärdighet

Att vara trovärdig avser i ett bredare perspektiv att en metod undersöker vad den är avsedd att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2014). Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i ett stort forskningsprojekt med etablerade forskare. Inom projektet har dessa formulerat metod, syfte och frågeställningar och utformat en intervjuguide till tänkta informanter. Föreliggande studie, observationer, intervjuer och dokument ingår även i det stora forskningsprojektet. Syftet och frågeställningarna är helt i linje med det stora projektet. Att ha det stora forskningsprojektet som grund anser jag bidra till trovärdigheten i föreliggande studie.



Figur 15 Metodologisk triangulering (Denscombe, 2009, s. 188)

Eftersom det inte bara finns en enda sann och absolut bild av den sociala verkligheten, utan troligtvis flera olika beskrivningar, så blir trovärdigheten i forskarens resultat det centrala (Bryman, 2018). Forskarens trovärdighet och hantverksskicklighet är därför av stor betydelse för validiteten. För att säkerställa validiteten i min studie tar jag hjälp av metodologisk triangulering enligt figur 15. Den bakomliggande idén för att använda triangulering i samhällsforskning är enligt Denscombe (2009) att forskaren genom att betrakta något ur mer än en synvinkel kan få en bättre kännedom om det. Min tanke är att genom metodtrianguleringen ge en mera fullständig bild som dels införlivar olika facetter av frågeställningarna i studien genom observationer och intervjuer, dels kompletterar informationen från dessa metoder genom skriftliga källor.

### 6.6.3. Överförbarhet

Överförbarhet i en studie avser i vilken utsträckning som resultaten kan generaliseras (Bryman, 2018). Problemet att kunna generalisera resultaten till en annan kontext är en kritik som ofta riktas mot just fallstudier. Inom kvalitativa studier tenderar enligt Bryman (2018) resultaten ha fokus på det kontextuellt unika och på meningen hos eller betydelsen av den aspekt av den sociala verkligheten som studeras. Så är det även i föreliggande studie. Bryman (2018) hänvisar till såväl Geertz som Guba och Lincoln som anser att den kvalitativa forskarens uppgift är att ge läsaren en så fyllig och tät redogörelse som möjligt så att läsaren själv kan bedöma om resultaten är överförbara och relevanta för en annan kontext. Genom att så explicit och transparent som möjligt beskriva studiens teoretiska utgångspunkter, empiriproduktion, metod och resultatrapportering har jag försökt ge läsaren möjlighet att själv bedöma hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö. Interaktionismen och det interkulturella perspektivet används i analysen liksom tidigare nationell och internationell forskning inom området. Detta torde bidra till den vetenskapliga kvaliteten och ge läsaren goda förutsättningar att bedöma generaliseringsanspråket.

### 6.6.4. Pålitlighet

Reliabilitet handlar traditionellt om i vilken mån en undersökning kan upprepas och om ett resultat kan reproduceras. Inom denna undersökning som fokuserar på den sociala verkligheten på två skolor är det inte möjligt att praktiskt kunna reproducera, eftersom den sociala situationen ändras med tiden. Bryman (2018) skriver – med hänvisning till Guba och Lincoln – att för att kunna bedöma en undersökning i termer av pålitlighet bör säkerställas att det skapas en fullständig och tillgänglig redogörelse för alla faser av forskningsprocessen, det vill säga alltifrån problemformulering, urval, intervjuprocess, transkribering, analys och tolkning till resultat. Att skapa en fullständig redogörelse är vad jag har eftersträvat att göra.

## 6.7. Etiska aspekter

Det är viktigt att samhällsforskare intar ett etiskt förhållningssätt och förväntas att vid insamlingen av data, i analysprocessen och vid publiceringen av sina fynd, respektera deltagarnas rättigheter och

värdighet, undvika att deltagarna lider någon skada genom att medverka i forskningsprojektet, samt arbeta på ett sätt som är ärligt och som respekterar deltagarnas integritet (Denscombe, 2009; Bryman 2018). Ansökan för det stora projektet godkändes den 15 maj 2018, Dnr: 2018/82–31, av Regionala etikprövningsnämnden i Linköping och de etiska överväganden som tagits upp vid den ansökan tillämpas även i föreliggande studie (Regionala etikprövningsnämnden 2018).

En valid forskningsdesign ska enligt Kvale och Brinkman (2014) producera kunskap som är till nytta för människor samtidigt som den ska minimera de skadliga konsekvenserna. Det är viktigt att problematisera de etiska övervägandena i en fallstudie med ett litet urval, som i denna studie. Observationer gjordes huvudsakligen under lektioner i klasser där nyanlända elever får undervisning samt under personalmöten där lärarna och övriga samverkansaktörer diskuterade organisering av det praktiska arbetet med nyanlända. Dessa lektioner och möten var planerade och organiserade. De dokument som samlats in och analyserats är: individuella handlingsplaner och policydokument. De individuella studieplanerna har avidentifierats.

Denna studie har följt de forskningsetiska principerna i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, antagna av Humanistisk samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990 (Vetenskapsrådet, 2002, 2017), som kort uttryckt innebär fyra allmänna huvudkrav på forskningen; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. *Informationskravet* säkerställdes genom att samtliga informanter har fått ta del av information via ett missivbrev (bilaga 3–4) där syftet av studien framgår. Inför observationerna har deltagarna fått information via rektor/undervisande lärare. Vid såväl observationerna som intervjuerna har deltagarna informerats om forskningens syfte samt att medverkan i undersökningen är frivillig, att man när som helst kan avstå från medverkan om så hade önskats, vilket gör att även *samtyckeskravet* uppfyllts. Denna information förmedlades även i form av en informations- och samtyckesblankett som samtliga informanter undertecknade (bilaga 5). Eleverna som intervjuats har även fått informationen och samtyckesblanketten på sitt eget modersmål. Förutom syftet med studien har deltagarna garanterats *konfidentialitet*. I publikationer och presentationer av undersökningens resultat ändras eller avlägsnas namn på personer, platser och andra uppgifter som skulle kunna identifiera de berörda. Namn och andra uppgifter som skulle kunna avslöja identiteten av de berörda har ändrats i presentationen av undersökningens resultat. De har också blivit informerade om att empirin som samlas in, använts och kommer att användas i vetenskapligt syfte, vilket uppfyller *nyttjandekravet*.

När det gäller arkivering av det empiriska materialet förvaras det på en lösenordsskyddad dator samt en extern hårddisk inlåst i ett säkerhetsskåp på Fakulteten för samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitet. I denna delstudie har jag tillgång till materialet, samt ansvarig forskare Goran Basic. Det är möjligt att andra forskarkollegor får tillgång till delar av materialet för forskningsändamål eftersom det insamlade materialet även kommer att användas för forskningsändamål i den stora studien. En forskningsassistent anställdes på Linnéuniversitet för att hjälpa till med transkriberingen av tio intervjuer. Efter studiens genomförande kommer det empiriska materialet för studien inte att förstöras utan skall arkiveras enligt föreskriven lag och Linnéuniversitetets regler.

## 7. Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten från fältarbetet som innehåller sekvenser som återger informanternas och författarens samtal, beskrivande sekvenser av författaren utifrån observationerna, samt kopplingar till dokumenten som delgivits. Kapitlet svarar på studiens frågeställningar utifrån lärarnas arbetssituation och förutsättningar, samverkan mellan olika yrkeskategorier i skolan, samverkan mellan olika yrkeskategorier, eleverna och deras vårdnadshavare, samt elevernas identitetsskapande. Kapitlet delas upp i fyra delar med underrubriker som fokuserar på dessa fyra olika områden.

### 7.1. Arbetssituationen för olika professionella lärarkategorier

Arbetssituationen för olika professionella lärarkategorier påverkas av ett flertal olika faktorer, som dels sammanfaller med varandra, dels skiljer sig åt beroende på lärarkategori. Lärarna som praktiskt arbetar med nyanlända elever är organiserade i arbetslag och programlag, medan modersmållärarna i båda kommunerna anställs i en egen fristående enhet med central placering. Modersmållärarna har tillgång till en egen – ibland delad – arbetsplats på respektive gymnasieskola.

#### Stress - Organisering - Schemat

Vid besök på en av skolorna ges möjlighet att sitta i samma arbetsrum som fem lärare i arbetslaget för språkinstruktionen. I det rummet har även modersmållärarna en arbetsplats till sitt förfogande. Vid mina besök träffas endast en av modersmållärarna där. En reflektion är att det sällan är flera närvarande samtidigt i rummet, man springer in och ut, alternativt sitter och planerar. Alla lärare verkar vara stressade, vilket bekräftas av flera informanter. I ett spontant samtal med en av lärarna i arbetsrummet säger hen: ”Jag har planeringstid måndag morgon och bara en lektion tisdag morgon och planering därefter. Men jag hinner ibland inte planera ändå. Ska informera elever, ta kontakt med skolsköterska, kopiera ...” och avslutar med en djup suck. Några informanter återkommer till besparingarna som ska göras och att det får konsekvenser såsom exempelvis större grupper, färre möjligheter till individualisering, färre lärare. En av informanterna berättar exempelvis följande när hen bli ombedd att beskriva arbetssituationen:

*Lärare: [...] sen har vi också stora grupper, stora klasser tycker jag. Det är ju ett stort hinder då man också tänker på individuella anpassningar. Men då hinner vi inte alltid göra det. Nu är det väldigt aktuellt med besparingar och att de inte har pengar, kommunen har inte pengar. Så de får inte alls anställa en ny eller flera nya lärare. Men vi får nya elever eller antalet elever ökar! Vi har skrivit in 12 nya elever nu från början tills nu så det är ju (...)*

I en annan intervju där intervjuaren frågar om eventuella hinder i organisationen tar informanten självmant upp stressen och känslan av otillräcklighet:

*Läraren: Sen i själva organisationen så, jag vet inte, vi går på knäna nu för tillfället. Förra året hade vi det lite bättre. Man hann med elever, man hade lite tid för att kunna individualisera mycket och bemöta eleverna där de befinner sig. Nu är det svårt, man måste liksom försöka ja, gå igenom det eleverna måste lära sig och jag, jag talar för mig själv, för de jag har läser mot betyg, det är inte det samma som de andra, att man har tid på sig.*

*Intervjuare: och du märkte den stressen också?*

*Läraren: ja*

*Intervjuare: Märker du det för egen del?*

*Läraren: Ja, jag är stressad, ja, jag känner av stressen. Ibland kan jag bara tycka, hur dålig lärare jag är. För jag vill att alla mina elever ska lyckas och så ser jag (.) det finns många behov och jag kan inte bemöta all de behoven. Då känner jag mig, hur (.) dålig, fast det ligger inte på mig utan, jag gör det.*



Stressen och brist på tid visar sig även vid ett observationstillfälle. Då noteras att det vid lektionsstarten kommer tre nya elever in till salen, vilket är oväntat för läraren. Hen kände inte till att det skulle komma tre nya elever. Försteläraren hade inte hunnit informera kollegorna om att dessa elever skulle börja.

Vilka förutsättningar som finns och skapas påverkar lärarnas arbetssituation. Ett flertal informanter pratar om behov av strukturer och rutiner för mottagandet, kartläggning och schematekniska lösningar för att kunna möta eleverna. Nästan alla informanter anger att det är viktigt att skapa en organisation som möter eleverna och inte tvärtom. På båda skolorna får eleverna möjlighet att läsa mot de flesta ämnen på grundskolenivå. För att kunna möta eleverna där de är behövs en kartläggning av elevens befintliga kunskaper och därifrån gå vidare med att skapa en individuell studieplan. Det finns en organisation som försöker ge eleverna möjligheter att utveckla såväl det svenska språket som kunskaperna. Eleverna tillhör en så kallad basgrupp i svenska efter deras kunskaper i det svenska språket, men kan sedan läsa matematik och engelska i andra gruppkonstellationer som möter eleverna utifrån de kunskaper de har i dessa ämnen. Detta innebär utmaningar för lärarna när det gäller att hitta schematekniska lösningar och även för samarbetet lärarna emellan. För att möjliggöra båda delar ligger all svenska, engelska och matematik parallellt. En informant berättar följande när dessa aspekter kommer upp:

*Lärare: Fast vi försöker tänka på ett annat sätt och vi har även diskuterat det väldigt mycket. Men schemamässigt kan vi inte göra för mycket ändring för att vi har ju parallellagda lektioner både i matte och engelska. Och om någon kurs, till exempel engelska, försvinner från de lägre grupperna då måste de läsa svenska under den tiden. Men vi har ju inte personal till det så det är ju också det.*

Här återkommer läraren i slutet av citatet till de ekonomiska förutsättningar som förhindrar vissa lösningar. Även en annan informant lyfter bristen på personella resurser när intervjuaren undrar vilka förutsättningar läraren har för att genomföra arbetet med de nyanlända eleverna. Hen svarar:

*Läraren: [...] jag känner också att vi har ju väldigt ökat arbetsbelastning nuförtiden. Det skulle ha hjälpt om vi skulle haft till exempel lärarassistenter, för att vi har ju elever som är väldigt ambitiösa och vill lära sig och gå framåt, men vi har elever som gör ingenting och sen läraren är i mitten. Hur gör man på lektionerna då? Om vi hade haft lärarassistenter som kan hoppa in då blir det mycket lättare att man (.) jobbar, att man till exempel delegerar några uppgifter till de som inte har gjort det som de skulle ha gjort*

*Intervjuare: Är det någonting som ni har lyft? För jag hörde häromdan på radion just om det här, det här bidraget som regeringen har avsatt för detta (lärarassistenter – ant. intervjuaren) inte används*

*Läraren: Fast vi hade haft assistenter [...] men just nu har vi inte pengar, så då är det ingenting som man kan göra faktiskt. Vi har fått det här svarat.*

Att kunna möta eleverna där eleverna är tas upp av ett flertal informanter som en utmaning. Lärarna kan känna sig inlåsta i skolans praxis, där de behöver hitta en balans mellan organisationens möjligheter och elevernas behov. Ekonomi, lokaler, tillgänglig personal med mera finns å ena sidan, medan det å andra sidan finns elever som säger sådant som Samim (som citerades i inledningen) säger.

### **Ledarskap**

På båda gymnasieskolor har byte av rektorer skett, vilket påverkat arbetssituationen för lärarna och även organiseringen av språkinstruktionen. En förstelärare, respektive programlagningsledare fungerar som stöd för rektorerna när det gäller att samordna och till viss del även hålla i den pedagogiska verksamheten kring eleverna. Hur organiseringen för språkinstruktionen ser ut påverkar arbetssituationen. Rektorns roll vad gäller ledarskap framhålls som viktigt av en lärare som berättar följande när lärarens uppdrag kommer på tal.

*Lärare: [...] språkin introduktionen hade varit en verksamhet som hade bytt rektor vid tre tillfällen de senaste tre åren vilket också gör att man tappar fart*

och

*Lärare: Nuvarande rektor har inte sökt rektorstjänst på språkin introduktion själv, utan detta är något som har blivit över så att säga [...] jag tror inte det är bra för språkin introduktion. Introduktionsprogrammen på gymnasierna är svåra för att där finns ingen tydlighet i vad som ska ingå, hur man kan organisera det, utforma det [...] så jag tror tyvärr att det är en nackdel att man inte aktivt har valt det själv [...] Jag har inte fått till mig riktigt hur, vilket mål, vilka mål vi har. Vi, målet är ju egentligen att eleverna ska bli behöriga till ett gymnasieprogram eller komma vidare till annan utbildning eller till arbete.*

Läraren fortsätter med att berätta att det inte är så många elever som kommer vidare och når målen för betyg. När inte rektorn angav riktningen bestämde arbetslaget tillsammans att jobba utifrån en effektkedja berättar läraren och hänvisar till ett material hos Skolverket.

### **Frånvaro – skolk och "ointresse" hos eleverna**

Frånvaron av eleverna och/eller ojämnt deltagande på lektionerna är en utmaning för organisationen och för möjligheten att genomföra lektionerna. Flera informanter pratar om den utmaningen fast utifrån lite olika perspektiv. Rektorn förklarar utifrån ett organisatoriskt perspektiv varför det kan hända att elever eventuellt skolkar och berättar om en elev med gymnasieexamen i engelska och matte från hemlandet, men som – i den "gamla" skolorganisationen på grund av bristande kunskaper i det svenska språket placerades i den lägsta gruppen. Hen sa att hen själv skulle börjat skolka då också.

Frånvaron leder även till utmaningar för lärarna på lektionerna. Vid en klassrumsobservation noteras följande i fältanteckningarna:

Lektionen är en svensklektion där man gemensamt ska gå igenom några kapitel i en bok för att analysera innehållet. Dessa kapitel var en läxa för eleverna inför denna lektion, det vill säga att läsa några bestämda kapitel i en bok som klassen läser gemensamt. Det visar sig att det saknas sju elever som hade anmält frånvaro som läraren kände till. Av de övriga åtta närvarande eleverna hade två läst de kapitel de hade i läxan. Några sa att de inte "visste" att de skulle läsa dessa kapitel. Läraren tar emot denna information lugnt och bemöter eleverna respektfullt. Läraren ber de elever som inte läst inför lektionen att på plats läsa och väljer att genomföra den planerade lektionen med de två elever som hade läst kapitlen. Lektionen avslutas med att eleverna uppmanas att läsa ytterligare några kapitel i boken som läxa.

Medan läraren diskuterar och analyserar de lästa kapitlen med de två elever som läst boken är det en av de övriga närvarande eleverna som säger att han är hungrig. Att han inte hade ätit skolmaten eftersom han inte gillar skolmaten. Han ber en annan elev om något att äta. Eleven har en luvtröja på sig och sitter under hela närvarotiden med luvan dragen över huvudet. I början av lektionen lämnar eleven salen för att återkomma efter ca 10 minuter. Jag uppfattar att eleven verkar vara orolig.

Under pågående lektion noteras även att två elever längst bak i klassrummet håller på att "smussa" med något och en elev lämnar över något till den andra eleven. Läraren märker inget av detta då hen är upptagen i samtal/diskussion kring bokens innehåll med de två elever som läst kapitlen.

En reflektion från den observationen är att läraren verkar vara van och hanterar situationen på ett lugnt och respektfullt sätt.

En informant som ger studiehjälpsledning på modersmål liksom en ämneslärare tar upp frånvaron som ett problem och kopplar det till organisationen och hanteringen av frånvaron i organisationen. Läraren menar att frånvaron inte är kopplad till några konsekvenser för eleverna. Även

modersmåsläraren/studiehandledaren säger samma sak. Hen menar att på grund av att det saknas konsekvenser uteblir eleverna från lektionerna och lärarens kompetens kommer inte till någon nytta. Informanten uttrycker det på följande sätt:

*Modersmåslärare: [...] när det inte finns någon politik inom skolan som bidrar till att eleven kommer fram till skolan (är närvarande – ant. intervjuaren) då minuterna kommer inte heller gå någonstans. Det kommer bara bli när eleverna kommer (.) och jag gör någonting egentligen.*

Modersmåsläraren uttrycker i intervjun att hen skulle kunna hjälpa eleverna på olika sätt att komma vidare i sina studier, men om inte eleverna kommer finns det inga förutsättningar för att kunna göra det.

En annan informant berättar om hur viktig hen tycker det är att kunna möta elever på sina olika kognitiva nivåer. Hen undervisar bland annat i matematik för den grupp som har den lägsta kunskapsnivån enligt kartläggningen. Hen menar själv att hen är bäst på att arbeta med de elever som av olika anledningar har svårigheter i matte, kanske inte har läst matte tidigare eller för lite matte. På grund av gruppernas storlek, elevernas när- och frånvaro, samt intresse, ointresse finner hen det svårt att anpassa sin undervisning till elevernas förutsättningar. I intervjun berättar läraren bland annat om elevfrånvaron, elevernas ointresse och hur hen använder studiehandledarna som extra-personal för att själv få möjlighet att sitta ner med en liten grupp. Så här berättar hen:

*Lärare: Och för många som inte kommer. Jag har ju inte bara dem som är svaga i matte, jag har ju också de som är ointresserade av matte också, eller ointresserade av skolan.*

*Intervjuare: På väldigt många olika nivåer.*

*Lärare: Aa, jättemånga olika nivåer här. Det blir inte riktigt lika bra känner jag när jag jobbar här (i jämförelse med grundskolan där hen arbetade tidigare – ant. intervjuaren). Nu har jag suttit idag och lyckades få (...) För nu var både studiehandledare arabiska och studiehandledare persiska i klassrummet så nu kunde jag sitta med en liten grupp i ett hörn i klassrummet.*

Även i arbetslagets arbetsdokument framgår att eleverna inte alltid kommer som de enligt lärarna borde. I anteckningarna hänvisas till idrottslärare som menar att det tar långt tid att komma igång och att det finns en ”DROP-IN-mentalitet”(citat från anteckningarna), samt ett påpekande om att elever som har betyg i ämnet idrott är välkomna att delta, med i så fall ”ALLTID” (versaler i anteckningarna) ska delta.

### **Olika uppdrag - olika organisationer – förhållningssätt - förväntningar**

På båda gymnasieskolor arbetar även modersmåslärare/studiehandledare på modersmål och gemensamt för kommunerna är att dessa lärare anställs på en egen fristående enhet. En utmaning som alla modersmåslärare i intervjuerna tar upp är svårigheten att samarbeta med övriga lärare så att de får underlag för sitt uppdrag att stötta eleverna. Flera exempel tas upp i nästa avsnitt, men det bristande samarbetet är exempel på hur dessa lärare beskriver sin arbetssituation. I samtalet om samverkan med ämneslärare på gymnasiet berättar en informant om hur hen ser på sitt uppdrag och hur hen uppfattar bemötandet av lärarkollegor på gymnasieskolan.

*Modersmåslärare: Jag anser att mitt arbete är ju ett sätt att nyanlända kan komma fram i det här samhället. Men det jag anser att det saknas är (.) om all personal i skolan inte är aktiv och fungerar. Hur det skulle fungera (...) det kommer inte ske någon framgång för nyanlända och även [...] det uppdrag [som studiehandledare] kommer inte fungera heller [...] Om det inte finns något samarbete, jag som studiehandledare och ämneslärare, om det inte finns något samarbete alls...*

*Intervjuare: Mm*

*Modersmåslärare: Det betyder att den här eleven inte kommer få tillräcklig hjälp eller den hjälp som eleven behöver.*

Modersmåsläraren berättar vidare om svårigheterna att få till bra rutiner, bra samverkan med ämneslärare. Ibland kan det fungera två till tre veckor när modersmåsläraren har tagit upp behov av samarbete, för att sedan upphöra igen. Att elever inte ser hen som en lärare är något annat som modersmåsläraren beskriver som påverkar arbetssituationen. Informanten beskriver en situation där nyanlända elever befinner sig utanför lektionssalen och noterar att inga lärare säger till. Däremot händer det att ämneslärarna frågar modersmåsläraren om dessa elever ogillar deras lektioner eller om de möjligen har problem med just deras ämne. Intervjuaren blir intresserad av att få veta i fall modersmåsläraren själv frågar eleverna varför de inte går in till lektionen när hen ser att de står utanför klassrummen i korridoren och får följande svar:

*Modersmåslärare: Nej (.). Du vet att det, det, det är inte lätt. Jag har inte frågat egentligen (.). Jag har inte frågat dem men (....) Du, en sak som jag vet är att när vi studiehandledare, vi är (...) De här eleverna eller de flesta ser inte oss som samma, som, samma som andra lärare, förstår du mig?*

Arbetssituation påverkas av hur organisationen, det vill säga skolledning, lärarkollegor på gymnasiet och eleverna bemöter modersmåsläraren. Modersmåslärarna uppfattar inte att de är likvärdiga kollegor. En informant berättar om hur hen önskar att alla lärare hjälps åt att förmedla den svenska skolkulturen. Hen försöker själv, men menar att eleverna inte lyssnar eftersom de tillhör "samma grupp" som modersmåsläraren uttrycker det. Eleverna vill gärna höra det från "de andra" lärarna eftersom de är vana från sina hemländer att det är lärarna som leder skolan och stämmer av och så vidare. Informanten berättar om hur hen upplever sig själv i sitt uppdrag som modersmåslärare/studiehandledare när intervjuaren återger sin förståelse av det som berättats:

*Intervjuare: Och då menade du innan också att eleverna inte ser dig som en lärare?*

*Modersmåslärare: Nejnej, nej, nej*

*Intervjuare: Är det för att andra inte, alltså dina kollegor inte ser dig som lärare eller hur kan det komma sig att eleverna inte gör det?*

*Modersmåslärare: Ah, men det är ingen som sa till mig att jag är en lärare utan att jag är bara där och hjälper dem.*

Eller som en annan modersmåslärare uttrycker det:

*Modersmåslärare: När jag märker att jag inte är så viktigt, att (.). man lägger inte vikt eller intresse på mig heller som modersmåslärare i jämförelse med andra lärare. Jag tycker att i skolvärlden, alltså i skolan som jag jobbade i, modersmåslärarna är lite mer utanför, lite mer oaccepterade, eller o, eller vet inte. Men (.). man räknas inte som en riktig pedagog, eller som en kamrat eller någonting sånt. Du kan inte kanske sätta ord på det, men när, jag ser att jag själv är inte så viktigt i det här systemet.*

En modersmåslärare reflekterar mycket kring vad det kan innebära att komma till ett annat land och jämför även med egna erfarenheter. Dessa insikter och hur de skulle kunna användas inom organisationen föranleder till följande intervjusituation där hen berättar om hur eleverna skulle kunna mötas och bemötas.

*Intervjuare: Tror du man skulle kunna använda dig som studiehandledare i större utsträckning?*

*Modersmåslärare: Jag tror att jag skulle kunna göra mer om man skulle använda mig. För att jag var nyanländ. Jag har kommit till det här landet och själv försökt lära mig språket, komma in i en skola, och vet, alltså vilken väg jag har varit, förstår du mig? Jag har lärt mig många saker som jag kunde dela med (.). just med de här eleverna. Men när du är studiehandledare och har ett annat uppdrag och du har en tid, du bara fokuserar på de här tiderna för ditt uppdrag att få hjälpa till med deras ähh...*

*Intervjuares: Mm. Men du säger samtidigt att det skulle hjälpa dem och då undrar jag också, finns det något intresse från antingen ledningen eller de här lärarna att försöka lära sig via dig?*

*Modersmåls lärare: Problemet här är lärarna, ledningen, ...alltså de som sitter där uppe i skolorna...*

*Intervjuare: Mm*

*Modersmåls lärare: Vi träffar inte ofta (skrattar lite)*

*Intervjuare: Nej*

*Modersmåls lärare: Inte alls [...] de som vi bara träffar är ju ämneslärare och ämneslärare (.) om vi pratar om någonting, vi pratar om just det ämnet, som just den här ämnesläraren har. Vi pratar inte om någonting annat förstår du mig. Det händer ibland när vi sitter i personalrummet eller fiket att vi tar upp vissa saker där (.) integrationen och missförstånd och sånt. Men det är något som vi bara pratar om vid bordet och lämnar på bordet.*

Modersmåls läraren kopplar sitt resonemang om känslan av att inte ses som resurs även till hur man hanterar informationen om eleverna som trots allt samlas in via kartläggningen. I dessa sammanhang skulle studiehandledarnas kunskaper och erfarenheter kunna användas. Informanten berättar:

*Modersmåls läraren: [...] När man kartlägger eleven och mäter deras kunskap, det händer inte någonting efter det. Det känns liksom att man bara skriver på papper och dokumenterar alla de här dokumentationerna och bara lägger någonstans.*

*Intervjuare: Okej*

*Modersmåls lärare: Det finns ingen planering utifrån kartläggningen. Så att den andra saken är att eleverna inte är medvetna, har ingen aning hur en skola fungerar i Sverige (.) plus att de inte har något som handlar om integration. Det (.) det är de två hjul som cykeln behöver för att rulla.*

*Intervjuare: Ja, och att du kanske skulle, som studiehandledare, kunna fylla en annan funktion också.*

*Modersmåls lärare: Precis aa (lite tyst)(.) det skulle jag egentligen göra. Eller om man inte skulle göra det här, att man bara (..) skolledarna kom och sitter med studiehandledare och frågar vad de tycker. Jag tror att det finns många av mina kollegor som har många olika idéer för hur de skulle göra eller förbereda för nyanländas lärande.*

Informanten menar att det finns styrdokument, lagar, olika dokument, men att det stannar på papper och att det inte används i praktiken. Hen nämner i det sammanhanget att antalet modersmåls lärare minskas och att en del studiehandledning på modersmål tas bort.

Vid ett antal klassrumsobservationer noteras att närvarande modersmåls lärare/studiehandledare blir ombedd av ämnesläraren att dela ut material. Vid någon lektion hjälper/stöttar studiehandledaren fyra elever, men alla elever har inte samma modersmål som studiehandledaren. Ibland ropar även andra elever studiehandledarens namn för att få "snabba" svar. Elever med samma modersmål som studiehandledaren får respons på modersmål, medan övriga elever får "hjälp" genom att få korrekta svar. En av informanterna, en modersmåls lärare/studiehandledare berättar att hen går in som vikarie för frånvarande lärare ibland. Intervjuaren blir nyfiken och undrar om informanten ersätter studiehandledningstiden med vikariat eller om vikariatet sker utöver schemalagd undervisningstid. Informanten berättar att hen vikarierar på studiehandledningstid.

Samtliga informanter som arbetar som modersmåls lärare/studiehandledare undervisar självständigt i ämnet modersmål. Elevernas förväntningar spelar också roll för dessa lärares arbetssituation. Eleverna får endast undervisning en timme i veckan, vilket enligt alla tre informanter gör det svårt att klara kunskapskraven. En utmaning för lärarna är att det även finns elever som sällan deltar på

modersmålslektionerna men ändå förväntar sig få betyg. En informant berättar hur frustrerad hen blir av sådana, enligt hen, orimliga förväntningar.

*Modersmåls lärare: Modersmål (.) framgången är (.) det är viktigt att de läser modersmål, samtidigt bygger svenska. Och det (.) för gymnasieelever, de flesta är framåt, de kan läsa och skriva och har läsförståelse, läser litteratur och såna grejer. Man liksom undervisar gymnasienivån och det tycker jag är bra, men ändå (.) bara en timme i veckan. Man kan inte fokusera så mycket på den (.) och (.) ibland eleverna tar inte den på allvar. Det är hinder för den och en del bara vill ta nåt betyg. Det också är ..*

*Intervjuare: Få betyg utan att anstränga sig?*

*Modersmåls lärare: Anstränga sig mhm (bekräftande ljud). En del vill komma en gång, två gånger eller några gånger per termin och kommer i slutet: "Får jag betyg, får jag betyg?" och det är svårt för mig.*

*Intervjuare: Mhm*

*Modersmåls lärare: Hur ska jag förklara för eleven att det (.) "du har inte varit närvarande på lektionerna hela tiden, hur ska du få betyg i slutet av terminen?"*

Enligt Comeniuskolans plan mot diskriminering och kränkande särbehandling ska samtliga, både elever och personal på Comeniuskolan känna sig trygga och bemötas med respekt. Ingen skall bli utsatt för diskriminering, trakasserier eller annan kränkande behandling av personal eller elev (i dokumentet hänvisas till Skollagen 2010:800 och Diskrimineringslagen 2008:567). Medmänsklighet, engagemang och ansvar ska genomsyra hela verksamheten.

## 7.2. Samverkan mellan olika yrkeskategorier

### **Studiehandledare – ämneslärare, samverkan kring kurserna/innehållet**

Föregående avsnitt avslutades med att nämna det bristande samarbete som en faktor som påverkar modersmålslärares arbetssituation. Samverkan mellan dessa lärare är viktig för elevernas skolframgång. Alla tre informanter som i sina uppdrag ger studiehandledning på modersmål tar upp vikten av att samarbeta med undervisande lärare kring lektionsinnehållet. En informant beskriver hur ett sådant samarbete skulle vara:

*Modersmåls lärare: Alltså, jag skulle kalla samarbete såhär att jag som studiehandledare får veta vad som händer under veckan, till exempel om matte. Om jag får material i förväg innan veckan börjar så vet jag vad ska hända under veckan. Jag kan förbereda mig samtidigt. Jag vet hur ska jag planera till de här eleverna som jag ska träffa. Och det underlättar för mig också att jag tittar och förstår det här (.) om det finns begrepp eller ord som jag behöver för att översätta själv och själv förstå. Om jag inte förstår, jag har tid att komma till läraren och fråga. Eh, men när det? Det finns inte sånt.*

I ett annat samtal med en informant som ger studiehandledning på modersmål berättar hen om en undervisningssituation på ett nationellt program där hen på önskemål av eleven brukar följa med eleven på lektioner i naturkunskap. Informanten beskriver utmaningen som berörd elev möter och hur samarbetet mellan ämnesläraren och informanten fungerar för att kunna stötta eleven. I klassen finns några andra elever med ett annat modersmål. Enligt informanten upplever dessa elever samma utmaning som hans elev. Eleverna på de nationella programmen på gymnasiet brukar komma med sina böcker till studiehandledning och anger själva vad de behöver hjälp med. I följande citat beskrivs en situation som avviker från det vanliga eftersom eleven önskar att studiehandledningen ska ske i klassrummet. Eleven har svårigheter att förstå lärarens undervisning och ber sin studiehandledare att vara med på lektionerna. På intervjuarens fråga hur studiehandledning kan eller inte kan fungera berättar modersmålslärares:

*Modersmåls lärare: [...] Och samarbetet med undervisande lärare (.....) ja jag kan säga att jag hade inte så mycket samarbete, med undervisande lärare, det är mest elever som kommer med sin bok [...]*

*Intervjuare: hm*

*Modersmåslärare: Det händer inte så ofta att elever önskar att jag ska hänga med i klassrum, men det handlar om att läraren undervisar och eleven inte hänger med.*

*Intervjuare: hm. Ja berätta lite mer då, hur det kan fungera eller inte fungera.*

*Modersmåslärare: Ja, det var ju såhär att just nu, den här eleven och ämnet naturkunskap, det fungerade inte så bra när du frågar om samarbetet mellan mig och läraren. Jag går till lektionen och sitter med eleven. Jag har ju även två andra invandrare som sitter bredvid mig, så med mig och min elev så är vi fyra .. min elev är persisktalande och de två andra elever arabisktalande. På något sätt de har inte studiehandedare, inte just i den här lektionen. Men det var ju så att läraren kommer, undervisar så snabbt, händer allt. Hon, läraren, också pratar snabbt. Och jag hänger inte med i vissa saker och eleven sitter bredvid mig och frågar: vad sa hon, vad hände?*

*Intervjuare: hm*

*Modersmåslärare: (.) och jag hänger inte med en del ... och jag säger till eleven: okej du kan fråga. Men eleven, den persisktalande eller de två arabisktalande - för jag pratar också arabiska - de vågar inte fråga. Så jag ställer en fråga till läraren, att kan du berätta det för oss, eller .... Sedan, läraren tyckte att jag ska inte fråga. Hon, på något sätt, klagade på mig. Sedan vi satt liksom och pratade, jag berättade att jag måste hjälpa eleverna. Om jag själv inte fattar jag kan inte ge stöd och de har ju rätt till stöd. Sedan kom vi överens att jag får ju lärarens planering i förhand.*

*Intervjuare: hm, för det fick då inte innan?*

*Modersmåslärare: Nej. [...] men nu är hon tvungen att planera lite i förhand och jag ska ha lite tid att också ställa mina frågor*

Svårigheter när det gäller bristande samverkan mellan ämneslärare och studiehandedarna på modersmål är något som framförallt nämns av modersmåslärarna/studiehandedarna. När vi samtalar om framgångar och hinder inom uppdraget som modersmåslärare/studiehandedare säger en annan informant:

*Modersmåslärare: [...] jag blir besviken när klassläraren inte hjälper till. Vissa skolor har inte förstått alls vad studiehandedarens roll i klassen innebär. Jag står som (.) bara står som ett frågetecken i hörnet i klassrummet. Så är det lite, det är inte okej.*

Det är inte så många lärare som nämner samarbetet med studiehandedarna utifrån det uppdrag de har, nämligen att stötta elevernas kunskapsutveckling på modersmålet och hur de samarbetar. En ämneslärare berättar på eget initiativ om samarbetet mellan alla lärare och därefter om samarbetet med studiehandedare och en specifik studiehandedare på följande sätt:

*Lärare: (...) för att vi ska lyckas med skolan och utbildningen tycker jag att det först och främst är viktigt att vi har behöriga lärare (.) då vi inte alltid hade det. Detta år tror jag att det blev mycket mer strukturerat för att vi alla är utbildade lärare och vi alla vet vad målet är med undervisningen och skolan. Sen är det ju väldigt viktigt med samarbetet mellan oss lärarna. En väldigt viktig roll har till exempel studiehandedare som (.) som stöttar våra elever både med utbildningen och med modersmålet (.) medan (.) det är ju inte lätt att man får utbildade och duktiga studiehandedare och andra sidan känner jag också ..*

*Intervjuare: Men du säger att de är viktiga och du framhåller det här med samverkan, på vilket sätt samverkar du till exempel med studiehandedare för det är jag också lite nyfiken kring? Finns det möjlighet till samverkan och hur ser den ut?*

*Lärare: Det finns möjlighet men och andra sidan så är det oftast eleverna själva som väljer vad de ska jobba med studiehandedare, och jag lämnar (.) jag pratar med studiehandedaren. Till exempel med en elev som pratar serbokroatiska, då pratar jag med henne, vad han*

*behöver, vad jobbar vi med, och jag lämnar material till henne vad de ska jobba och vad det är som hon kommer behöva förklara lite mer på deras språk. Men (.) och sen så känner jag mig på något sätt trygg med henne för att jag vet hon är utbildad studiehandledare.*

### **Olika ämneslärare – skolledning – elevhälsovård**

Alla informanter som är ämneslärare menar att man har ett bra samarbete lärarna emellan. Det som lyfts fram som särskilt viktigt för det fungerande samarbetet är att alla är utbildade lärare. En ämneslärare berättar om det fungerande samarbetet på följande sätt:

*Lärare: (...) för att vi ska lyckas med skolan och utbildningen tycker jag att det först och främst är viktigt att vi har behöriga lärare (.) då vi inte alltid hade det. Detta året tror jag att det blev mycket mer strukturerat för att vi alla är utbildade lärare och vi alla vet vad målet är med undervisningen och skolan. Sen är det ju väldigt viktigt med samarbetet mellan oss lärarna.*

Efter en observation vid en förberedelse av det nationella provet i svenska som är förestående hörs en kommentar som antyder att det kanske inte alltid är så bra som det sägs. ”Det kan man också kalla samarbete” hörs och när det vidareutvecklas visar det sig att några olika lärare som undervisar i samma grupp, fast i olika ämnen, inte riktigt är överens om huruvida eleverna är redo för att skriva sitt nationella prov i svenska eller inte. Även när det gäller regler och rutiner tillämpas dessa lite olika och finns det olika synpunkter. På ett möte diskuteras bland annat mobila telefoner bland elever. Från fältanteckningarna:

Med endast ca 10 minuter kvar av mötestiden kommer mobilerna på dagordningen. Lärarna diskuterar kring användandet av telefonerna på lektionerna. Det visar sig att man gör olika, då några uppfattar dessa som störande, andra tycker det är ”besvärligt” att kontrollera, medan andra anser att det fungerar att ställa fram lådan där eleverna lämnar sina telefoner. De hamnar i en diskussion utan en gemensam slutsats eller ett gemensamt beslut.

Talet om möjlig samverkan för att möta eleverna utifrån deras förutsättningar tas upp av flera informanter. Ett möjligt sätt att möta eleven som nämns av några informanter är att titta på samverkan med de nationella programmen och även övriga individuella program. För att få till sådana lösningar behövs samverkan mellan lärare, rektorer, samt att få till det schematekniskt när tillgång till lärartimmar hänger samman med antalet inskrivna elever såsom rektorn nämner. Ett annat sätt som nämns av en informant för att möta eleven är att titta på möjligheter att samverka med SFI eftersom inte alla elever enligt läraren kommer att hinna läsa klart grundskolebetygen. Hen menar att det skulle kunna vara till fördel för de elever som inte har någon möjlighet att komma in på ett nationellt program eller yrkesprogram. Hen får dock inget gehör för dessa tankar.

På Erasmusskolan med yrkespaket sker enligt rektorn viss samverkan mellan lärarna i de teoretiska ämnena och lärarna i karaktärsämnena. Egentligen är meningen att ”färga in” de tre basämnena svenska, engelska och matematik utifrån yrkesinriktningen, men på grund av schematekniska begränsningar har inte detta kunnat ske i den omfattning som önskades. Infärgning innebär att lärarna i svenska, engelska och matematik samverkar med karaktärsämneslärarna så att yrkesspråk och yrkesbehov till viss del syns inom de teoretiska ämnena. Rektorn berättar:

*Rektor: vissa delar kunde vi göra infärgning på. Alltså mot fordon, och mot industri och mattekurserna kunde vi lägga vissa infärgningsbitar på .. så här i efterhand tycker jag nog att vi hade kunnat gjort mera infärgning.*

Förutom samverkan mellan dessa lärare är det även viktigt med samverkan mellan rektorn och försteläraren som enligt rektorn är bäst på andraspråkutvecklingen. Försteläraren och rektorn samtalar om hur de kan bygga exempelvis yrkessvenska som infärgning.

Något som lärarinformanterna verkar överens om är att samarbetet med elevhälsovårdspersonalen skulle kunna vara bättre. En informant fördjupar sig lite mera i det – bristande – samarbetet och



berättar om att det skulle behövas men att det inte verkar okej att ha synpunkter och tankar kring hur elevhälsoteamet (EHT) skulle kunna samarbeta med lärarna kring eleverna. På frågan av intervjuaren om det finns ett fungerande samarbete berättar hen:

*Lärare: Nej men jag hade ju önskat det. För det är ju klart att det smäller bland dessa elever. All frustration de går och bär på. Vi har killgrupper och tjejgrupper. Killgruppen har inte alls fungerat och det handlar om att vi plockar ut några elever och samtalar med dem i grupp.*

*Intervjuare: Är det ni lärare som gör det?*

*Lärare: Nej*

*Intervjuare: Men vilka är det då?*

*Lärare: Kurator och skolsköterska. Och även tjejerna har haft svårt. Men det är också att det (.) det är svårt (.) att (.) ställa frågor utan att man blir anklagad att vara ifrågasättande. Jag tycker det är viktigt att både ställa frågor och vara ifrågasättande för det är det som blir utveckling.*

En annan informant uttrycker samverkan/bristande samverkan med EHT på följande sätt:

*Lärare: [...] vi behöver också heltidsarbete från elevhälsan och välfungerande rutiner och att de reagerar snabbt. Och vi har ju till exempel ingen skolpsykolog, som jag tänker att det är ju väldigt väldigt dåligt*

*Intervjuare: Mm*

*Lärare: Elevhälsan, de jobbar bara två dagar med språkintröskning och under de två dagarna de har ju möten, de har ju inbokade samtal med elever. Så det är ju (.) vi brister väldigt mycket tycker jag*

*Intervjuare: Hur ser samverkan mellan er lärare och elevhälsan ut?*

*Lärare: Så vi antingen mailar eller frågar eller springer till dem. Men jag tycker också att de behöver jobba lite mer konkret med eleverna och komma ut med olika förslag och förbereda eleverna sen, hur de ska göra och*

*Intervjuare: På vilket sätt jobbar elevhälsan förebyggande?*

*Lärare: Fast det är ju egentligen fick vi det uppdraget att vi alla ska jobba förebyggande men vi vet inte hur*

*Intervjuare: elevhälsan skulle då kanske handleda er i det eller hur?*

*Lärare: Aa, tanken är så men om det i praktiken kommer att vara så det vet vi inte*

Av arbetsdokumentets anteckningar från en arbetslagsträff med rektor, studie- och yrkesvägledare och arbetslaget på språkintröskningen på Comeniusskolan framgår att det finns EHT-rutiner som innebär att var fjärde vecka träffas rektor tillsammans med EHT och mentorer för att samtala om eleverna på språkintröskningen. Syftet är att berörda yrkeskategorier tillsammans kan göra en helhetsbedömning och utifrån professionerna bestämma och dokumentera åtgärder och aktiviteter som ska sättas in. EHT ska enligt dessa anteckningar även fortsätta träffa klasslärorelag var tredje vecka, där EHT bestämmer innehållet för dessa träffar.

Betydelsen av EHT och hur viktig samverkan är för att stärka de nyanländas och flerspråkiga elevers psykosociala hälsa tas upp av en modersmålslärare i slutet av intervjun när intervjuaren ställer frågan om det är något mer som hen vill berätta:

*Modersmålslärare: Nej, jag vill bara repetera en sak som (.) är viktigt, men man lägger inte så mycket vikt på det här. Det här med elevhälsa. (.) det som vi pratade om mobbning och kulturkrock och rasism och sånt. (..) de flesta vågar inte även klaga om de får någonting, någon signal eller någon negativ, men det påverkar deras hälsa så mycket. Det påverkar deras självförtroende, deras hälsa, deras utveckling. En del blir ju skoltrötta. En del börjar*

liksom skapa problem. Och de flesta kommer ju från kulturskillnad, kulturkrock. Och (.) okunskap. Det ledde till, det påverkar deras hälsa. Och sen, i slutet blir ju det här i, alltså, de elever som ett problem. Ja, en elev nu mår dåligt och bråkat med någon, har slagit, har gjort nåt fel, röker, vet inte jag, gör nåt fel. Det är ju ett ärende nu, ett problem. Men man frågar inte varför? Hur blev det så?

Intervjuare: hm

Modersmållärare: En av de orsaker tror jag, det har med, som vi pratade om okunskap och ignorering, utanförskap, elevhälsa, såna saker är så viktiga. Men i mitt huvud så mycket man lägger vikt på till exempel våld mot kvinnor. Som man vill uppfostra barn, att det är ju något hemskt dåligt, våld mot kvinnor. Man pratar om det.

Intervjuare: hm

Modersmållärare: Men till exempel mot invandrarna, mot de har att de också är viktiga, man pratar inte så mycket om det ju. Om det händer nånting problem, det blir ju ett ärende, det blir ju en anmälan. I de flesta fall blir utagerad. Och det ledde till ju, uh, att elever blir påverkat och där kan man sitta experter och fråga sig: varför blev det så?

Intervjuare: hm

Modersmållärare: Varför har vi så mycket elever som är utsatta och ha som problematiska invandrarelever, som sedan kan, växer upp och blir nån, vet inte, blir något mer negativa eller nåt mer. Inte kan klara skolan. Vill hela tiden (.) kanske har hittat jobb istället. De känner inte sig hemma i skolan. Såna saker är viktigt. Men vi ser inte att man ta den som en viktigt. En viktig fråga i jämförelse med andra frågor.

Modersmålläraren uttrycker att en samverkan mellan alla på skolan även ska innebära att orättvisor som sker riktade mot invandrare, såväl av majoritetssamhället som av personer från den egna kulturella bakgrunden, ska bemötas undervisas om och utredas i förekommande fall på liknande sätt som görs när det gäller våld mot kvinnor och barnuppfostran.

Det är viktigt att skapa plattformar för samverkan. På båda skolor finns sådana plattformar. Vissa deltar rektorn och/eller elevhälsopersonlen på, medan andra endast är mellan lärarna. På ett programlagsmöte på Comenius skolan diskuterar lärarna hur man skulle kunna organisera sig inom nuvarande ekonomiska ram. Det sker på uppdrag av rektorn som dagen innan var med på ett sektorsmöte. Det finns – ekonomiska – behov av att se över organiseringen av språkintruktionsverksamheten. Man ska enligt rektorns uppdrag skildra en ”drömbild av sin verksamhet”. Rektorn har även angett att hen önskar få återkoppling från arbetslaget. Den första punkten på dagordningen handlar om detta. Man brainstormar om vilka möjligheter man ser.

Från fältanteckningarna:

En lärare anger direkt att det finns behov av flera matematiklärare och ett samtal uppstår kring nivågruppering i matematik, studiehandledning (ej på modersmål, men som schemaposition). Rätt snart ”fastnar” några lärare i alla ”problem” man ser, varpå en lärare med tydlig stämning säger: ”Vi ska vara lösningsfokuserade”. Samma lärare initierar då ett samtal/en diskussion om hur man är organiserad idag och hur man skulle kunna ändra. Sedan en tid bedrivs s.k. ”yrkessvenska” inom ramen för SVA. Något som fungerar bra menar lärarna när det gäller vårdinriktningen, men inte med industriinriktning. En annan lärare tar ordet och beskriver de olika förutsättningar som finns hos eleverna och hur hen menar att många inte alls är motiverade. Detta leder enligt denna lärare även till att hen inte längre ”kan ta ansvar vid studiebesök” och uttrycker förståelse för näringslivsidkare att de inte vill ta emot elever från språkintruktionsen. Hen säger att: ”Företag säger nej till praktikanter” och ”Jag förstår dem”.

Efter att ha kommit in på annat lyckas de att återkomma till uppdraget att se över organisationen. De diskuterar bland annat användningen av en av lärarnas tjänst. Läraren ägnar 50% av tjänsten åt

att ordna praktikplatser på lokala företag till vissa elever. En av lärarna i programlaget är ganska tongivande i denna diskussion och ställer även frågan kring sin egen roll. Hen har för närvarande 20% i sin tjänst för ett SKUA projekt, som är ett kommunövergripande projekt för språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Läraren som ordnar praktikplatser verkar känna sig ifrågasatt av kollegorna. ”Jag kan sluta om ni vill”. Arbetslaget ”släpper” det spåret och börjar diskutera ämnet engelska. Kanske minska undervisningen av engelska i A-gruppen och lägga engelska som individuellt val. Man berör även som hastigast att specialundervisningstimmarna ”ryker” först när det ska sparas. Programlaget hittar inga lösningar. De menar till slut att man kanske skulle skapa en fokusgrupp som skulle kunna arbeta fram förslag på ett annat sätt.

En reflektion från detta möte är att två lärare inte deltar i några samtal alls. Den ena är modersmåls lärare/studiehandledare och den andra är matematiklärare. På ett samtal med den ena av lärarna ställer intervjuaren frågan om anledningen. Läraren svarar så här:

*Lärare: [...] tyvärr det (.) Vi repeterar mycket i samma, samma, (...) vi har diskussion om (...) Men det vi behöver är kraft. Vi behöver till exempel stöd, hjälp, men det (.) vi repeterar det hela*

*Intervjuare: Egentligen, det jag hör dig säga är att du har gett upp lite, att du tänker det har vi pratat om så då säger du inget*

*Lärare: Ja, när man repeterar, det blir jobbigt och tråkigt*

*Intervjuare: Hm*

*Lärare: Att man till exempel (.) men inga åtgärder, ingen (.) ja (.) återkoppling. Till exempel vi säger mycket, men tyvärr det vi, det de säger är att skolan har begränsad resurs, det finns inga (.) [...] Vi kan säga, ja det är begränsad resurs, ni måste lösa det själva och det blir svårt.*

### **Samverkan för att möta eleverna utifrån deras förutsättningar - Schema som förutsättning**

Ett fungerande schema för att kunna möjliggöra samverkan för att möta eleverna där de är, är något som nämns av flera informanter. En informant säger följande när möjligheter till individualisering kommer upp utifrån elevernas möjligheter och utmaningar. Samtalet handlar just då om elever utan tidigare skolbakgrund och som på grund av sin ålder kommer ha svårt att klara bli färdiga med grundskolebetygen.

*Lärare: [...] gymnasieskolorna, den jag har jobbat på i alla fall, gör att man inte tittar utifrån elevens skolsituation eller studiesituation utan man tittar utifrån vad verksamheten kan erbjuda. Så de ämnena man kan erbjuda det är de ämnena eleverna får och det blir ju väldigt många teoretiska ämnen. Det här gör det ju väldigt svårt för eleverna att både lära sig svenska och även ändra en kunskapssyn och sättet att visa sina kunskaper, så det här är ju jättesvårt för eleverna att faktiskt lyckas.*

Det finns även elever som kommer med färdiga grundskolebetyg i engelska och/eller matematik. I dessa fall erbjuder Erasmusskolan, enligt rektorn, gymnasiekurser inom ramen för introduktionsprogrammet. När individualiseringen och att möta elever där de är diskuteras berättar rektorn på Erasmusskolan hur hen möjliggjorde för en elev att kunna få läsa på sin egen nivå:

*Rektor: Jag hade en elev på språkintrö nu som läste mellangruppen (efter svensknivå – anteckning intervjuaren) och sen så läste hon Cambridge engelskan. Alltså hon har engelska 7 mot Cambridge.*

På Erasmusskolan finns även tillgång till Skolverkets yrkespaket som möjliggör för elever att läsa praktiska ämnen mot ett yrke. För att få det att fungera schematekniskt berättar rektorn hur omfattningen i svenska som andraspråk minskades och vissa ämnen togs bort till förmån för karaktärsämnen. När det gäller organiseringen av språkintröktionen anser rektorn att det är viktigt med en röd utbildningstråd på språkintröktionen som ska underlätta för eleverna att förstå hur man

som elev förflyttar sig mellan nivåerna. För rektorns skola är kartläggning av de nyanländas kunskaper ett utvecklingsområde som är tänkt att utvecklas med hjälp av en nyanställd förstelärare (se mera om kartläggning under avsnitt 7.4). Rektorn förklarar att eleverna kan komma och få stöd i svenska, engelska, matte på GGÄ (= *gymnasiegemensamma ämnen*) passen. Dessa är alltid bemannade med två lärare som både två är utbildade i svenska som andraspråk (sva). Den ena lärare är behörig i sva/engelska och den andra är sva/matte. När en elev exempelvis har ett betyg i religion och det står religion på schemat går eleven inte till religionslektionen men till GGÄ istället. Detta framgår även i elevens individuella studieplan och på elevens individuella schema (se bilaga 6 för exempel på sådana scheman).

### 7.3. Samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare

Nyanlända elever kommer till gymnasieskolan med ett annat språk, en annan uppväxt, andra erfarenheter och förutsättningar än sina kamrater som är uppvuxna i Sverige. Mötet med skolan och skolans personal sker utifrån dessa olika perspektiv i livet. För att samverkan mellan skolans personal och först och främst elever ska kunna ske ska former för samverkan hittas inom ramen för undervisningen.

#### **Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt – transspråkande (translanguaging)**

Språk är en förutsättning för kommunikation och lärande. Förutom modersmållärarna har ett antal av lärarinformanterna ett annat modersmål än svenska och har kommit till Sverige i vuxen ålder. Vid några klassrumsobservationer har observerats att två av dessa lärare – även om de huvudsakligen använder svenska - i förekommande fall även använder modersmålet när de går runt för att hjälpa/stötta eleverna individuellt. Eleverna tillåts och ibland uppmuntras att använda sina respektive modersmål med varandra under lektionerna också. En informant har ett kommunövergripande uppdrag tillsammans med några kollegor på andra skolor för att utveckla ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Vid en lektionsobservation noterades det interaktiva sättet på vilket lektionen flöt på tack vare lärarens ledarskap i klassrummet. Från fältanteckningarna:

Lektionen är en fortsättning på en tidigare lektion. Innehållet för denna lektion är argumenterande texter. Läraren delar in klassen i fyra grupper med fyra elever i varje grupp. Utifrån en tydlig instruktion på tavlan och återkoppling till tidigare lektioner av läraren börjar eleverna diskutera med varandra. Jag väljer att sitta kvar på ett och samma ställe, lite snett framför eleverna så att jag kan observera alla fyra grupper. Eleverna är mycket aktiva i sina samtal och i alla fyra grupper kommer alla deltagande elever till tals. Translanguaging används på ett naturligt och självklart sätt. Läraren uppmanar även eleverna att använda sig av sina respektive modersmål för att uttrycka sig. Läraren utmanar eleverna genom att gå runt till de olika grupperna och deltar i deras samtalsdiskussioner. Jag uppfattar att eleverna har ett större talutrymme under lektionen än läraren och fokuset ligger på uppgiften. När man i slutet på lektionen sammanfattar vad som har kommit fram om ämnet använder eleverna åter sitt modersmål ibland och klasskamrater med samma modersmål översätter. Detta sker enligt min uppfattning på ett naturligt och icke dömande sätt. Man hjälps åt.

Två informanter, båda lärare, berättar oberoende av varandra om hur de samarbetar som mentorer där de använder sig av att den ena läraren har ett annat modersmål som även talas av ett flertal elever i deras grupp. För att underlätta kommunikation med såväl elever som vårdnadshavare har de delat upp gruppen efter modersmål.

#### **Bristande samverkan, ett exempel**

I en av intervjuerna där vi samtalar om samverkan och bristande samverkan säger en modersmållärare att ”de (övriga lärare/skolledning – *anteckning intervjuaren*) pratar bara med mig när det händer slagsmål, speciellt när det händer mina elever”. Hen berättar att när någon av ”hens” elever är inblandade i slagsmål eller dylikt blir hen ombedd att komma för att översätta det som rektorn säger

och även att översätta/tolka när skolans personal ringer elevens föräldrar. Informanten berättar att hen inte får all information kring händelsen och blir inte heller ombedd att bidra till en eventuell lösning. Hen anger i intervjun hur det istället skulle kunna vara:

*Modersmåls lärare: Och ingen som vill berätta vad som händer förstår du mig? Om man, om man kallar dig så här och säger: "du idag det hände det och det och det och det var de eleverna, alltså dina elever, som gjorde det och det (.) vad tror du vi skulle göra? Hur ska vi utreda detta?"*

*Intervjuare: Mm*

*Modersmåls lärare: Liksom kanske då skulle jag hjälpa till, förstår du mig? På något sätt*

*Intervjuare: Men de frågar inte dig menar du?*

*Modersmåls lärare: Nej förutom att (.) "kom, kan du översätta, kan du säga till föräldrarna så här och..."*

Samma informant fortsätter berätta om en dag då det hände fyra olika slagsmål. Efter det första slagsmålet, berättar informanten, blev hen endast inkallad som tolk och ingen var intresserad av informantens iakttagelser vid själva bråket, trots att hen visste vem som hade börjat. Vid det andra slagsmålet gick modersmåls läraren själv in till rektorn och berättade vad som hände. Men istället för att utreda ringde de till polisen direkt och använde modersmåls läraren som vittne, något som hen beskriver som väldigt jobbigt. Hen menar att det blir jobbigt för dem om man blir vittne mot sina elever som har samma bakgrund. I ett annat slagsmål samma dag, mellan två nyanlända med annat modersmål än modersmåls läraren, gick modersmåls läraren emellan medan två andra lärare står vid sidan om och tittar på utan att ingripa eller reagera. Modersmåls läraren berättar att hen blev lite tveksam och undrade om hen hade gjort något fel och gick till en kollega som jobbar i receptionen och som också sett vad som hände. Modersmåls läraren berättar hur det samtalet gick:

*Modersmåls lärare: [...] och frågade: "Du, jag gjorde det här, det var två killar som bråkade, så jag gick emellan. Bredvid mig det var två lärare som stod och tittade på. Gjorde jag fel att gå in då?"*

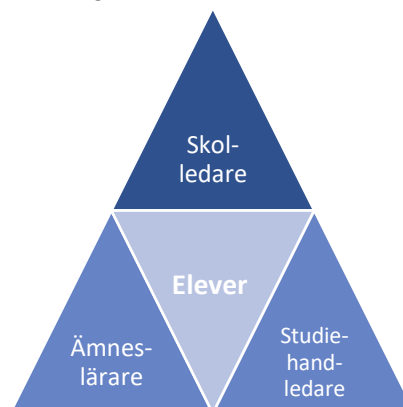
och fortsätter berätta att receptionisten svarade att alla har ansvar och alla ska ta ansvaret när det gäller sådana slagsmål. Läraren väljer att inte informera vidare själv för att inte bli ovänner med någon och syftar då till de lärare som tittade på. En av informantens kollegor, som också är modersmåls lärare, råkade komma förbi och sett händelsen och går till gymnasiechefen för att berätta. Gymnasiechefen kom till platsen där slagsmålet hände och samtalade med de två lärarna som var där, berättar informanten. Då bestämmer sig modersmåls läraren för att lämna området och fortsätta med sin planering vid sin arbetsplats. När han ca 30 minuter senare kommer förbi platsen igen står lärarna och gymnasiechefen fortfarande där och samtalar. De ropar på modersmåls läraren och ber hen berätta vad som hände. Informanten berättar:

*Modersmåls lärare: Sen en av lärarna, de två lärarna som har stått där, så sa (.) "det var han som gick emellan, kan du berätta vad som hände?" Så jag blev väldigt besviken och sa: "Ja, men du såg själv vad som hände." Jag var lite irriterad så här.*

*Intervjuren: Mm*

*Modersmåls läraren: Och skolchefen frågade mig. Jag berättade vad som hände...*

Informanten fortsätter reflektera utifrån denna händelse och menar att när sådana saker händer borde man även samtala om förbättringar och beskriver utifrån en samarbetstriangel hur en sådan samverkan skulle se ut. Hen menar att alla egentligen borde vara överens om någon gemensam slags tanke om hur man möter och bemöter elever oavsett om det är nyanlända eller inte. Hen fortsätter att vid en kartläggning av just nyanlända bör en planering göras utifrån både kunskapsmässiga och sociala behov. En sådan planering ska enligt modersmålsläraren ske i samverkan mellan alla kategorier som finns med i triangeln. Gällande betydelsen av samverkan pratar informanten om vikten av att tänka lite bredare och se att den människa man möter är helt nyanländ. Modersmålsläraren menar att det är viktigt att flera ska sitta tillsammans och prata med eleven om dennes upplevelser. Hen berättar att det är svårt att på egen hand nå fram till eleven för att förmå eleven att gå framåt.



*Modersmålslärare: [...] Och det är väldigt svårt att övertyga (eleven utifrån egna erfarenheter – anteckning intervjuaren), det är därför jag alltid eh behöver någon annan från skolan, om det är lärare, om det är andra personalen, komma till och även, såhär sitta med eleven och fråga vad den har för bekymmer.*

*Intervjuare: Mm*

*Modersmålslärare: Lyssna bara sen gör någonting åt det, fattar du?*

*Intervjuare: Ja jag tänker du har börjat med detta och du avslutar lite med det också, det är samverkan egentligen och det du, du har beskrivit den här triangeln att alla vet vad man vill och hur man ska jobba tillsammans.*

*Modersmålslärare: Mm precis och att man inte bara fokuserar vad har jag för uppdrag, alltså det, det här gillar jag inte.*

*Intervjuare: Hur menar du?*

*Modersmålslärare: Uppdrag. Alltså såhär, jag är lärare [...] jag bara fokuserar på undervisningen och planeringen för undervisningen och bedömer och sätter betyg och så här.*

*Intervjuare: Att man inte tänker på den som...*

*Modersmålslärare: Det här är praktiska saker att man inte tänker lite bredare och ser den här människan som är helt nyanländ.*

*Intervjuare: Mm*

*Modersmålslärare: Att man har med sig sina mänskliga känslor.*

### **Talet om möjliga samarbeten**

En tanke för att få till stånd en bättre kommunikation, förståelse och samverkan mellan skolan och vårdnadshavare tas upp av en informant. Hen menar att kulturella olikheter kan försvåra för skolan att arbeta enligt den svenska värdegrunden, eftersom lärarna kan möta motstånd från hemmen. I det sammanhanget berättar hen om kontakter hen har haft med SFI-lärare som möter elevernas föräldrar på skolan. Hen berättar:

*Lärare: jag tänkte bara på en annan sak som är lite utanför. Men jag tänker på det (.) när man tänker på integration och det (.) Jag har ju pratat några gånger förra året med några SFI lärare, till exempel när man tänker på föräldrarnas integration. Eftersom vissa av våra elever har fortsatt att leva på samma sätt som de levde i sina hemländer - och det är ju fortfarande tjejerna till exempel, de har inte rätt att säga något, de får inte gå ut själva och såna saker. [...] Eller till exempel, vissa elever följer med föräldern till sjukhuset eller något såhär för att översätta. Då tänkte jag också att SFI måste ta det med föräldrarna från andra*

*hållet hur systemet fungerar. [...] För vi kan inte jobba på ett sätt, vi från skolan, medan vi får motstånd från hemmet*

En informant kopplar den ökande kriminaliteten och det faktum att alla barn och ungdomar ska till skolan och menar att skolan är viktig för att kunna läsa vidare på högskolan eller komma till en arbetsplats. Vid ett skolmisslyckande finns det personer utanför skolan som fångar upp dessa ungdomar och erbjuder andra (underförstått) kriminella aktiviteter. På en fråga om skolans roll och betydelse inom samhället svarar informanten så här:

*Modersmåslärare: Jag tycker såhär. .. Barnen är alltid mellan två platser, hemma och skola.*

*Intervjuare: Mm*

*Modersmåslärare: Eller hur? Om barnen har bra hemma och har bra (.) i skolan, då barnen har ett bra liv. När barnen har bra liv, så barnens liv påverkar samhällets liv. Så det kommer bli bra där med. Men om man bara har en sida bra, hemma till exempel (.) och visar där att han mår bra, men har inte bra i skolan, det är obalans. Så det kan hända att föräldrarna vet inte om det. Men när man efter skolan alltså klar med skola, [...] speciellt gymnasiet, så (.) så kommer man, (.) resultaten kommer eller hur? Den som har lärt sig bra eller har det bra, så går vidare. Antingen till arbete eller skolan. Den som inte har det bra kommer hamna säkert ett annat ställe som är inte fint som kan smutsa samhället.*

*Intervjuare: Mm*

*Modersmåslärare: Så för mig jag tycker såhär. Om man skulle bygga samhälle, så börjar man inom skolor och familj. Uppfostra barn, det betyder att vi uppfostrar samhället. Det vi lär ut i skolorna det är ju, det vi ger till samhället. Det vi gör ute i skolorna det vi gör för samhället. Så (.) en skola för mig är grunden av samhället.*

Informanten menar att skolan lämnar eleverna i sticket när man inte samarbetar kring dessa elever.

### **Policydokument - vårdnadshavare**

Genom olika formella dokument beskrivs hur en önskad samverkan bör fungera. På Comenius skolan finns exempelvis ett policydokument som benämns "förväntansdokument"<sup>3</sup>, som delges elever och vårdnadshavare. De ska även skriva på med sin namnteckning att de har tagit del av dokumentet. I dokumentet beskrivs skolans vision och två mål, liksom förväntningar på varandra. Comenius skolan har enligt dokumentet två övergripande mål. Det ena är det pedagogiska målet, att förmedla kunskaper och färdigheter till eleverna. Det andra handlar om att förmedla och förankra de grundläggande demokratiska värden som det svenska samhället vilar på. I det sistnämnda har föräldrar och skolan enligt dokumentet ett gemensamt ansvar. I dokumentet står även att läsa att värdegrundsarbetet på Comenius skolan är viktigt och att de strävar efter ett klimat av förtroende och ömsesidig respekt mellan elever och skolans personal. I dokumentet punktats förväntningarna explicit enligt nedan:

#### **Av skolan kan du som förälder/vårdnadshavare eller elev förvänta dig:**

- Att vi arbetar efter skolans styrdokument: skollagen, läroplan och kursplaner.
- Att vi utgår från elevens behov för att ge alla elever bästa möjliga inlärningssituation.
- Att vi erbjuder en lärmiljö som fokuserar på kunskap, studiero, trygghet, tillit och respekt.
- Att vi har tydliga rutiner för hur vi motverkar och förhindrar kränkningar.
- Att vi har tydliga rutiner som gör att eleverna vet vad som förväntas av dem.
- Att vi har ett formativt förhållningssätt och att elevernas kunskapsutveckling regelbundet följs upp mot de nationella målen.
- Att våra lärare är välutbildade samt har tydliga och höga förväntningar på alla elever och på varandra.
- Att vi bjuder in till utvecklingssamtal en gång per termin.

<sup>3</sup> Förväntansdokumentet finns tillgänglig inom det stora forskningsprojektets ramar, men bifogas inte till denna uppsats, då skolan kan identifieras.

- Att du blir professionellt bemött.

#### **Vi förväntar oss av dig som elev att Du:**

- Följer och respekterar skolans värdegrund och ordningsregler.
- Visar respekt för andra och aldrig deltar i mobbning eller utfrysning.
- Har ett vänligt bemötande, aldrig använder kränkande uttryck, utan använder ett vårdat språk.
- Kommer i tid till lektionerna, har med dig rätt material och ser till att det du behöver under skoldagen finns (skolmaterial, användbar dator (laddad), idrottskläder mm).
- Är aktiv och delaktig i ditt skolarbete.
- Tar ansvar och står för det Du gör och vid behov tar hjälp av personal på skolan.
- Tar ansvar för en god arbetsmiljö i klassrum, korridorer och i skolmatsalen.
- Aldrig använder mobilen på en lektion utan lärares tillåtelse.
- Är aktsamt om böcker, datorer och annat material som du använder i skolan.

#### **Vi förväntar oss av dig som förälder/vårdnadshavare:**

- Att du stödjer skolans regelverk.
- Att du gentemot ditt barn har ett positivt förhållningssätt till skolan och dess personal.
- Att ditt barn kommer i tid till skolan.
- Att ditt barn kommer till skolan utvilad.
- Att du intresserar dig för ditt barns skolarbete.
- Att du i möjligaste mån undviker att ta ledigt för ditt barn under terminstid.
- Att Du undviker att ringa eller sms:a ditt barn på lektionstid.
- Att du alltid har en aktuell e-postadress registrerad i V-Klass.

I en av intervjuerna ställer intervjuaren frågan till en modersmåslärare om det förekommer någon samverkan med vårdnadshavare och myndighetspersoner och om hen ser något behov av sådan samverkan. Modersmåsläraren nämner då att det bör förekomma sådan samverkan enligt läroplanen, men att det inte verkar finnas. Hen anger även språk som en utmaning för dessa kontakter.

*Modersmåslärare: Ja, det är ju, beror helt på vårdnadshavare och inte på lärare. Hur då? Det finns ju kanske i kursplaner, eller i det här läroplan att skolan och vårdnadshavare ska samarbeta om elevens uppfostran. Det finns, det står någonting sånt. Att det ska ske ett samarbete mellan lärarna, pedagoger och förälder, men det händer i de flesta fall inte. En del handlar också om osäkerhet. Man är lite försiktig, okunskap, språk. Och det som händer i de flesta fall är formalitet i utvecklingssamtal eller de samtal som man måste kanske ta. Om det, om inte ett måste så händer ingenting enligt mig. Och det är ju också, det blir upp till föräldrar. Om föräldrar själv kommer och visar intresse eller frågor nånting, annars (.) bara händer när det måste. Och det är ju en brist. Ja, en del man fattar att det, till exempel, vi har föräldrar som ger en telefonnummer i registrering men den fungerar aldrig.*

*Intervjuare: hm*

*Modersmåslärare: Men det blir ju eleven som en, (.) liksom medium eller mellan lärarna och föräldrar. Nu har vi flera större syskon, syster, storebror, som tar den rollen som föräldrar för att föräldrar inte kan svenska*

*Intervjuare: hm*

*Modersmåslärare: I vissa fall händer att (.) de lärarna vill att jag som studiehandledare ska kontakta föräldrar istället, eller tolka, eller översätta någonting som inte är min roll. Uh ., men uh, ja det gjorde, jag vet inte exakt vad lösning i detta, men det är brist på (..)*

## **7.4. Elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter**

Nyanlända elever är en heterogen grupp elever. Vissa kommer till Sverige på egen kraft och vill gå i skolan, medan andra tvingas följa med sina föräldrar och vill helst vara någon annanstans där



exempelvis kompisarna finns. Elevernas identiteter skapas och återskapas i alla de olika möten de är med om.

### **Drömmar, Besvikelse och Förväntningar**

Elevernas drömmar, förväntningar och besvikelser blir en del i deras identitetsskapande och återskapande. Vid en observation på en lektion i svenska som andraspråk för en grupp elever som har kommit en liten bit på väg i det svenska språket finns Muse. Muse vill hela tiden uppmärksamma mig på att han är missnöjd och försöker viskande göra klart för mig varför. Gruppen med 20 elever på den något låga språkliga nivån är stor och det ser ut som om läraren verkar ”välja” att ignorera denne elev. Muse ställer senare gärna upp att bli intervjuad. Ord som återkommer i Muses berättande är ”besviken” – 11 gånger, ”besvikelse” – 10 gånger, ”inte nöjd” – 10 gånger. Muse började på Comeniusskolan föregående läsår och berättar att klasserna efter sommaren ser annorlunda ut än före sommaren. De flesta av Muses kompisar har sin basplacering i andra grupper, på mera avancerad nivå i svenska, än Muse. Muse förstår inte varför han inte kan få läsa tillsammans med de andra kompisarna och uttrycker sitt missnöje:

*Intervjuare: i denna sommar?*

*Muse: ja, då klassen blandar*

*Intervjuare: ja?*

*Muse: och visste inte vilken klass går (...) jag kommer så här sen inne i (...) bort (...)*

*Intervjuare: okej?*

*Muse: (...) (höjer rösten lite) inte nöjd i skolan det nu, inte (...)*

Intervjuaren försöker under samtalet att få fram om Muse har fått någon förklaring till varför han går i denna grupp och om han får stöttning genom en studiehandledare på modersmål. Muse berättar att det inte finns på hans språk. Han försöker berätta för intervjuaren hur han själv ser på sin skolsituation och intervjuaren uppfattar det så att han har läst en bok hemma och tagit stöd av sin Ipad i läsandet. Han menar att han har förstått hela boken och återger i intervjun hur han försöker prata med sig själv för att motivera sig själv och stärka sig själv i sin identitet genom att bekräfta sin egen förmåga.

*Muse: ibland jag ska prata själv varför du ska sitta här (.). Jag säger ”Muse, fortsätta jobba, jobba” (.)*

*Intervjuare: hm*

*Muse: Jag ska ta en dator, sen en bok. Jag läste hela den boken, förstår du? Och läste hela den boken. Jag började kl 10 (...) jag hinner en lektion, sen kollar jag Ipad Boken den är svenska, boken jag ska låna en bok, en (otydligt ord). Hela boken jag läste (...) läste och jag hinnade lära det utantill, du förstår? Hela boken*

*Sen när jag kom till skolan (...) hon sade (.). jag är besviken. Jag läste några (...) jag säger ibland själv (...) måste fortsätta (...) svenska, svenska, läsa, måste Jag hörde en bok och grammatik (...) Jag läste (...) två exempel (...) två veckor, eller tre veckor. Tre sida (...) och läste (...) och så jag ha förstått (.). När jag kom till skolan, jag är besviken (...) Hon pratar bara (...) jag lärde innan (...)*

Muse berättade redan på lektionen som observerades att han hade läst samma text i samma bok tidigare och det verkar som om han återkommer till det. Muse verkar även ha uppfattat att han kan byta klass om han bara läser tillräckligt. Han har trots allt drömmar om en framtid även om han är mycket besviken nu.

*Muse: Det är besvikelse. Jag, det (...) i framtiden jag vill till mitt jobb och göra så (...) (oklart) (...) en person han jobbar hela tiden (...) till exempel han jobbar och läser (...) sån hära (...) Det är (...) han säger (...) han jobbar hela tiden (...) han fyllde (...) han går från det högre (...) sen frågar en lärare eller nånting (...) en andra person eller (...) Nej, du kan inte, du kan inte*

*(...) har ingen hjärna (...) du kan inte. Så är besvikelsen (..) är jag ingenting, eller hur? Så är det (...)*

Muse visar här att han tänker på jobb, men är snart tillbaka i sin besvikelse när han säger att han i mötet med lärarna eller andra personer uppfattar att de säger att han inte kan och säger om sig själv att han är ”ingenting”. När vi samtalar vidare om framtiden anger Muse att han tycker allt tar sådan tid och börjar berätta en berättelse, som en metafor där han även blandar in det han känner till om intervjuaren, nämligen studieorten Göteborg. Intervjuaren förstår att Muse med hjälp av metaforen försöker beskriva känslan av att andra går vidare medan han står kvar.

*Muse: [...] .... Du, du körde, du körde bilen. Sen går du till exempel 100 km nästan det. Göteborg, eller hur? När jag går ut .. det är slut på bensinen. Du stannar några den tiden, eller hur? Det är ... hur länge tar det tiden tror du till Göteborg? Två timmar, eller nånting, eller hur? Eller en timme eller nånting. När, när du då stannar mellan nästan.. till exempel ... Jön---inte jönkö..., uh, Växjö till exempel, Växjö. Den bilen den slutar, bensinen. Du tar det, du tar några den tiden och samtidigt du ska ringa dina kompisar eller nånting. Kan du ta bensinen och så ... Det går tiden också, eller hur? Så här.*

*Intervjuaren: Det är så det är med din besvikelse? Det är som att bensinen tog slut?*

*Muse: Det stämmer lite, eller hur? Så här ja ...*

Samim, som läser på ett nationellt program på gymnasiet, har en annan berättelse om sina drömmar när det gäller skolan. Han använder ord som ”önska” – sex gånger och ”dröm” – fem gånger i samband med skola, lärande och framtid. Samim växer upp i ett land där hans familj anses vistas illegalt. Samim får hemundervisning där av personer som inte är utbildade lärare och säger: ”som ett barn man önskar alltid att gå i skolan” och att där ”vara med sina kompisar och lära sig liksom.”

*Intervjuare: Var det gemensamt att man längtade efter skolan?*

*Samim: Aa, det var alltid såhär att man snackade om att ”när vi kan börja den riktiga skolan?” liksom.*

*Intervjuare: Mm*

*Samim: Att man ska känna sig som ett riktigt barn du vet och gå i skolan med andra barn och känna den stämningen.*

*Intervjuare: Aa just det.*

*Samim: Men eh nej, det var bara dröm.*

När Samim kommer till Sverige får han möjligheten att göra verklighet av drömmen. Han säger:

*Samim: Men, aa när jag fick den chansen här att gå i skolan så jag ehh gjorde det och jag har tagit det på allvar.*

Samim omfattas av gymnasielagen berättar han och därför väljer han att gå ett yrkesprogram med målet att snabbt kunna få ett arbete. Hans dröm är dock större än så:

*Samim: Målet är att klara skolan plus hitta ett, mitt drömjobb.*

*Intervjuare: Och ditt drömjobb, vad är det då när du ser det framför dig?*

*Samim: Ja men mitt drömjobb är ingenjör. Det är det jag kämpar för.*

### **Skolan – kompisar – förutsättningar**

Vid ett av de första besöken på en av gymnasieskolorna tar en lärare med mig till skolans kafeteria för lite fika. Hen stannar upp i en korridor som har utsikt över hela kafeterian och undrar vad det är jag ser. Situationen som den ser ut därifrån beskrivs även av en av informanterna:

*Lärare: [...] där vi har vår kafeteria. Så ser du alla flickor med sjal sitter för sig själva, alla flickor med ljust hår sitter för sig själva (.) likaså pojkar, nyanlända och sen (.) svenskarna alltså. Det är uppdelat (.) alltså tydligt liksom. Sällan ser du nån färgad bland de ljusa och då fattar man att,*

antingen ett adopterad barn som har ett svenskt namn eller någon som är född här som det går bra för i skolan. För att jag har intervjuat lite eleverna och det är därför att jag påstår detta nu. Och sen frågar man de svenska eleverna; det var nån som sa till mig liksom att, ”ja, när min kompis kom och såg att jag pratade med en tjej från Somalia då var hon rädd i (.) alltså hon fick en chock”, ”de umgås med de hära”, hur är det med liksom, alltså hur tänker de och hur(.)?” och då fattar man. Man har en annan bild om nyanlända liksom. Det finns nån rädsla som bubblar där i, i luften.

När vi pratar om kompisar på skolan och utanför skolan visar det sig att alla fyra elever umgås mest med kompisar med samma modersmål och i skolan även med kompisar på språkinstruktionen. Samim, som läser på ett nationellt program, har även svenska klasskompisar. När intervjuaren frågar hur han vill definiera sig själv betonar han att han främst identifierar sig själv som elev och att han inte bryr sig om vad andra säger om honom. Samtidigt visar han i sin berättelse att det finns rädsla hos majoriteten, samt negativa uttalanden och pratar även om hur det känns inuti, vilket tyder på att det spelar roll för Samim vilka identiteter som tillskrivs honom av andra.

*Samim: Ja, jag presenterar mig som elev. Jag bryr mig inte vad de andra snackar om mig.*

*Intervjuare: Nej*

*Samim: Om att jag är svartskalle eller...*

*Intervjuare: Hm*

*Samim: Invandrare, jag bryr mig inte direkt. Kanske (hostar) man blir ledsen och krossad i hjärtat, men ändå jag har lärt mig att det alltid finns såna människor, såna problem i livet som man kan inte bara tänka, sitta och tänka på dem.*

*Intervjuare: Nej (lite tyst)*

*Samim: Då men (.) hinner inte någonstans i livet.*

*Intervjuare: Nej (lite tyst). Du har ditt fokus på någonting annat helt enkelt.*

*Samim: Aa, jag kan inte sätta mitt fokus på såna saker (.) för då jag kan inte kämpa mer.*

I slutet av intervjun när intervjuaren undrar om Samim vill säga något som inte intervjuaren har frågat om anger han att han ”stör” sig på samhället och säger: ”Det är liksom, en motståndsrörelse finns i samhället” och berättar sedan att han även har frågat en tjejkompis om hur hon ser på honom och hur hennes familj tänker om honom. Han återger samtalet med tjejkompisen:

*Samim: [...]Jag ställde en gång en fråga till (.) henne att (.) ”är du rädd att va med mig liksom, alltså att jag ska va din kompis?” Hon bara, ”nej varför?” Jag bara, ”för jag är en invandrare.” Och alla är rädd liksom, särskilt tjejerna. För en, alltså, (.) invandrarkille liksom (.) för de har så dåliga bilder i huvudet. Eh jag bara, ”är du inte rädd?” Hon bara ”nej varför ska jag vara det?” Jag bara, ”säger din familj ingenting om det till dig?” Hon bara, ”jo de säger det (...) alltid, att man ska vara försiktig vem man kontaktar för kanske det kan vara en mördare.”*

*Intervjuare: Litet skratt*

*Samim: Så jag bara skrattade högt du vet, hon också (.) . Jag bara, ”tycker du såhär om mig?” Hon bara, ”nej fan, nej du, alltså du är helt annorlunda än man hör från andra och familjer och samhället än vad man ser i verkligheten och när man kommer kontakt med dem.”*

Situationer med ett ”vi” och ett ”de” enligt ovan återgivna berättelser beskrivs av de flesta informanter. De tar upp behovet av mötesplatser, där de nyanlända eleverna träffar jämnåriga kamrater från majoritetssamhället på ett naturligt sätt. På så sätt skulle de nyanlända eleverna och majoritets eleverna ges möjlighet att skapa och återskapa sin identitet genom interaktion och nya erfarenheter. Såväl elever som lärare nämner att det har förekommit gemensamma idrottsdagar till exempel. På Erasmusskolan har rektorn aktivt försökt skapa naturliga mötesplatser inom ramen för

skolororganisationen. Hen kallar det ena för integrationsprojekt där hen bad elever årskurs 3 på det naturvetenskapliga programmet mot en liten ekonomisk ersättning att fungera som läxhjälp för elever på språkinstruktionen. Rektorn ordnade även fika och sa till sin personal att de inte skulle vara närvarande där och inte heller bestämma innehållet i läxorna. Rektorn berättar:

*Rektor: alltså det som vi gjorde i ett integrationsprojekt som jag tyckte blev jätte lyckad, uh i biblioteket så öppna jag - ja vi får väl kanske (.) vi får se vad du får ta med för nånting – för jag avlönade några elever från naturprogrammet (..) som gick årskurs 3 på nationella program, (.) som läxhjälp till språkinstruktion.. [...] det, jag kan väl säga att det lästes inte så mycket läxor på de (.) timmarna, det var väl mer (..) prat om hur det fungerar i det svenska samhället. Alltså det blev mer ett integrationsprojekt.*

*Intervjuare: men ah, de fick ju kontakter då*

*Rektor: [...] Det jag kan göra, det är att skapa plattformar för folk att träffas. Så det är vad jag gjorde vid integrationsprojekt med läxhjälp .*

Samma rektor visar upp betydelsen av ledarskap när hen berättar om hur möjligheter till interaktion mellan olika elever inom ramen för de ordinarie kurser som finns på gymnasiet skapades. Rektorn ger ett exempel från vård- och omsorgsprogrammet där eleverna läser en kurs om hur man möter kulturer inom vården. Hen tipsade då om att dessa elever skulle kunna intervjua elever på språkinstruktionen, vilket också skedde. Rektorn berättar:

*Rektor: Sen har vi en annan rolig sak som jag kom på nu. Det var på vård och omsorgsprogrammet, vart förra programmet. De hade en kurs om (..) kultur, hur man möter kulturer inom vården. Och då sa vi att kan ni intervjua språkinstruktionseleverna? ”Ja det kanske vi skulle kunna göra. Men vaddå kan de svenska?” [...] ”Ja” sa jag, ”vi plockar ut några stycken. Vilka kulturer är det ni vill prata med? Eller vilka etniciteter?”*

Hur man identifierar sig själv och hur man blir identifierad av andra kan uppmärksammas genom de uppfattningar som tydliggörs i interaktion med varandra. Rektorn bestämmer att sitta med i några grupper för att lyssna och berättar för intervjuaren att det fanns fördomar från båda håll om varandra. Rektorn ger exempel från en fråga som kommer från elever från vård- och omsorgsprogrammet, samt språkinstruktionselevens svar på den frågan. Rektorn ger även exempel från språkinstruktionselever och förklaringen de fått av elever från vård- och omsorgsprogrammet.

*Rektor: [...] Alltså, svenska tjejer som går vård- och omsorgsprogrammet säger: ”Oh, blir ni rädda när ni ser en IS-flagga?”*

och fortsätter:

*Rektor: Och bara, ”har alltså aldrig sett en IS-flagga i hela mitt liv” säger språkinstruktionselever (Rektor med skratt i rösten – anteckning intervjuaren). ”Men de finns ju överallt, har jag sett på nyheterna.” ”Nej, har aldrig sett det i hela mitt liv alltså. Vi var högutbildade familj.” Alltså (.) det var en fördom, att det inte bara är krig och förstörelse och IS överallt. Och sen sa de svenska tjejerna: ”Har ni några frågor som ni vill ställa till oss?”. En språkinstruktionselev som sa (.) ”Varför hatar alla svenskar invandrare?” (.) och då bara (..) ”Men vi hatar inte er.” ”Jo, men varför säger ni inte hej till oss? Ni hälsar ju inte på oss i centralhallen.”*

Rektorn antyder med gester, ljud och kroppsspråk att det då blev lite spänt mellan eleverna ett tag, men hur det i alla fall blev en aha-upplevelse för alla elever. Rektorn berättar:

*Rektor: [...] då blir det en diskussion om socialt avstånd i Sverige, alltså, men man säger inte hej till alla. ”Men varför gör man inte det?” ”Nej, men jag gör inte det”, sa hon. ”Man säger inte hej till folk ute på stan.” ”Men det gör man i min hemby.” Ja, men han, nu kommer jag inte ihåg var han kommer ifrån, men (.), ”om det var Afghanistan eller, men där sa man hej till alla man möter på gatan.” ”Du, svenskar är så himla otrevliga att man inte säger hej. Är det för att ni hatar mig? Vad har jag gjort för fel?” ” Oh, men nej det är inte så” (..) Då blir det en helt annan diskussion, (.) vilket blir jätteintressant också.*

Rektorn svarar jakande på intervjuarens fråga om man tänker fortsätta med dessa former av mötesplattformar för elever.

Hur hemmasituationen ser ut spelar också roll för ungdomarna. Samim tar upp en aspekt som han ser som ett hinder för sitt lärande då han till skillnad från andra ungdomar behöver hantera ekonomi, matlagning med mera.

*Samim: Hur jag ska klara mig ekonomiskt? (.) men de här grejerna liksom, man tänker liksom kanske en svensk kille har inte de tankarna i huvudet liksom.*

*Intervjuare: Nej, för de bor hemma förmodligen.*

*Samim: Jaa och samtidigt med skola man måste sköta andra saker också utanför skolan, med myndigheterna och liksom andra grejer. Och det är liksom man handlar mat, laga mat, tvätta, diska liksom sköta allting ensam.*

### **Lärarnas betydelse – på olika sätt**

De tre lärarinformeranter som själva har invandrat till Sverige anger i intervjuerna att de anser att de på grund av det bättre kan förstå elevernas situation och utmaning och även att eleverna verkar identifiera sig själva med dem på grund av deras bakgrund. I ett samtal med en av dessa informanter om vad hen känner till om elevernas upplevelser gällande andra myndigheter säger hen exempelvis:

*Lärare: Nu råkar jag kunna arabiska och är muslim (skratt) så de flesta har mycket förtroende för mig för de berättar att de tyvärr inte har nån tillit till de svenska myndigheterna för [...]*

I samtalet om vilka framgångar det finns för de nyanländas lärande tar en informant själv upp sin utländska bakgrund som en framgångsfaktor. Hen säger:

*Lärare: [...] en framgångsfaktor är att vi har ju, eller att vi är två lärare som kommer från olika kulturer och olika länder. [...] Det tycker jag också att det är ju väldigt väldigt positivt för våra elever.*

*Intervjuare: På vilket sätt tänker du då?*

*Lärare: Vi har ju olika kulturella bakgrunder till exempel och (.) då kan jag till exempel förstå mer vad det betyder när en elev kommer till ett främmande land och att inte integrera sig i landet och inte acceptera men att förstå kulturen och religionen och systemet och skolan och allt*

*Intervjuare: Är det något som du pratar om också med eleverna så att det liksom är som en medvetenhet hos eleverna att även du har en annan kulturell bakgrund?*

*Lärare: När jag presenterar mig, alltid i början då berättar jag att jag kommer ifrån ett annat land, att jag inte är född i Sverige [...] jag berättar till exempel några exempel hur jag har upplevt eller hur jag har gjort i den här konkreta situationen. [...] Jag tror att det hjälper ibland att de ser ju och de hoppas att de kommer att lyckas och att det kommer bli bra för dem. När de ser att det är ju andra också som har kämpat mycket och uppnått nåt mål.*

Vid klassrumsobservationerna noterades att samtliga tre lärare på olika sätt använder sig av sin egen bakgrund och i två fall även sitt modersmål. På en lektion i svenska som andraspråk med elever på den näst högsta nivån i svenska används en bok, som alla elever läser och diskuterar, som handlar om tonåringar och hur en spirande förälskelse kan te sig. Det är ett exempel på hur en av dessa lärare medvetet väljer litteratur som dels utvecklar elevernas språkliga kompetens i svenska, dels ger utrymme för samtal om att komma till ett annat land, att vara tonåring. På så sätt får eleverna möjlighet att bli bekräftade i sin identitet, men även att bli utmanade.

Eleverna tar upp andra aspekter än deras lärares ursprung. Exempelvis:

*Arman: Aa några bryr sig och några bryr sig inte.*

*Suheir: Mhm, alltså, som bild vet du, för att de ger mycket tips till oss och de vill att vi ska kämpa för att vi ska gå som vanligt som de andra och (.) de ger mycket men de vill att vi ska ha den kunskapen som vi vill det vet du*

För Aman verkar det vara mycket viktigt att komma till en mera avancerad basgrupp (utifrån svenskkunskaper). Han återkommer till ”makten” hos lärare att kunna flytta elever från en grupp till en annan. Liksom Muse som inte är så nöjd med att vissa kamrater flyttades efter sommaren men inte han, anger Aman att elever flyttas på olika grunder som är beroende av vilken lärare som bestämmer.

*Intervjuare: Om du tänker på lärarna här på skolan, är de viktiga för dig?*

*Aman: Ja alltså de är viktiga så för att de bestämmer om man ska flyttas eller inte, men på annat sätt man kan säga också de är viktiga.*

*Intervjuare: De är viktiga för att de flyttar dig, du nämnde det innan också att det var NN (namngiven lärare – anteckning intervjuare) som bestämmer om du skulle få gå till nästa grupp.*

*Aman: Ja, alltså, det finns de lärare som bara flyttar barnen, även om kan ingenting men det finns också lärare, de kollar eleverna, vilka kan, vilka kan inte, sen de bestämmer att flytta elever.*

*Intervjuare: Mm*

*Aman: Ja det var förra året några lärare som har flyttat några till andra klassen och ingen var nöjda.*

Samim berättar om olika lärare och hur han uppfattar dessa lärare. Vissa trivdes han bättre med och andra sämre. Det som han anger som viktigt är att läraren bryr sig om dem som elever.

*Samim: [...] i andra ämne vi hade vissa lärare som verkligen engagerade sig och hade stor förståelse för oss men vi hade vissa lärare också som bara kom till jobbet för att göra sitt jobb.*

*Intervjuare: Mm kan du beskriva det närmare då? Vad var skillnaden, vad innebär det för dig lärare som engagerar sig och lärare som bara kom för att göra sitt jobb?*

*Samim: Mm skillnaden var att lärarna som hade förståelse för oss, de visste alltid hur vi mår liksom och varför vi var ledsna och varför vi kommer inte ibland till skolan. De brydde sig om oss helt enkelt. Men vissa bara kom och skulle bara undervisa sitt ämne och sen bara hejdå.*

När intervjuaren undrar om lärarens förhållningssätt spelar roll för kunskapsresultat berättar Samim att det spelar roll ifall man känner sig trygg hos en lärare.

*Samim: Ja, då du vet man kände sig mer trygg där när man vet att din lärare har förståelse för dig och bryr sig om dig. Då man också engagera sig mer att komma till skolan, sitta på hans eller hennes lektioner och lyssna. Men då vi hade lärare som hade ingen förståelse och de bara liksom visa att vi mår inte bra och vi liksom kan inte komma varje dag till skolan för vi kan inte sova (.) bra varje natt. Så nej, men bara typ, så jag skiter i det hur du mår det är bara att (.) gör som jag säger annars du får inget betyg.*

### **Erfarenheter - kompetens – kartläggning – individuella studieplaner**

Att möta elever där de är förutsätter att skolan på något sätt tar reda på det. Flera informanter på båda skolorna nämner att det sker en kartläggning av de nyanlända eleverna. Ingen av skolorna använder Skolverkets kartläggningsmaterial. Av anteckningar i arbetsdokumentet på Comenius skolan framgår att elever kommer till skolan vid vissa tidpunkter före själva skolstarten för att genomföra prov i engelska och matematik. När det gäller organiseringen av språkintröduktionen anser rektorn på Erasmusskolan att det är viktigt med en röd utbildningstråd på språkintröduktionen som ska underlätta för eleverna att förstå hur man som elev förflyttar sig mellan nivåerna. Tidigare skedde en systematisk kartläggning utifrån Skolverkets material via en mottagningsenhet i kommunen. När den avvecklades

fortsatte inte kartläggningen på skolan. Rektorn anger att kartläggning nu är ett utvecklingsområde som är tänkt att utvecklas med hjälp av en nyanställd förstelärare.

På båda skolorna skrivs även individuella studieplaner för eleverna. Två informanter nämner dessa planer och en informant har med sig några till intervjun och menar att det underlättar för att kunna möta eleverna. På Comenius skolan finns två olika varianter som både två heter individuell studieplan. Empirin omfattar exempel från båda varianterna, den ena varianten via läraren som tog med sig dessa till intervjun och den andra varianten via administrationen. En informant menar att dessa inte kan anses vara riktiga individuella studieplaner.

*Lärare: [...] för juli i år kom ju också utifrån (lagstiftning – anteckning intervjuaren) till gymnasieskolan att vi ska kartlägga våra elever och upprätta individuella studieplaner. För att de studieplanerna du har fått är ingen studieplan för mig.*

### **Läromedel och undervisningen**

Hur världen, länder och aktualiteter skildras i media, läromedel och i undervisningen lyfts av en modersmållärare som en identitetsmarkör. Hen menar att den skildring skapar en bild som är ofullständig, ibland till och med felaktig och den tillskriver elever en identitet som de själva inte identifierar sig med. Något som även Samim tar upp:

*Samim: [...] Men eftersom det är i själva samhället det finns mycket på nyheter och snack i samhället om afghaner hit afghaner dit liksom. Så hela (.) jag tror befolkningen i Sverige har en dålig bild av oss att "nej de killarna eller eller de människorna är inte bra för Sverige."*

När lärare själva inte har kunskap händer det enligt modersmålläraren även att de förlitar sig på det som eleverna berättar. Modersmålläraren berättar:

*Modersmållärare: [...]. Jag pratade med en av de elever, vi hade ju en sån arbete i modersmål, handlar om rasism och (...) eleverna tyckte att en typ av rasism är det här med ignorering. Tänk på att vi har ju grupper av invandrare i Sverige, arabisktalande, somaliska, Afghaner, Iranier. De är ju, de flesta bosnier, bosniska (.), eller vad (.) Fyra, fem grupper eller hur? Och vi kan prata om fyra, fem länder som har majoritet. Men tänk på skolböcker här i Sverige. Man pratar mycket om ., hmm, undervisar mycket om Sverige, om Europa, om Romarriket, även USA, men om dessa länder?(.) Man ser ingenting i skolan. Som kommer från skolsidan. Ja, det kan hända att elever säger någonting om sig själva och det är också kunskap. Vi har ju flera elever från Afghanistan. De tycker att deras språk, dari, är inte samma som persiska. Men enligt vetenskap är det samma.*

*Intervjuare: hm*

*Modersmållärare: Och en del lärarna lyssnar ju på elever, elever blir en resurs för kunskap om deras länder eller deras kultur eller (.) och det kan vara en fel resurs. Individuer kan inte vara resurs. Och det här, att på något sätt att man ignorerar det här, att prata om deras kultur, deras (...) De flesta elever, även svenskar, tycker att Iran och Irak kanske är samma land, eller de båda pratar arabiska. Har ingen idé, flesta tycker att alla delar av Afghanistan domineras med talibaner.*

*Intervjuare: hm*

*Modersmållärare: eller talibaner är lika med afghaner. De vet inte bara hälften av landet kanske har talibaner. Okunskap leder till att eleven har blivit mött i skolan med negativa, hur säger man .? även när de vill skoja med varandra, de kallar mina elever talibaner eller terrorister. Så, det här är det okunskap . Lättare att (.) vi har ju (.) Om vi inte får kunskap från skolan, så var får vi kunskap ifrån?*

Modersmålläraren fortsätter ge exempel på hur innehållet i böcker och lektioner kan påverka hur elevernas hemländer beskrivs:

*Modersmåslärare: Jag såg i en skolbok förra året när man ville prata om diktatur, man ville undervisa vad är diktatur. Man tagit upp Irans ledare som ett levande exempel och Kim Jong Un.*

*Intervjuare: Ja?*

*Modersmåslärare: Och det är ju (.) Tänk på att elever får ju att (...) Vad får de veta om Iran och Afghanistan? De får ju bara såna negativa kunskaper som sen ledde till mobbning, till rasism, eller till utanförskap och det, det påverkar elevens psykisk hälsa. Så det är det är nånting som skolan kan tänka på att vi har ju (.) vi är multikulturella skolan. [...] Och vi har ju grupper av elever som kommer mest från dessa fem länder och det är en bra idé att vi kanske pratar från skolans sida (.) om, för att elever, andra elever, kommer till lärare att de får veta vad är sanningen.*

Och då menar modersmåsläraren att det borde finnas expertiskunskap som förmedlas genom mera allsidigt innehåll i läroböcker och i lektioner, exempelvis i samhällskunskap, geografi, där man skulle kunna undervisa lite om olika folkgrupper i Sverige. Avslutningsvis säger modersmåsläraren:

*Modersmåslärare: Man kan ju börja med att lärarna självklart. Att man kan tänka på kurser eller det kan ingå i deras arbetslag eller studiedag (.) vet inte jag (..) kurs eller (...) ja, vad som helst. Att lärarna blir ju lite mer medvetna, få lite riktig kunskap om dessa folkgrupper som är invandrare i Sverige. Och sen kan de bättre bemöta elever och även undervisa eller uppfostra barn i skolan. Och liksom styra det här mötandet mellan svenska och invandrarelever. Om lärarna själva är medvetna, men tyvärr finns så mycket okunskap där också! Lärarna vet lite och hur vet de? De också vet lite från media och från elever själva. (...) Så (..) avslutar hen med en lätt uppgivet ansiktsuttryck.*



## 8. Analys

I detta kapitel analyseras resultaten med hjälp av det interaktionistiska och det interkulturella perspektivet, samt tidigare forskning. Kapitlet delas åter upp i fyra delar med underrubriker som fokuserar på de interaktiva mönster som påverkar lärarnas arbetssituation och förutsättningar, samverkan mellan olika yrkeskategorier, samverkan mellan olika yrkeskategorier, eleverna och deras vårdnadshavare, samt elevernas identitetsskapande.

### 8.1. Interaktiva mönster som påverkar arbetssituationen för olika professionella lärarkategorier

Hur verksamheten organiseras kring de nyanlända eleverna är av central betydelse för hur dessa elever kan fortsätta sin språk- och kunskapsutveckling. All personal i en skola finns enligt Lahdenperä (2018) i ett sammanhang som präglas av det tänkande som är dominerande i kommunen, i skolformen, hos skolledningen, i kollegiet. Ungdomars psykosociala uppväxtförhållanden är av central betydelse och en av de viktigaste utgångspunkterna för lärarnas pedagogiska uppgift. I empirin i föreliggande studie konstrueras en bild av stress som ett hinder för att kunna möta eleverna utifrån deras förutsättningar eller som aktörerna uttrycker: ”där de är”. Det sociala klimatet, som formas av relationerna mellan lärare och elever har enligt Westling Allodi (2009) både kortsiktiga och långsiktiga effekter på elevernas välbefinnande och skolresultat. Känslan av otillräcklighet och stress som framställs av aktörerna visar upp det som Kemper m.fl. (2020) beskriver som att vara i en kontinuerlig balansgång i sin strävan för den bästa framtiden för sina elever. Nilsson och Axelsson (2013) betonar det sociala sammanhanget och behov av att skapa strukturer för pedagogisk och social försörjning, men stress och otillräcklighet i lärarnas arbetssituation lyfts upp i empirin som ett hinder för att skapa sådana strukturer.

En återkommande konstruktion av hinder som återges av studiens aktörer är de ekonomiska förutsättningar som en förklaring till arbetssituationen (”men just nu har vi inte pengar” ”kommunen har inte pengar”). Dessa berättelser skulle kunna jämföras med Berhanus (2010) beskrivning av de ökande resursskillnaderna mellan skolor och kommuner och bland elever. Berhanu (2010) uppmärksammar att dessa resursskillnader missgynnar utsatta grupper som exempelvis elever av etnisk minoritet. Såväl Berhanu (2010), Bunar (2015), som Erixon Arreman och Dovemark (2017) återger att den organisatoriska praktiken kan beskrivas som exkludering av de inkluderade. Att resurserna påverkar möjligheterna för individualisering och möjligheter att möta eleverna utifrån deras förutsättningar återges av flera aktörer i studien (”Om någon kurs, till exempel engelska, försvinner [...] då måste de läsa svenska under den tiden. Men vi har ju inte personal till det så det är ju också det”). Betydelsen av tillgång till resurser uppmärksammas även av Berhanu (2010) och Nilsson och Axelsson (2013). Berhanu (2010) lyfter upp finansiering och resursallokering som en dimension på organisations- och systemnivåer som kan underlätta full integration av elever med särskilda behov i skollivet. Nilsson och Axelsson (2013) uppmärksammar att risk för att skapa uteslutande miljöer finns om skolsystemet misslyckas med att utveckla sociala och pedagogiska resurser som tillgodoser nyanlända elevers behov.

Förutom ekonomin som konstruktion av hinder framställer studiens aktörer även ledarskap och organisation som viktiga dimensioner som påverkar arbetssituationen. Kemper m.fl. (2020) och Dovemark och Johansson (2015) uppmärksammar skolans låga förväntningar på eleverna. Berhanu (2010) anger skolans huvudattityder, engagerat engagemang och kunskap som viktiga dimensioner. Engagemanget eller kanske snarare det bristfälliga engagemanget hos rektorn framställs av några aktörer i studien som en utmaning för arbetslaget (”Jag har inte fått till mig riktigt hur, vilket mål, vilka mål vi har”). En aktör berättar att arbetslaget bestämde sig för att själv utveckla verksamheten utifrån Skolverkets effektkedja. Att lärare spelar en nyckelroll som inkluderande läroutvecklare uppmärksammas av Operti och Brady (2011) som samtidigt betonar att det är realistiskt att tro att lärare ensamma kan vara effektiva förändringsagenter. Aktörens framställning visar upp en

arbetsituation som förstärker den bilden av stress och otillräcklighet som beskrevs i förra avsnittet och det bristfälliga ledarskapet som en konstruktion av hinder. En konstruktion och rekonstruktion av framgångsrikt samarbete och inkludering förutsätter enligt såväl Opertti och Brady (2011) som Allen (2006) att skolor skapar arenor för samarbete.

Elevfrånvaro och ojämn elevnärvaro framställs i empirin som något som påverkar lärarnas arbetsituation. De "tvingas" på sätt och vis att förhålla sig till detta. Ett inkluderande lärperspektiv är viktigt enligt Opertti och Brady (2011) och lärare spelar en nyckelroll. Ett sådant inkluderande lärperspektiv uppmärksammas i empirin när en lärare rekonstruerar en lärandesituation där alla elever inte är närvarande och ett flertal av de närvarande inte har förberett sig. Läraren hanterar den oväntade situationen genom att lugnt se till att alla närvarande blir aktiva samtidigt som hen fortsätter enligt sin egen planering med de två närvarande elever som har förberett sig inför lektionen. I berättelserna framställer aktörerna frånvaron av eleverna dock som problematisk och som ett hinder i arbetet med nyanlända. Några aktörer framställer frånvaron som en följd av bristande konsekvenser inom skolans organisation. En aktör kopplar frånvaron delvis till elevernas ointresse för dels ämnet, dels för skolan i största allmänhet. Den framställningen skulle kunna ses som att det förutsätts att elever bör vara intresserade av skolan. Brännström m.fl. (2019) menar att genom att utgå från vad som implicit förutsätts av elever, leder till att dessa förgivettaganden fungerar inkluderande för vissa och exkluderande för andra. Genom att på det viset lägga skolproblem hos den individuella eleven kan skolans organisation hållas intakt och skolan eller personalen behöver inte lösa problemen genom att förändra något i sin praktik menar Brännström m.fl. (2019). Rektorn i föreliggande studie visar upp förståelse för eventuellt skolk och framställer organiseringen av undervisningen som ett problem som kan leda till ogiltig frånvaro. Hen återger ett exempel på en elev med gymnasiebetyg från hemlandet i engelska och matte som på grund av bristande kunskaper i svenska placeras i en grupp på låg kognitiv nivå och framställer det som en begriplig anledning till skolk. Eleverna måste känna att läraren möter dem på utifrån deras förutsättningar och att de kan påverka innehåll och arbetsformer, samt att läraren tar hänsyn till deras tidigare erfarenheter och svårigheter, vilket även betonas av Hugo (2007). Möten som sker mellan elever och lärare ses som avgörande för om eleverna kommer till skolans undervisning eller inte enligt Hugo.

Modersmålets betydelse betonas och lyfts fram av ett flertal forskare (Nilsson Foke, 2019; Bunar, 2010; SOU 2019:18; Cummins, 2017; Sundgren, 2017; Sheikhi & Uçar, 2017). Aktörer i föreliggande studien som praktiskt arbetar med att ge studiehandledning på modersmål, samt undervisar i ämnet modersmål beskriver en verklighet som inte riktigt överensstämmer med den betydelse som tillskrivs modersmålet i tidigare forskning. När dessa aktörer beskriver hur deras arbetsinsatser värdesätts inom de skolor de arbetar, betonas det bristande samarbetet som ett problem när det gäller deras arbetsituation. Arbetsituationen påverkas även av hur övriga yrkeskategorier möter och bemöter modersmållärarna. Enligt plan mot diskriminering och kränkande särbehandling ska medmänsklighet, engagemang och ansvar genomsyra hela verksamheten. Gonzales m.fl. (2014) lyfter upp betydelsen av kulturmäklare, det vill säga individer som är bekanta med både majoritetskulturen och den etniska ursprungskulturen hos de nyanlända eleverna. Modersmållärarna i denna studie framställer sig själva som sådana möjliga kulturmäklare. Om övriga yrkeskategorier lär sig att samarbeta med dessa kulturmäklare som resurspersoner i skolan kommer även deras förmåga att utföra sina egna uppdrag förbättras enligt Gonzales m.fl. (2014). Av modersmållärarnas framställning av sig själva konstrueras en bild av utanförskap inom organisationen. Varken elever eller lärarkollegor ser dem som "riktiga" lärare. I sina berättelser konstruerar modersmållärarna/studiehandledarna en bild av sig själva som att vara "de andra". De agerar på samma "scen" som ämneslärarna, men beskriver sig själva i en roll som "icke-lärare". Vardagslivets samspel kan framställas som ett framträdande där man som en skådespelare spelar olika roller med de andra som publik och ser världen som en teater enligt Goffman (2007 [1959]). Tillsammans med andra människor försöker man visa en bestämd bild av sig själv och på så sätt styra det intryck andra får av en. Det behöver inte endast handla om att presentera sig själv i ett allmänt fördelaktigt ljus, men även om att framställa sig själv på ett sätt som stämmer överens med de normer och regler som gäller för den situation man befinner sig i och med den roll man spelar. Modersmållärarnas framställning av sig själva bekräftas i Averys (2016) studie. Avery beskriver att

studiehandledarna hindras att utföra sina uppdrag på grund av ett antal basala begränsningar. Exempelvis att inte ha tillgång till nödvändiga läromedel, inte få information i förväg om de lektioner de förväntas ge handledning i. Avery (2016) menar att det inte enbart är en fråga om arbetsorganisation utan att det även handlar om attityder. I en intervju återges möjligheten att undervisa en mindre grupp elever tack vare tillgången till två studiehandledare i klassrummet. Vid ett antal observationer läggs märke till att studiehandledarna används som extra resurser, dels för praktiska saker som att dela ut material, dels för att hjälpa till i klassrummet i största allmänhet, inte specifikt med de elever som talar samma modersmål. En modersmåls lärare berättar hur hen även vikarierar på studiehandledningstid vid frånvaro av ämneslärare. Garfinkel (refererad i Lorentz, 2018) menar att den sociala ordningen växer fram i interaktion med andra och där individen skapar en skenbar ordning. En reflektion efter intervjuerna med rektorn och lärarna är att dessa aktörer knappast uppmärksammar uppdraget och betydelsen som modersmåls lärare/studiehandledare har eller skulle kunna ha. Nilsson och Axelsson (2013) menar att det finns behov av att erkänna statuskillnader inom jobbet som lärare på olika nivåer, exempelvis mellan studiehandledare och ämneslärare, som riskerar påverka elevernas möjligheter till lärande och social integration. Framställningen i empirin visar upp stora upplevda hinder för samverkan mellan dessa olika lärarkategorier. Nilsson och Axelsson (2013) betonar att skolor måste anta ett medvetet förhållningssätt till relationer mellan majoritet och minoritet och skapa en övergripande organisation inriktad till skolframgång för varje elev.

## 8.2. Interaktiva mönster som påverkar samverkan mellan olika yrkeskategorier

En fungerande interaktion mellan individer i skolkontexten är en grundläggande förutsättning för framgångsrikt deltagande och integrering av såväl de nyanlända eleverna som lärarna (Björk, Danielsson & Basic, 2019). I det föregående avsnittet återges en arbetssituation för modersmåls lärare som visar bristande samverkansformer mellan dessa lärare och övriga yrkeskategorier i skolan. Individens medvetenhet uppstår i social interaktion och som en konsekvens av det är människan ständigt i förändring. Människan skapar sitt "själv" i kontakt med andra skriver Alvesson och Sköldberg (2008). Modersmåls lärarnas framställning av sig själva som "de andra" är en konstruktion av ett upplevt stigma. Stigmatisering sker enligt Goffman (1971, 2001, 2011) när en person inte helt erkänns i en önskvärd social identitet. Med Goffmans ord skulle man kunna återge modersmåls lärarnas situation som att bli stigmatiserad senare i livet och tvingas till ett nytt, stigmatiserande sammanhang (Basic & Matsuda, 2020). Flera modersmåls lärare betonar att en möjlig god samverkan förutsätter att de får tillgång till undervisningsmaterial och möjlighet till att ställa frågor till ämneslärarna. Kommunikation handlar enligt bland andra Alvesson och Sköldberg (2008), Hofstede m.fl. (2011) om såväl förmågan att reagera på varandra som att förstå varandra. De menar att mening inte kan skapas i "enrum" eftersom den uppstår i relationer mellan människor. Språket, men även symboler och ritualer utgör basen för att förstå varandra och skapa samhällen och normer och värderingar.

Några aktörer i studien framställer och betonar möjligheterna för eleverna vid en förbättrad samverkan mellan studiehandledare och ämneslärare. För att säkerställa den pågående utvecklingen av flerspråkiga elevers tankeprocesser, är stöttning vid kognitivt krävande uppgifter nödvändig på både modersmål och andraspråket, istället för att förenkla och vattna ur det akademiska innehållet. Studiehandledning på modersmål är därför en viktig resurs för att ta tillvara de nyanländas tidigare skolkunskaper, vilket uppmärksammas bland andra av Bunar (2010, 2015), Chen (2009), Cummins (2017), Nilsson och Axelsson (2013), Nilsson Folke (2019), SOU 2019:18, Sundgren (2017) och Sheikhi och Uçar (2017). En modersmåls lärare återger hur hen försöker stötta sin elev, som läser på ett nationellt program, i en klassrumssituation på ämnet naturkunskap. Hen återger en situation där eleven, samt två andra nyanlända i klassen, själva inte vågar be läraren om hjälp. När modersmåls läraren ställer frågan till läraren leder det till att läraren klagat på modersmåls läraren. Denna situation dramatiserar det som Avery (2016) diskuterar när det gäller samverkan mellan ämneslärare och studiehandledare. Hon framställer skillnaderna i beskrivningarna av samverkan mellan ämneslärare och studiehandledare som olika *Communities of Practice* trots att de arbetar på

samma skolor med samma elever och undervisar samma ämnesinnehåll ibland samtidigt under lektioner.

De professionella ser sig själva som kompetenta och de arbetsrelaterade identiteterna konstrueras och omförhandlas genom interaktion med andra, men även genom att ta avstånd från utomstående (Basic, 2019). En lärare lyfter upp att det viktigt att det finns behöriga lärare som vet vad målet med undervisningen och skolan är. Läraren betonar att det är viktigt med samarbete mellan alla lärare och uppmärksammar då även studiehandledare. Utifrån följdfrågor sker en form av rekonstruktion av den tidigare framställningen av studiehandledarnas betydelse och läraren säger att det oftast är eleverna själva som väljer vad de ska jobba med hos studiehandledarna. Avery (2016) diskuterar i sin studie att i sådana situationer där eleverna själva förväntas förmedla behoven kan ojämlikheterna öka och är därför enligt Avery inte oproblematiska med tanke på social rättvisa. Det kan relateras till vad Basic (2019) skriver, nämligen att det kan leda till att andra aktörer, i detta fall studiehandledarna, väljer att avstå från samarbete. Professionellt revirtänkande främjar inte utvecklingen av samsarbetsidentiteter och för att hantera detta krävs strategier (Basic, 2019). Vikten av att ha behöriga lärare lyfts upp som framgång i samarbetet mellan dem. Om fältarbetet skulle jämföras med en form av teater i Goffmans (2007 [1959]) anda, skulle intervjuerna kunna ses som en form av *frontstage*, där aktörerna framställer en positiv bild av sin verklighet och där de *backstage*, exempelvis i korridorer eller arbetsrum, säger och uppträder som de egentligen tycker och känner. Det behöver inte endast handla om att presentera sig själv i ett allmänt fördelaktigt ljus, utan även om att framställa sig själv på ett sätt som stämmer överens med de normer och regler som gäller för den situation man befinner sig i och med den roll man spelar. Ett exempel på *backstage* är när en lärare i ett spontant samtal i arbetsrummet implicit uttrycker sitt missnöje med samarbetet genom orden ”Det kan man också kalla samarbete”. Det är sättet det sägs på och tonfallet i rösten som tydliggör missnöjet.

Samverkan mellan elevhälsopersonal och lärare lyfts upp i empirin och även här konstrueras en bild av ett ”vi och de”. Arbetsdokument från olika möten visar att det finns återkommande träffar där såväl lärare, rektor som elevhälsopersonal deltar. Anteckningarna återger samtal om former för samverkan kring elever som förutsätter deltagande från alla yrkeskategorier. Aktörerna i studien konstruerar dock bilden av bristande samverkan. Fenomenet samverkan beskrivs av Basic (2018c) som en social företeelse som skapas och återskapas i interpersonella möten. De skilda samverkansframställningarna i skrift och verbalt kan relateras till Basic (2018c) och Darvishpour m.fl. (2019) som menar att samverkan är ett problematiskt fenomen som är energikrävande och kan handla om bristande tillit mellan olika aktörer, yrkes- och intressekonflikter (Basic, 2018c). De anger även vagt formulerade målsättningar, olika kunskapsstraditioner, skilda intressen, skilda organisatoriska strukturer och dålig samordning som hämmande dimensioner för framgångsrik samverkan. För en välfungerande samverkan behövs en tydlig ansvarsfördelning, god kunskap om varandras uppdrag, en jämlik relation och tydliga rutiner, samt resurser och kompetens (SOU 2010:95). Aktörerna framställer att samverkan är önskvärd och nödvändigt, vilket kan relateras till Norozi (2019) som betonar behovet av en holistisk syn på nyanländas lärande, där den mentala hälsan är en av de viktigaste faktorerna för skolframgång enligt henne. Migrationens fysiska och sociala stressfaktorer kan enligt Norozi leda till psykiska hälsoproblem hos nyanlända, vilket även en modersmålslärare lyfter upp. Flera aktörer betonar att samverkan mellan EHT och övriga yrkeskategorier skulle kunna utvecklas för att skapa bättre psykosociala förutsättningar för eleverna. Samverkan handlar enligt Darvishpour m.fl. (2019, s.170) om ”en målinriktad handling som baseras på samarbete med andra aktörer utifrån gemensamma intressen.” I empirin uppmärksammas att de olika yrkeskategorierna inte verkar hitta former för målinriktade handlingar utifrån gemensamma intressen.

Schemat och schematekniska lösningar lyfts upp som såväl befintliga som möjliga förutsättningar för samverkan mellan olika yrkeskategorier så att möjligheter för flera individuella lösningar för att möta elevernas behov kan skapas. Det är en organisatorisk fråga, men viktig för att som Mitchell (2017) anger kunna ge varje elev de kulturella kunskaper, attityder och färdigheter som krävs för att aktivt och fullständigt kunna delta i samhället, samt för att likvärdiga möjligheter till utbildning ska säkerställas.

### 8.3. Interaktiva mönster som påverkar samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare

För många nyanlända och flerspråkiga elever blir de vuxna i skolan centrala figurer i elevernas process av kulturell socialisering till akademiska förväntningar, sociala normer och karriär- och utbildningsplanering (Gonzalez m.fl., 2014). Språk spelar en viktig roll och är en förutsättning för kommunikation och lärande. Användandet av det svenska språket sker huvudsakligen med skolpersonal och oftast i klassrumssituationer. Empirin visar upp en lärandesituation där det interaktiva sättet på vilket lektionen flöt på tack vare lärarens ledarskap i klassrummet uppmärksammas. På lektionen visas rikliga möjligheter till meningsfull interaktion mellan klasskamrater upp vilket enligt Chen (2009) är en viktig dimension för språkliga minoritetsgruppers akademiska framgång. Enligt Gonzales m.fl. (2014) har skolpersonalen stora möjligheter att skapa förutsättningar som positivt kan påverka utvecklingen av en etnisk identitet hos nyanlända elever. Läraren konstruerar och rekonstruerar olika men ändå sammanhängande lärandesituationer under denna lektion. Eleverna uppmanas att använda alla sina språk och läraren själv går runt och deltar aktivt i elevernas samtal/diskussioner utan att ”ta över” vilket visar på ett framgångsrikt samarbete mellan elev-elev och elev-lärare, samt lärare-elev. Denna bild av en lärandesituation visar på en konstruktion som enligt Mitchell (2017), Lahdenperä (2004, 2017, 2018), Lorentz och Bergstedt (2016) och Chen (2009) utmärker ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv. Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv riktar uppmärksamheten på heterogeniteten. Många flerspråkiga elever lider av låg självkänsla på grund av tidiga frustrationer och språkrelaterade svårigheter i skolan enligt Gibbons (refererad i Chen, 2009) men denna lärandesituation visar upp möjligheter. Exemplet ur empirin återger ett kooperativt lärande, där klasskamrater arbetar tillsammans med skoluppgifter och ger och stöttar varandra med motivation, vägledning och feedback. På så sätt får eleverna träning i interaktion samtidigt som de kan vara till stor hjälp för varandra. Gonzales m.fl. (2014) betonar att om skolorganisationen uppmuntrar kulturell kompetens hos skolpersonalen, integrerar kulturella perspektiv från familjerna och stöder kulturutforskning och acceptans bland skolkamrater, kan utvecklingen av den etniska identiteten fortsätta. På Comeniuskolan finns en lärare som har ett kommunövergripande uppdrag tillsammans med några kollegor på andra skolor för att utveckla ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Det konstruerar en bild av möjlig framgång i arbete med nyanlända. Dock visar inte empirin upp exempel på samverkan mellan denna lärare och övriga lärare utifrån den möjligheten.

Ett hinder, som även har lyfts i tidigare avsnitt är den bristfälliga samverkan mellan modersmållärarna och övrig personal. Modersmållärarna betonar att de kan fungera som kulturmäklare om vi använder oss av Gonzalez (2014) begrepp. Gonzalez framställer kulturmäklare som individer som är bekanta med både majoritetskulturen och den etniska ursprungskulturen hos de nyanlända eleverna och som kan förbättra förståelse och kommunikation i hela skolan. En modersmållärare konstruerar en bild av bristande insikt hos övrig skolpersonal om elevernas bakgrund som ett hinder i arbetet med nyanlända elever. Hen beskriver ingående om ett antal händelser i skolan där nyanlända elever bråkar och slåss. I denna verbala framställning som med ord dramatiserar hela händelsen återges en skolorganisation som i sitt bemötande inte tar vara på ”kulturmäklaren” (modersmålläraren) och som befäster det stigma som beskrevs i förra avsnittet. Denna brist på stöd påverkar etnisk identitet när skolpraxis förstärker en fördomsfull syn på en kulturell grupp, vilket får dess medlemmar och andra att tvivla på sin förmåga. Skolledningens roll är avgörande i detta avseende genom att ha förväntningar på att kuratorer och lärare kommer att vara kulturellt lämpliga och respektfulla i sina interaktioner med alla elever och att de kommer att ägna tiden åt att skapa kommunikationskanaler med nyanlända och familjer (Gonzalez m.fl., 2014). Däremot finns även exempel i empirin där flerspråkiga ämneslärare fungerar som kulturmäklarare. Vid observationerna och i intervjuerna uppmärksammas såväl dessa lärares språkliga som deras kulturella bakgrund. I själva undervisningssituationerna konstruerar dessa lärare en utbildningsscen där olikheter tas tillvara hos eleverna och även hos sig själva. Dessutom betonar två aktörer som är

mentorer för samma grupp att kontakter med vårdnadshavare underlättas när en av dem talar samma språk som flera av eleverna.

Trots skrivningar i läroplanen och lokala policydokument som återger vikten av extern samverkan mellan skolan och hemmet konstruerar aktörerna genom sina muntliga framställningar en bild av bristande samverkan mellan skolan och hemmet. Några aktörer lyfter dock upp möjligheter till samverkan och betonar vikten av att få till stånd en bättre kommunikation, förståelse och samverkan mellan skolan och vårdnadshavare, något som bekräftas av Gonzales m.fl. (2014) och Basic (2018a, 2018c). Förslag på möjliga samverkansdimensioner lyfts upp av olika aktörer i studien. Exempelvis samverkan med lärarna på svenska för invandrare för att skapa en gemensam förståelse av det svenska skolsystemet, samhället samt samhällets och skolans normer och värderingar. Kulturella skillnader mellan hem och skola framställs som en utmaning. Vikten av samverkan mellan hem och skola betonas av en modersmåls lärare som menar att ”Om man skulle bygga samhälle, så börjar man inom skolor och familj. Uppfostra barn, det betyder att vi uppfostrar samhället”. Detta kan relateras till Björk m.fl. (2019) som återger bristen på kommunikation mellan skola och hemmet som hinder för ett framgångsrikt samarbete. Även Darvishpour m.fl. (2019) uppmärksammar att det finns behov av att förstärka civilsamhällets roll och mobilisera ungdomarnas egna resurser.

#### 8.4. Interaktiva mönster som påverkar elevernas identiteter under pedagogiska aktiviteter

Hofstede m.fl. (2011) återger att varje människa har ett mönster av tankar, känslor och möjliga sätt att agera som har lärts in under hela livet och menar att lära om är svårare än att lära sig för första gången. Sådana mönster för mentala program härrör från de sociala miljöer där vi har vuxit upp och fått våra livserfarenheter. Det vill säga i familjen, omgivningen, skolan och samhället vi lever i. Ungdomarna på språkinstruktionen befinner sig mellan barndomen och vuxenlivet och möter det svenska samhället och den svenska skolan utifrån ett mentalt program som till stor del kan relateras till tidigare sociala miljöer utanför Sverige. En modersmåls lärare återger det på det här viset: ”Jag tycker såhär. (..) Barnen är alltid mellan två platser, hemma och skola.” Ungdomar konstruerar och rekonstruerar sin identitet utifrån de olika diskurser de möter, dels skoldiskurser som berättar för eleverna vilka de är och vad de vet i förhållande till särskilda normer, dels andra diskurser formade av familj, religion, klass, etnicitet, kön och så vidare. Många av diskurserna utanför skolan kan förstärkas inom skolan, medan vissa kan komma i konflikt och på så sätt kommer eleverna enligt Allen (2006) att förstå vilka de är och vad de vet i viss utsträckning.

Möjligheter till, liksom hinder för identitetsigenkänning ligger inbäddade i många olika dimensioner. En viktig dimension i skolsammanhang som bland andra Hagström (2018) och Hugo (2007) uppmärksammar är betydelsen av personalen på skolan och deras förmåga att skapa goda relationer med ungdomarna. Personalen på skolan uppmärksammas av eleverna såväl positivt som mindre positivt (”de ger mycket tips till oss och de vill att vi ska kämpa”, ”vissa lärare som verkligen engagerade sig och hade stor förståelse för oss men vi hade vissa lärare också som bara kom till jobbet för att göra sitt jobb”). I föreliggande studie framställer eleven Muse sin skolsituation som en motsats till det önskvärda. I hans verbala framställning konstrueras en bild av ensamhet, uppgivenhet och besvikelse om sin situation, där han inte förstår sammanhanget han befinner sig i och där de goda relationerna med personal på skolan inte verkar finnas i hans fall. Hans framställning kan relateras till Jepson Wigg (2019) som skriver att elever som inte lyckas ta sig vidare från språkinstruktionen ger uttryck för frustration och känsla av att ha fastnat. Muses självbild som återges i hans framställning är negativ: ”Nej, du kan inte, du kan inte (...) har ingen hjärna (...) du kan inte. Så är besvikelsen (..) är jag ingenting, eller hur? Så är det (...)” och ord som återkommer i Muses återgivning av sin skolsituation är ”besviken”, ”besvikelse”, ”inte nöjd”. Denna upplevelse kan jämföras med eleven Angelinas i Nilsson och Axelssons (2013) studie. Såväl eleven Muse som eleven Angelina visar upp sin frustration över att oavsett hur mycket de studerar förbättras inte bedömningen av framstegen. De uppfattar även att läraren inte ser dem när de räcker upp handen. Den framställningen visar upp en relation mellan lärare och elev som saknar förtroende, ömsesidighet och omtanke, vilket Hagström

(2018) menar är viktiga dimensioner. I likhet med modersmåslärares beskrivning av sig själva (se avsnitt 8.2) kan även Muses framställning av sig själv ses som en stigmatiserad bild. Stigmatisering och uteslutande dynamik har enligt Basic och Matsuda (2020) en negativ inverkan på unga människors självbild och när det inte går att underlätta ömsesidig interaktion och de unga förlorar socialt erkännande från andra kan detta utgöra ett hinder för självuppfyllelse, en stabil identitet och därmed även för integration i det nya samhället. Muses framställning av sin skolsituation visar upp en bild av frustration och ångest, något som enligt Nilsson och Axelsson (2013) kan leda till att elever ger upp och slutligen väljer bort skolan.

Eleven Samim konstruerar en annan bild av drömmar, förväntningar och möjligheter i sin verbala framställning. Samim framställer skolan som mycket positiv vilket kan härledas till hans dröm om att få gå i skolan ("när jag fick den chansen här att gå i skolan så jag gjorde det och jag har tagit det på allvar."). I Samims verbala framställning betonas huvudsakligen det positiva, och ska förstås mot Samims bakgrund i ett land där hans familj ansågs vara illegala invandrare och där han inte fick tillgång till ordinarie undervisning. Samim konstruerar och rekonstruerar sitt "själv" i förhållande till skolan som symbol och ritual. Han kom in i ett av honom efterlängtat sammanhang tillsammans med andra jämnåriga kamrater och som Alvesson och Sköldbäck (2008), Hofstede m.fl. (2011) säger skapas mening i relationer mellan människor och symboler och ritualer utgör basen för att förstå varandra. Samims mentala program (Hofstede m.fl., 2011) framställs i den verbala framställningen som en förutsättning för att lyckas i skolan.

Språkinstruktionens organisatoriska placering inom gymnasieskolan och i vissa fall även dess rumsliga placering skapar inte några möjligheter till möten med övriga ungdomar på skolan (Hagström, 2018; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017). Av eleverna i denna studie är det endast Samim som läser på ett nationellt program och därigenom har naturliga kontakter med svenska klasskamrater. Att ha tillgång till jämnåriga kompisar betonas som viktigt för identitetsigenkännande av de flesta aktörer i föreliggande studie. Samtidigt framställer framför allt lärare möjligheterna att få tillgång till jämnåriga kompisar från majoritetssamhället som problematiskt. Såväl de muntliga framställningarna som besök på kafeterian visar upp situationer med ett "vi" och ett "de" där de nyanlända eleverna och övriga elever inte interagerar med varandra. Det kan liknas vid ett skådespel där de nyanlända eleverna och övriga elever spelar olika roller (Goffman, 2007 [1959]). Konstruktionen av hinder i dessa relationer jämnåriga sinsemellan återges av Torpsten (2013) som "in-grupper" och "utanför-grupper". I Samims muntliga framställning återges konstruktionen av hans "själv" som en del i rollspelet när han berättar att han ser sig själv som elev, eftersom han är elev. Att vara elev är den roll han identifierar sig med *frontstage* i skolsituationen och försöker frigöra sig från den roll som andra identifierar honom med "Jag presenterar mig som elev. Jag bryr mig inte vad de andra snackar om mig. Om att jag är svartskalle eller invandrare, jag bryr mig inte direkt." Dock uppmärksammas en glimt av vad som kan sägas *backstage*. Samim fortsätter nämligen med att säga att "man blir kanske ledsen och krossad i hjärtat" men att han inte kan ha fokus på sådant för då kan han inte kämpa längre betonas han.

Studiens empiri visar upp hur lärare och skolledare försöker konstruera samverkansdimensioner för att ändra på "skolscenen" så att "vi" och "de" ska bli ett gemensamt "vi" där de nyanlända eleverna får möjlighet att identifiera sig med jämnåriga. Att det är viktigt uppmärksammas av Berggren m.fl. (2020) som lyfter upp att eleverna protesterar mot att marginaliseras av utbildningssystemet, i en position utanför den ordinarie utbildningen. Exempel som uppmärksammas av ett flertal aktörer i studien är att ordna gemensamma idrottsdagar. Rektorn på Erasmusskolan använder sin ställning för att konstruera arenor inom skolorganisationen som möjliggör interkulturell kommunikation och social interaktion mellan nyanlända elever och majoritets elever, vilket enligt Lorentz (2018) utmärker ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv. Rektorns målände verbala framställning utifrån en sådan arena dramatiserar interaktionen och kulturmötet/krocken som sker när de olika eleverna möts. Dessa exempel på konstruktion och rekonstruktion av identitet genom framgångsrik samverkan visar upp det som Lahdenperä (2004) kallar för interkulturell växelverkan, samöre och kommunikation mellan

personer med olika kulturella, meningsskapande bakgrunder. De dramatiserar även betydelsen av de institutionella ramarna och hur sådana rammar kan öppna möjligheter för nyanlända elever (Ryen, 2019).

För eleverna är möten med jämnåriga viktiga för identitetsutvecklingen, men även lärarnas kulturella och/eller språkliga bakgrund lyfts upp i studiens empiri. Det är inte eleverna som explicit framställer sina lärare som viktiga, men exempel från en aktör i studien visar upp en konstruktion av framgång i arbetet med de nyanlända som är relaterad till modersmål och religion ("Nu råkar jag kunna arabiska och är muslim. Så de flesta har mycket förtroende för mig"). Den framställningen tyder på att eleverna uppfattar ett indirekt erkännande av sina språkliga och religiösa identiteter och interagerar med läraren utifrån tillit. Framgång i inkluderingsdynamiken kan enligt Basic och Masuda (2020) uppnås genom en god dialog mellan ungdomar och personal, som kännetecknas av intimitet, intresse för den andras perspektiv och öppenhet. Även om inte eleverna själva återger vikten av dessa lärare som kulturmäklare (Gonzalez m.fl., 2014) kan empirin analyseras genom interaktionistiska glasögon och då lägga märke till att lärarna genom användning av sina språkliga och/eller kulturella bakgrund konstruerar framgång i arbetet med de nyanlända eleverna. Empirin visar upp ytterligare exempel på sådana medvetna konstruktioner, såsom användning av modersmål under lektioner och användning av litteratur i lektioner som speglar ungdomars identitetsutveckling och kulturyttringar i det nya samhället. I empirin uppmärksammas även det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet (se även avsnitt 8.3) som ger eleverna möjlighet att utveckla det svenska språket, sina kunskaper och att interagera med klasskamrater och lärare. Modersmållärare/studiehandledare nämns inte av övriga aktörer i studien som "kulturmäklare" vilket kan analyseras genom upplevelsen av ett stigma hos dessa lärare (se avsnitt 8.2). Två modersmållärare/studiehandledare återger att eleverna inte betraktar de som "riktiga" lärare. Genom de interkulturella glasögonen kan detta analyseras utifrån Basic och Matsuda (2020) och Torpsten (2013) genom en rekonstruktion av deras ord. Basic och Matsuda menar att när det inte går att underlätta ömsesidig interaktion mellan ungdomar, personal och samhället och de unga förlorar socialt erkännande från andra, kan detta utgöra ett hinder för självuppfyllelse, en stabil identitet och integration i det nya samhället. I Torpstens (2013) studie upplever eleverna att andra i skolan kan ta sig rätten att se ner på dem eller skratta åt dem på grund av deras brister i svenska. Att tala "ren svenska" är normen i den svenska skolan. Eleverna vill bli "precis som alla andra". Modersmållärarnas framställning av sig själva visar på en konstruktion av socialt utanförskap inom skolans organisation där inte heller deras elever framställer dem som "riktiga" lärare. Elever som vill bli precis som alla andra (majoritets elever) och som konstruerar en bild av sina studiehandledare som varande "de andra", de som inte har något socialt erkännande från andra inom skolorganisationen, vill förmodligen inte bli identifierade eller identifiera sig med det utanförskapet.

Skolsituationen handlar till stora delar om de normer, strukturer och hierarkier som de nyanlända eleverna möter i den svenska skolan och att dessa normsystem kan verka uteslutande för nyanlända elever. Nilsson Folke (2015) lyfter upp att skolan misslyckas att möta elevernas sociala och akademiska behov och med att skapa en inkluderande klassrumsmiljö. Fokuset på det svenska språket innebär att eleven halkar efter jämnårigas utveckling och målet för eleverna är därför att komma vidare till ett "riktigt gymnasium" och få svensktalande vänner. Nyanlända elever framställer sig själva som kompetenta, samvetsgranna, aktiva och drivna och är inte nöjda med att de hålls tillbaka på grund av deras kunskaper i svenska (Berggren m.fl., 2020; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2016; Allen 2006). Eller som eleven Samim återger (se inledningen): "Jag skulle bara bevisa för dem att som invandrare om man kommer till Sverige det betyder inte att man är dum i huvudet." För att ta reda på elevernas kompetens och organisera för deras fortsatta kunskapsutveckling framställs i empirin att kartläggning av de nyanlända eleverna sker och att individuella studieplaner tas fram. Ingen av eleverna uppmärksammar att deras skolgång följer en individuell studieplan, en aktör i studien lyfter fram den individuella studieplanen som en tillgång, medan två aktörer betonar att det är ett utvecklingsområde.

Hur världen, länder och aktualiteter skildras i läromedel och i undervisningen lyfts som en identitetsmarkör av en modersmållärare och av eleven Samim. Modersmålläraren betonar att den skildringen skapar en bild som är ofullständig, ibland till och med felaktig och den tillskriver enligt



modersmåsläraren elever en identitet som de själva inte identifierar sig med. Samim återger sin konstruktion av hur bilden av hans kulturella bakgrund framställs: ”det finns mycket på nyheter och snack i samhället om afghaner hit afghaner dit så jag tror befolkningen i Sverige har en dålig bild av oss att nej de killarna eller de människorna är inte bra för Sverige”. När (ämnes)lärare själv inte har kunskap händer det även enligt modersmåsläraren att de förlitar sig på det som sägs i media och det som eleverna berättar. En viktig princip i interkulturell utbildning som återges av Mitchell (2017) är att undervisnings- och inlärningsmetoder ska behandla arv, erfarenheter och bidrag från olika etniska grupper med jämförbar värdighet, integritet och tyngd. Framställningen av eleven Samim och modersmåsläraren konstruerar en bild av diskriminering som utgör hinder för identitetsutveckling. I sin studie om första generationen arabisktalande elevers (i USA) erfarenheter av diskriminering från lärare och kamrater kring deras etniska identitet uppmärksammar Najjar m.fl. (2019) att elever som möter diskriminering från skolpersonal i allmänhet svarar med att de antingen försöker förminska sin arabiska identitet, eller vilja utbilda andra omkring dem om sin kultur. Erfarenheter av diskriminering har visat sig ha en negativ inverkan på utvecklingen av etnisk identitet.

## 9. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet i relation till syftet och frågeställningarna, där jag diskuterar och problematiserar möjligheter och hinder för skolframgång för nyanlända i förhållande till tidigare forskning och bakgrundsinformationen.

### 9.1. Resultatdiskussion

Motiveringen för inkluderande utbildning bygger enligt Berhanu (2010) delvis på idealen för social rättvisa och det faktum att målen för social rättvisa och inkluderande utbildning är oupplösligt sammanflätade.

#### 9.1.1. Arbetsituationen för olika professionella lärarkategorier

Aktörerna i föreliggande studie berättar om ekonomin som en orsak och därmed ett hinder för att de inte kan möta eleverna utifrån elevernas befintliga status när det gäller språk, kunskaper och kultur. Aktörerna framställer en verklighet där de inte får möjlighet att säkerställa likvärdiga möjligheter till utbildning, vilket är en del av de tre särskilt viktiga principer i interkulturell utbildning enligt UNESCO (refererad i Mitchell, 2017). Det leder enligt deras framställning till känslor av stress. Lärare tvingas arbeta i en komplex och motstridig verklighet. De stora förväntningarna på vad skolan bör göra för eleverna läggs enligt Runfors (2003) över på läraren. Hon bekräftar det som aktörerna visar upp, nämligen att mötet mellan de goda avsikterna och de kraven på effektiv integration har lagts på dagens skola. När skolan sedan inte når upp till de omåttliga kraven, tillskrivs detta ofta ensidigt brister hos lärarna. Men läroplanen ger inga lättolkade riktlinjer om hur integrationsfrågor ska hanteras, och lärarna tvingas ofta arbeta så gott de kan efter eget huvud. De stora förväntningarna på vad skolan bör göra för eleverna läggs över på läraren.

Arbetsituationen för modersmållärarna i studien visar liksom den som beskrivs av Avery (2016) ett slags utanförskap trots att tillgång till modersmål och stöd på modersmål anses vara viktigt för nyanlända elever. Betydelsen av modersmål betonas i såväl styrdokumentet som forskningen. Det finns lagstiftning, och politiska direktiv som kan användas för att förbättra förutsättningarna. Frågan är om resursallokeringen fungerar som den eventuellt skulle kunna göra. Möjligen kan det finnas lösningar i organisationen som omöjliggör flexibilitet och möjlig samverkan och som kostar pengar som eventuellt skulle kunna användas på ett alternativt sätt. Berhanu (2010) beskriver skolans huvudattityder, engagerat engagemang och rätt kompetens som viktiga dimensioner för att underlätta integration. Ett annat sätt hos skolledningen att tänka, styra och engagera sig för att ta tillvara mångfalden och kompetensen som finns skulle kunna bidra till att lärarna tillsammans, såväl ämneslärare som modersmållärare/studiehandledare, kan möta elevernas individuella behov. Modellen för Diversity Management, som enligt O'Donovan (2017, 2018) handlar om att leda och hantera olikheter och likheter, det vill säga ett koncept som gör det möjligt för varje medarbetare att prestera till sin potential skulle kunna användas. Det är ett arbetssätt, en aktiv handling, för att upptäcka, använda och värdesätta individers erfarenheter och kompetenser. För modersmållärares del skulle ett sådant arbetssätt kunna innebära ett erkännande av deras unika erfarenheter och kompetenser som en bidragande faktor för elevernas sociala och kognitiva möjligheter att lyckas i den svenska skolan och det svenska samhället. För att möjliggöra detta krävs att organisationer antar ett nytt sätt att tänka på skillnader mellan människor och ett nytt tillvägagångssätt för hur anställda behandlas. Skulle det bli skolans huvudattityd att fler olikheter accepteras blir det även lättare att lära av varandra och växa tillsammans (Widell & Mlekov, 2013). Om ledningen uppmuntrar individer att använda sig av sina olikheter i arbetet, visar detta på acceptans och uppskattning för skillnader. Chefer och ledare är enligt Widell och Mlekov (2013) alltid stilbildande och om de tar varje anställd och varje mellanmänskligt möte på allvar sprider de budskapet att varje individ får vara som hen är och att det är okej att vara olika. De grundläggande värderingarna, jämlikhet och människors lika värde, måste genomsyra hela organisationen i alla dess strukturer och processer. Widell och Mlekov (2013) menar att utvecklingen mot den mångfaldiga organisationen startar med kommunikation och ett ledarskap

som genomsyras av en ärlig ödmjukhet och genuin öppenhet. Även elevernas när- och frånvaro, som framställs som en faktor som påverkar lärarnas arbetssituation, skulle möjligen förändras med ett sådant förhållningssätt. Jag tänker till exempel på berättelsen av en modersmålslärare som menar att med ett större intresse hos ämneslärare och ledningen skulle hens erfarenheter och kompetens kunna användas i mycket större utsträckning. Om även modersmålslärare skulle ses som jämlika arbetskamrater och omtalas som lärare av skolledning och lärarkollegorna, får även eleverna en annan syn på dessa lärare. Därmed blir man flera lärare som jobbar tillsammans för att kunna möta eleverna i större utsträckning utifrån deras unika förutsättningar.

Av modersmålslärarnas framställning av sig själva visas en bild av utanförskap inom organisationen upp. Varken elever eller lärarkollegor, ämneslärare, ser dem som ”riktiga” lärare. I sina berättelser konstruerar modersmålslärarna/studiehandledarna en bild av sig själva som att vara de andra. De agerar på samma ”scen” som ämneslärarna, men beskriver sig själva i en roll som ”icke-lärare”. Det är en bild som bekräftas av flera forskare. Modersmålslärarens kompetens tas sällan till vara i arbetslagen och många andraspråkslärare får försvara och förklara det som alla lärare borde kunna möta (Elmeroth, 2018). Modersmålslärarna i studier av Svensson och Torpsten (2013) samt Ganuza och Hedman (refererad i SOU 2019:18) beskrivs som en lärargrupp i en utsatt yrkesposition utan makt och inflytande över sin arbetssituation. I Ganuza och Hedmans studie (refererad i SOU 2019:18) återges att modersmålslärarna kan känna att deras lärarkompetens ifrågasätts av föräldrar, elever eller andra lärare. En möjlighet skulle vara att erbjuda möjligheter till utbildning vilket även lyfts fram i Statens offentliga utredning (SOU 2019:18). Det skulle kunna bidra till ett annat erkännande inom skolan. De olikheter som finns bland personalen kan även komma till uttryck som ångest och otrygghet. Otrygghetskänslan uppstår enligt Moxnes (2001) när situationen inte längre är under logisk kontroll, när det finns ett glapp mellan aspirationerna och möjligheterna. Han framställer otrygghet som resultatet av maktfördelningen i en oklar situation. Ju mindre makt och ju mer osäkerhet i omgivningarna, desto mer otrygghet. Det är viktigt att ha en känsla av tillhörighet i ett team menar O’Donovan (2017, 2018). Därför bör organisationen identifiera sätt på vilket en teamorientering kan skapas. Individuella som vanligtvis arbetar individuellt, vilket modersmålslärare gör, kan sättas samman för att låta dem känna sig som del av ett större team. Stabilitet är en annan dimension som O’Donovan (2017) lyfter upp. I samband med inkluderande insatser bör organisationen även fokusera på medarbetarnas engagemang. Att känna sig respekterad och fri att gå i dialog på arbetsplatsen är delar av medarbetarnas engagemang. Enligt Moxnes (2001) bygger alla grupprocesssteorier på att kommunikationen ändras sig med tiden och ju längre grupper träffas. Denna rörelse från att i början kommunicera ganska opersonligt till att bli mera personlig är enligt Moxnes en huvudfaktor i allt förändringsarbete. Om tilliten uppstår inom en grupp ökar även toleransen för ångest och obehag och möjligheter för spännande och lärorika grupprocesser öppnas.

### 9.1.2. Samverkan mellan olika yrkeskategorier

Enligt de Allmänna råden för nyanlända elever (Skolverket, 2016:35) bör lärare och övrig skolpersonal utbyta kunskaper och erfarenheter om en nyanländ elev för att följa elevens språk- och kunskapsutveckling i varje ämne, gemensamt planera och genomföra undervisningen så att en elev på språkinträdning så snart som möjligt kan komma vidare i sin utbildning. Lärare och övrig skolpersonal bör även uppmärksamma tecken på att en nyanländ elev kan vara i behov av annat stöd än åtgärder för nyanlända och då skyndsamt ge eleven stöd i form av extra anpassningar eller anmäla till rektorn att det finns behov av att göra en utredning om särskilt stöd eller om mottagande i en annan skolform.

Sociala dimensioner som kön, ras, etnicitet, förmåga, ålder och sexuell läggning, tillsammans med dimensioner som utbildning, medborgarstatus, politisk tillhörighet och så vidare påverkar enligt James (2003) en persons attityder, uppfattning, personlighet och motivation. Socialiseringsagenter som familjen, lärare, kamrater, mentorer, betydande andra och samhället där individen lever spelar en betydelsefull roll i påverkan av dessa dimensioner och hur de uttrycks. I kombination spelar dessa inbördes relaterade faktorer en roll i socialiseringsprocessen, i naturen av kulturen som överförs och konstrueras av individen och i slutändan i den individens beteende. Kamali (citerad i Skadegård, 2017,

s. 216) beskriver hur strukturell diskriminering "... Legitimerar och normaliserar indirekta former av negativ behandling av "Andra" och gör det till en del av samhällets vardagliga normala liv." Rutinhandlingar som sker upprepat och där man inte tydligt kan urskilja vilken kategori aktörerna tillhör i den givna situationen benämns i akademiska sammanhang *vardagsrasism*. Dessa olika perspektiv gestaltas i hur modersmålslärarna konstruerar och rekonstruerar sin yrkesidentitet, samt hur ämneslärare på ett omedvetet sätt verkar förhålla sig till sina modersmålslärarkollegor.

Empirin visar upp en bild av bristande samverkan mellan modersmålslärare och ämneslärare. För att rekonstruera samverkan mellan dessa olika yrkeskategorier till en konstruktion av framgång måste stigmatiseringen av modersmålslärare brytas och statuskillnader inom jobbet som lärare erkännas (Nilsson & Axelsson 2013). Dessa statuskillnader riskerar enligt Nilsson och Axelsson (2013) elevernas möjligheter till lärande och social integration. Det interkulturella perspektivet kan enligt Lahdenperä (2004) användas för att på olika sätt bearbeta hinder och motstånd för lärande och utveckling. Ett interkulturellt perspektiv ser på olika kulturer utifrån ett etnorelativt perspektiv i motsats till ett etnocentriskt perspektiv, vilket innebär att vi aldrig kan bedöma värderingar eller moraluppfattningar utifrån vårt eget kulturperspektiv (Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2009, 2018). Det interkulturella perspektivet bör enligt Lahdenperä (2004) prägla alla relationer som förekommer i skolans värld, såsom elev-elev, elev-lärare, elev-skolledare, lärare-föräldrar, elev-föräldrar, föräldrar-skolledare, lärare-skolledare, skolledare-huvudmän. Inom det interkulturella perspektivet lyfts kommunikation upp som en viktig dimension. För att gemensamt planera och genomföra undervisningen så att en elev på språkinträdning så snart som möjligt kan komma vidare i sin utbildning behöver de olika lärarkategorierna kommunicera med varandra. Kommunikation handlar enligt bland andra Alvesson och Sköldberg (2008), Hofstede m.fl. (2011) om såväl förmågan att reagera på varandra som att förstå varandra. De menar att mening inte kan skapas i "enrum" eftersom den uppstår i relationer mellan människor. Språket, men även symboler och ritualer utgör basen för att förstå varandra och skapa samhällen och normer och värderingar. Konstruktionen av ett "vi-de" även när det gäller samverkan med andra yrkeskategorier i skolan kan det interkulturella perspektivet användas för att på olika sätt bearbeta och motverka de hinder som exempelvis bristande tillit mellan olika aktörer, yrkes- och intressekonflikter, olika kunskapsstraditioner, skilda intressen, skilda organisatoriska strukturer (Lahdenperä, 2004; Basic, 2018c; Darvishpour m.fl., 2019). I enlighet med Basic (2018b) och resultaten i empirin verkar förutsättningar för framgångsrik samverkan i skolkontexten finnas i relationen mellan olika yrkeskategorier (ämneslärare, modersmålslärare, skolledning, elevhälsopersonal) där man möts kontinuerligt, förstår varandras funktioner och kan komma överens om gemensamma mål.

Skolor anses av vissa som en unik möjlighet för att främja etnisk likvärdighet menar Starck m.fl. (2020). Centralt för en sådan idé är att lärare införlivar etnisk likvärdighet inom sig och i sin undervisning. Men de uppmärksammar i sin studie att lärarnas etniska fördomar och förhållningssätt i stor utsträckning återspeglar de som finns inom deras omgivande samhälle. Starck m.fl. (2020) uppmärksammar att lärare behöver lika mycket stöd för att kämpa med sina fördomar som befolkningen i stort för att få betydelse för en mera inkluderande skola. Eek-Karlsson m.fl. (2020) återger några pedagogiska implikationer av att främja lika villkor i skolan. De visar att skolor har olika förståelse för vad som betraktas som problem vilket även leder till att verksamheterna har olika förändringsstrategier för att komma tillrätta med en upplevd problematik gällande diskriminering. Eek-Karlsson m.fl. (2020) identifierar olika maktstrukturer vilket de menar kan innebära att skilda normsystem kan finnas parallellt i den specifika verksamheten. Detta kan i sin tur uppfattas som motsägelsefullt av såväl lärare som elever. Medvetenhet om vad de olika utbildningsinsatserna baseras på behövs för att utbildningsinsatser verkligen ska leda till att motverka diskriminering.

### 9.1.3. Samverkan mellan olika yrkeskategorier, nyanlända elever och deras vårdnadshavare

All personal på skolan behöver enligt Skolverket (2016c) ta ett gemensamt ansvar för de nyanlända elevernas välmående och lärande. För att ny kunskap ska kunna få fäste behöver den byggas på redan

befintlig kunskap (Bouakaz & Bunar 2015; Sharif, 2017). Språkinläringen främjas om undervisningen utgår från innehållet i undervisningen och inte fokuserar på övningar med isolerade ord och fraser ryckta ur sitt sammanhang. Därför är det inte lämpligt att för ensidigt bli inriktad på elevens kunskaper i svenska (Skolverket, 2016c). Lärare i alla ämnen och kurser behöver ha kunskaper i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för att utveckla utbildningen och öka dess kvalitet (Sharif (2017; Skolverket 2016c). En betydelsefull dimension i det arbetssättet är att läraren skapar en elevcentrerad lärandemiljö där läraren bland annat betonar muntlig framställning, lyssnande och visualiseringar. Comeniuskolan har tillgång till en lärare som fortbildas inom just det arbetssättet, men som av olika anledningar inte verkar få möjlighet att genom kollegialt lärande sprida sina kunskaper. Juvonen (2020) uppmärksammar i sitt pågående projekt betydelsen av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, med modersmålet som resurs, som en framgångsdimension. Resultaten i hennes studie tyder på att de redan pågående kompetensutvecklingsinsatserna för lärare inom språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt inte fullt ut nått gymnasieskolan, vilket stämmer överens med det som lyfts upp i föreliggande studie. I föreliggande studie framställs även en konstruktion av framgång i arbetet med nyanlända där läraren betonar muntlig framställning, uppmuntrar transspråkande och där läraren aktivt samverkar och interagerar med eleverna.

I detta avsnitt återkommer jag till det tidigare beskrivna stigma som finns för modersmållärarna/studiehandledare och lägger märke till hur detta stigma även förhindrar möjligheter till god samverkan med vårdnadshavare, elever och övriga yrkeskategorier i skolan.

Modersmålläraren som har goda kunskaper om elevernas kulturella bakgrund skulle i det sammanhanget (och även i många andra sammanhang) kunnat användas som kulturmäklare (Gonzalez m.fl., 2014). Konstruktionen av bristande samverkan mellan övrig skolpersonal som framställs av modersmålläraren återger enligt mig en fördomsfull syn på en kulturell grupp. En fördomsfull syn på en kulturell grupp får dess medlemmar och andra att tvivla på sin förmåga enligt Gonzalez m.fl., (2014) vilket även återges av modersmålläraren. Såsom stigmatiseringen, exkluderingen och osynliggörande av modersmållärare framställs i denna studie uppmärksammas och synliggörs de omedvetna värderingarna hos majoriteten. För att kunna konstruera ett mer framgångsrikt samarbete behöver skolorganisationen synliggöra den egna kulturens dolda och omedvetna värderingar och öka förståelsen för andra kulturella värderingar. För en bättre samverkan behövs ett kritiskt närmande av begrepp som kunskap, identitet, etnicitet, normalitet och lärande (Bunar, 2010; Chen, 2009; Cummins, 2017; Eklund, 2003; Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2018; Mitchell, 2017). Jag menar att så länge modersmållärarna stigmatiseras inom organisationen blir det svårt för såväl vårdnadshavare som elever att identifiera sig med dessa lärare. Det snarare förstärker deras egen stigmatisering och förmodligen även känslan av utanförskap och diskriminering. I föreliggande studie framställs även framgångsrikt samarbete mellan två mentorer där den ena läraren har arabiska som modersmål. Den arabisktalande läraren blir mentor för de arabisktalande eleverna och blir på så sätt en kulturmäklare som underlättar samverkan med vårdnadshavarna. För övrigt tyder empirin på brister i samverkan med vårdnadshavare trots skrivningar i läroplanen och lokala policydokument.

#### 9.1.4. Elevernas identiteter under pågående aktiviteter

Många invandrarungdomar känner att de har en fot i den kultur som representeras av familj och hem och en annan fot i den kultur som representeras av kamrater och skola. Detta kan enligt Gonzalez m.fl. (2014) leda till att eleverna känner sig bekväma i både dessa världar eller känner en viss grad av isolering från var och en av dessa världar. Skoldiskurser kommunicerar till eleverna hur de ska bete sig och tänka, vad ska tro och veta föra att vara elever i sin skola och i samhället i stort. Skoldiskurser berättar för eleverna vilka de är och vad de vet i förhållande till de sociala normerna. I samspelet mellan de nyanlända eleverna och deras lärare, läroplaner, regler, scheman, samt undervisningssituationer sker en process för identitetskonstruktion (Allen, 2006). Eleverna kommer till språkintröskningen in på en svensk scen där de dels vill spela en roll, dels blir tilldelade roller. Att hantera olika roller kan enligt Gonzalez m.fl. (2014) vara ett problem för många nyanlända elever, eftersom de anpassar sig till ett nytt samhälle och balanserar olika förväntningar från skolan och

hemmet. Föreliggande studie dramatiserar situationer för elever som konstruerar och rekonstruerar sin identitet inom skoldiskursen.

Personalen på skolan uppmärksammas av eleverna såväl positivt som mindre positivt, men bilden som konstrueras visar på betydelsen för såväl identitetsutvecklingen som kunskapsutvecklingen. Framställningen av besvikelse, uppgivenhet, ensamhet återger en sorglig konstruktion av hinder i arbetet med nyanlända. Relationer med skolans personal spelar en stor roll vilket även betonas som en viktig dimension av bland andra Hagström (2018) och Hugo (2007). När relationen framställs som bristfällig förstärker det förmodligen stigmat som uppmärksammas i empirin. Individens medvetenhet uppstår i social interaktion och som en konsekvens av det är människan ständigt i förändring. Människan skapar sitt "själv" i kontakt med andra och självkänedom uppstår genom det sociala samspillet och de kommunikativa processer som individen deltar i (Alvesson & Skoldberg, 2008; Hofstede m.fl., 2011). Framställningen av två elever att de inte förstår på vilka grunder förflyttningar mellan grupper sker tänker jag skulle kunna bero på att de som nyanlända elever ännu inte förstår skolsystemet, men även att lärarna kan vara omedvetna eftersom lärarna präglas av det tänkande som är självklart inom organisationen och därmed ingår det i deras "normalbild" (Lahdenperä, 2018).

Stigmatisering och uteslutande dynamik har enligt Basic och Matsuda (2020) en negativ inverkan på unga människors självbild, vilket blir tydligt i exemplet med eleven Muse. När ömsesidig interaktion uteblir och de unga människorna förlorar socialt erkännande från andra, exempelvis lärare, kan det utgöra ett hinder för en stabil identitet och därmed även integration i det nya samhället. Nilsson och Axelsson (2013) menar att det kan leda till att elever ger upp och slutligen väljer bort skolan. I utbildningssammanhang skapas och återskapas identiteter genom upprepade sociala handlingar enligt Von Brömssen (2016). Nyanlända elevers och lärarnas individuella liksom professionella identiteter skapas och återskapas enligt Björk m.fl. (2019) i interaktionen med andra såsom andra elever, andra lärare, och föräldrar, i skolans dagliga verksamhet. De menar att såväl nyanlända elever som lärarna verkar få bekräftelse av sina identiteter genom deltagande i skolgemenskapen samt att ett välfungerande samspel mellan individer i skolans sammanhang verkar vara en grundläggande förutsättning för integration av nyanlände.

Sharif (2017) uppmärksammar att nyanlända gymnasieelever oftast inte har några erfarenheter av den svenska grundskolan och inte heller behärskar det svenska språket. Den kulturella mångfalden som resurs, som potential, som möjlighet syns inte till under processen. Dessa brister definierar enligt Sharif gruppen nyanlända som grupp när de möter den svenska gymnasieskolan och då specifikt språkintruktionsprogrammet. Jepson Wigg (2019) lyfter fram liknande resultat och skriver att de kunskaper och kompetenser som de nyanlända har med sig tas inte till vara i den svenska gymnasieutbildningen. Hon anser att de elever som blir kvar länge i språkintruktionsprogrammet löper en risk att bli isolerade, samt att språkintruktionsprogrammet som utbildningsform inte alltid ger de möjligheter som krävs för att elever med kort eller ingen skolbakgrund ska kunna lyckas. Hur verksamheten organiseras kring de nyanlända eleverna är därför av central betydelse. Grunden för att elever ska kunna ta till sig ny kunskap och nå fram till gymnasiebehörighet behöver vara att utgå från sådant som eleverna redan vet och som stärker deras självbild. Många forskare betonar vikten av att lärarna i undervisningen utgår från elevernas individuella och gemensamma erfarenheter (Bunar, 2010; Cummins, 2017; Eklund, 2003; Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2018). Aktörernas verbala framställning uppmärksammar vikten av kartläggning av elevernas kunskaper. Hur det fungerar i praktiken svarar inte empirin i denna studie på. Huvudman och rektor ska enligt styrdokumentet för skolan ha rutiner för att det sker en inledande bedömning av kunskaper hos de nyanlända ungdomar som tas emot på språkintruktionsprogrammet. Rektorn ska även ha rutiner för att säkerställa att kunskapsutvecklingen hos en elev på språkintruktionsprogrammet fortlöpande bedöms så att eleven så snart som möjligt kan komma vidare i sin utbildning.

En annan viktig dimension är förebilder som man kan identifiera sig med. Ungdomstiden återges som en viktig tid för identitetsutveckling, och etnisk identitet är troligtvis relevant för nyanlända som navigerar i två eller flera kulturella sammanhang. Bash och Zezlina-Phillips (2006) "Att vara varken

här eller där” är en passande beskrivning av var dessa nyanlända ungdomar befinner sig. Empirin visar upp olika möjligheter, men även hinder för sådan identifiering. Nyanlända elever upplever olika hinder som har att göra med språkintröduktionens position i gymnasieskolans organisation. Eleverna befinner sig enligt Hagström (2018) i ett sidospår där de varken upplever att de studerar på grundskolan eller på gymnasieskolan. Ungdomarna i Hagströms studie uttrycker att det är svårt att nå ut till och möta andra ungdomar på skolan och att de upplever att det finns tydliga gränser mellan dem - ”invandrare” - och andra - ”svenskar” - i skolan. I utbildningssammanhang skapas och återskapas identiteter genom upprepade sociala handlingar enligt Von Brömssen (2016). På språkintröduktionen får ungdomar med flera etniska identiteter möjlighet att identifiera sig med alla (Von Brömssen, 2016; James, 2003). Gemenskapen som skapas mellan elever och lärare på språkintröduktionen gör att det inledningsvis upplevs som ett tryggt sammanhang (Hagström, 2018; Nilsson Folke, 2017; Sharif, 2017). Erkännande eller brist på erkännande av ungdomars olika identiteter kan påverka deras möjligheter att inkluderas i det svenska samhället. Individuer identifierar sig ofta mest med den som stämmer överens med uppväxtmiljön eller med sina kamrater, den som verkar vara mest accepterad av den dominerande gruppen i samhället eller den som andra identifierar dem med. Rummet och platsen påverkar och skapar individuella identiteter gällande klass, kön, etnicitet, nationalitet och ålder som kopplas ihop av sociala relationer såväl lokalt som globalt menar Massey (refererad i Von Brömssen, 2016). Såväl forskningen som empirin visar upp konstruktioner av ett ”vi” och ett ”de”. Dessa återger en konstruktion och rekonstruktion av hinder i arbetet med nyanlända elever. Det är inte endast personer som är viktiga för identifiering. Läromedel och media och vad dessa förmedlar framställs av några aktörer som en dimension som påverkar elevernas möjlighet till identifikation negativt. Det är viktigt att undervisnings- och inlärningsmetoder behandlar arv, erfarenheter och bidrag från olika etniska grupper och kursplanen förmedlar perspektiv utifrån kulturell mångfald (UNESCO, refererad i Mitchell 2017). Elever försöker förminska sin etniska identitet eller själv utbilda andra om sin kultur när deras etniska bakgrund i läromedel, under lektioner och i media beskrivs som ett hinder för inkludering. Najjar m.fl. (2019) lyfter upp att vilja dela sin kultur, med målet att få respekt och förståelse från skolpersonal och klasskamrater framställs som viktigt av elever. När eleverna erbjuds plattformar för inkludering, där deras kultur representeras eller de har stöd i skolan för att sprida information om sin kultur, anger eleverna att de känner stöd och därigenom får en sund balans mellan härkomst- och värdkulturen. Med andra ord behöver dessa unga människor förhandla om sin identitet inte bara i termer av var de är nu utan också var de kommer ifrån och var de vill vara (Bash och Zezlina-Phillips, 2006). Att hantera olika roller kan vara ett problem för många nyanlända elever, eftersom de anpassar sig till ett nytt samhälle och balanserar olika förväntningar från skolan och hemmet. Att ta emot motstridiga budskap hemifrån och från skolan kan enligt Gonzalez m.fl. (2014) göra det svårt att identifiera sig med en kultur för en elev som håller på att utforska sin etnicitet. En annan uppenbar övergång som dessa unga människor står inför är tonåren. Övergången från barndomen till vuxenlivet uppfattas traditionellt som problematisk och domineras ofta av emotionell omvälvning. När det gäller unga flyktingar är det också fylld med byråkratiska och materiella svårigheter (Bash & Zezlina-Philips, 2006). Bash och Zezlina-Philips skriver att gränserna är som en nyckel till identitetsbildning, där "mellanrummet", den "tredje rymden" ses som platsen där identitet, mening och kultur bildas. De anser i studiens slutsatser att ett stort ansvar för lärare är att underlätta för eleverna att agera som "ledare" för sina egna, mångsidiga, ofta flytande, identiteter i sitt sökande efter kulturella ankare.

#### 9.1.5. Slutsatser av resultatdiskussion

Studiens syfte var att upptäcka, beskriva och analysera interaktiva mönster i mellanmänskliga möten i gymnasieskolkontext som påverkar lärarnas arbetssituation och förutsättningar för att skapa undervisning som främjar nyanländas integration och framgång i det svenska skolsystemet, framgångar och hinder i skolans organisering av arbetet med nyanlända elever, samt nyanlända elevernas identitetsskapande och återskapande under pedagogiska aktiviteter i skolan samt dessa processers betydelse för integration i samhället.

Resultaten i föreliggande studie stämmer till stora delar överens och bekräftar resultaten från tidigare studier. Sammanfattningsvis menar jag att föreliggande studie besvarar de fyra frågeställningarna. Analysen av empirin i relation till tidigare forskning ger en fördjupad bild av hur de fyra dimensionerna tillsammans visar upp såväl hinder som möjligheter för skolframgång för nyanlända. Studiens empiri är omfattande och kunde analyserats utifrån andra teoretiska infallsvinklar som exempelvis organisationsteoretiska perspektiv. I föreliggande studie har analysen genomförts utifrån ett interaktionistiskt och interkulturellt perspektiv. Det innebär att analysens fokus dels har varit uppkomsten av ”jag” och ”spegeljag”, det vill säga förmågan att sätta sig in i den andres situation som central utgångspunkt, dels interaktioner mellan kulturer (Svedberg, 2016; Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2018). Interkulturalitet används även för att beskriva lärarnas förmåga att använda identitetsbejakande interaktioner med elever.

Analysen av resultaten visar på hur konstruktionen av ett ”vi” och ”de” är ett hinder i arbetet med nyanlända. Genom språkbruket ”vi” och ”de” förenklar vi vårt sätt att beskriva verkligheten. Men även hur den konstruktionen kan rekonstrueras för större framgång i arbetet med nyanlända genom att synliggöra den egna kulturens dolda och omedvetna värderingar samt öka förståelsen för andra kulturella värderingar (Bunar, 2010; Cummins, 2017; Eklund, 2003; Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz 2018). Modersmåslärarnas konstruktion av att tillhöra ”den andre” som den framställs i analysen är av betydelse på olika sätt. Genom socialisering identifierar individer sig som medlemmar i majoritets- eller minoritetsgruppen. De som tillhör en grupp som starkt identifierar sig med majoritetsgruppen eller minoritetsgruppen kommer till slut att tänka på sig själva som majoritets- respektive minoritetsgruppsmedlemmar (James, 2003). Ämnen, såsom modersmål och svenska som andraspråk, som har flerspråkiga elever som målgrupp, behandlas som mindre viktiga än övriga ämnen när den monokulturella normen styr hävdar Elmeroth (2018). Ämnenas låga status visar sig i svårigheter att avgränsa ämnena, en kursplan som inte svarar mot elevernas behov, bristen på behöriga lärare och en oklar organisation. Makten att välja eller att välja bort kunskap om elevgruppens behov finns enligt Elmeroth hos rektorer och övrig personal.

En individs möjligheter på arbetsmarknaden påverkas starkt av hens utbildning. Det blir mycket svårare att få ett arbete utan en fullständig gymnasieutbildning betonar Çelikaksoy och Wadensjö (2019). De som har makten i samhälle och skola har enligt Elmeroth (2018) även makten över utformningen av undervisningen. Analysen av resultaten visar även upp betydelsen av skolans diskurser, huvudattityder, engagerat ledarskap och kunskap som även Berhanu (2010) anger som viktiga dimensioner. Den medvetna och engagerade skolledaren skapar förutsättningar för att olika elever på hela skolan får möjlighet att träffas, dels mera informellt (läxläsning), dels mera formellt (inom ramen för en gymnasiekurs). Schemat som möjlighet istället för hinder är också exempel på organisatoriska möjligheter, samt samverkan över gymnasieprogramgränser. Riddersporre och Erlandsson (2018) menar att en förändringsledare behöver, för att öppna sig och sina medarbetare för nya och kanske oväntade alternativ, kunna utmana rådande idéer om hur allt ska gå till.

#### 9.1.6. Fortsatt forskning

För att elever ska kunna *lära sig för att veta, lära sig för att göra, lära sig för att kunna leva tillsammans och lära sig för att vara* (Mitchell, 2017) behövs följande interkulturella lärandekomponenter (Bunar, 2010; Cummins, 2017; Eklund, 2003; Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2018): Kulturkompetens, demokratiskt förhållningssätt, tillgång till samhällsspråket och modersmåls erkännande. Det finns flera frågor som utifrån studiens resultat skulle vara intressanta att undersökas vidare.

De nuvarande pedagogiska diskurserna återspeglar motsättningar och dilemman mellan olika dimensioner inom gymnasieskolan. Budskapet om inkluderande utbildning som beskrivs i Salamanca-uttalandet (juni 1994) har börjat genomsyra det svenska språket, åtminstone i officiella dokument (Berhanu, 2019). Formella strukturer finns på plats, föreliggande studie och tidigare forskning visar att möjligheterna för större framgång för nyanlända finns inom gymnasieskolans räckvidd. En intressant frågeställning är hur organisering och ledarskap kan samordna dessa möjligheter och



motverka hinder för framgångsrikt lärande på en inkluderande gymnasieskola. För framtida praxisnära forskning är därför följande frågor intressanta:

### **Ledarskap och organisation**

- Hur kan vi organisatoriskt säkerställa likvärdiga möjligheter till utbildning?
- Hur kan vi erbjuda kulturellt lämplig utbildningskvalitet? Vilka läromedel är lämpliga? Hur ser lärarnas kompetens ut?
- Hur kan vi skapa goda förutsättningar för samverkan inom hela skolan och med närsamhället?

#### *Kulturkompetens*

- Granska hur vi riskerar att kulturalisera, stigmatisera, exkludera och osynliggör elever och modersmåls lärare/studiehandledare som av majoriteten kan uppfattas att tillhöra de andra, att inte tillhöra de normala.
- Hur kan vi kritiskt närma sig begrepp som kunskap, identitet, etnicitet, normalitet och lärande?

#### *Förhållningssätt*

- Hur kan vi fostra till tolerans och respekt, samt förebygga fördomar, mobbning och diskriminering?

#### *Tillgång till samhällsspråket*

- Hur kan man se till att den enskilda eleven, oavsett bakgrund får tillgång till och utveckla svenska inom alla domäner?

## **9.2. Metoddiskussion**

Den här studien inleddes med att ta kontakt med forskningsledaren för ett forskningsprojekt som väckte mitt intresse för att få möjlighet att skriva den här uppsatsen inom ramen för det projektet. Så blev fallet. Inom ramen för forskningsprojektet fanns en färdig intervjuguide att utgå ifrån, liksom en mall för observationsprotokoll, vilket innebar att metodval i princip var klar. Förutom observationer och intervjuer valde jag även att ta med vissa dokument. Genom att använda mig av dels en intervjuguide prövad av etablerade forskare, dels av metodologisk triangulering (Denscombe, 2009) menar jag att trovärdigheten ökar.

För att stärka trovärdigheten har jag även beskrivit mitt ”jag” som en viktig dimension. För att få tillgång till fältet använde jag mig av mitt eget nätverk. Människor kan vara oroliga för att det de säger kommer till chefernas eller kollegernas kännedom. Att beskriva sina meriter och berätta vad man vet om organisationen, samt att visa viss förståelse för de problem som aktörerna möter i sin vardag kan underlätta för att få tillgång menar Bryman (2018). Portvakterna och vissa aktörer kände mig sedan tidigare och hade därför kännedom om mig och min bakgrund, men för övriga beskrev jag mitt ”jag”. Trovärdigheten påverkas enligt mig inte av detta urval, eftersom studien får anses vara en fallstudie, som enligt Denscombe (2009) utmärker sig genom att koncentrera sig på bara en undersökningsenhet och ibland av två eller flera med mål att belysa det generella genom att titta på det enskilda. I min studie fick jag tillgång till två undersökningsenheter och hade en tredje på gång, men som på grund av Corona inte blev tillgänglig för mig. Valet att ha flera enheter handlar om etik.

Det är viktigt att inta ett etiskt förhållningssätt och arbeta på ett sätt som ärligt och som respektera deltagarnas integritet (Denscombe, 2009; Bryman, 2018). För att säkerställa deltagarnas integritet och säkerställa konfidentialiteten valde jag att ha flera undersökningsenheter. Av samma anledning valde jag även att inte ge fingerade namn till aktörerna, undantagen eleverna, eftersom de då möjligen skulle kunna identifieras av exempelvis kollegor. Istället valde jag yrkesbeteckningarna för de olika yrkeskategorierna. Eleverna däremot fick fingerade namn.

Föreliggande studie kan liknas vid en etnografisk studie (Bryman, 2018) som genomfördes med insamling och analys av kvalitativa intervjuer, observationer och dokument under en skoltermin. Observationerna genomfördes hos lärare som hade gett sitt medgivande att delta i studien.

Observationerna blev även utgångspunkten för val av aktörer för intervjuerna. I och med att jag även fick tillträde till lärarnas arbetsrum förekom även spontana samtal. Bryman (2018) menar att viss information får man endast tillgång till genom spontana beskrivningar. Min roll som observatör kan beskrivas som en delvis deltagande observatör vilket enligt Bryman (2018) innebär att man deltar i grupperns viktiga aktiviteter, i mitt fall lektioner och ett möte, men inte som fullvärdig medlem. Att delvis vara en deltagande observatör behöver enligt Bryman inte nödvändigtvis innebära att observationen är den huvudsakliga källan till data, men att intervjuer och dokument kan vara lika viktiga som källor för data. Jag valde även semi-strukturerade intervjuer enligt intervjuguiden i det stora forskningsprojektet.

Intervjuerna genomfördes huvudsakligen inom skolan, men några även i hemmiljö och en på en lunchrestaurang. Platsvalet skedde utifrån de praktiska förutsättningar som fanns och påverkade troligtvis inte resultatet. Bryman (2018) anger att det är bra att bekanta sig med den miljö där intervjupersonen arbetar, något jag är, även i de fall där intervjuerna ägde rum på annan plats än skolan. Under intervjuerna eftersträvades en samtalsorienterad stil, där vikten av öppenhet och följdfrågor styrde intervjun. På så sätt skapades en variation i det empiriska materialet som krävdes för att kunna analysera framgångar och hinder för nyanländas lärande. Direkt efter intervjuerna och ibland under tiden skrev jag anteckningar i ett kollegieblock. Intervjuerna var semistrukturerade utifrån en intervjuguide, vilket innebär att intervjupersonerna har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt (Bryman, 2018). Intervjuaren behöver enligt Bryman (2018) vara flexibel och akta sig för att den semistrukturerade intervjun övergår till att bli en strukturerad intervju. De flesta intervjuerna hade karaktären av ett samtal och då var det enkelt för mig som intervjuare att föra in de olika teman som skulle beröras enligt intervjuguiden, men en elev och en modersmåls lärare verkade lite nervösa och/eller ville inte riktigt berätta mera ingående utifrån frågorna. Dessa intervjuer blev något kortare än övriga. En elev hade ännu inte kommit så långt i utvecklingen av det svenska språket, vilket jag var medveten om före intervjun. Jag övervägde möjligheterna att använda tolk, men ville inte riskera att eleven inte skulle berätta om sin frustration, som hen så tydligt hade visat under observationen i klassrummet. Aktörerna hade på förhand fått information om syftet, medgivit deltagande men inte fått tillgång till intervjuguiden. Alla intervjuer spelades in och transkriberades. Tre intervjuer transkriberades av mig själv, medan övriga transkriberades av en forskningsassistent inom ramen för forskningsprojektet.

Valet av metoder gav mig en enorm mängd empiri som skulle analyseras och som Ahrne och Svensson (2015) skriver är det omöjligt att visa upp all framtagen empiri. Frågeställningarna har styrt analysarbetet på så sätt att jag har försökt koda mitt material i efterhand utifrån dessa frågor. Kodning i efterhand tar lång tid och kan enligt Bryman (2018) ge upphov till skevheter genom kodning av svaren på olika sätt. Jag är medveten om att jag genom de val jag gjort konstruerar en bild av de berättelser mina aktörer har gett mig, samt av de observationer jag har genomfört. I analysen har det interaktionistiska och interkulturella perspektivet varit de glasögon jag har haft på mig och därför har i resultatdelen begreppet informant ersatts med aktör. Etnometodologi som metod kan enligt Lorentz (2018) bidra till hur vi kan förklara och förstå ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i dagens skola, där det vardagliga och det praktiska är det som fokuseras. Garfinkel (refererad i Lorentz, 2018) menar att den sociala ordningen växer fram i interaktion med andra och där individen skapar en skenbar ordning.

### 9.3. Pedagogiska implikationer

Föreliggande studie är en fallstudie med begränsat empiriskt underlag, för liten för att kunna göra någon allmängiltig generalisering i kvantitativ mening. Med en kritisk metodologisk blick gäller samma även kvantitativa studier som kännetecknas av stort bortfall vid insamlingen av data samt begränsningar i möjligheten att samla in data som innefattar hela den undersökta populationen. En analytisk generalisering (Kvale & Brinkman, 2014) i föreliggande studie är en möjlighet, men det är upp till framtida granskare inom akademi och inom praktiken att göra en värdering om i vilken mån studiens resultat kan överföras och användas i liknande kontext. Dessutom menar jag att resultatet kan

bidra till samhällsdebatten i stort och skolans organisering av språkinstruktionen specifikt när det gäller nyanländas lärande. Jag konstaterar att lärarnas arbetsituation, samverkan mellan olika kategorier och elevernas identiteter inte kan ses som åtskilda dimensioner. Allt hänger samman och är ömsesidigt beroende av varandra. Resultaten i föreliggande studie stämmer till stora delar överens med resultaten från de tidigare studier som jag refererar till.

För att elever ska kunna *lära sig för att veta, lära sig för att göra, lära sig för att kunna leva tillsammans och lära sig för att vara* (Mitchell, 2017, s. 208–209) behövs kulturkompetens, demokratiskt förhållningssätt, tillgång till samhällsspråket och modersmålskännande som interkulturella lärandekomponenter (Bunar, 2010; Cummins, 2017; Eklund, 2003; Lahdenperä, 2004, 2011, 2017; Lorentz, 2018). De pedagogiska implikationerna utifrån föreliggande studie skulle jag vilja säga kortfattat är att rekonstruera hinder i arbete med nyanlända elever till framgång i det arbetet. Studiens resultat visar goda exempel på möjligheter; vissa i praktiken (utan att vara strukturellt inkorporerade i organisationen) och vissa endast som verbala framställningar.

## Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red). (2015) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Alfakir, N; Lahdenperä, P & Strandberg, M (2010): Interkulturella föräldramöten. I P. Lahdenperä & H. Lorentz red (2010), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Allen, D. (2006) Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10:02-03, 251-263.  
<https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber AB.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (1997/2004). Analysing documentary realities. I D. Silverman (red), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, s. 56-75. London: Sage.
- Avery, H. (2017). At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21:4, 404-415. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Axelsson, M. (1999). Skolframgång och minoritetsstatus: Skolan – en kraft att räkna med. I M. Axelsson (red.) (1999), *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Spånga: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Bash L. och Zezlina-Phillips, E. (2006). Identity, boundary and schooling: perspectives on the experiences and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, 17:1, 113-128,  
<https://doi.org/10.1080/14675980500502123>
- Basic, G. (2012). *Samverkan blir kamp – en sociologisk analys av ett projekt i ungdomsvården*. [Doktorsavhandling]. Lund: Lunds universitet.
- Basic, Goran (2018a). Observed Successful Collaboration in Social Work Practice: Coherent Triads in Swedish Juvenile Care. *European Journal of Social Work* 21.2, 193-206.  
<https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1289897>
- Basic, G. (2018b). *Forskningsplan: Skolframgång för nyanlända: Möjligheter, hinder, identiteter och samverkan*
- Basic, G. (2018c). Observed successful collaboration in social work practice: coherent triads in Swedish juvenile care, *European Journal of Social Work*, 21:2, 193-206,  
<https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1289897>
- Basic, G. (2019). Coherent triads and successful inter-professional collaboration: narratives of professional actors in the Swedish child welfare system. I *Nordic Social Work Research*, 9:3, 235-249. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1518817>
- Basic, G och Matsuda, Y. (2020) Inclusion and Obstacles in the Swedish Social Pedagogical Context: an Analysis of Narratives on Working with Unaccompanied Refugee Minors with Wartime Experiences in Institutional Care. *Croatian review of rehabilitation research, ISSN 1848-7734, Vol. 56, no 1*, 1-18. <https://doi.org/10.31299/hrri.56.1.1>
- Berggren, J., Torpsten, A.-C., & Järkestig Berggren, U. (2020). Education is my passport : experiences of institutional obstacles among immigrant youth in the Swedish upper secondary educational system. I *Journal of Youth Studies*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1728239>
- Berhanu, Girma. (2010). Even in Sweden? Excluding the Included: Some Reflections on the Consequences of New Policies on Educational Processes and Outcomes, and Equity in

- Education. I J. Soler, C. S. Walsh, A. Craft, Jonathan Rix, Katy Simmons (red.), *Transforming Practice: Critical Issues In Equity, Diversity And Education*. London: Trentham Books Ltd.
- Berhanu, G. (2019). Snapshot – Intersections of Race, Disability, Class, and Gender in Special/Inclusive Education – The Case of Sweden. I S.L.Gronseth, E.M. Dalton, *Universal Access Through Inclusive Instructional Design - International Perspectives on UDL*. New York och London: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Björk, K., Danielsson, E. och Basic, G. (2019): Collaboration and identity work: A linguistic discourse analysis of immigrant students' presentations concerning different teachers' roles in a school context. I *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1623649>
- Bouakaz, L & Bunar, N. (2015). Diagnos: nyanländ. I N. Bunar, *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bolin, A. (2011). *Shifting Subordination. Co-located interprofessional collaboration between teachers and social workers*. [Doktorsavhandling].Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för Socialt Arbete.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder, upplaga 3*. Stockholm: Liber AB.
- Brännström, M., Reimers, E och Asp-Onsjö, L. (2019). ”Han är lite av en gåta för oss” - Begripliggöranden av elever med kort skolbakgrund. *Utbildning & Demokrati* 2019, vol 28, nr 1, 7–28. <https://doi.org/10.48059/uod.v28i1.1113>
- Brömssen von, K. (2016). Identitetens konfigurationer. I B. Bergstedt & H. Lorentz (red.) (2016). *Interkulturella perspektiv-Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer– Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan* (vetenskapsrådets rapportserie 6:2010). Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Çelikaksoy, A. & Wadensjö, E. (2019). Utbildning och arbetsmarknad för ensamkommande ungdomar. I M. Darvishpour & N. Månsson (red.) *Ensamkommandes upplevelser & professionellas erfarenheter*. Stockholm: Liber AB.
- Chen, Y. (2009) Language support for emergent bilinguals in English mainstream schools: an observational study. *Language, Culture and Curriculum*, 22:1, 57-70. <https://doi.org/10.1080/07908310802696550>
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17:3, 245-257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever – Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Darvishpour, M., Månsson, N., Asztalos Morell, I & Hoppe, M. (2019). Samverkan och utmaningar – mottagande av ensamkommande ungdomar. I M. Darvishpour & N. Månsson (red.). *Ensamkommandes upplevelser & professionellas erfarenheter*. Stockholm: Liber AB.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dovemark, M. & Johansson, M. (2015). Personalised learning as repressive tolerance: a comparative ethnographic analysis from research in three Swedish schools. *Ethnography and Education*, 11:3, 331-344. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1101383>
- Dovemark, M. (2017). Etnografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (red). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber AB.

- Eek-Karlsson, L., Lundin, M., & Torpsten, A.-C. (2020). Likabehandlingsarbete - en reproduktion av rådande maktordning?. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 49-73.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.3>
- Elmeroth, E. (2018). *Etnisk maktordning I skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon Arreman, Inger & Dovemark, Marianne (2017) Social Justice in Swedish Post-16 Education? New Preparatory Programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 62, 570-585. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258672>
- Europarådet. (2003). *Intercultural education: Managing diversity, strengthening democracy. Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*. Aten, Grekland: Council of Europe
- Evans, M. & Liu, Y. (2018) The Unfamiliar and the Indeterminate: Language, Identity and Social Integration in the School Experience of Newly-Arrived Migrant Children in England. *Journal of Language, Identity & Education*, 17:3, 152-167.  
<https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1433043>
- Fangen, K. (2017). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber AB.
- Gonzalez, L.M., Eades, M.P. and Supple, A.J. (2014). School Community Engaging With Immigrant Youth: Incorporating Personal/Social Development and Ethnic Identity Development. I *School Community Journal*, Vol. 24, No. 1, 99-117.
- Goffman, E. (2007 [1959]). *Jaget och maskerna – en studie i vardagslivets dramatik*. Norstedts akademiska förlag.
- Goffman, E. (1971, 2001, 2011) . *Stigma – Den avvikandes roll och identitet*. Norstedts Förlagsgrupp AB.
- Gruber, S. (2008). *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Hagström, M. (2018). Ung och ny i Sverige – en vardag på ett sidospår. I M. Darvishpour & N. Månsson (red.). *Ensamkommandes upplevelser & professionellas erfarenheter*. Stockholm: Liber AB.
- Hajer, M & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2011). *Organisationer och kulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande I gymnasieskolan – en studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program* [doktorsavhandling]. Jönköping: Jönköping University Press.
- James, C.E. (2003). *Seeing Ourselves – Exploring Race, Ethnicity and Culture*. Canada: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Jepson Wigg, U. (2019). Språkintröduktion – en möjliggörande eller hindrande utbildning. I M. Darvishpour & N. Månsson (red.). *Ensamkommandes upplevelser & professionellas erfarenheter*. Stockholm: Liber AB.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis - om maskulinitet och språk i en högstadieskola* [Doktorsavhandling]. Stockholm: Ordfront
- Juvonen, P. (2020). Nyanlända elever och lärande på gymnasieskolans språkintröduktionsprogram. *Policy Brief 2020:9*. Delmi och Vetenskapsrådet.
- Kemper, R., Bradt, L., Derluyn, I., Keygnaert, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2020). Separating newcomers: Pragmatism or ideology? Schools' responses to newly arrived migrants in

- Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711537>
- Kluckhohn, C & Murray, H.A (1948). Citat i K. Goldstein-Kyaga och M. Borgström (2009). *Den tredje identiteten – ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Huddinge: Södertörn Academic Studies 39.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kästen-Ebeling, G. & Otterup, T. (red.) (2014). *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P (2008). *Interkulturellt ledarskap – förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2011). Mångfald, jämlikhet och jämställhet - interkulturellt lärande och integration. I *Forskningscirkel - arena för verksamhetsutveckling i mångfald* (1:a uppl., s. 15–41). Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-13106>, den 1 juni 2020
- Lahdenperä, P (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P & Sundgren, E (red.) (2016). *Skolans möte med nyanlända*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2017). Nyanlända som utmaning för utveckling av skolan som interkulturell miljö. I P. Lahdenperä och E. Sundgren (red.). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P & Sundgren, E. (red.). (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2018) *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Skolverket.  
[https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74185756/1538722375251/Interkulturalitet\\_i\\_undervisning\\_och\\_skolutveckling\\_Pirjo\\_Lahdenpera\\_20181003.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74185756/1538722375251/Interkulturalitet_i_undervisning_och_skolutveckling_Pirjo_Lahdenpera_20181003.pdf), den 9 juni 2020
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Law Nolte, D. (1972/1975). *Children Learn What They Live*.  
<http://www.empowermentresources.com/info2/childrenlearn.html>, den 28 november 2020
- Linnéuniversitet (2020). Projekt: Skolframgång för nyanlända: möjligheter, hinder, identiteter och samverkan. <https://lnu.se/forskning/sok-forskning/forskningsprojekt/projekt-skolframgang-for-nyanlanda/>, den 20 augusti 2020
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats – att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2018). *Interkulturell pedagogisk kompetens – Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchel, D. (2017). *Mångfald i skolan – framgångsrika sätt att möta (o)likheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Motsieloa, V. (2003). *Det måste vara någonting annat – en studie om barns upplevelser av rasism i vardagen*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum/Rädda Barnen.
- Moxnes, P. (2001). *Positiv ångest hos individen, gruppen, organisationen*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Najjar, K, Naser, S.C. och Clonan-Roy, K. (2019). Experiences of Arab Heritage Youth in US Schools and Impact on Identity Development. *School Psychology International*, v40 n3, 251-274. <https://doi.org/10.1177/0143034319831057>
- NE, National Encyklopedi. NE.se
- Nationellt Centrum för svenska som andraspråk. *På uppdrag för de flerspråkiga eleverna*. <https://www.andrasprak.su.se/om-oss/ncs-verksamhet/kompetensutveckling/insatser-med-fokus-p%C3%A5-spr%C3%A5k-och-kunskapsutvecklande-arbets%C3%A4tt-1.411280>, den 1 juni 2020
- Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering. I N. Bunar, *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur
- Nilsson Folke, J. (2019). *Nyanländ i den svenska skolan - elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*. Malmö: Gleerups
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden" : Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-96444>
- Norozi, S. (2019). Going beyond academic support; mental well-being of newly arrived migrant pupils in the Norwegian elementary reception class. *Pastoral Care in Education*, 37(2), 108-125. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1618378>
- O'Donovan, D. (2017), "Inclusion: Diversity Management 2.0". I C. Machado & J.P. Davim (red.), *Managing Organizational Diversity: Trends and Challenges in Management and Engineering*. Germany: Springer International Publishing.
- O'Donovan D. (2018) Diversity and Inclusion in the Workplace. I C. Machado & J.P. Davim (red.), *Organizational Behaviour and Human Resource Management. Management and Industrial Engineering* (s. 73-108). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66864-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66864-2_4) (fått tillgång g:m Research Gate direkt via Deirdre O'Donovan)
- Opertti, R. & Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41(3), 459-472. <https://doi.org/10.1007/s11225-011-9205-7>
- Potter, J (1996/2007). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage Publications.
- Regionala etikprövningsnämnden. (2018). Beslut (godkänd), projektet: Skolframgång för nyanlända: Möjligheter, hinder, identiteter och samverkan. Regionala etikprövningsnämnden i Linköping, Dnr 2018/82-31.
- Riddersporre, B. & Erlandsson, M. (2018). Kultur och språk i en lärande organisation. I Skolverket: *Styrning och ledning. Modul: Leda förändring. Del 3: Kultur för en lärande organisation*.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar - en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma förlag.
- Ryen, A. (2019). Fighting the Crocodiles: Immigrant Students and Their Perilous Routes at Campus. *Qualitative Inquiry*, 25(7), 615–624. <https://doi.org/10.1177/1077800418806616>
- SFS 2010:800 t.o.m. SFS 2019:947. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039 t.o.m.. SFS 2019:1266. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sharif, H. (2017). *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.



- Sheikhi, K. & Uçar, T. (2017). Studiehandedning på modersmål. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (red.). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skadegård, M. C. (2017) With Friends Like These, Who needs Enemies? *Nordic Journal of Migration Research*, 7, 214-223. <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0033>
- Skolinspektionen. (2017). *Språkintröduktion i gymnasieskolan*. Kvalitetsgranskning 2017. Diarienummer: 400-2015:6585
- Skolverket. (2015). *Skolan och hemmet - – exempel och forskning om lärares samarbete med elevernas vårdnadshavare*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2015/skolan-och-hemmet>, den 13 maj 2020
- Skolverket. (2016a). *Kartläggningsmaterial för nyanlända elever. Information till rektorer och lärare om kartläggningsmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. <https://www.skolverket.se/download/18.45c3a0221623365b28e3053/1534853900992/11%20ap%20202017%20Info%20till%20rektorer%20och%20C3%A4rare.pdf>
- Skolverket. (2016b). *Språkintröduktion*. (Rapport 436) <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c1b3/1553966792074/pdf3622.pdf>
- Skolverket. (2016c). *Utbildning för nyanlända elever – Allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2020). *Plan för utbildningar på Introduktionsprogram*. <https://www.skolverket.se/download/18.a35553a171bb8ce9038d5/1590491813035/pdf6729.pdf>
- Skolverket.se. *Nyanlända barn och elevers utbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevers-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-gymnasieskolan>, den 13 maj 2020.
- SPSM. (2020). *Särskilt stöd till nyanlända elever*. <https://www.spsm.se/sarskilt-stod-till-nyanlanda-elever/start/>, den 13 maj 2020.
- SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering Modersmålsundervisning och studiehandedning på modersmål - Betänkande av Utredningen om modersmål och studiehandedning på modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer*. Statens offentliga utredningar.
- SOU 2010:95. *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Slutbetänkande av Utredningen om utsatta barn i skolan. <https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/4349fe904fc6465b8d446936b93e337f/se-tolka-och-agera---om-ratten-till-en-likvardig-utbildning-hela-dokumentet-sou-201095>
- Starck, J.G., Riddle, T, Sinclair, S. och Warikoo, N. (2020). Teachers Are People Too: Examining the Racial Bias of Teachers Compared to Other American Adults. *Educational Researcher*, Vol. 49 No. 4, 273-284. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912758>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2016). *Gruppsykologi – Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, G. & Torpsten, A-C. (2013) Makt och literacitet. Modersmåls lärare skriver om modersmålsundervisning. I D. Skjelbred & V. Aslaug (Red.), *Literacy i laeringskontekster* (s. 170-179). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torpsten, C. (2013). Second-language Pupils Talk about School Life in Sweden: how pupils relate to instruction in a multilingual school. *Citizenship, Social and Economics Education, Volume 12 Number 1*. <https://doi.org/10.2304/csee.2013.12.1.37>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2017). *God Forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westling Allodi, M. (2009). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Soc Psychol Educ*, 13, 207–235.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9110-6>

## Figurförteckning

Figur 1 Studiehandedning (Ahmed, A, 2014/2020).....	8
Figur 2 Fyrfältsmodellen. Fritt efter Cummins 2017 och Hajer och Meestringa 2010 (bild: Henrik Pettersson, Lunds universitet) .....	10
Figur 3 Factors Contributing to Inclusion (O'Donovan, D ,2017).....	12
Figur 4 Identitetsdiagram - James (2003, s. 36) .....	13
Figur 5 Mänskligt beteende - James (2003, s. 64).....	16
Figur 6 Lökdigrammet: kulturella manifestationer på olika nivåer (Hofstede m.fl., 2011:25) .....	18
Figur 7 Inläring av värderingar och sedvänjor (Hofstede m.fl., 2011: 27).....	18
Figur 8 tre nivåer av mental programmering (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2011, s 23) .....	20
Figur 9 Westling Allodis cirkulära modell för det sociala klimatet (Westling Allodi, 2009, s. 210)....	25
Figur 10 Psykologisk positionering – fritt efter Bash och Zezlina-Phillips (2006, s.123) .....	35
Figur 11 Övergången från barn till vuxen– fritt efter Bash och Zezlina-Phillips (2006, s. 123).....	35
Figur 12 Skolans inverkan på ackulturativa upplevelser och identitetsförhandlingar för första generationen arabisktalande (i USA). Fritt efter Najjar m.fl. (2019, s. 261).....	39
Figur 13 Cirkelmodellen för nyanländas välbefinnande (fritt efter Norozi, 2019, s. 116).....	41
Figur 14 Sammanfattning av förhållandet mellan språk, identitet och social integration i andraspråkssammanhanget. Fritt efter Evans och Liu (2018, s.163).....	42
Figur 15 Metodologisk triangulering (Denscombe, 2009, s. 188).....	49

# Intervjuguide lärare

**Kan du berätta någonting om dig själv så som ålder, etnicitet och dagens sysselsättning, befattning?**

**Kan du berätta om ditt praktiska arbete med nyanlända elever? Har du något exempel på det?**

**Kan du beskriva framgångar i ditt arbete med nyanlända elever?**

**Kan du berätta om hinder i ditt arbete med nyanlända elever?**

**Kan du beskriva din skolas organisering av arbetet med nyanlända elever? Har du något exempel på det?**

**Berätta om din arbetssituation och förutsättningar att genomföra ditt arbete med nyanlända elever?**

**Vad krävs för att insatsen kring nyanlända elever ska fungera bättre? Resurser? Lärarnas kompetens? Elevernas förkunskaper?**

**Kan du berätta om dina praktiska insatser i skolan som syftar att skapa undervisning som främjar nyanländas integration och framgång i det svenska skolsystemet?**

**Kan du beskriva hur de nyanländas elevidentitet skapas under aktiviteter i skolan? Har du något exempel på det? Hur betydelsefulla dessa aktiviteter är för integration i samhället?**

**Kan du beskriva samarbetet med nyanlända elever, deras vårdnadshavare och andra myndighetspersoner?**

**Är samarbete med andra myndighetspersoner / myndigheter/ organisationer något som du efterfrågar i arbete med nyanlända elever? (Ser du behovet av samarbete, helt enkelt) eller om du hellre hade sett någon annan lösning?**

**Kan du beskriva (om du har upplysningar om detta) hur nyanlända elever berättar om andra myndighetspersoner / myndigheter/ organisationer?**

**Är det något mer du vill tillägga innan vi avslutar?**

# Intervjuguide nyanlända elever

**Kan du berätta någonting om dig själv så som ålder och hemspråk? I vilken klass du läser? Förberedelseklass eller vanlig gymnasieklass?**

*Inledning - skolan i hemlandet*

**Kan du beskriva skolan i ditt hemland?**

**Kan du beskriva en vanlig dag i skolan i ditt hemland?**

**Kan du berätta om stämningen i din klass innan du lämnade hemlandet och kom till Sverige?**

**Kan du beskriva skolarbetet som du eventuellt gjort under tiden när du lämnade skolan i hemlandet fram tills du började i skolan i Sverige?**

*Skolan i Sverige*

**Kan du berätta om praktiska aktiviteter i skolan i Sverige?**

**Kan du beskriva hur du upplevde lärarnas insats i skolan i Sverige?**

**Kan du berätta om en vanlig dag i skolan i Sverige? Liknar dagar? Finns det variation?**

**Vilken roll under dagen spelar lärarna?**

**Vilken roll under dagen spelar andra elever i skolan?**

**Kan du beskriva framgångar i ditt arbete i skolan?**

**Kan du berätta om hinder i ditt arbete i skolan?**

**Fick du hjälp efter tillkomsten till skolan? Av vem? Behövde du hjälp?**

**Kan du beskriva samarbetet mellan dig, vårdnadshavare, lärarna och andra myndighetspersoner?**

**Upplever du någon skillnad mellan dig och andra nyanlända elever som du träffar i skolan?**

**Upplever du någon skillnad mellan dig och andra elever som du träffar i skolan?**

**Vad kallar du dig och vad känner du sig som? Elev, nyanländ elev, flykting, invandrare ...?**

**Vad tycker du om din framtid?**

**Förväntar du dig hjälp av lärare (eller andra myndighetspersoner) framöver?**

**Är det något mer du vill tillägga innan vi avslutar?**

## Informationsbrev till personal

Med detta brev vill jag informera dig om studien: ”Skolframgång för nyanlända: Möjligheter, hinder, identiteter och samverkan”.

Syftet med studien är att identifiera och analysera (1) framgångar och hinder i lärarnas arbete med nyanlända elever; (2) framgångar och hinder i skolans organisering av arbetet med nyanlända elever; (3) lärarnas arbetssituation och förutsättningar för att skapa undervisning som främjar nyanländas integration och framgång i det svenska skolsystemet; (4) nyanlända elevernas identitetsskapande och återskapande under pedagogiska aktiviteter i skolan samt dessa processers betydelse för integration i samhället.

Studiens material samlas in genom intervjuer och konversation med nyanlända elever och genom intervjuer och konversation med personalen på gymnasieskolor som arbetar med dessa elever. Även dokument i form av åtgärdsprogram, handlingsplaner, media rapportering, utredningar, styrande dokument från skolkontexten samlas in och analyseras.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och vill du inte medverka behöver du inte förklara varför. Dina svar kommer att behandlas med försiktighet - så att inte någon obehörig får tillgång till dem. Ingen enskild person i studien kommer att kunna spåras och vid redovisning av resultaten kommer ingen enskild person att kunna identifieras. Materialet kommer att förvaras på en säker dator samt en extern hårddisk inlåst i ett säkerhetsskåp och materialet kommer inte att innehålla några personuppgifter eller namn. Det insamlade materialet kommer att användas för forsknings ändamål.

Om Du har några frågor eller vill veta mer, kontakta gärna de undertecknade.

Goran Basic  
Fakulteten för samhällsvetenskap  
Institutionen för pedagogik och lärande  
Linnéuniversitetet  
351 06 Växjö, Sverige  
Tfn. +46 (0)470 708 959  
E-mail: [Goran.Basic@lnu.se](mailto:Goran.Basic@lnu.se)

[Hemsida](#)  
[Publikationer](#)  
[LinkedIn](#)

Hennie Kesak  
Fakulteten för samhällsvetenskap  
Institutionen för pedagogik och lärande  
Linnéuniversitetet  
351 06 Växjö, Sverige  
Tfn. +46 (0)470 708 507  
E-mail: [hennie.kesak@lnu.se](mailto:hennie.kesak@lnu.se)

## Informationsbrev till elever

Med detta brev vill jag informera dig om studien: ”Skolframgång för nyanlända: Möjligheter, hinder, identiteter och samverkan”.

Syftet med studien är att identifiera och analysera (1) framgångar och hinder i lärarnas arbete med nyanlända elever; (2) framgångar och hinder i skolans organisering av arbetet med nyanlända elever; (3) lärarnas arbetssituation och förutsättningar för att skapa undervisning som främjar nyanländas integration och framgång i det svenska skolsystemet; (4) nyanlända elevernas identitetsskapande och återskapande under pedagogiska aktiviteter i skolan samt dessa processers betydelse för integration i samhället.

Studiens material samlas in genom intervjuer och konversation med nyanlända elever och genom intervjuer och konversation med personalen på gymnasieskolor som arbetar med dessa elever. Även dokument i form av åtgärdsprogram, handlingsplaner, media rapportering, utredningar, styrande dokument från skolkontexten samlas in och analyseras.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt och vill du inte medverka behöver du inte förklara varför. Dina svar kommer att behandlas med försiktighet - så att inte någon obehörig får tillgång till dem. Ingen enskild person i studien kommer att kunna spåras och vid redovisning av resultaten kommer ingen enskild person att kunna identifieras. Materialet kommer att förvaras på en säker dator samt en extern hårddisk inlåst i ett säkerhetsskåp och materialet kommer inte att innehålla några personuppgifter eller namn. Det insamlade materialet kommer att användas för forsknings ändamål.

Om Du har några frågor eller vill veta mer, kontakta gärna de undertecknade.

Goran Basic  
Fakulteten för samhällsvetenskap  
Institutionen för pedagogik och lärande  
Linnéuniversitetet  
351 06 Växjö, Sverige  
Tfn. +46 (0)470 708 959  
E-mail: [Goran.Basic@lnu.se](mailto:Goran.Basic@lnu.se)  
[Hemsida](#)  
[Publikationer](#)  
[LinkedIn](#)

Hennie Kesak  
Fakulteten för samhällsvetenskap  
Institutionen för pedagogik och lärande  
Linnéuniversitetet  
351 06 Växjö, Sverige  
Tfn. +46 (0)470 708 507  
E-mail: [hennie.kesak@lnu.se](mailto:hennie.kesak@lnu.se)

Medverkan i forskningsprojekt: Skolframgång för nyanlända: Möjligheter, hinder, identiteter och samverkan.

Referens: Goran Basic, Fakulteten för samhällsvetenskap, Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitet.

All medverkan kan när som helst avbrytas.

**Jag samtycker till** att uppgifter som förmedlas i intervjuer, samtal och dokument kan användas i forskningsändamål.

Namn på personer, platser mm. ändras under materialbearbetning. Uppgifter som kan identifiera de involverade tas bort eller ändras vid publicering.

---

---



Exempel schemaläggning – GGÄ

	Måndag 204	Tisdag 214	Onsdag 224	Torsdag 234	Freitag 244		Måndag 204	Tisdag 214	Onsdag 224	Torsdag 234	Freitag 244
08:00					08:00	08:00					08:00
08:30	08:00 SVA Hå, Pc		08:00 A230 RE Sai		08:45 HI Np	08:30	08:00 SVA Hå, Pc				08:45 HI Np
09:00		09:10		09:25		09:00		09:10			
09:30	09:20 SVA Hå	09:15 GGÄGE Hå, Pc		09:15 ENGENG05 Hgi	09:15 MA Av	09:30	09:20 SVA Hå	09:15 GGÄGE Hå, Pc		09:15 ENGENG05 Hgi	09:15 MA Av
10:00		10:10	10:40	10:50	10:20	10:00		10:10	10:40	10:15	10:20
10:30			GGÄSH Hå, Pc			10:30			09:50 A257 SH Sai		
11:00	10:40 GGÄFY Hå, Pc		11:00 SVA Hå, Pc		11:25 SVA Hå, Pc	11:00	10:40 T160 FY Chn	11:00 GGÄMU Hå, Pc	11:00 SVA Hå, Pc	11:00 IDH Bi, Rö	11:25 SVA Hå, Pc
11:30		12:00	11:55			11:30		11:45	11:55	12:00	
12:00						12:00					
12:30		12:20 MA Av			12:10 GGÄSH Hå	12:30		12:20 MA Av			12:10 A230 SH Sai
13:00	12:55 ENGENG05 Hgi		13:15 GGÄKE Hå, Pc	13:40 MA Av	13:10	13:00	12:55 ENGENG05 Hgi	13:15 A192 KE By	13:40 MA Av	13:10	
13:30		13:55				13:30		13:55			
14:00		ENGENG05 Hgi				14:00		ENGENG05 Hgi			13:20 A166 KE By
14:30	14:10 HI Np		14:25	14:10	15:30	14:30	14:10 HI Np	14:25	13:55 SVA Hå, Pc	14:10 SVA Hå, Pc	14:30
15:00		14:50	13:55 SVA Hå, Pc	15:30		15:00			15:30	15:30	