

## R

# Assimilering eller mångkulturell inkorporering? Nyanlända elever i den svenska och kanadensiska skolan

Thom Axelsson

### Sammanfattning

Artikeln tar sin utgångspunkt i en jämförelse mellan svensk och kanadensisk skolpolitik och hur respektive land arbetar med frågor kring integration och mångfald. Utifrån begreppen assimilation, sammanbindning och mångkulturell inkorporering studeras skolans mottagande av nyanlända elever. Med exempel från Malmö, Toronto och London (Ontario), diskuteras vad som sker i det första mötet med skolan och var de nyanlända eleverna placeras. Vidare diskuteras hur modersmåslärares arbetsuppgifter i den svenska skolan skiljer sig från de arbetsuppgifter som de kanadensiska "settlement workers" har och vilken roll som civilsamhället eventuellt kan ha för att bidra till en ökad integration.

### Abstract

This article takes as its point of departure a comparison between Swedish and Canadian educational policy and between how the two countries deal with issues of integration and diversity. Focus of the study is the reception of new arrivals in schools, based on the concepts of assimilation, hyphenation and multicultural incorporation. Using examples from Malmö, Sweden and Toronto and London (Ontario), the article asks questions such as: where are the new arrivals being placed and what happens in the initial meeting with the schools? Further lines of inquiry concern the differences between work tasks of the Swedish "modersmåslärarna" and the Canadian settlement workers as well as what role civil society plays in the work towards increased integration.

## Inledning

I många demokratier är förmågan att integrera invandrargrupper ett av de viktigaste målen på den politiska agendan. Invandrare hamnar ofta i ett utanförskap, såväl ekonomiskt och politiskt som socialt. Inte sällan finns det en rädsla för att växande etnisk och religiös mångfald ska leda till att samhällen splittras. Samstämmigheten kring integration som något centralt är således stor, vad denna integration innebär i praktiken är däremot en omtvistad fråga.

I Europa och Nordamerika används ofta, med utgångspunkt i Alexander (2001, 2006), tre olika tolkningar, eller förhållningssätt, om hur social integration uppstår. Det första förhållningssättet innebär att det är viktigt att *assimilera* medborgarna till en gemensam homogen kultur, med gemensam identitetskänsla och med gemensamma sociala värderingar. "Ett folk" och "vem som hör till folket", det vill säga inkluderas i detta "vi", blir viktiga frågor inom detta synsätt. Assimilering i den bemärkelsen betyder att minoritetskulturer i allt väsentligt får överge

den egna kulturen till förmån för majoritetskulturen. Det andra förhållningssättet, *sammanbindning*, är en integrationsform som innebär att samhället försöker att skapa likheter genom att sammanföra olika grupper och identiteter. Inte minst i skolan försöker man lära av och om varandra. Sammanbindning uppmärksammar således olika identiteter i samhället, men detta innebär inte att de jämförs utan det är alljämt majoritetssamhället som formar villkoren för partikulära grupper. Det tredje förhållningssättet, *mångkulturell inkorporering*, innebär att man betonar de demokratiska rättigheterna och deltagande i demokratin som en nyckel till integration. Frågor som blir viktiga från detta perspektiv är hur vi ska acceptera varandra och leva med ett samhälle som präglas av många identiteter och skiftande värderingar. Mångkulturell inkorporering innebär en större ömsesidighet där också majoritetssamhället anpassar sig efter den förändrade befolkningssammansättningen (se även Nilsson 2012, 2015). I praktiken överlappar dessa integrationsformer många gånger varandra, men de är ändå användbara som teoretiska och analytiska redskap i föreliggande artikel.

Ytterst handlar detta om vad som håller ett samhälle samman. Något förenklat kan man hävda att Sverige traditionellt i förhållande till nya immigranter har varit assimileringbenägna och strävat efter att forma en homogen kulturell identitet, medan Kanada traditionellt har strävat efter att forma en mångkulturell inkorporering. Landet har en inbyggd broms mot kulturell integration och den kanadensiska modellen kan beskrivas med mindre kultur, mer deltagande. Kanadensare kan man vara på många sätt och det är accepterat att nyanlända behåller sina sedvänjor (Banting 2008; Duncan 2011).

Kopplingen mellan välfärdsstaten och ekonomisk och social integration av immigranter är uppenbar. Olika minoritetsgrupper är ofta beroende av olika välfärdsprogram, och de som är kritiska till det mångkulturella samhället menar att detta beroende eroderar välfärdsstaten. Under de senaste 40 åren har flera västländer gått mot en ökad mångfald, samtidigt som många välfärdsinstitutioner har minskat i omfattning. Detta har fått återverkningar på synen på mångfald och lett till ökade motsättningar i samhället. Att övervinna den ekonomiska och sociala exkluderingen av immigranter och samtidigt upprätthålla och stärka banden i etniskt divergerande samhällen är, enligt Banting och Kymlicka (2006), en av de största politiska utmaningarna för de västerländska demokratierna. Den växande mångfalden kräver att man konstruerar nya former av medborgarskap och nationell identitet.

Sveriges välfärdsmodell framstår som lyckad för många. Inte sällan är det draget av universalism, jämlikhetssträvanden och styrkan i de sociala medborgerliga rättigheterna som avses (de los Reyes 2006). Det är skolan som i huvudsak ska omsätta välfärdsstatens ideal om mångfald i praktiken genom att forma demokratiska sinnelag och normer som respekterar olikvärdighet (Dahlstedt och Olsson 2014). Men, som flera forskare har påpekat, den svenska skolans arbete med mångfald har i flera avseende förstärkt känslan av ett "vi" och ett "dom". Sverige har – alla statliga och kommunala insatser till trots – gått mot en ökad segregation (se t ex Bunar 2005; Gruber 2007; Runfors 2010; Trumberg 2011). Kanada, som till skillnad från Sverige har en lång tradition av mångkultur, har däremot i flera sammanhang sagts ha haft en lyckad integration av nya grupper i samhället (Duncan 2011).

I tidigare forskning har Sverige och Kanada jämförts i olika sammanhang, ofta med Kanada som det goda exemplet, men bilden är långt ifrån entydig och behöver problematiseras. Påfallande lite har gjorts med skolan som fokuspunkt och mot den bakgrunden ställs i föreliggande artikel svensk skolpolitik i relation till kanadensisk, med särskilt fokus på frågor om integration och mångfald. Den övergripande frågan som studeras är hur respektive land bemöter de nyanlända eleverna i grundskolan. Vad sker i det första mötet mellan de nyanlända och skolsystemet? Vad finns det för faktorer i respektive land som kan bidra till att olika grupper i samhället närmar sig varandra? För att jämförelsen ska bli fruktbar behöver den sättas in i en historisk kontext.

*Frågor som blir viktiga från detta perspektiv är hur vi ska acceptera varandra och leva med ett samhälle som präglas av många identiteter och skiftande värderingar.*

### **Välfärdsstaten – från omfördelning till erkännande**

En av de mest grundläggande idéerna i de moderna nationalstaterna är den om en homogen befolkning. Hur denna homogenitet ska formis i samhällen som präglas av mångkultur har fört med sig en rad olika diskussioner och strategier (Anderson 1993). Historiskt har immigrantländer som Kanada, Australien, Nya Zeeland och USA också haft en assimilerande hållning till immigranter. Men mot slutet av 1960-talet genomgick denna hållning en dramatisk förändring och två saker kan lyftas fram. Det ena var ett införande av en "ras-neutral" administration, det vill säga att man inte gjorde någon åtskillnad mellan olika etniska

grupper. Det andra var ett mer multikulturellt förhållningssätt till immigration. Man förväntade sig att immigranterna själva skulle synliggöra sina krav och uttrycka sin identitet (Banting m.fl. 2006; Gutmann 2009).

Denna så kallade identitetspolitik markerar en förskjutning från frågor om sociala klasstrukturer till frågor om etnicitet. Nancy Fraser (2003) kallar det en förskjutning från socialdemokratisk omfördelning till frågor om erkännande. Det medför att diskurser om ojämlika maktförhållanden i samhället snarare förstås som kultur än som politik. Denna förändrade hållning kan också beskrivas som en övergång från en universalistisk hållning till en mer partikulär, där det särskilda, egenartade och avvikande i olika kulturer bevaras och befordras (Persson 2005).

Det bör också noteras, vilket Bevelander och Pendakur (2011) gör, att det är skillnader i hur staten förhåller sig till dessa frågor:

Den svenska staten är mer interventivistisk vad gäller att tillhandhålla och finansiera verktyg och program för att integrera nyanlända. I Kanada är det delstaterna som har ansvar för integrationsprogram. I jämförelse med den svenska staten satsar de kanadensiska delstaterna mindre resurser på integrationsprogram, dessutom är det ofta icke-statliga organisationer som tillhandahåller tjänsterna (Bevelander och Pendakur 2011: 143).

Ovanstående skillnad kan delvis ses i ljuset av vilka grupper som tillåts immigrera till Sverige respektive Kanada. Immigrationen till Sverige präglas av flyktingar medan den till Kanada i huvudsak är arbetskraftsinvandring, baserad på ett poängsystem där

främst utbildning, men också språkfärdigheter, ålder och bekantskap med landet har avgörande betydelse (Hojem och Ådahl 2011). Dessutom kan skillnaden förstås i relation till hur civilsamhället traditionellt har sett ut, och ser ut, i respektive land. I Kanada dominerar civilsamhället till stor del av religiösa samfund och social välgörenhet, medan det för Sveriges del är fackföreningar och idrottsklubbar som dominerar. Enligt Berggren och Trägårdh (2006) är ett utmärkande drag för den svenska, eller skandinaviska, modellen istället det nära förhållande som råder mellan stat och individ. Detta, med Berggrens och Trägårdhs termer, statsindividualistiska samhällsfördrag har fört med sig att individens beroende av släkt, grannar, arbetsgivarna och civilsamhälleliga föreningar har minimerats. Så är det inte i Kanada.

Den svenska skol- och jämställdhetspolitiken som växte fram under 1900-talet har bedrivits som ett centraliserat reformområde. Skolpolitiken byggde i många avseende vidare på den norm om klassjämlighet som hade präglat politiken sedan 1930-talet. Ett centraliserat styrelseskick med ambitionen att skapa breda samförståndslösningar har underlättat en nära samverkan mellan aktörer från olika politikområden. Den svenska statens starka grepp om välfärd och utbildning har emellertid sedan början av 1990-talet närmast sig en mer liberal form av välfärdsstat. Samtidigt har Sverige fått en annan typ av invandring där arbetskraftsinvandringen ersätts av flyktinginvandring (Skolverket 2013; Tallberg Broman 2014). Den mångkulturella skolan, som fick sitt genomslag under början av 1990-talet, har blivit allt mer sammansatt och svårmanövrerad i takt med att skolan segregeras via utbildningspolitiska beslut och reformer. I många fall har det lett till en ökad stigmatisering av vissa bostadsområden och enligt

vissa bedömare har det blivit allt mer upp till den enskilde individen och dennes familj att bryta sig loss från segregeringen (Dahlstedt och Olsson 2014; Kallstenius 2010).

Kanada har en välfärdstradition som kännetecknas av ett federalt och decentraliserat styrelseskick med en hög grad av autonomi. Kanada består av tio provinser och tre territorium som i många avseende är självbestämmande, vilket inte minst visar sig i hur välfärd och utbildning utformas. Det innebär att landet har tretton olika utbildningssystem utan en gemensam nationell standard. Därtill har en liberal välfärdstradition aktivt bidragit till att begränsa krav på statligt inflytande. 1969 likställdes franska med engelska i de statliga myndigheterna och Kanada fick därmed två officiella språk. Detta blev också inledning på en process som gjorde att nationen definierade sig som tvåspråkig och mångkulturell. Kanada antog 1971 mångkulturalism som regeringens officiella politik, alla skulle behandlas lika och myndigheterna hjälpa människor att bevara sin kultur och sitt språk. Mångkultur ses här som synonymt med kulturell pluralism och Kanada har en tämligen öppen och bejakande inställning till immigranter (Armitage 2003; Duncan 2011).

Men under det senaste decenniet har det också i Kanada riktats viss kritik mot det mångkulturella samhället. Det har uttalats en oro för att detta bidrar till en radikal kulturell relativism med ökade spänningar mellan olika etniska grupper som följd, vilket i sin tur har lett till krav på en mer assimilerande hållning (Reitz 2011). Det finns, som Demker (2014a, 2014b) visar, en tendens att politisera motsättningar kring livsstil, kultur och individuella rättigheter, också i Kanada. Med detta föreligger, menar hon, en risk att den politiska diskussionen om integration skyms av en ängslan kring skilda värderingar och kulturella identiteter och tradi-

tioner. Diskussioner som snarare borde handla om socioekonomiska frågor som arbetsmarknaden, bostäder och utbildning.

### **Några utgångspunkter, avgränsningar och metod**

I huvudsak rör det sig om tre faktorer som måste finnas med samtidigt för att en elev ska betraktas som nyanländ i den svenska skolan.

Med nyanlända elever avses elever som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller särskolan och som inte har svenska som modersmål och som bristfälligt eller inte alls behärskar det svenska språket [Bunar 2010: 14, 2012: 8; Skolverket 2008].

Skälet till invandringen är inte något som man tar hänsyn till inom denna definition. Gruppen nyanlända elever är således långt ifrån en homogen grupp, utan de enda gemensamma nämnarna är att de är nyinvandrade i Sverige (Bunar 2010). I övrigt kan det vara betydande socioekonomiska stratifieringar. I den här artikeln används för enkelhets skull ovanstående definition av såväl Sveriges som Kanadas nyanlända elever.

*Kanada har en välfärdstradition som kännetecknas av ett federalt och decentraliserat styrelseskick med en hög grad av autonomi.*

Det är naturligtvis inte lätt att jämföra dessa länders mottagande av nyanlända elever i skolan, men båda länderna tar emot många immigranter och har en stark och omfattande välfärdsstat. I övrigt är det mer rättvisande att ta utgångspunkten i de storstäder som artikeln hämtar exempel

från: Malmö, Toronto och London (Ontario provins). Gemensamt för dessa städer är att de präglas av multikultur. I Toronto, Ontarios provinshuvudstad, bor det närmare tre miljoner människor i staden och inkluderas hela storstadsregionen rör det sig om ca 5,5 miljoner människor. Över hälften av befolkningen är född utomlands och det finns mer än 80 etniska tillhörigheter och över 100 skilda språk. London, som ligger ca 200 kilometer söder om Toronto, har närmare 400 000 invånare, många från Mellanöstern och Sydamerika. Malmö, med sin ca 300 000 invånare, liknar således London till storleken. De största immigrantgrupperna kommer från Irak, forna Jugoslavien, Danmark och Polen.

Det empiriska avsnitten i artikeln bygger på 13 intervjuer med professionella som från olika positioner arbetar med nyanlända elever. I Malmö intervjuade jag en samordnande vid modersmålenheten, där den första inskrivningen av nyanlända sker; en skolledare som arbetade med organisationen av nyanlända; och tre lärare som arbetar med förberedelseklass på tre olika skolor. I Toronto intervjuade jag, vid ett motagningscentrum, en samordnande, en settlement worker och två lärare som arbetade med att kartlägga de nyanländas kunskaper. Och i London intervjuade jag en samordningsansvarig, en settlement worker, två lärare och två rektorer.

Det var semistrukturerade intervjuer som genomfördes, vilket innebär att frågorna hålls öppna för att intervjuprocessen ska bli mer flexibel. Det kan beskrivas som en diskussion kring några övergripande teman, eller minnesanteckningar, som efter behov kan utvecklas åt olika håll. Målet har varit att låta de som arbetar i verksamheten så fritt så möjligt berätta om möjligheter och svårigheter med arbetet. Det vill säga om det som de själva upplever som viktigt

och betydelsefullt (Bryman 2002). Den kortaste intervjun varade någon halvtimme medan den längsta varade i runt två och en halv timme. För att bevara informanterna anonyma, även om inga sådana önskemål har rests, så har jag valt att använda finge-  
rade namn på såväl de intervjuade som på de skolor och stadsdelar som kommer i fråga.

I nästa avsnitt ges en kort bakgrund till respektive lands utbildningssystem och hur detta är organiserat för att ta emot nyanlända elever. Därefter följer en empirisk del vilken är ordnad efter två övergripande rubriker: "Den första kontakten – inskrivning och utslussning", och "Modersmåslärarna och settlement workers"? Artikeln avslutas med en kort diskussion.

### **Till vilken klass? – Förberedelseklass och ESL-program<sup>1</sup>**

I Sverige får nyanlända elever vanligtvis börja i så kallade förberedelseklasser.<sup>2</sup> I dessa klasser ska de lära sig det svenska språket men också få andra ämneskunskaper. Efter hand ska de sedan, baserat på den egna framgången och förmågan, flyttas över och integreras i ordinarie klass. Det finns dock inte några fasta regler för när denna övergång ska ske. Därtill skiljer det sig också åt mellan hur olika kommuner och hur olika skolor förhåller sig till denna överflyttning. Frånvaron av tydliga regler för övergången tenderar att lämna ett stort utrymme för en godtycklig och subjektiv bedömning (Bunar 2010, 2012; Fridlund 2011; Nilsson 2009). Dessa, och andra, oklarheter har lett till kritik från flera håll. Exempelvis har Skolinspektionen (2009, 2014) pekat på: att många elever hålls kvar onödigt länge i förberedelseklasserna; att undervisningen i avskildhet tenderar att motverka integration; att flera skolor har dålig kunskap om dels de nyanlända elevernas kultur, dels om

deras kunskaper i olika ämnen; och att det i vissa skolor finns en bristande respekt för de nyanlända eleverna.

Mottagningssystemet och förberedelseklasserna är eftersatta forskningsområden, vilket, enligt Bunar (2010), är anmärkningsvärt med tanke på att dessa företeelser är själva grunden i de nyanländas skolintegration och lärande. Därtill försvåras diskussionen om förberedelseklasserna av det inte finns någon skolform i den svenska författningen som heter så. Istället är förberedelseklass en form av stöd och som sådan regleras det i grundskoleförordningen. I en förberedelseklass ska man, som Fridlund (2011) påpekar, således utgå ifrån elevernas stödbehov och följa behovsutredning och åtgärdsprogram där också föräldrarna involveras vid framtagandet. Som regel fungerar förberedelseklass som en särskild undervisningsgrupp, vilken beslutas av utbildningsnämnden. Det finns emellertid förslag från Utbildningsdepartementet om en tydligare reglering av de nyanlända för att förbättra deras utbildning (Skolverket 2014a). Och, delvis som ett svar mot tidigare kritik, söker man också från Skolverkets (2014b) sida att bättre ta tillvara de erfarenheter som lärarna från förberedelseklass har. Dessutom pågår flera forskningsprojekt kring mottagande av de nyanlända (se t ex Nilsson och Axelsson 2013).

Det finns en del tidigare forskning som indirekt behandlar förberedelseklasser, exempelvis om skolans värdegrundsarbete i relation till immigranter och arbete med två- och flerspråkighet. Vad gäller det förstnämnda området, värdegrundsarbetet, så visas i flera studier hur den svenska kulturen lyfts fram som det goda och önskvärda medan andra kulturer tenderar att ses som minuskulturer, det icke önskvärda (Léon Rosales 2010; Ljungberg 2005; Lunneblad

2014; Roth 2010). Inom det andra området, tvåspråkighet, pekar man på vikten av att ha ett väl utvecklat modersmål. Trots en anse- nlig mängd forskning och lagligt stöd för den språkliga mångfalden är de flerspråkiga elevernas möjlighet att använda sitt förstaspråk i undervisningen i det närmaste obefintlig. Som det ofta ser ut nu i klassrummen används exempelvis arabiska i huvudsak för översättning av det som sagts på svenska, och frågan är hur tvåspråkighet också kan få bli något mer? Därtill förmår heller inte alla kommuner att erbjuda undervisning i modersmålet (*Educare* 2011: 3; Hyltenstam m.fl. 2012; Lindberg 2009; Löt- hagen m.fl. 2008). Ett problem är också att kunskaper i det svenska språket uppfattas som universallösningen på allt som har med integration att göra (Nilsson 2012, 2015). Detta samtidigt som många nyan- lända över huvud taget inte stöter på det svenska språket utanför klassrummen, vil- ket försvårar språkutvecklingen (Zachrisson 2014).

Ett annat eftersatt område, som Skow- ronski (2013) lyfter fram, är de nyanlända elevernas egna röster och perspektiv på De- för övrigt en fr den stad som Här finns en risk att det olan. kt av kitlijer antagits.nska skolsystemet. Malmö är den stad som skol- situationen. Skowronski skriver om elever som har anlänt till Sverige under de fyra sista åren i grundskolan eller under gymna- sietiden och fokuserar på elevernas möjlig- heter till, och hinder för, att bli inkluderade i sociala gemenskaper på sina skolor. Många elever känner sig utanför i skolan under de första åren efter immigrationen. Det finns många skäl till detta utanförskap och Skowronski menar att vi behöver lyfta blicken och se till de yttre förutsättningarna. De nyanlända utgör, menar Wigg (2011), en stor resurs för samhället och en bra skol- gång är därför central. Wigg visar, även om

systemet i övrigt inte är perfekt, att möten med enskilda individer kan spela stor roll. Det engagemang som de mottagande lä- rarna visar är därför mycket viktigt. För nyan- lända är identitetsskapandet central, vilket är komplext för alla i ett samhälle där konturerna är i upplösning, men handlar för nyanlända ofta om andra processer där kopplingen till det gamla hemlandet spelar roll.

Internationell forskning ger vid handen att nationella och delstatliga dokument som styr verksamheten kring förberedelseklas- ser många gånger är bristande. Vad fler forskare emellertid har visat är att denna speciella undervisningsform i många länder – till skillnad från Sverige – är tidsmässigt begränsad och att det som regel krävs för- äldrarnas godkännande för att placera bar- nen i dessa klasser. Vidare problematiseras särskiljandet av nyanlända elever, i syfte att gynna deras andraspråksutveckling, i något större utsträckning än vad som verkar vara fallet inom svensk forskning (se t ex Bunar 2010). Ett sådant exempel är Allen (2004, 2006) som lyfter fram Montreal som exem- pel och pekar på en rad speciella omstän- digheter som kännetecknar staden i relation till andraspråksundervisning. Ett av dessa är att det redan finns en fransk minoritet som värnar om att behålla sin kulturella särprägel, samtidigt som de har att förhålla sig till en rad nyanlända immigranter. De nyan- lända eleverna i Montreal får under ett år intensivundervisning i det franska språket i så kallade *accueil-klasser*. Allen ser inte den intensiva språkinläring under ett år som problematisk, däremot att undervisningen så ensidigt handlar om just språkinläring snarare än förberedelse av eleverna för samhällsgemenskapen. Hon ser därför åtskild undervisning som ett hinder mot integ- ration. Montreal och provinsen Quebec intar dock något av en särställning i Kanada, mer

vanligt är det att nyanlända elever inte går i förberedelseklass utan slussas ut direkt i ordinarie klass och får gå ett så kallat ESL/ELD-program (English as a Second Language/English Literacy Development) för att lära sig engelska.

*Som det ofta ser ut nu i klassrummen används exempelvis arabiska i huvudsak för översättning av det som sagts på svenska, och frågan är hur tvåspråkighet också kan få bli något mer?*

James (2006) menar att det finns forskning som pekar på att dagens unga invandrare inte alls känner sig lika välkomna som sina föräldrar. I Toronto blir, enligt James, eleverna i skolan ständigt behandlade enligt stereotypiska föreställningar kring "ras", "annanhet" och "utländskhet". Som Cummins (2000) påpekar innebär dock människors ökade rörlighet att det snarast är de elever som har en kultur och ett språk som börjar bli undantaget. Cummins menar att språket är centralt och att det måste vara något som appellerar till elevernas intellekt och sociala identiteter om det ska bidra med ett bemyndigande av dem. Cummins (1996) återkommer i flera sammanhang till att mänskliga relationer är hjärtat i skolans undervisning. Den interaktion som sker mellan elever och mellan lärare och elever är mer central för elevernas framgång än någon metod för lärande. Det är, menar Cummins, viktigt att skolan och lärarna tillåter mångfald och att de inbjuder till kritiskt tänkande såväl kring majoritetskulturen som den egna kulturen.

I en rapport går Burnaby, James och Regier (2000) igenom hur utbildningen för immigranter har organiserats i Ontario sedan 1960-talet fram till och med 1990-talet. De

menar att många som kommer till Kanada gör det med hög motivation och med vad som i vissa sammanhang har kallats för "the immigrant drive", vilket innebär att nyanlända arbetar hårt för att skapa sig ett bättre liv i det nya landet, i det arbetet är inte minst utbildning viktigt. Burnaby, James och Regier menar att det är särskilt i de fall som föräldrarna inte själva kan realisera sina ambitioner och drömmar istället gör vad de kan för att barnen ska kunna göra det. Immigranter förefaller ha en stark tilltro till och förväntningar på att utbildning skapar möjligheter och utökar valmöjligheter. Frågan är, vilket kommer att diskuteras i nästa avsnitt, hur mottagandet i skolan i det nya landet går till?

## **Den första kontakten – inskrivning och utslussning**

### **Att arbeta i förberedelseklass**

Enligt Malmö stads *Riktlinjer för förberedelsegrupp* (2011) är målsättningen med dessa klasser att erbjuda en trygg och mjuk start i det svenska skolsystemet. De nyanlända eleverna och deras målsmän ska vända sig till en samordnare vid Modersmålsnheten för skolregistrering och ha ett inskrivnings-samtal. Karin, som är samordnare, förklarar att enheten inte är en skola, utan en service för att placera de nyanlända på lämplig plats och för att serva skolorna med lärare som undervisar eleverna i modersmål. Karin berättar att det förs en dialog om elevens skolgång och att man gemensamt kommer överens om eleven ska gå i förberedelsegrupp eller i ordinarie klass.

Som regel får den mottagande skolan inskrivningspapper från Modersmålsnheten och gör en handläggning som maximalt får ta två veckor. Det är, enligt skolledare Peter, skolans uppgift att ta kontakt med familjen och – efter att ha validerat elevens kunskap



– placera in denne i lämplig årskurs och bestämma när denne ska börja. Peter pekar på vikten av att varje elev får en individuell bedömning vad gäller förkunskaper i läs- och skrivförmåga, men också vilken kunskap denne har i andra ämne kring begrepp, förståelse och förmåga till problemlösning. Utöver denna kartläggning ska det finnas en individuell plan för integrering. Den centrala frågan är om eleven är i behov av särskilt stöd. Svaret blir, enligt Peter, i princip alltid ja, eftersom de inte kan svenska. Läraren får sedan tre månader på sig att utforma en anpassad studiegång.

Den kritik som Skolinspektion riktade mot bristande validering av elevernas kunskap är, enligt Peter, ett problem som skolorna brottas med. Det är många parametrar som ska tas hänsyn till, dels är det svårt med volymerna, dels är det svårt med specialister och generalister. Peter pekar på att det i princip behövs någon som specifikt behärskar varje språk och ämne för att få en rättvis bild. Förberedelseklasslärare Eva påpekar att det finns elever med mycket bristande kunskaper och det är ofta oklart vilken skolbakgrund som de har. Eva försöker att möta eleverna på deras nivå när grundläggande kunskaper i exempelvis matematik, engelska, läsning och skrivning testas av. Det sistnämnda kan vara svårt om det är arabiska bokstäver som används. Hon sitter med eleven i en eller två timmar, pratar och försöker skriva lite för att fastställa kunskapsnivån. Allt sker i samtalsform och situationen i sig avslöjar, enligt Eva, en hel del.

Antal elever i förberedelseklasser varierar. Enligt såväl nationella som lokala riktlinjer ska det vara maximalt 10 elever i varje klass, vilket redan det upplevs som betungande av många lärare. I Malmö pendlar antalet elever, som mest 17 och som minst 5. I normalfallet sträcker sig tiden i förbere-

delsegruppen till ca två terminer. Vanligtvis har den nyanlända eleven redan från första skoldagen anknytning till en ordinarie klass som denne kan börja auskultera i, särskilt i estetiska och praktiska ämnen. Efter hand kan sedan eleven slussas ut i mer teoretiska ämnen, men det ser mycket olika ut. På en skola berättade man att "rekordet" var tre månader, genomsnittet sex till sju månader, medan några hade gått ett och ett halvt år. En annan skola rapporterade däremot att det fanns nyanlända som varit i förberedelseklassen i fyra år. Flera lärare menade att skälen till att det ibland tar så lång tid att få ut dem i de ordinarie klasserna är ansträngda resurser, bristande språkstöd och behov av specialpedagogiska insatser. Det finns inga mallar för hur och när överflyttningen ska ske, utan när förberedelseklassläraren anser att eleven är redo "händer det". Det är emellertid inte alltid som den mottagande klassläraren delar den "magkänslan".

Ann, som arbetar med förberedelseklass år fyra till sex, ville helst jobba med de nyanlända i ordinarie klass, så på försök spred man ut de nyanlända eleverna i ordinarie klass men med extra stöd. Vissa lärare tyckte dock att det var jobbigt att ha de nyanlända där och del elever kände stort motstånd mot att gå ut i den ordinarie klassen. Enligt Ann ledde försöket till att lärarna i förberedelseklasserna fick springa mellan klasserna, så fort de inte var där blev det problem. De hade så många elever och kontakter att sköta att det blev ohållbart, särskilt som det var många sociala och praktiska frågor att hantera. Därför bestämdes att skolan skulle återgå till det gamla systemet med förberedelseklasser.

Sven, som under lång tid har arbetat med nyanlända, menar att det ställs höga krav på de lärare som arbetar i förberedelseklass. Därtill har omgivningen en rad åsikter, och allt ska räknas i betyg och de

skolor som inte hänger med hängs ut. Sven är besviken på de egna huvudmännen och på media som inte begriper hur det ser ut i praktiken utan kommer med enkla lösningar. Särskilt irriterande tycker han att det är med politiker på nationell nivå som hävdar att lärarna inte har samma förväntningar på alla elever. Det är en beskrivning som han finner det svårt känna igen sig i. Den genomsnittstid som eleverna har i förberedelseklass är också, enligt Sven, helt ointressant:

Det är så enorma förväntningar på att eleverna som bott ett år i Sverige ska kunna gå ut i en ordinarie klass redan efter ett år. Då ska de vara klara! Men det låter sig inte göras i den här språkmiljön. Det kan till och med vara på det viset att när de kommer hit kan språkutvecklingen avstanna eftersom de enda på skolan som pratar svenska som modersmål är lärarna.

För att de nyanlända eleverna i Malmö skulle få bättre hjälp genomfördes under hösten 2012 en omorganisation. De elever som börjar någon av de tre första årskurserna ska gå direkt till sin ordinarie klass, medan eleverna i mellanstadiet går till en förberedelseklass och eleverna i högstadiet samlas på en central skola. Tanken är att ämneskunskaperna ska bli bättre och att den ökade volymen ska samordna resurserna bättre. Denna omorganisation, i synnerhet att högstadieeleverna skulle samlas centralt, möttes av kritik från lärare i förberedelseklasserna och från forskarhåll (Malmökommissionen 2013).

### **Program och stöd – att arbeta i ordinarie klass**

Skolsystemet i Ontario är uppdelat i primary school, för elever i åldern 7–14 från årskurs

1–8, och secondary school, för åldern 14–18 från årskurs 9–12. Kanadas anknäring till Storbritannien och Frankrike resulterade i olika skolsystem, vilket för Ontarios del innebär att det finns fyra olika skolstyrelser. De yngsta nyanlända eleverna som kommer till Toronto får gå direkt till ordinarie klass. För de äldre eleverna finns det tre så kallade "reception centra" som tar emot alla som är berättigade till secondary. Vid ett av dessa tre allmänna centrum, West End, jobbar Lisa med inskrivningen. Hon berättar att Ontario är högt rankat för sitt skolsystem vilket har till följd att många kommer dit enkom för utbildningens skull. Men de som inte är kanadensiska medborgare måste betala för utbildningen, vilket medför att många ansöker om permanent medborgarskap som ger rätt till fri utbildning. Många immigranter kommer till Kanada, enligt Lisa, från Kina, Korea, Mellanösterns, Ungern, Mexiko och Colombia.

Lisa berättar att hela familjen ofta är med vid inskrivningsmötet och att många åtminstone kan lite engelska, i annat fall har med sig en tolk, det centrala är i alla händelser att eleven gör ett matematik- och ett engelsktest. Varje test tar ca två och en halv timme att göra. Som regel är det inte mer än fyra elever åt gången som gör testet och i normala fall arbetar fyra heltidsanställda lärare vid centret. Judith, en engelsklärare på centret, berättar att målet med testen är att möta eleverna och försöka se vilken nivå de har. Hon försöker – testen till trots – att genomföra det under informella former. Så först görs ett muntligt test för att göra en primär uppskattning, därefter följer test i att skriva, läsa och ordförståelse. Från centret skickar man med några korta omdömen tillsammans med testresultaten till skolan.

Enligt Paula, som arbetar på West Ends mottagningscenter i Toronto, hamnar vanligtvis de nyanlända eleverna i Ontario i

någon av ESL/ELD-programmens fem nivåer. Det är nivåer som syftar på den läs- och skrivkunnighetsnivå som den nyanlände eleven har i engelska. De är öppna i den bemärkelsens att eleverna efter att ha klarat den femte nivån kan fortsätta på alla utbildningar efter secondary. De elever som haft mycket begränsad tillgång till formell utbildning, eller ingen alls, hamnar i ett så kallat LEAP-program (Literacy Enrichment Academic Program). LEAP är till för de nyanlända som är mellan 11–18 år och hjälper, enligt Paula, elever att utveckla läs- och skrivkunnighet i engelska, ge kunskap i olika ämnen som matematik, men också kring sociala koder. Det kan innebära hjälp med översättning och olika former av assistans på förstaspråket.

Också i London finns ett centra där man vid ett inskrivningsmöte försöker stämma av hur lång skolbakgrund de nyanlända eleverna har och vilken kvalitet som det har varit på denna utbildning. Ibland skickas elever vidare till den katolska skolans mottagningscentra, om detta verkar passa bättre med de nyanländas önskemål. Av Londons 40 allmänna secondary school har tre renodlade ESL-klasser. Det finns, enligt Sandy som tar emot alla nyanlända vid centret, inte alltid enighet kring vad dessa tre skolor kräver av eleverna. För elever som är duktiga på matematik, men inte på engelska, kan detta föra med sig problem. Så nu har skoldistriktet, enligt Sandy, utvecklat ett samarbete mellan matematiklärare och ESL-lärare. Ett annat projekt som drivs är att försöka att hjälpa elever i secondary – som har varit i Kanada tre år eller kortare – vilka har hamnat efter i undervisningen att komma ifatt. Flera skolor erbjuder de nyanlända att ta sommarkurs eller gå ett år extra för att ta tillräckligt med poäng för att kunna läsa vidare vid högre utbildningar. Eleverna i Ontario rekommenderas starkt att tala och

utveckla sitt modersmål, eftersom det finns goda skäl som talar för att detta underlättar framgång i skolan och i samhället. Men detta är inget som ordnas av skolan, utan det får eleven sköta på fritiden. De intervjuade återkommer dock flera gånger till att eleverna som utvecklar förmågan att använda bättre engelska i tal och skrift får det lättare att delta i samhällslivet. Därtill uppnår de en ökad uppskattning av den egna, och andras, kultur, bakgrund och språk.

Upper East är en skola i London med cirka 500 elever i år 1 till 8, och med närmare 200 barn i förskolan. Skolan ligger i ett område som präglas av multikultur, 40 procent eller mer är nyanlända, eller åtminstone immigranter. Sammantaget ger detta, enligt skolans rektor Carolyn, en unik blandning av mångfald som berikar eleverna. Många elever på Upper East får undervisning i engelska som andraspråk och det finns två heltidsanställda lärare som enkom arbetar med ESL-elever. En av dessa lärare, Stephanie, berättar att Upper East ibland har haft renodlade klasser med ESL på alla nivåer, men att lärarna i huvudsak föredrar att arbeta med att integrera de nyanlända i ordinarie klass. Vanligtvis får de nyanlända extra undervisning i tre till fyra år, beroende på hur förutsättningarna ser ut, men en del nyanlända behöver, enligt Stephanie, ingen hjälp eftersom de redan från början har tillräckliga kunskaper i engelska.

Eleverna går till den skola som ligger närmast deras bostad, enligt rektor Carolyn går det inte välja skola utan särskilda skäl. Att sortera ut eleverna i särskilda grupper är, enligt Carolyn, inte effektivt utan det bästa är om alla får stanna i klassrummet där de kan lära av såväl lärare som kamrater. Att eleverna integreras i ordinarie klass så snart det är möjligt är ett medvetet val som, enligt Carolyn, är en ståndpunkt som är väl förankrad i forskningen. Ted, som är

rektor för en katolsk skola, menar att det finns såväl ideologiska som ekonomiska skäl att ha alla elever i samma klass.

### **Modersmåls lärare och "settlement workers"**

I Skolverkets (2008) *Allmänna råd för nyanlända* lyfter man fram att det är angeläget att det första mötet med eleven och föräldrarna blir bra. En viktig roll i mottagande av de nyanlända eleverna i Sverige har modersmåls lärarna. Många kommuner har arbetat aktivt med att bygga ut modersmålsundervisningen under det senaste decenniet eftersom det visats vara gynnsamt för eleverna att ha ett starkt modersmål. I Malmö finns ca 200 modersmåls lärare i grundskolan och ett 40-tal modersmåls lärare i förskolan. Tillsammans undervisar de ca 10 000 elever i 40 olika språk.

De lärare som arbetar med förberedelseklasserna anser att kontakten med föräldrarna överlag fungerar bra, men det beror på att modersmåls lärarna i så stor utsträckning ställer upp. Föräldrakontakten tar dock mycket tid och ibland blir det missförstånd, modersmåls lärarnas tolkningshjälp är – som förberedelseklasslärare Ann uttrycker det – oumbärlig. Samtidigt är det, menar Ann, viktigt att ha en fungerande kontakt med föräldrarna eftersom dessa: "ofta har noll koll på den svenska skolan och hur förberedelseklass fungerar". Särskilt betydelsefull blir tolkningshjälpen, enligt skolledare Peter, vid föräldramöten. Att ha tolk med vid ett enskilt möte är en sak, att ha det på ett föräldramöte med kanske 25 elever och minst lika många föräldrar, är något helt annat. Många i skolan vittnar om de tuffa villkor som modersmåls lärarna arbetar under, de gör ofta uppgifter som vida överstiger deras arbetsbeskrivning. Förberedelseklasslärare Camilla sammanfattar det med: "Modersmåls lärarna springer som

skällade råttor, de är engagerade och bra lärare, men de blir allt för fragmenterade."

På motsvarande sätt har "settlement workers in schools" (SWIS) en central roll i mottagandet av nyanlända elever i Kanada. Som regel är det med en settlement worker redan vid inskrivningsmötet och till skillnad från Sverige har denne till uppgift att arbeta med hela familjen. Settlement worker blir en person som familjen kan ringa när det är något som de vill ha hjälp med. Det kan gälla allt från att hitta bostad eller hur utbildningssystemet fungerar, till att få hjälp med att hitta tid hos doktor, optiker och tandläkare. Såväl skolan som familjen, och ibland socialtjänsten, kan vända sig till en settlement worker för att få hjälp.

Mia, en settlement worker i London, berättar att hon arbetar ett par dagar i veckan på inskrivningscentret och några dagar ute i skolorna. Hon ser en stor fördel i att hon själv kommer från Mellanöstern och har arabiska som modersmål. Tillsammans med de nyanlända familjerna går Mia igenom helgdagar, examensdagar, hur mycket eleverna måste läsa varje termin och en rad andra praktiska saker kring skolan. Hon försöker också att sätta förväntningarna på rimlig nivå, till exempel vilken åldersgrupp som eleven bör placeras i och hon skriver en rapport till den mottagande skolan om vad som behövs. Mia älskar sitt arbete och att hjälpa människor och menar att en settlement worker också genom sitt sociala arbete kan skapa tillit, trygghet, bryta barriärer och alstra olika samarbeten. Mia får inte jobba med underåriga barn utan föräldrarnas tillstånd, men övrigt bryr hon sig inte så mycket om vem det är som frågar, utan hjälper i princip alla.

Rektor Ted menar att det finns en stark tradition av tolerans i Kanada, de nyanlända får hålla sig till sin grupp om de vill. Därtill är det möjligt att bli försörjd av "sponsorer",

vilket gör det att många invandrare inte ens kommer in i systemet, utan stannar med vänner och släktingar. När sedan samordningen mellan olika myndigheter är dålig kan det föra med sig att en del elever och familjer helt hamnar utanför systemet. Det finns därför, menar Ted, starka skäl för settlement workers att jobba i skolan och via barnen komma in i familjerna.

Ontario har en policy där olika former av volontärarbete i skolan uppmuntras. Upper East har ett mycket aktivt nätverk av frivilliga, föräldrar, pensionärer, universitets- och collegestudenter som, enligt Carolyn, fungerar som ett bra stöd till den klassrumsbaserade undervisningen. Det kan exempelvis vara att de hjälper till med läxläsning, någon sportaktivitet eller modersmålsundervisning. Carolyn berättar att det för närvarande finns fler frivilliga volontärer på skolan än lärare och på hemsidan uppmannas starkt de som är intresserade av att engagera sig att ta kontakt. Också föräldrarna blir, enligt Mia, inbjudna till skolan och uppmuntras att hjälpa sina barn med läxorna hemma. Vi vet, säger Mia, att barnen kommer att lyckas bättre med sin utbildning om föräldrarna är engagerade.

## Avslutande diskussion

I inledningen ställdes den övergripande frågan om hur Sverige respektive Kanada bemöter nyanlända elever i grundskolan. Det är inte helt entydigt huruvida Sverige präglas av assimilation och Kanada av mångkulturell inkorporering – kanske båda närmar sig en mer sammanbindande integration – men på en övergripande nivå går det ändå att analytiskt se dessa tendenser. I den avslutande delen kommer därför några av dessa skillnader att diskuteras.

En första skillnad är språket, de flesta nyanlända barn och unga som kommer till

Kanada kan åtminstone någon engelska, vilket är en uppenbar fördel jämfört med de som kommer till Sverige. Att kunna språket, om än bristfälligt, gör det enklare att kommunicera och snabbare komma i skolans rutiner och att integreras i ordinarie klass. Det medför också att det är lättare att ha den typen av mer formella språktest som man har på flera platser i Ontario. Den kritik som Skolinspektionen har riktat mot förberedelseklasser i Sverige, särskilt i Malmö, är delvis missvisande och behöver nyanteras. Större hänsyn borde tas till de särskilda omständigheter och strukturer som präglar det svenska skolsystemet i allmänhet och vissa städer och stadsdelar i synnerhet. Det svenska fria skolvalet och voucher-systemet<sup>3</sup> medför att vissa områden dräneras på såväl lärare som elever, inte sällan innebär det att allt färre har svenska som modersmål, vilket försvårar för de som blir kvar. Det i sin tur gör det kanske svårt att ha fasta regler för när överflyttning ska ske, utan här kan behövas mer flexibla lösningar.

I Toronto och London har man i större utsträckning, än i Malmö, valt att integrera de nyanlända eleverna direkt i ordinarie klass. Det är sällan som helt avskilda grupper för nyanlända förekommer, utan istället undervisas de med stöd i klassen av ELS-lärare, eller genom att eleverna får gå iväg och ha undervisning enkom i engelska. Till skillnad från Sverige erbjuder dock inte skolan i Kanada hemspråksundervisning. Den uppmuntras förvisso, men det är upp till varje elev och dennes familj att själva ordna detta. Tidigare forskning har i flera sammanhang pekat på vikten av språk för att stärka elevens identitetsutveckling och för att underlätta deltagande i samhället, det gäller såväl andraspråket som modersmålet. För att undvika de assimileringstendenser som delvis finns i Sverige borde det centrala i undervisningen vara hur man kommunicerar

på svenska, inte om svenskhet eller hur man blir svensk. Ett annat sätt att underlätta för nyanlända i den svenska skolan är också att i större utsträckning använda/tillförklara de om att de får mera kompetens i elevernas modersmål mer i undervisningen, inte bara för att översätta de som har svårt att förstå elevernas modersmål i undervisningen, inte minst för att undvika att en del elever blir kvar flera år i förberedelseklass.

En andra skillnad är den som finns mellan modersmåls lärare och settlement workers in schools arbetsuppgifter – eller rättare sagt de uppgifter som de är ålagda att göra – i praktiken gör de många liknande uppgifter. Den svenska modersmåls läraren ska enbart ägna sig åt eleven, hemspråksundervisning och studiehandledning, men får många gånger hjälpa till praktiska sysslor som rör eleven och dennes familj. I Kanada har man med settlement worker valt en annan strategi, där man ser dennes arbete som en vital del av själva integrationsarbetet och en bra möjlighet att nå hela familjen via skolan. Här finns det mycket som skulle behöva studeras vidare för att se om Sverige skulle kunna inrätta en motsvarande tjänst, eller åtminstone utveckla bättre villkor och andra arbetsuppgifter för modersmåls lärarna.

En tredje skillnad mellan länderna är den starka tradition av civilsamhälle och uppmuntran till frivilligarbete som görs i Kanada. Det är en naturlig del av samhället och många medborgare ser det som sin demokratiska plikt att på något sätt bidra till samhällets gemensamma intressen. Inte minst märks detta i samband med skolan, där det är brukligt att volontärer hjälper till med läxläsning eller undervisning i modersmål. Denna medborgerliga insats är något som också gäller lärarna, det är inte ovanligt att dessa utöver sin ordinarie arbetstid gör ideella insatser. Här förefaller emeller-

tid en förändring mot ett starkare civilsamhälle också vara på gång i Sverige, till exempel med olika frivilliga grupper som hjälper till med läxläsning, men det är alltjämt klen med frivilligarbete inom skolans ramar.

En fördel med Kanadas mångkulturella inkorporering är att olika grupper i samhället får "hållas med sitt". Det är en inställning som tenderar att skapa starkare incitament för det civila samhällets utveckling och det är också lättare för nyanlända att snabbt "komma igång" i ett samhälle där det redan finns etablerade grupper. En nackdel kan dock vara att vissa individer blir helt isolerade från övriga samhället. Oavsett hur man ser på erkännandes politik och civilsamhället så är det lättare att få detta erkännande för starka grupper än för enskilda individer. Därför borde man också i Sverige mer explicit studera hur civilsamhället bortom "statsindividualismen" kan bidra till integration och utbildning. Överhuvud taget är det, som tidigare forskning har visat, viktigt med attityder. Kanadensarnas positiva och bejakande attityd till invandring har i många fall bidragit till att den har blivit så lyckad (Hojem och Ådahl 2011). Detta till skillnad från Sverige där olika former av eländesbeskrivningar ofta gör sig gällande när immigrationen ska beskrivas, framför allt i media och bland politiker, men också i delar av forskningen (Axelsson 2014; Wigerfelt 2011). Det medför att redan stigmatiserade grupper blir än mer utpekade och får det svårare att ta sig fram i samhället.

## Noter

<sup>1</sup> English as a Second Language/English Literacy Development.

<sup>2</sup> Det finns andra sätt att organisera mottagandet på, det är inte ovanligt att de som börjar i något av de första tre åren går direkt till ordinarie klass, eller efter en kort introduktionskurs. En annan, om än ovanlig, lösning är att samla alla nyanlända centralt på en skola i kommunen. Men här är fokus på de nyanlända elever som börjar i år 4 till 9 och som regel placeras i förberedelseklass.

<sup>3</sup> Voucher-systemet innebär att varje elev i skolan är värt ett visst årligt belopp. Oavsett vilken skolan som eleven väljer så följer denna "skolpeng" med.

## Referenser

- Alexander, J. C. 2001. Theorizing the "modes of incorporation": Assimilation, hyphenation, and multiculturalism as varieties of civil participation. *Sociological Theory* 19 (3): 237–249.
- Alexander, J. 2006. *The Civil Sphere*. New York: Oxford University Press.
- Allen, D. 2004. *Language, Identity, and Integration: Immigrant Youth Made in Quebec*. Montreal: McGill University.
- Allen, D. 2006. Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education* 10(2–3): 251–263.
- Anderson, B. 1993. *Den föreställda gemenskapen: reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Armitage, A. 2003. *Social Welfare in Canada*. Oxford University Press.
- Axelsson, T. 2014. *Barn och ungas utbildning i ett segregerat samhälle: Mångfald och migration i valfrihetens skola*. Vetenskapsrådets rapportserie.
- Banting, K. 2008. Kanada – ett mångkulturellt paradiset? *Framtiden* 3.
- Banting, K. och Kymlicka, W., red. 2006. Introduction multiculturalism and the welfare state: Setting the context. I: K. Banting och W. Kymlicka, red. *Multiculturalism and the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Banting, K., Johnston, R., Kymlicka, W. och Soroka, S. 2006. Do multiculturalism policies erode the welfare state? I: K. Banting och W. Kymlicka, red. *Multiculturalism and the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Berggren, H. och Trägårdh, L. 2006. *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Nordstedts.
- Bevelander, P. och Pendakur, R. 2011. Socialt kapital och integration i Kanada. I: P. Hojem och M. Ådahl, red. *Kanadamodellen: Hur invandring leder till jobb*. Stockholm: FORES.
- Bryman, A. 2002. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Bunar, N. 2005. Valfrihet och anti-segregerande åtgärder: Skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet. *Utbildning & Demokrati* 14(3).
- Bunar, N. 2010. *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6.
- Bunar, N. 2012. Skolan och staden – forskningsperspektiv på integration och skolrelaterade klyftor i den moderna staden. Framtagen för Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Burnaby, B., James, C. och Regier, S. 2000. *The Role of Education in Integrating Diversity in the Greater Toronto Area from the 1960s to the 1990s*. Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement – Toronto (CERIS).

- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Dahlstedt, M. och Olson, M. 2014. *Utbildning, demokrati och medborgarska*. Malmö: Gleerups.
- Demker, M. 2014a. From shared resources to shared values. I: Demker, M., Leffler, Y. och Sigurdson, O., red. *Culture, Health, and Religion at the Millennium: Sweden Unparadised*. Palegrave Macmillan.
- Demker, M. 2014b. Därför har Kanada valt fel väg i integrationspolitiken. *DN* 2014-09-24.
- Duncan, H. 2011. Kanadas märkliga engagemang för invandring. I: P. Hojem och M. Ådahl, red. *Kanadamodeln: Hur invandring leder till jobb*. Stockholm: FORES.
- Educare 2011:3 Tema: Tvåspråkig undervisning på svenska och arabiska i mångkulturella storstadsskolor.
- Fraser, N. 2003. *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Daidalos.
- Fridlund, L. 2011. *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Diss. Göteborg.
- Gruber, S. 2007. *När skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköpings universitet.
- Gutman, A. 2009/1994. Inledning. I: Taylor, C. och Gutmann, A., red. *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Hojem, P. och Ådahl, M., red. 2011. Vad kan Sverige lära av Kanadas invandringsmodell? I: *Kanadamodeln: Hur invandring leder till jobb*. Stockholm: FORES.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. och Lindberg, I., red. 2012. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.
- James, C. E. 2006. Rasifierad profilering och utbildning av rasifierade ungdomar med minoritetsbakgrund. I: L. Sawyer och M. Kamali, red. *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40.
- Kallstenius, J. 2010. *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Diss. Stockholm University.
- Léon Rosales, R. 2010. *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Diss. Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Lindberg, I. 2009. I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati* 18(2).
- Ljungberg, C. 2005. *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Diss. Linköpings universitet, Institutionen för tematisk utbildning och forskning i Norrköping.
- Lunneblad, J. 2014. Ett integrationsprojekt i skolan: mottagande av nyanlända i förskolan. I: O. Sernhede och I. Tallberg Broman, red. *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber.
- Löthagen, A., Lundenmark, P. och Modigh, A. 2008. *Framgång genom språket: verktyg för en språkutvecklande undervisning av andraspråkselever*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Malmökommissionen. 2013. *Malmöns väg mot en hållbar framtid*. Malmö: Malmö stad.
- Nilsson, H. 2012. Tallskolan: en mångkulturell skolas tillblivelse och praktik. *Utbildning och demokrati* 21(2).
- Nilsson, H. 2015. *Kultur och utbildning – en tolkning av två grundskolors mångkulturella kontexter*. Diss. Växjö: Lineuniversitetet.
- Nilsson, J. 2009. "Lite i skymundan..": En kartläggning av nyanlända barn och ungdomars introduktion i Östergötlands tretton kommuner. Länsstyrelsen.



- Nilsson, J. och Axelsson, M. 2013. "Welcome to Sweden": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1).
- Persson, M. 2005. Den kulturella vändningen i skolans styrdokument – motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning & Demokrati*. Årg nr 1.
- Reitz, J. G. 2011. En kritisk granskning av Kanada exempel. I: P. Hojem och M. Ådahl, red. *Kanadamodellen: Hur invandring leder till jobb*. Stockholm: FORES.
- de los Reyes, P. 2006. Välfärd, medborgarskap och diskriminering. SOU 2006:37. *Riktlinjer för förberedelsegrupp: Grundskola*. 2011/2009. Malmö stad.
- Roth, H. I. 2010. *Mångfaldens gräns*. Dialogos.
- Runfors, A. 2003/2010. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrare formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Skolinspektionen. 2009. *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionens rapport 2009:3.
- Skolinspektionen. 2014. *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen rapport 2014:3.
- Skolverket. 2008. *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*.
- Skolverket. 2013. *Nyanlända elever i fokus*.
- Skolverket. 2014a. *Att bana väg för nyanländas lärande – mottagande och skolgång*.
- Skolverket. 2014b. *Behovsinventering inför kompetensutvecklingsinsatser för kartläggning av nyanländas kunskaper*.
- Skowronski, E. 2013. *Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Diss. Centrum för teologi och religionsvetenskap: Lunds universitet.
- Tallberg Broman, I. 2014. Segregation som målsättning eller konsekvens?: Om segregation i svensk skola i ett historiskt och nutida perspektiv. I: O. Sernhede och I. Tallberg Broman, red. *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber.
- Trumberg, A. 2011. *Den delade skolan: Segregationsprocesser i den svenska skolan*. Diss. Örebro universitet.
- Zachrisson, M. 2014. *Invisible Voices: Understanding the Sociocultural Influences on Adult Migrants' Second Language Learning and Communicative Interaction*. Malmö University, Linköping University.
- Wigerfelt, B. 2011. Stigmatiserande mediabilder. I: I. Tallberg Broman, red. *Skola och barndoms: Normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups.
- Wigg Jepson, U. 2011. *Nytt land och en ny skola: Berättelser om att bryta upp och börja om*. Stockholm: Liber.

Thom Axelsson är Filosofie doktor vid Tema Barn, Linköpings universitet, och arbetar som lektor i utbildningsvetenskap vid Malmö högskola. Han forskar kring barndom och skola ur ett historiskt perspektiv och har särskilt intresserat sig för hur skolan har kategoriserat och sorterat sina elever efter begåvning. De senaste åren har Axelsson även forskat kring den svenska skolans behandling av Romer, vilket bland annat har mynnat ut i artikeln "Tattare, hjälpklasser och intelligensundersökningar i den svenska folkskolan under tidigt 1900-tal". Han har också forskat kring frågor som rör skolans värdegrund och är en av redaktörerna till antologin *Styrningskonst på utbildningsarenan* och har tillsammans med Jonas Qvarsebo författat artikeln "Lutherans, People with Values or US Citizens?"

Thom Axelsson, Malmö högskola, Fakulteten för Lärande och samhälle, SE 206 05 Malmö, Sverige.  
Email: thom.axelsson@mah.se