

Interaktionsförutsättningar och skolframgång i en mångkulturell lågstadieskola – En fallstudie om hur skolledning och pedagoger arbetar med styrd skolintegration

Anna Lund

Institutionen för sociologi, Stockholms universitet

Ali Osman

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

Stefan Lund

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

ABSTRACT

Pedagogisk och utbildningssociologisk forskning visar att den svenska grundskolan är starkt segregerad vilket har bidragit till försämrad likvärdighet i elevers måluppfyllelse. En följd av detta har blivit att kommuner försöker hantera skolsegregationens negativa effekter genom att aktivt styra skolornas elevsammansättning. Denna artikel handlar om hur skolledare och pedagoger i en i mindre kommuns lågstadieskola, arbetar med en ny elevsammansättning, organisatoriskt, socialt och pedagogiskt och den betydelse deras arbete får för elevers relationer till varandra och deras skolframgång. Fallstudiens har ett kultursociologiskt perspektiv vars analyser baseras på etnografiska fältanteckningar, intervjuer med skolaktörer, kommundata över elevernas resultat på nationella prov mellan åren 2016–2021 samt ett sociogram som eleverna har fyllt i. Resultaten visar att majoriteten av eleverna som sedan starten av sin grundskoleutbildning har gått i en integrerad skolform umgås i hög grad med elever som har en annan etnisk bakgrund än de själva. Eleverna får också högre resultat på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk i jämförelse med innan och åren direkt efter reformen. De huvudsakliga förklaringarna till denna framgång grundar sig i skolaktörernas genuina tro på en skola för alla, samtidigt som de utvecklat interaktionsförutsättningar som lagt grunden till en inkluderande skolkultur.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBeredningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Anna Lund, Ali Osman, Stefan Lund]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>

INLEDNING

Det är en måndag i april 2021 och Stefan Lund har precis kommit till Norrskolan för att vara med när eleverna i årskurs 3 ska skriva nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Lärarna tittar på varandra och småpratar om vilka regler som gäller för provets genomförande. Dricker sitt kaffe. Rätar på sina ryggar och hälsar extra fokuserat på sina elever när de hänger av sina kläder. Spänningen och förväntan över hur det ska gå för eleverna finns i luften. På just den här specifika skolan handlar denna förväntan inte enbart om att nationella prov utgör en generell och nationell prövning av elevernas kunskaper. Denna generation tredjeklassare är resultatet av ett kommunpolitiskt beslut om att aktivt styra skolornas elevsammansättning. Dessa elever har sedan sin skolstart gått i en integrerad skolform som ska visa ifall det beslut som ett enhälligt kommunfullmäktige fattade 2017 har gett några resultat.

Efter flera års diskussioner bland kommunpolitiker, tjänstemän och rektorer om hur skolsegregation och ojämlig måluppfyllelse mellan centralortens tre skolor skulle kunna förändras, fattades beslut om att huvudortens befintliga F–6 skolor ska bli till två F–3 skolor och en 4–6 skola. Omorganisationen huvudsyfte handlar enligt policyaktörerna om att förändra elevsammansättningen och skapa en jämnare blandning av elever med olika socioekonomisk och svensk/utländsk bakgrund i skolorna. Förhoppningen hos de lokala policyaktörerna är att likvärdigheten i elevers måluppfyllelse ska förbättras och att den sociala samanhållningen i lokalsamhället ska öka. Av vikt att framhålla är att detta beslut innebär att samtliga elever, oberoende av bakgrund, någon gång under sin låg- och mellanstadietid går i en skola som inte ligger i deras direkta närområde (jfr S. Lund, 2021). De nationella proven utgör i detta sammanhang alltså ett kvitto på ifall omorganisationen och det pedagogiska arbete som genomförts på skolan har gett något resultat. En av pedagogerna berättar i nedanstående citat om sina erfarenheter av omorganisationen och hens långsiktiga målsättning med de tredjeklassare som ska skriva nationella prov under de kommande veckorna:

Första trean jag fick, precis efter omorganisationen. Då fick jag en klass ifrån Österskolan. En trea. Och hur enkelt är det då, första året, allting var totalt nytt, alla skulle lära sig åka buss. Vissa tolererade inte andra, det var bara ... du vet, det var ett jättejobb att få ihop gruppen. Och mitt i allt detta så ska vi skriva nationella prov. Det är ju jättesvårt. Och då fick vi inte så bra resultat, naturligtvis. Men då, i juni, släppte jag dem, då tänkte jag: "Nästa gång, då jävlar." Då visste jag att jag hade tre år på mig att bygga det här. Jag tänkte, alltså så kan det inte bli en gång till, för vi har mycket bättre förutsättningar nu. (...) Jag vet bara att jag tänkte det att: "Nu jävlar, nu jäklar ska vi sätta det".

Det är alltså en hel del som står på spel. För kommunen som trots massiva föräldraprotester genomförde omorganisationen. För skolan som hoppas på att deras visionsarbete ska ha gett resultat och för pedagogerna som leder undervisningen av den heterogena och ständigt föränderliga elevgruppen. För det är så det ser ut i den här skolan. Från starten i förskoleklass fram till den sista terminen i årskurs 3 har flera elever lämnat och nya kommit till. Vissa flyttar till ett annat land, andra byter kommun och några har nyligen kommit till Sverige och bosatt sig i kommunen. Drygt tre av tio elever i skolan har föräldrar med eftergymnasial utbildning. Ungefär hälften av eleverna är födda utomlands och har ett annat modersmål än svenska. De vanligaste språken är somaliska och arabiska. Norrskolans skolledning och pedagoger har att hantera de utmaningar som följer med en omorganisation där elever som bor i olika stadsdelar och har skilda bakgrunder och erfarenheter ska mötas (Mickelson et al., 2021). Den här artikeln handlar om just detta. Skolaktörernas arbete med elevernas relationer och skolframgång.

I ett historiskt perspektiv är kommunalt initierad skolintegration (att genom lokalt utformade utbildningspolitiska reformer styra de kommunala skolornas elevsammansättning) en samtida men också relativt ovanlig företeelse i det svenska utbildningssystemet. Den nationella utbildningspolitiska debatten har under det senaste decenniet präglats av att skolsegregation och bristande likvärdighet ska lösas via kompensatoriska åtgärder. Exempelvis genom att fördela ekonomiska medel på grundval av elevernas socioekonomiska sammansättning eller via pedagogiskt stöd genom det av Skolverket organiserade projektet ”Samverkan för bästa skola” (se Trumberg et al., 2022). Den svenska forskningen om kommunalt styrd skolintegration är därför också begränsad. Det finns studier som visar de bakomliggande argument och processer som lett fram till att kommuner har initierat skolintegrationspolicyer (Arneback et al., 2021; S. Lund, 2021) samt beskrivningar och analyser av vilka olika former av kommunala skolintegrationspraktiker som finns (Osman & S. Lund 2022, Trumberg et al., 2022). Det finns även studier som visar att effekterna av skolnedläggning och spridning av elever till andra kommunala skolor kan gynna (Wigerfelt, 2010) eller missgynna (Arneback et al., 2021) skolframgången och/eller inkludering för de elever som flyttas samt hur sammanslagning av skolenheter och öppning av en ny skola bidrar till nya former av segregation skapas (Kornvall & Bender, 2018). I en nyligen genomförd studie av styrd skolintegration visar Flensner och Svensson (2023) att nedläggningen av mellan- och högstadieskolor i ett utanförskapsområde har upplevts positivt av de flyttade eleverna och mottagande skolornas elever och lärare. Dessa studier har handlat om mellan- eller högstadieskolor och genomförts på orter där det finns en skolmarknad och goda valmöjligheter. I ett svenskt sammanhang saknas helt studier om kommunal styrning mot integrerade lågstadieskolor i sammanhang där valfriheten är obefintlig (se S. Lund, 2021). Denna artikel riktar med andra ord sitt fokus mot ett empiriskt

forskningsområde som inte tidigare undersökts i en svensk kontext. Mot denna bakgrund söker artikeln svar på följande forskningsfråga: *Hur arbetar skolledare och pedagoger med den nya elevsammansättningen organisatoriskt, socialt och pedagogiskt och vilken betydelse får detta för elevernas relationer till varandra och för deras skolframgång?*

Det huvudsakliga intresset med denna fallstudie handlar alltså om att beskriva och analysera skolledning och pedagogers relationella och pedagogiska arbete med en socioekonomiskt- och etniskt heterogen elevgrupp. Vår ambition är att fördjupa förståelsen för hur detta arbete skapar förutsättningar för en skolkultur där elevers olikhet blir till en tillgång inte ett hinder för relationskapande och skolframgång.

TIDIGARE FORSKNING

Vi kommer att inleda denna del av artikeln med en kort presentation av tidigare skolsegregationsforskning i syfte att ge en kontext till kommunens beslut om att aktivt söka förändra skolors sociala och etniska elevsammansättning. Därefter redovisas nationell och internationell forskning om skolintegration. Särskilt fokus riktas mot utfallet av dessa policyinitiativ och huruvida de bidragit till ökad likvärdighet beträffande olika elevgruppers skolframgång.

Skolsegregationsforskningen visar att utbildningssystemets socioekonomiskt reproducerande effekter har tilltagit alltsedan introduktionen av skolvalfrihets- och friskolereformerna under mitten av 1990-talet (Dovemark & Beach, 2016). Skolors elevsammansättning har kommit att bli allt mer socialt och etniskt homogen och skolor i olika områden skiljer sig allt mer från varandra. Hansen och Gustavsson (2016) har i sin longitudinella studie visat att den sociala segregationen varit relativt konstant mellan 1998–2011, men att skolsegregationen under samma tidsperiod har tilltagit. Vidare framgår att bostadssegregation, totala antalet barn i upptagningsområdet, skolvalfrihet och andelen friskolor förstärker skolsegregationen och minskar andelen skolor med socialt och etniskt mixade elevgrupper (Malmberg & Andersson, 2019).

I ett utbildningssystem med hög grad av valfrihet blir föräldrarnas agerande en avgörande faktor (Osman & Månsson, 2015). Svenska och internationella studier visar att en majoritet av föräldrar visar stort stöd för en likvärdig och mångkulturell skola där olikheter möts och interagerar (Mella & Palm, 2007; Orfield & Lee, 2006; Roda & Stuart Wells, 2013). Samtidigt tenderar föräldrar att välja skolor där de andra barnen och deras familjer liknar deras egen familj (Bifulco et al., 2009; Roda & Stuart Wells, 2013). Forskningen visar att de flesta skoldistrikt/kommuner inte hanterar betydelsen av elevers etnicitet som en aspekt i föräldrars och barns skolvalsprocesser. I ett sådant system lämnas föräldrarna ansvariga att hantera de dominerande ideologier och diskurser

som definierar ”mångkulturella” skolor som dåliga och de ”svenska” skolorna som bra (Roda & Stuart Wells, 2013; Voyer, 2018). Dessa ideologier och diskurser driver skolsegregationen genom att de mest skolframgångsrika och/eller socioekonomiskt resursstarka eleverna söker sig till högpresterande skolor där majoriteten av eleverna har svensk bakgrund (Ambrose, 2016; Dovemark & Holm, 2017; Kallstenius, 2010). Forskningen visar vidare att det inte är avsaknad av information, skolrykten eller betyg som hindrar elever från minoritetsgrupper att genomföra sin grundskoleutbildning vid skolor med hög måluppfyllelse och där majoriteten av eleverna har majoritetssvensk bakgrund. I stället är det rädslor för att inte passa in i den ”svensk dominerande” skolkulturen som gör att barn från minoritetsgrupper stannar vid, eller återvänder till skolor i mångkulturella bostadsområden (Ambrose, 2020; Holm & Dovemark, 2020).

Sammantaget skapar detta en mångfaldig skolsegregation. Social bakgrund, etnicitet och elevers studieresultat samvarierar och förstärker skolsystemets segregande processer. Dessa processer genererar och förstärker i sin tur symboliska gränser mellan olika skolor (S. Lund, 2015). De minoritetstata skolornas ”vi” och de majoritetstata skolornas ”vi” ställs emot varandra på konkurrensutsatta skolmarknader. En annan effekt av den tilltagande skolsegregationen visar sig i mätningar av skolframgång på skolnivå. År 2000 var den förväntade skillnaden mellan två elevgrupper som båda tillhörde den fjärdedel med lägst socioekonomisk bakgrund 10 meritvärdespoäng om den ena gruppen gick på en grundskola med en mindre gynnsam socioekonomisk sammansättning och den andra på en skola med en gynnsam socioekonomisk elevsammansättning. Denna skillnad har ökat till nästan 30 meritvärdespoäng år 2015 (Skolverket, 2016).

Sammanfattningsvis visar forskningen att dessa samverkande skolsegregationsprocesser skapat symboliska och sociala gränser mellan olika elevkategorier vilket i sin tur har kommit att påverka utbildningssystemets förmåga att erbjuda barn och ungdomar likvärdiga möjligheter till kunskapsutveckling. Det är mot bakgrund av en ökande skolsegregation och minskande likvärdighet som den aktuella kommunens initiativ att aktivt genomdriva en styrd skolintegration bör förstås (S. Lund, 2021; Trumberg et al., 2022).

Skolintegration och skolframgång

Den internationella litteraturen om skolintegration är omfattande. Därför kommer vi i det följande att ge en översikt av de övergripande positionerna och slutsatserna inom detta forskningsområde.

I ett historiskt perspektiv tycks skolintegrationspolicier bygga på en övertygelse om att skolsegregation leder till bristande likvärdighet (Orfield & Lee, 2006) samt att etniskt och socialt blandade skolor genom kamrateffekter kan bidra till en ökad likvärdighet (Delmont, 2016; Orfield, 2007). Generellt sett,

har skolintegrationsreformer riktats mot att förbättra etniska minoritetsgruppers skolframgång och sociala mobilitet (Delmont, 2016; Frankenberg, 2007; Wells & Crain, 1994). Formerna för att aktivt styra skolors elevsammansättning skiljer sig åt. Den vanligast förekommande praktiken för skolintegration i ett svenskt perspektiv innebär att minoritets elever lämnar sin hänvisningsskola och fortsätter sin grundskoleutbildning i en ny skola där en hög andel av eleverna har majoritetsbakgrund (Osman & S. Lund, 2022; Trumberg et al., 2022). Forskare i Sverige och internationellt har framfört kritik mot antagandet att etniskt blandade elevgrupper per automatik leder till ökad skolframgång och samhällelig inkorporering. Initiativen till skolintegration drivs ofta av ideologier som inte tar hänsyn till rådande samhällsstrukturer (ekonomisk ojämlikhet, bostadssegregation och rasism) samt överlåter genomförandet av policyn till skolor, rektorer och lärare att hantera dessa strukturella villkor (Frankenberg, 2007; Orfield & Lee, 2006).

Internationella och svenska studier om skolnedläggning och skolintegrationspolicier visar dock att minoritets elevers skolprestationer förbättras och att majoritets elevers akademiska prestationer förblir desamma (Delmont, 2016; Frankenberg, 2007; Larsson-Taghizadeh, 2019; Orfield & Lee, 2006). I en registerdataanalys av mer än 50 000 studenter har Billings et al. (2013) visat att skolsegregation generellt bidrar till låga skolresultat för minoritetsgrupper, och att styrd skolintegration kan vara ett sätt att skapa ett mer jämställt utbildningssystem. Brummet (2014), som studerade 200 nedläggningar av skolor i Michigan (USA), drog slutsatsen att elever från lågpresterande skolor förbättrar sina skolprestationer om de ges möjlighet börjar i en genomsnittligt mer högpresterande skola. Steinberg och MacDonalds (2019) studie av nedläggningar av lågpresterande skolor och förflyttning av dess elever till andra skolor visade att: "the academic achievement of displaced students improved only when [they were] relocated to significantly higher-performing schools" (s. 40). Samma studie visar att hur många elever som flyttas också har betydelse för elevernas skolframgång. En svensk studie av Wigerfelt (2010) visar att när elever från en lågpresterande skola i ett utanförskapsområde flyttas till en högpresterande skola ökar måluppfyllelsen hos de flyttade eleverna. Eleverna själva och dess lärare förklarar att denna förändring skett på grund av att de fått fler studiemotiverade vänner. I sin kunskapsöversikt kring vad som påverkar elevers studieresultat visar Skolverket (2009) att "kamrat-effekten" har en väsentlig betydelse för elevernas skolframgång (se även Caldas & Bankston, 1997). Mickelson et al. (2012) har i sin metaanalys av samhällsvetenskaplig forskning kring effekterna av etniskt blandade skolor visat att elevers skolframgång förbättras, fördomar avtar och förståelsen för kulturella skillnader ökar.

Andra samhällsvetenskapliga studier har dock visat att politiska initiativ till skolintegration kan få negativa effekter i förhållande till de avsedda politiska

intentionerna. Ett sådant negativt utfall handlar om "white flight" och att nya former av skolsegregation skapas. Innebörden av white flight handlar om att "vita" föräldrar väljer att flytta sina barn från mångkulturella skolor till skolor där eleverna tillhör majoritetsgruppen. Detta görs genom att byta bostadsort (Lareau & Goyette, 2014) eller genom skolval (Kalstenius, 2010). En annan form av kritik riktad mot skolintegration finns i den amerikanska forskaren Karida Browns (2018) bok *Gone Home*. När skolor med afroamerikanska elever lades ner och eleverna flyttades till "vita" skolor under 1960-talet visar Brown (2018) att eleverna inte upplever den övergripande policyn för styrd skolintegration som kränkande, men däremot den process av utsatthet som de kom att bli en del av:

... it was not integration but the fact that they were being called on to move their black bodies from a place where they had constructed a social world to one where they had no familiarity, advocacy, or say in shaping the environment. (Brown 2018, s. 147; A. Lund, 2019)

Även svensk forskning pekar på att elever med minoritetsbakgrund kan känna utanförskap, brist på erkännande och rasism i vita "svenskdominerade" skolor (Ambrose, 2016; Holm & Dovemark, 2020; Nilsson Folke, 2017).

Vidare har svenska studier visat att vita medelklassföräldrar är de som starkast protesterar mot de kommunala initiativen till skolintegration (S. Lund, 2021) och även väljer att flytta sina barn till andra skolor (Kornvall & Bender, 2018; Wigerfelt, 2010). Forskning har även visat att lärare inte känner sig förberedda och saknar relevant stöd för att utveckla sin undervisning i en mångkulturell och kunskapsmässigt heterogen elevgrupp, att den förväntat ökade måluppfyllelsen för de elever som flyttats till en ny skola uteblir och att det skapas segregeringseffekter mellan olika elevgrupper inom skolan (Arneback et al., 2021), samt att elever som flyttas från en skola till en annan: "återkommande riskerar att positioneras som de avvikande, de som inte passar in i den redan etablerade skolkulturen" (Arneback & Jämte, 2023, s. 20). Med andra ord, har forskning visat att det inte är tillräckligt att skapa etniskt och socioekonomiskt blandade elevgrupper på en skola. Strävan mot att skapa en inkluderande skolkultur och pedagogers organisering och didaktiska arbetssätt är avgörande för vilka effekter initiativen till skolintegration ska få i praktiken (se t.ex. Behtoui, 2023).

METOD

Datamaterialet i denna artikel består av etnografiskt inspirerade fältanteckningar, intervjuer med skolaktörer vid Norrskolan, kommundata över elevernas resultat på nationella prov mellan åren 2016–2021 samt ett sociogram som

eleverna har fyllt i. Detta är alltså en fallstudie som undersöker ett empiriskt fenomen som tar form under en given tidsperiod (Ragin & Becker, 1992). En studie av hur skolledare och pedagoger arbetar med de förutsättningar som en kommunalt styrd skolintegrationspolicy har inneburit och vilket utfall detta får. Fallstudien baseras vidare på olika former av kvalitativa och kvantitativa data som dels beskriver skolledningens och pedagogernas arbete med elever som nu går i 3:e klass, och dels består av två utfallsmått (sociogram och kommunal statistik på elevers nationella prov). Vi menar att denna metod-design ger möjlighet att utveckla analysen via skolaktörernas röster och ge förklaringar till varför utfallet ser ut som det gör (Merriam, 1993).

Sociogrammet består av tre frågor: Vem arbetar du bäst tillsammans med på lektionerna? Vem vill du helst vara med på rasten? Vilka kompisar brukar du leka med efter skolan och på lov och helger? Eleverna fick namnge maximalt tre individer för varje fråga. Syftet med detta sociogram var att undersöka i vilken utsträckning som elever som skrev nationella prov i svenska skolarbetade och/eller umgicks under skoltid och på fritiden med elever som skrev nationella prov i svenska som andraspråk och vise versa. En central fråga inom forskningen kring styrd skolintegration handlar om huruvida blandade elevgrupper leder till att nya vänskapsband knyts eller ej. Istället för att enbart förlita oss till fältanteckningar och lärares beskrivningar kring barnens umgänge i klassrum och på raster möjliggör sociogrammet en fördjupande analys. I bearbetningen av dessa data konstruerades två grupper av elever. Den första elevgruppen skrev nationella prov i svenska och består av barn som är födda i Sverige och som har föräldrar som är födda i Sverige eller utomlands. Vi kallar denna grupp för ”elever utan egna migrationserfarenheter”. Den andra elevgruppen består av elever som skrev nationella prov i svenska som andraspråk och består av elever som kommit som flyktingar eller EU-migranter till Sverige. Vi kallar denna grupp för ”elever med egna migrationserfarenheter”. Denna grova kategorisering av elevernas bakgrund gjordes i syfte att skydda deras identiteter. Sociogrammet genomfördes inte i helklass utan enskilt med forskaren i ett grupprum på skolan, och under lektionstid, för att undvika en diskussion mellan elever i klassen rörande deras svar på frågorna. Observationer gjorda i anslutning till denna datainsamling visade heller inga tecken på oro i gruppen. Det kan också förklaras av att S. Lund hade varit på fältet under en längre period och byggt upp tillitsfulla relationer till eleverna och deras lärare. Eleverna informerades även om att deras svar på frågorna inte kommer att redovisas på sätt som avslöjar deras eller klasskamraternas identiteter eller specifika vänskapsband (D’Angelo & Ryan, 2021). Därav också vårt val om att presentera data i två grova elevgrupper (se tabell 1). Då elever från en av elevgrupperna har nämnt minst en annan elev från den andra gruppen har detta svar tolkats som en heterogen

vänskapskrets. När elever från en av de två elevgruppen enbart väljer elever inom den egna gruppen har detta tolkats som en homogen vänskapskrets.

I Norrskolan går cirka 200 elever, från förskoleklass till årskurs 3. Eleverna kommer från två upptagningsområden. ”Öster” är en stadsdel som uppfördes under åren 1969–1972 och består av hyreslägenheter, men som angränsar till en bebyggelse av hus och bostadsrätter. Området har tydliga kopplingar till miljonprogrammets arkitektur. I området bor för närvarande framförallt familjer med utländsk bakgrund. ”Norr” är en stadsdel där det finns en blandning av villabebyggelse och hyreslägenheter. Området planerades under 1950-talet av arkitekter från det Kooperativa förbundet och de flesta villorna i området är ”typhus” från KF:s katalog. Under 1990-talet tillkom bebyggelse i form av hyreslägenheter. Avståndet mellan Öster och Norr är cirka 3 km.

Skolan leds av rektor och biträdande rektor och är organiserad kring arbetslag som ansvarar för undervisning för en specifik årskurs. Varje årskurs består i sin tur av tre klasser. I arbetslaget som undervisar årskurs 3 arbetar en förstelärare, fyra lärare och en fritidspedagog med totalt 65 elever. Klassen har också tillgång till specialpedagoger som arbetar mot samtliga årskurser. I denna artikel kommer vi av forskningsetiska hänsyn benämna rektorerna som skolledning och de olika lärarkategorierna för pedagoger. När vi i artikeln talar om ”skolaktörer” avses både skolledning och pedagoger.

Under läsåret 2021 besökte Stefan Lund Norrskolan vid fyra tillfällen (totalt 20 dagar). Under dessa dagar har Lund följt undervisningen i Norrskolans tre tredjeklassare, ätit i matsalen, varit ute med eleverna på rasterna, deltagit i fritidshemsverksamheten och vid lärarlagsmöten. I efterhand har olika förlopp, händelser och upplevelser av vad som hänt under dagen återgetts i dessa fältanteckningar. Vidare har Lund intervjuat de två skolledarna, samtliga pedagoger som är involverade i tredjeklassarnas undervisning, en specialpedagog samt lärare i två andra arbetslag. Totalt har det genomförts 11 semistrukturerade intervjuer med skolledare och pedagoger (Kvale, 1997). Intervjuernas längd var ca en timme. Intervjuerna har skrivits ut och anonymiserats. Observationer och fältanteckningar har använts som ett konkretiserande stödmaterial för intervjuer med skolledare och pedagoger och behandlade följande frågeområden: skolledarnas/pedagogernas bakgrund, erfarenheter av omorganisationen, undervisning, måluppfyllelse och deras arbete med den socialt och etniskt heterogena elevgruppen samt att skapa en inkluderande skolkultur. I artikeln kommer företrädesvis intervjuer, sociogram och elevernas resultat på nationella prov att användas som underlag för tolkning och analys. I samband med att resultatdelen och analysen var genomförda skickades artikelmanuskriptet till de intervjuade pedagogerna i syfte om att validera dessa innehåll. Uppmaningen till pedagogerna var att kritiskt granska texten. En vecka senare träffade Stefan Lund pedagogerna som inte hade några synpunkter på innehållet och i korthet tyckte följande: ”- Det är så vi gör” och ”- Artikeln speglar vår anda och det vi vill uppnå”.

Kommundata över elevernas måluppfyllelse på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk är på gruppnivå, vilket innebär vissa analytiska begränsningar. Det är alltså inte möjligt att ange exakt hur många procent av eleverna som klarat samtliga åtta delprov. Däremot medger data en analys av hur många procent av eleverna som *maximalt* har klarat samtliga åtta delprov och hur resultatet har förändrats över tid.

Forskningen har granskats och godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr. 2021-00713). Samtliga intervjupersoner i artikeln är anonymiserade och har samtyckt till medverkan i studien.

Ett kultursociologiskt perspektiv på skolkultur och skolframgång

Studiens teoretiska perspektiv riktar sitt övergripande fokus mot att förstå och förklara hur skola och utbildning i hög grad består av en aktiverande kulturell struktur av känslor och mening. Med Jeffrey C. Alexanders ord: "...societies are not governed by power alone and are not fueled only by the pursuit of self-interest. Feelings for others matter, and they are structured by the boundaries of solidarity" (2006, s. 3). Alexander (2006) menar att gränserna för vem som passar in eller inte i demokratiska samhällens civilsfär, definieras av människors solidaritet och känslor i förhållande till varandra. En sådan utgångspunkt pekar på att de symboliska och sociala gränserna mellan "vi" och "dem" ständigt är i förändring.

I vår analys av skollärdarnas och pedagogernas försök att utveckla en inkluderande skolkultur för skolframgång kommer vissa begrepp att vara vägledande. "*Super-diversity*" (super-mångfald) söker förklara: "new social patterns, forms and identities that arise from migration-driven diversification" (Vertovec, 2019, s. 125). I Norrskolan har cirka 50 % av eleverna ingen egen migrationserfarenhet. Inom denna grupp finns elever som är födda i Sverige och som har släktingar som flydde kriget i forna Jugoslavien och elever till arbetskraftsinvandrare från Skandinavien och Europa. Inom gruppen elever med egna migrationserfarenheter finns en relativt omfattande utomeuropeisk elevgrupp (Syrien, Somalia, Afghanistan) samt elever som anlänt till Sverige som EU-migranter (Makedonien, Italien, Polen). Det finns alltså en stor variation vad beträffar elevernas ursprungsland, etnicitet, religion, språk, utbildningsbakgrund och anledningar till att just de befinner sig på orten och i skolan. Dessa förändringar skapar också förutsättningar för möten mellan olika elevgrupper, som kan bidra till förhandlingar kring kulturella identiteter och etablera nya statushierarkier (Vertovec, 2019). Men det finns också potential för att "olikhet" blir till en norm i elevernas vardag, där vem en umgås med inte struktureras av etnicitet eller av antal år i Sverige. Detta påverkar deras sätt att tänka och reflektera över språkliga skillnader, religion, traditioner och livsformer. Tankar och reflektioner som kan forma en: "contingent openness to people, corporations and societies" (Vertovec, 2012, s. 307). Detta för

oss till nästa teoretiska begrepp, *konvivialitet* (Gilroy, 2004) som handlar om kulturer där det finns en medvetenhet kring dominansförhållanden och statushierarkier men som samtidigt bär på möjligheten till en öppen och solidarisk interaktion. Med andra ord kan skolkulturer som rymmer en supermångfald bära på både möjligheter och hinder. Via elevers och lärares identifikation av varandra kan symboliska och sociala gränser mellan "vi" och "dem" förstärkas. Samtidigt är öppenhet och solidaritet också en del av det sociala livets dramatik (Alexander, 2006). Detta för oss till insikten om att skolans kanske svåraste men samtidigt mest centrala uppgift är att lära elever att leva tillsammans (Martinsson & Mulinari, 2022; Tajic & A. Lund, 2021).

Med inspiration från Alexanders tre inkorporeringsformer (2006) så menar vi att ett sådant lärande kan ta form på tre olika sätt. *Asimilation* bygger på minoritetsgruppers anpassning och lärande om att vara "svensk". För att vara en del av "oss" behöver du lämna ditt förflutna bakom dig och lära dig att vara som "oss". Med andra ord: "...persons can be incorporated, but not their qualities" (Alexander, 2013, s. 532). Vid *sammanbindning* "smälter" olika etniska grupper samman till en mer kollektiv identitetskategori. I social interaktion med den "andre" lär barn från etniska majoritetsgrupper att förstå och uppfatta barn från stigmatiserade "andra" som mer lika än de tidigare upplevt. Barn från etniska minoritetsgrupper kan också hitta strategier för att övervinna stigmatisering. Således förenas de tidigare uppdelade kulturella identiteterna genom sociala interaktionsprocesser där hen lär känna den "andre". Alexander (2006) menar dock att sammanbindning är normativt problematisk eftersom det, i likhet med assimilation, är majoritetsgrupper som definierar vilka värderingar, handlingar och uppföranden som accepteras eller inte. Den *mångkulturella inkorporeringsformen* drivs av solidaritet, sympati och förståelse för "den andre" och överskrider därmed de symboliska och sociala gränserna mellan majoritets- och minoritetsgrupper. Mångkulturell inkorporering innebär en intersubjektiv och ömsesidig lärandeprocess: "This idea of a more symmetrical bargain implies mutual learning. It is not only the incoming group that changes, but the morals and manners of core groups" (Alexander, 2013, s. 532) och "individuals are accepted because their qualities are also accepted" (Kivisto & Sciortino, 2015, s. 22).

I denna artikel är begreppet *mångkulturell inkorporering* av särskilt intresse för vår analys av Norrskolans arbete mot en inkluderande skolkultur eftersom den pekar på möjligheten att förena rättvisa och social sammanhållning. Artikelns fokus på skollära och pedagogernas organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete med Norrskolans elevgrupp handlar med andra ord om att studera och analysera mångkulturell inkorporering och de levda erfarenheterna av att i praktiken, och på en interaktionsnivå, arbeta med konvivialitet. Detta innebär i sin tur en förståelse för att Norrskolans skolkultur, är en av skollära, pedagoger och elever "upprätthållen och förändringsmöjlig 'kulturell struktur', som en kraft som, mer eller mindre omedvetet, kan aktivera

förståelseformer, känslor och handlingsmönster” (Trondman et al., 2012, s. 10).

En sådan beskrivning kan såklart förstås som alltför deduktiv och styrande av vår tolkning och analys av studiens empiri. I själva verket har våra beskrivningar och tolkningar baserats i en iterativ analysprocess. Det betyder att vi inledningsvis har haft ett öppet förhållningssätt till våra data. De tre teman som redovisas i resultatdelen är utfallet av läsningar och omläsningar av det empiriska materialet. Dessa teman utgör utgångspunkt för hur vi med hjälp av tidigare redovisade teoretiska begrepp analyserar och söker förklaringar till skolledarnas och pedagogernas individuella erfarenheter av den skolkultur där de befinner sig: “This is a two-way stretch, a continuous process of shifting back and forth, if you like, between ‘induction’ and ‘deduction’” (Trondman & Willis, 2000, s. 12). Med andra ord, våra teoretiska begrepp och utgångspunkter återspeglas i skolledarnas och pedagogernas berättelser om vad de anser att de gör i skolan och varför de egentligen anser att de gör som de gör (Geertz, 1999, s. 10).

RESULTAT

Vår resultatredovisning består av tre teman. Vi inleder med en beskrivning och analys av skolledningens och pedagogernas sätt att organisera och arbeta med elevernas sociala relationer. Därefter presenteras det pedagogiska perspektiv som pedagogerna valt att bygga sin undervisning kring. Slutligen redogör vi för utfallet av detta organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete, nämligen elevers resultat på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk mellan 2016–2021.

Skolframgång startar med de sociala relationerna

De intervjuade skolaktörerna menar å ena sidan att Norrskolan upptagningsområde redan innan omorganisationen haft en blandning av elever avseende utländsk och socioekonomisk bakgrund och där vissa hemförhållanden har behövts stötta upp:

...det var lite trassligt och tungt, vi hade mycket kontakt med socialen. Det var inte bara barn med utländsk bakgrund utan precis lika många med svenskfödd bakgrund. (Skolledare).

Skolaktörernas vana och erfarenhet av att arbeta med heterogena elevgrupper innebar att omorganisationen inte kom att innebära en så stor förändring. Denna erfarenhet och pedagogiska beredskap att arbeta med en socioekonomiskt och etniskt heterogen elevgrupp har i tidigare forskning visat sig ha betydelse för elevernas skolframgång och inkludering (Arneback

et al., 2021; Orfield & Lee, 2006) Å andra sidan menar skolaktörerna att omorganisationen har skapat nya utmaningar som skolan har haft att hantera:

... man ska inte säga att det ser ut som innan, för det gör det inte. Tittar man på andelen elever som är födda utomlands då och nu så skiljer det sig ganska mycket ändå. Så att det är klart att ... där har vi behövt bli mycket, mycket bättre. (Skolledare)

En av dessa utmaningar handlar enligt pedagoger och skolledning om att elevernas språkliga och utländska bakgrund innebär att det kan uppstå grupp-bildningar som är baserade på kön och/eller etnicitet. I ljuset av de erfarenheter som lärarlaget fick från det första året efter omorganisationen var relationsarbetet mellan eleverna något som man aktivt ville hantera.

Pedagogerna berättar att de med stöd från skolledning initierade ett omfattande värdegrundsarbete med den elevgrupp som 2021 skrev nationella prov. Pedagogerna berättar att de från starten i åk 1 och under cirka ett halvår inledde varje skoldag med samling och diskussion om vilka förhållningssätt elever och pedagoger ska ha till varandra. Varje dag avslutades även med en utvärdering tillsammans med eleverna:

Vi hade stora samlingar där alla 65 barnen fick sitta tillsammans och gemensamt komma fram till: "Hur vill vi ha det?" Alltså, hur ville de ha det, vilka regler ville de ha? Att de fick vara delaktiga i att lägga upp sin egen sociala vardag och så, ... de var så himla kloka de här små. Det kunde handla om små saker som att: "Hur ska det vara i matsalen? Kan man prata fritt? Kan man prata högt?" Och: "Nej, vi vill ha det så här och så här". (Skolledare)

Pedagogerna och skolledarna menar att det kollektivt formade värdegrundsarbetet har lett fram till att eleverna vet hur de förväntas bete sig mot varandra och gentemot skolpersonalen. Detta har inneburit, menar pedagogerna, en ökad studiero i klassrummet:

All den tiden vi la där den har vi fått igen för vi har ju lektion på våra lektioner... Alltså, jag har ju jobbat i 21 år som sagt, och det här är ju den största skillnaden. Ungarna kommer in här och skakar av sig rasten och sen ... de är i skick att jobba med sin utbildning, för de behöver inte oroa sig [för de sociala relationerna i klassen]. (Pedagog)

Värdegrundsarbetet har gett eleverna ett språk och en gemensam överenskommelse för hur sociala relationer ska hanteras. I pedagogernas perspektiv är det en förutsättning för att kunna skapa goda relationer mellan eleverna och en inkluderande skolkultur.

En annan central aspekt i pedagogernas arbete för att stärka elevernas sociala relationer handlar om hur de valt att organisera elevernas luncher. För att stärka den sociala interaktionen mellan eleverna har skolan bestämt att elever i en viss årskurs ska sitta med varandra och ha bestämda platser som följer ett förbestämt placeringsschema. Detta innebär att elever från olika parallellklasser i samma årskurs sitter och äter med varandra i matsalen, och att de också byter lunchsällskap med jämna mellanrum. Det betyder att ingen elev behöver känna oro för att bli bortvald eller inte välkomnad när hen rör sig i matsalen med sin bricka. I sin studie av skolor i New York och London visade Natacha Warikoo (2010, 2011) att skolors sätt att organisera möjligheter till social interaktion mellan olika etniska grupper (exempelvis i matsalen och på raster) påverkade den sociala interaktionen och i vilken mån som eleverna hade vänner utanför sin egna etniska grupp. Ett annat inslag i arbetslagets arbete om att aktivt organisera elevernas sociala interaktion visar sig i att eleverna ges olika uppdrag som handlar om att styra deras sociala interaktion i syfte att skapa ett skolkulturellt "Vi". Det kan handla om: "Veckans kompis" (att vara med en kompis som eleven normalt inte leker med på rasterna), "Intervjuuppdrag" (att intervjua varandra) och "Snälluppdrag" (att eleverna ska göra något snällt mot någon annan och elever ska berätta för klassen när någon har gjort något snällt). En av pedagogerna berättar:

I dag ska du leka med en kompis som du inte har lekt med innan." Och då var man ju tvungen att gå ut, kliva ur den här *comfort-zonen*, att leka med någon så här: "Hm, med någon jag inte hade gjort det med." Så vi har tvingat in dem i olika situationer och det har faktiskt gett resultat. Det har varit jättebra, så nu möts de ju över gränserna som vi aldrig trodde förr. De har hittat kompisar ... alltså, vi kunde liksom inte ens drömma om att: "Nu har de här börjat hänga jättemycket och nu leker de här och de ringer varandra och byter telefonnummer. (Pedagog)

Konvivialitet i praktiken kommer inte in av sig självt. Men med stöd från pedagoger och de förutsättningar för interaktion som de erbjuder så har en öppenhet bland eleverna utvecklats. Det är inte bara pedagogerna som upplever att barnen har skaffat nya kamrater i skolan. Tabell 3 visar att pedagogernas upplevelser och erfarenheter överensstämmer med elevernas svar på tre frågor om vilka som de helst arbetade med på lektionerna och umgicks med på raster och på sin fritid. Med "homogen" vänskapskrets avses att elever i gruppen "utan egna migrationserfarenheter" eller "med egna migrationserfarenheter" endast nämner andra elever med samma bakgrund i sina svar på respektive fråga. En "heterogen" vänskapskrets innebär att elever har nämnt minst en annan elev från den elevgrupp som denne själv inte tillhör.

Tabell 1.*Elevers sociala interaktion, homogen och heterogen vänskapskrets, % (antal)*

	Homogen	Heterogen	Totalt
Lektion	30 (17)	70 (39)	100 (56)
Rast	41 (23)	59 (33)	100 (56)
Fritid	70 (39)	30 (17)	100 (56)

Tabellen visar att sju av tio elever nämner minst en klasskamrat som de tycker sig arbeta bäst med i klassrummet och som inte tillhör samma elevgrupp som de själva. Nästan sex av tio elever nämner att detta också gäller på rasterna. Tidigare forskning kring styrd skolintegration visar att den ofta kollektiva leken bland yngre barn främjar inkluderingsprocessen i jämförelse med högstadieungdomar (Flensner & Svensson, 2023). Utanför skoltid är mönstret annorlunda. En majoritet av eleverna leker oftast med barn som har samma bakgrund som de själva. I hög grad grundar sig detta umgängesmonster i att majoriteten av barnen leker med barn i närheten av sin bostad eller så umgås de med släktingar. En rimlig förklaring till att elevernas gränsöverskridande umgänge skiljer sig åt mellan skolan och på fritiden har, enligt oss, med deras fysiska närhet till varandra att göra. I skolan är möjligheten att välja vem en vill arbeta eller leka med en mer öppen fråga. Alla finns på samma plats. På fritiden styrs barnens umgängesmonster i högre grad av var de bor. Vår tolkning är att huvudortens bostadssegregation bidrar till att skapa detta särhållande umgängesmonster på elevernas fritid.

Pedagogerna menar att värdegrundsarbetet och deras sätt att aktivt organisera elevernas sociala interaktion har skapat förutsättningar för att elevgrupper, med egen migrationserfarenhet och utan egen migrationserfarenhet kan ha ett gränsöverskridande umgänge på lektioner och raster. Detta arbete har även haft betydelse för klassrummets studiero. Pedagogerna betonar att deras arbete med att stärka skolkulturens vi-känsla inte enbart syftar till att utveckla elevernas kunskaps- och språkutveckling, utan också om skolans uppdrag att motverka främlingsfientlighet och utveckla barnens förståelse för och öppenhet inför samhällets kulturella mångfald:

... just det här med att lära känna varandra och varandras kulturer och visa eleverna att det inte är konstigt eller så där utan att det är [...] Jag tänker på all den här främlingsfientligheten och allt detta som finns i samhället. Men träffas de redan när de är små och de leker med varandra, då blir det en naturlig del. Och man pratar om att de kommer från olika ställen och att det är olika och man tänker olika, men att det spelar ingen roll. Vi kan vara vänner ändå. (Pedagog)

Sammanfattningsvis har vi beskrivit hur skolledningens och pedagogernas medvetet relationella arbete med en blandad elevgrupp kan bidra till att reducera gränser mellan olika elevgrupper (jfr Wimmer, 2013). Eller som Warikoo (2010, s. 445-446) uttrycker det: "... reducing prejudice (and in this case, blurring the boundaries between ethnic and racial groups) is aided by institutional supports such as customs of racial interaction, and by 'true' rather than 'casual' contact ...". Skolaktörernas sätt att organisera och därmed möjliggöra elevers görande av konvivialitet skapar en inkluderande skolkultur där umgänge mellan elever med olika bakgrund blir möjlig. Detta sätt att organisera och arbeta med elevernas sociala relationer är dock, menar skolaktörerna, en grundläggande men inte tillräcklig förutsättning för elevernas kunskapsutveckling. I ett nästa steg ska vi därför presentera hur skolledare och pedagoger över tid har utvecklat sitt pedagogiska arbete med att planera och genomföra undervisning.

Tydlig pedagogisk struktur gynnar alla

Erfarenheterna från det första kämpiga året efter omorganisationen och att det kom fler barn till skolan som inte var födda i Sverige har utgjort utgångspunkt för en relativt omfattande pedagogisk förändring och utveckling av sättet att fördela skolans lärarresurser samt av hur undervisningen i klassrummet ska bedrivas.

En av skolledarna beskriver att de just nu arbetar med direktintegrering av nyanlända elever och att en specialpedagog är med och stöttar elever med störst språkutvecklingsbehov. Detta är ett beslut som har vuxit fram över tid och genom de erfarenheter som gjorts:

Vi har haft förberedelseklass här. Från ena fredagen till måndagen så var det 30 nya elever här, så då var det förberedelseklass här, men den försvann. Vi jobbade bort den på något sätt. Det är som naturligt. När jag frågar runt så säger alla att det är klart att de ska vara ute i klassen. Inte minst ur integrationssynpunkt. (Skolledare)

Skolledningen och de pedagoger som intervjuats menar att en organisation med förberedelseklasser aktivt separerar olika grupper av elever från varandra och därmed motverkar skolans övergripande målsättningar om att utveckla inkluderande arbetssätt (jfr Nilsson Folke, 2017):

Ja, det är ju alltså att vi strävar efter att ha alla i klassrummet och att alla ska få chansen att delta i undervisningen. Vi har minimalt med den här "gå i väg grejen", utan vi försöker hålla ihop grupperna och [...] för tillhörigheten har vi prioriterat det här (Pedagog).

Mot bakgrund av att nyanlända elever ännu inte har ett utvecklat språk i svenska har vissa organisatoriska och pedagogiska anpassningar gjorts för att kunna direktintegrera dem i klassrumsundervisningen. För det *första* har skolan inga reseurspedagoger. Istället har man introducerat ett tvåläraarsystem. Vid varje lektion har en av pedagogerna huvudansvar för att planera, introducera och leda undervisningen för elevgruppen. Den andra pedagogen har i sin tur en på förhand planerad uppgift som riktar sig till elever med behov av särskilt stöd i det aktuella ämnet: "Vi är två pedagoger som ska ha svenska. Då är det ju inte så att jag har lektionen och den andra pedagogen står och hänger vid kanten" (Pedagog).

För det *andra* har alla veckoplaneringar och lektioner ett likartat upplägg. Pedagogerna beskriver att de har arbetat fram en språk- och kunskapsutvecklande pedagogisk praktik för sin undervisning. Ett arbetssätt som de menar underlättar lärande och kunskapsutveckling för elever som läser svenska som andraspråk. Sättet som pedagogerna bygger sin undervisning kring är inspirerat av "genrepedagogik" och "cirkelmodellen". I praktiken innebär detta att pedagogerna genom en tydligt strukturerad och i huvudsak kollektivt inriktad undervisning utvecklar elevernas förmåga att skriva olika texttyper i svenska/svenska som andraspråk samt att de arbetar parallellt med språkinläring och ämnesinläring i alla ämnen. Ett arbetssätt som de har arbetat med från första klass:

Det här var så explicit, så tydligt, vi gör tillsammans, vi gör tillsammans, vi gör tillsammans, tills man ser någon som bara: "Nu vill jag göra själv, fröken." "Fine, varsågod", för då har man liksom fått så mycket kött på benen så då klarar man det själv. Vi har sett, faktiskt, en vinst i det, för det är ingen som behöver fråga: "Åh, men hur var det nu?" De kan modellerna, de har det så tydligt och vi gör samma sak varje gång, fast med annat innehåll. Och det har gynnat, faktiskt, svenska som andraspråkselever. (Pedagog)

En av pedagogerna menar att detta sätt att arbeta i klassrummet framförallt innebär en utmaning för de elever som har kommit långt i sin språk- och ämnesutveckling. Men för pedagogerna är det av vikt att dessa elevers grundskoleutbildning också ska handla om att lära sig möta och arbeta med människor som inte har samma bakgrund som de själva. Inom denna elevgrupp protesterar vissa mot arbetssättet eftersom de tycker att de återkommande repetitionerna gör undervisningen tråkig. Pedagogerna hanterar detta genom att uppmuntra eleverna att använda sina kunskaper för att lära andra elever som inte kommit lika långt, eller som en av pedagogerna uttrycker det: "Alla måste hjälpas åt för att få hela gruppen med sig uppåt. Så där får man nästan guida dem och visa att, nu måste vi ta hand om de andra, så att de hänger med oss." På motsvarande sätt kan pedagogerna ibland ta

hjälp av elever med samma språkliga bakgrund men med olika lång vistelsetid i Sverige. För pedagogerna är det viktigt att de nyanlända eleverna får lära sig svenska. Att prata svenska i klassrummet tycks vara en självklarhet för alla. Samtidigt finns inslag av transspråkande i undervisningen, där elever som har en utvecklad språklig förmåga hjälper klasskompisar med översättningsarbetet:

Särskilt som nyanlända, när de inte kan språket överhuvudtaget ... att det är flera som talar samma språk för då hjälper de varandra. Man märker det, att hittar någon inte ordet så frågar man till exempel någon kompis som kan arabiska. Så de hjälper varandra. (Pedagog)

Samtidigt som transspråkande används som en pedagogisk strategi för att få med alla i undervisningen, tycks eleverna vara ytterst medvetna om att det är svenska som är normen i klassrummet. I Stefan Lunds fältanteckningar kan vi läsa:

Jag sitter bredvid tre barn som med sina familjer har flytt från arabisktalande länder. De jobbar med en matematikuppgift tillsammans och jag hör att de två pojkarna börjar prata arabiska med varandra. ”Nej”, säger flickan som jobbar med dem, ”prata svenska”.

Vår tolkning är att detta uttryck för språklig självreglering har skapats en genom en tydlig inramning av undervisningens former, vilket eleverna accepterat och bär med sig i det dagliga arbetet. Vilken effekt denna självreglering får är svår att uttala sig om. Den är säkert inte bara av godo då det finns fördelar kunskapsmässigt att utbyta begrepp på sitt modersmål för stämning av sin förståelse. Denna självreglering kan även knäppa på den mångkulturella inkorporeringsformen eftersom stolthet över sin egen bakgrund, och andras öppenhet inför olikhet, också stärks av självklarheten som följer med att få tala sitt modersmål i andra offentliga sammanhang än bara under modersmålsundervisningen eller när nyanlända elever behöver hjälp att tolka svenska ord.

För det *tredje* har skolaktörerna identifierat att särskilt elever som studerar svenska som andraspråk misslyckas med arbetsuppgifter på grund av att de inte förstår vissa begrepp. Både i svenska/svenska som andraspråk och matematik:

Vi arbetar mycket med att beforska undervisningen. Pedagogerna har fått granska genom att observera både varandras undervisning och den egna undervisningen. Hur ser det ut ute i klasserna? Vad är det eleverna har svårigheter med? Vilka svårigheter ser vi? (Skolledare)

Lärlarlaget har mot denna bakgrund börjat fokusera på att utveckla elevernas begreppsförståelse genom att i sin undervisning vara uppmärksam på när elever inte förstår vissa ord och att ge korta och koncisa begreppsförklaringar som eleverna kan förstå och förhålla sig till. Pedagogerna menar också att de undviker lektioner där eleverna fritt får gissa vad olika begrepp betyder: ”Vi har slutat med att ställa [frågor] såhär: ’Vad tror ni att det betyder?’ Det är totalt bannlyst i mina klassrum.” Pedagogerna menar att ”fel” gissningar lätt fastnar i elevernas medvetande och istället för utveckling, får de backa tillbaka och börja om.

Sammanfattningsvis visar vi att skolaktörernas pedagogiska arbete i hög grad handlar om att utveckla en tydlig undervisningsstruktur som elever kan känna igen sig i. Innehållsligt riktas ett tydligt fokus mot språkliga begrepp som enligt pedagogerna är avgörande för elevernas skolframgång. Analysen visar även att elever som är flerspråkiga är en språklig och pedagogisk resurs i klassrummet. En pedagogisk strategi som pedagogerna menar har underlättat för svenska som andraspråkselevernas lärande och skolframgång.

Elevernas resultat

Vårt tredje och avslutande tema handlar om utfallet av skollärdningens och pedagogernas organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete. Tabell 2 visar Norrskolans elevers resultat i svenska som andraspråk. För att klargöra vad tabellen visar, vill vi påminna om att omorganisationen av centralortens låg- och mellanstadieskolor genomfördes 2017. Kolumnerna från 2016–2017 visar elevernas resultat i svenska som andraspråk åren innan omorganisationen. 2018–2021 visar måloppfyllelsen på de åtta delproven efter omorganisationen. Den nedersta raden i tabellen visar hur många procent av eleverna som genomsnittligt klarat delproven i svenska som andraspråk. Det vill säga den procentuella summan av alla delprov, dividerat med åtta. De fetmarkerade och kursiverade siffrorna i tabellen visar respektive elevkohorts lägsta resultat bland de åtta delproven, vilket också blir ett mått på den maximala procentandelen elever som klarade att nå kunskapskraven för samtliga åtta delprov. Eftersom detta inte är individdata finns inga möjligheter att ange exakt hur många elever som klarade alla delprov. Med andra ord kan andelen elever som klarade samtliga delprov vara lägre för respektive redovisad ålderskohort, men inte högre. Det är också viktigt att hålla i minnet att vi inte med säkerhet kan säga att elevernas resultat på de nationella proven har att göra med kommunens omorganisation. Det vi kan konstatera är att det i jämförelse med övriga ålderskohorter på skolan går bättre för den grupp som under hela sin skoltid har medverkat i en integrerad skolform.

Tabell 2.

Norrskolans resultat på nationella prov i svenska som andraspråk två år före och fyra år efter omorganisationen

Delprov % (antal elever)	2016 (15)	2017 (14)	2018 (33)	2019 (14)	2021¹ (31)	Riket² 2022
A <i>Tala</i>	100	86	85	100	100	90
B <i>Läsa berättande text</i>	53	64	48	71	83	63
C <i>Läsa faktatext</i>	80	57	52	71	87	73
D <i>Högläsning</i>	73	86	64	86	74	79
E <i>Samtal om text</i>	87	93	64	100	87	81
F <i>Skriva berättande text</i>	93	71	47	92	90	82
G <i>Skriva, stava, interpunktion</i>	73	71	53	92	90	74
H <i>Skriva faktatext</i>	100	50	55	92	90	79
Genomsnitt %	82	72	58.5	88	88	78

Noter: ¹Under 2020 genomfördes inga nationella prov i årskurs 3, på grund av covid-pandemin. ²På grund av pandemin har Skolverket ingen statistik för läsåret 2021 då den grupp elever som studerats i denna artikel redovisas.

De i tabellen redovisade markörerna för skolframgång pekar på relativt tydliga förskjutningar av elevernas måluppfyllelse. För det *första* visar tabellen att det sker en sakta förskjutning mot allt sämre resultat mellan 2016 och fram till 2018, för att därefter kraftig öka mot allt bättre måluppfyllelse. För det *andra* kan vi se att resultaten för den totala andelen elever som klarat samtliga delprov aldrig har varit högre än för de som genomfört hela sin utbildning, från förskoleklass till årskurs 3 i en integrerad skola (se år 2021). För det *tredje* visar tabellen att den första ålderskohorten av elever som studerar i en integrerad skolform (år 2018) har haft störst svårigheter med måluppfyllelsen under det studerade tidsintervallet. Detta är på inget sätt unikt. Tidigare forskning har visat att elevers måluppfyllelse kan försämrats i samband med att kommuner genomför skolnedläggningar eller som i detta fall styr skolors elevsammansättning genom omorganisation av befintliga skolenheter (Jämte et al., 2021; Larsson-Taghizadeh, 2019). Intervjuer med skolledare och pedagoger på skolan bekräftar denna bild. De menar att omorganisationen framför allt missgynnade de elever som påbörjade tredje klass efter omorganisationen: ”Allting var totalt nytt. Alla skulle lära sig att åka buss. Vissa tolererade inte andra. Det var ett jättejobb att få ihop gruppen och mitt i allt detta ska vi skriva nationella prov. Ja men, hu, hej och hå” (Pedagog). Erfarenheterna från första året av styrd skolintegration pekar på hur processen från politiskt initiativ till praktiskt genomförande negativt påverkade den första elevkohortens psykosociala välbefinnande. Att flyttas på och att slå ihop med en ny elev-

grupp utan att själv ha inflytande över processen skapade med all sannolikhet en inre oro som fick konsekvenser för elevernas sociala trygghet och skolresultat. För det *fjärde* visar resultaten att Norrskolans 2021 års tredjeklassare presterade bättre än svenska som andraspråkseleverna i riket. I ett nästa steg ska vi undersöka hur omorganisationen påverkat elever som skriver nationella prov i svenska.

Tabell 3.

Norrskolans resultat på nationella prov i svenska två år före och fyra år efter omorganisationen

Delprov % (antal elever)	2016 (22)	2017 (21)	2018 (23)	2019 (27)	2021 (28)	Riket 2022
A <i>Tala</i>	100	100	100	100	100	97
B <i>Läsa berättande text</i>	68	95	83	100	96	91
C <i>Läsa faktatext</i>	100	86	87	96	96	92
D <i>Högläsning</i>	100	100	96	96	100	94
E <i>Samtal om text</i>	100	100	96	100	100	96
F <i>Skriva berättande text</i>	95	90	77	93	100	91
G <i>Skriva, stava, interpunktion</i>	95	95	96	89	100	88
H <i>Skriva faktatext</i>	100	95	83	100	96	93
Genomsnitt %	95	95	90	97	98.5	93

Av tabellen kan vi se att det finns tre tydliga mönster i elevernas måluppfyllelse som liknar resultaten i tabell 2. För det *första* tydliggörs att även elever i den första ålderskohorten (2018) som skriver nationella prov i svenska har påverkats negativt av omorganisationen. Framförallt vad gäller genomsnittlig prestation. Med andra ord, fler elever har svårt med måluppfyllelsen på flera delprov i jämförelse med andra kohorter. För det *andra* visar tabellen att även elever som skriver nationella prov i svenska över tid har gynnats av omorganisationen. 2021 års elever presterar bäst i jämförelse med övriga år. För det *tredje* presterar de studerade tredjeklassarna bättre än genomsnittseleverna i Sverige. En viktig slutsats av denna redovisning är alltså att styrd skolintegration och skapandet av heterogena elevgrupper har gynnat samtliga årskurs 3 elevers måluppfyllelse i svenska och svenska som andraspråk vid Norrskolan. Ett resultat som stöds av internationell forskning som intresserat sig för de långsiktiga effekterna av aktiv policystyrning mot skolintegration (jfr Delmont, 2016; Frankenberg, 2007; Mickelson et al., 2012).

DISKUSSION

Vår resultatpresentation har visat att skolaktörernas arbete med den mångkulturella elevgruppen, efter en process av styrd skolintegration, har haft betydelse för Norrskolans elevers sociala relationer och skolframgång. Majoriteten av elever som sedan starten av sin grundskoleutbildning har gått i en integrerad skolform umgås under skoltid i hög grad med elever som har en annan etnisk bakgrund än de själva. Eleverna får också högre resultat på de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk i jämförelse med innan och åren direkt efter reformen. I denna avslutande del kommer vi att ge teoretiskt informerade förklaringar till hur skolaktörernas organisatoriska, sociala och pedagogiska arbete kan förstås och förklaras via en skolkultur som karaktäriseras av en mångkulturell inkorporeringsform och sammanfattas i två dimensioner.

Den första dimensionen handlar om *tron på en skola för alla*. Skolledare och pedagoger på Norrskolan är generellt positivt inställda till kommunens skolintegrationspolicy. De menar, i vår tolkning, att skolor och klassrum som karaktäriseras av en super-mångfald inte utgör en begränsning utan erbjuder utvecklande utmaningar och nya möjligheter (Tajic & A. Lund, 2022; Vertovec, 2012). Elever som bor i olika områden och kommer med olika modersmål, religioner, hudfärg och där deras familjer har varit olika lång tid i Sverige väcker en medveten självreflektion kring skolans uppdrag om att vara just för alla. Pedagogerna tror på att deras professionella förhållningssätt till elever med olika etniska bakgrunder kan leda till att nya vänskapsband knyts och att fördomar om varandra avtar. Att eleverna utvecklar ett relationellt lärande som handlar om förståelse, empati och solidaritet med "den andre" är förhoppningen som pedagogerna bär på. Särskilt tror skolaktörerna på att styrd skolintegration kan få positiva effekter om det genomförs i de lägre årskurserna. Skolledning och pedagoger har med andra ord en tro på mångkulturell inkorporering och att skolan kan förmedla normer och värden som utvecklar elevernas solidaritet och därmed också en uppluckring av symboliska och sociala gränsdragningar mellan "vi" och "dem" (jfr Allport, 1953; Veretovec, 2019; Warikko, 2010). Skolaktörernas tro på ett gemensamt "vi" utgör i vår tolkning en grundläggande utgångspunkt för elevernas relationella lärande och skolframgång.

Den andra dimensionen handlar om ett *görande* av tron för en skola för alla. Detta kommer till uttryck genom *sex former av interaktionsförutsättningar*. En första interaktionsförutsättning är det konkreta värdegrundsarbetet som pedagogerna utförde tillsammans med eleverna under årskurs 1. En andra interaktionsförutsättning var att avsluta modellen med introduktionsklass och övergå till direktintegration av nyanlända elever. Skolaktörerna ser sociala och pedagogiska vinster med att inte separera nyanlända elever från den övriga

gruppen (jfr Bunar & Juvonen, 2022). Den tredje interaktionsförutsättningen består av hur organiseringen av rastaktiviteter och den gemensamma lunchen ökar möjligheterna för eleverna att umgås med klasskamrater som de vanligtvis inte leker eller pratar med.

Pedagogernas starka inramning av sin undervisning är en fjärde interaktionsförutsättning. Pedagogerna har en tydlig och överenskommen modell för organiseringen av sin undervisning. Eleverna lär sig att arbeta efter inbyggda modeller där det sker en växling mellan kollektivt och enskilt arbete. Elever som blir klara före sina klasskamrater uppmuntras till att bistå andra elever med sin kunskap i ämnen och språk. Eftersom elever har olika modersmål, intressen och fallenhet för olika ämnen så skapas förutsättningar för ett ömsesidigt lärande. Pedagogerna uppmuntrar till transspråkande och elever med egen migrationserfarenhet uppmuntras att använda sitt modersmål i klassrummet för att stödja och inkludera nyanlända elever i den undervisning som pågår. Detta gemensamma ansvarstagande för varandras lärande vilar på det genomförda värdegrundsarbetet som aktualiserar en självklar inställning till att alla elever är bärare av resurser och kan därmed både lära och lära ut.

En femte interaktionsförutsättning handlar om relationen mellan pedagoger och elever. Två-lärarsystemet stödjer en ambition om att alla elever ska följa samma undervisning, eftersom pedagogerna individuellt kan stödja elever inom ramen för varje moment på ett sätt som undviker att en elev eller elevgrupp sätts i en stigmatiserande position.

Den sjätte interaktionsförutsättningen handlar om pedagogernas medvetna arbete med en tydlig kommunikation till eleverna (jfr. A. Lund & Trondman, 2017). Särskilt viktigt är detta vid beskrivningar och genomgångar av centrala begrepp. På detta sätt undviks missförstånd och en trygghet skapas i lärandesituationen för elever med egna migrationserfarenheter, men det har också visat sig vara en didaktisk strategi som passar samtliga elever. Denna tydliga kommunikation leder även till att interaktionen mellan elever underlättas då de får en gemensam begreppsförståelse. Våra resultat pekar alltså på att undervisningsstrategier inte ska skiljas från skolans sociala relationer. Undervisning kan medvetet organiseras för att skapa och stärka relationer.

Sammantaget är vår tolkning att tro och görande är en förutsättning för skolframgång. Både i termer av social och också pedagogisk inkludering (jfr Behtoui, 2023). Vår data och analys pekar på att det är super-mångfalden som åter kan väcka *tron*, och *görandet*, om en likvärdig och kompensatorisk skola för alla till liv. Det går inte att göra som en alltid har gjort. Särskilt inte på en ort där valmöjligheterna är få och det inte går att välja bort en skola för en annan (S. Lund, 2021). Förändringar kan därmed skapas från platser som kan ses som perifera men som även kan påminna Sverige om sitt arv som en *civil state* (Tognato, 2019). Det vill säga en välfärdsstat som historiskt (från efterkrigstiden och fram till slutet av 1980-talet) kommit att utvecklas parallellt med en civilisfär som grundar sig i solidaritet och känslor för andra som vi inte

behöver känna men som vi respekterar av princip (Alexander et al., 2019, s. 1). Enroth och Henriksson (2019) tydliggör hur ideal och praktiker mellan civilsfären och socialdemokratins utveckling av en statligt upprätthållen välfärd kom att baseras på liknande premisser. I den politiska diskursen ersätts "Nationen" med "Folkhemmet" och: "comprehensive social reforms that would come to extend into most areas of human life, precisely in the name of such a broader sense of civil solidarity" (Enroth & Henriksson, 2019, s. 28). Vår tolkning är att detta arv, som också bär på exkluderande mekanismer, samtidigt aktiverar en historiskt förankrad meningsstruktur som kan vara en utgångspunkt och drivkraft för kommunens styrda skolintegrationsreform, Norrskolans skolkultur och skolledningens och pedagogernas tro och görande (se även S. Lund, 2021). I sin tro och i sitt görande iscensätter lärare och skolledning sociala och pedagogiska processer som skapar en solidarisk skolkultur där en blandad barngrupp blir inkluderade (jfr Honneth, 1995).

Våra resultat visar att förändring är möjlig. Skolsegregation och bristande likvärdighet kan hanteras genom lokala utbildningspolitiska initiativ (S. Lund, 2021) och en skolkultur som karaktäriseras av en mångkulturell inkorporeringsform (Tajic & A. Lund, 2022). Barns liv är inte förutbestämda av ekonomiska, sociala och kulturella bakgrundsfaktorer. Skolan kan vara kompenserande och likvärdig och den kan framförallt ifrågasätta och omformulera dominerande kulturella distinktioner mellan "vi" och "dem". För att åstadkomma förändring krävs också som vi har sett; tid. Målen med styrd skolintegration behöver kontextualiseras i relation till tid och mot bakgrund av hur aktörer som är involverade själva upplever om, och i så fall när och hur, dessa mål uppnåddes. Inget görs heller av sig självt och som våra resultat visar har det tagit tid för skolledning och pedagoger att utveckla pedagogiska praktiker som skapar gynnsamma interaktionsförutsättningar för gränsöverskridande vänskaper och skolframgång. Detta är en viktig insikt eftersom utbildningspolitiskt initierade reformer ofta studeras i nära anslutning till att de genomförs (exempelvis Arneback et al., 2021).

En annan viktig slutsats i förhållande till tidigare forskning om styrd skolintegration handlar om barnens ålder. Skolledning, pedagoger och tidigare forskning pekar på att möjligheterna att påverka interaktionsförutsättningar i skolan underlättas ju yngre barnen är (jfr. Flensner & Svensson, 2023) samt att andraspråksinlärning drivs av barnens sociala interaktion och underlättas ju yngre eleverna är (Axelsson 2009). Artikeln visar slutligen, att mångkulturell inkorporering som en kollektiv tro kan omsättas i en organisation till interaktionsförutsättningar och didaktiska strategier. Denna konvivialitet görs inte av sig självt. Det kräver en närvarande skolledning, kollegor som känner tillit till varandra och till elevernas kapacitet att vilja lära sig, lära andra och bli vänner.

TILLKÄNNAGIVANDE

Den genomförda studien är baserad på empiriskt material inom ramen för forskningsprojektet, Att ta skolan i egna händer: styrd skolintegration och social förändring (Vetenskapsrådet, 2020-2024, dnr. 2020-03355).

FÖRFATTARNAS TACK

Ett varmt tack till elever, pedagoger och skolledning som delat med sig av sina tankar och erfarenheter om hur en skola för alla kan göras möjlig! Vi vill också tacka kollegorna i nätverket om styrd skolintegration vid Högskolan Väst, Örebro universitet och Göteborgs universitet. Slutligen vill vi tacka de anonyma granskarna för värdefulla kommentarer.

REFERENSER

- Alexander, Jeffrey. C. (2006). *The civil sphere*. Oxford University Press.
- Allport, Gordon W. (1979/1953). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.
- Ambrose, Anna (2016). *Att navigera på en skolmarknad: en studie av skolvalfrihetens geografi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Ambrose, Anna (2020). To Belong or Not? I Stefan Lund (Red.), *Immigrant Incorporation, Education and the Boundaries of Belonging* (s. 41–64). Palgrave Pivot.
- Arneback, Emma, Berg, Andreas, Jämte, Jan, & Trumberg, Anders (2021). *En skola i integration: lärdomar från Örebro's arbete med styrd skolintegration*. Örebro universitet.
- Arneback, Emma, & Jämte, Jan (2023). En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (ahead of print). DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>
- Axelsson, Monica (2009). *Många trådar in i ämnet: genrep pedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Språkforskningsinstitutet.
- Behtoui, Alireza (2023). Empowerment not racialised segregation. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 912-926. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2211232>
- Bifulco, Robert, Ladd, Helen F., & Ross, Stephen L. (2009). Public School Choice and Integration: Evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research: A Quarterly Journal of Social Science Methodology and Quantitative Research*, 38(1), 71–85.

- Billings, Stephen, B., Deming, David, J., & Rockoff, Jonah, E. (2013). School segregation, educational attainment, and crime: evidence from the end of bussing in Charlotte-Mecklenburg. *The Quarterly Journal of Economics*, 129, 435–476.
- Brown, Karida (2018). *Gone Home: Race and Roots through Appalachia*. University of North Carolina Press.
- Brummet, Quentin (2014). The effect on school closings on students' achievements. *Journal of public economics*, 119, 108–124.
- Bunar, Nihad, & Juvonen, Päivi (2022) 'Not (yet) ready for the mainstream': newly arrived migrant students in a separate educational program, *Journal of Education Policy*, 37(6), 986–1008. DOI: 10.1080/02680939.2021.1947527
- Caldas, Stephen J., & Bankston, Carl L. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269–277.
- Delmont, Matthew F. (2016). *Why bussing failed: race, media, and the national resistance to school desegregation*. University of California press.
- D'Angelo, Alessio, & Ryan, Louise (2021). The presentation of the networked self: Ethics and epistemology in social network analysis. *Social Networks*, 67, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2019.06.002>
- Dovemark, Marianne, & Beach, Dennis (2016). From Learning to Labour to Learning for Precarity. *Ethnography and Education*, 11(2), 174–188.
- Dovemark, Marianne, & Holm, Ann-Sofie (2017). Pedagogic identities for sale. Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 518–532.
- Enroth, Henrik, & Henriksson, Malin (2019). The Civil Sphere and the Welfare State. I Jeffrey C. Alexander, Anna Lund & Andrea Voyer (red.), *The Nordic Civil Sphere* (s. 15–38). Polity.
- Frankenberg, Erica (2007). Introduction: School integration—The time is now. I E. Frankenberg, & G. Orfield (red.), *Lessons in integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in American Schools* (s. 7–27). University of Virginia Press.
- Geertz, Clifford (1999). *A life of learning. Charles Homer Haskins Lecture for 1999*. http://www.acls.org/Publications/OP/Haskins/1999_CliffordGeertz.pdf
- Gilroy, Paul (2004). *After empire: Melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Hansen, Kajsa Yang, & Gustavsson, Jan-Erik (2016). Causes of educational segregation in Sweden: school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23–44.
- Honneth, Axel (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity.

- Holm, Ann-Sofie, & Dovemark, Marianne (2020). School Choice, We-Ness and School Culture. I Stefan Lund (Red.), *Immigrant Incorporation, Education and the Boundaries of Belonging* (s. 17–40). Palgrave Pivot.
- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Kornvall, Per, & Bender, German (2018). *Ett söndrat land: Skolval och segregation i Sverige*. Arena idé.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lareau, Annette, & Goyette, Kimberly (red.) (2014). *Choosing Homes, Choosing Schools*. Russell Sage Foundation.
- Larsson-Taghizadeh, Jonas (2019). *Effects of school closures on displaced students and future cohorts in Sweden 2000–2016*. Stockholm: IFAU.
- Lund, Anna, & Lund, Stefan (Red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Studentlitteratur.
- Lund, Anna, & Trondman, Mats (2017). Dropping out/dropping back in: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, 24(1), 57–74.
- Lund, Anna (2019). Preparedness as a counter-memory. School desegregation, social chances and life chances. *Ethnic and Racial Studies*, 42(13), 2318–2325. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/01419870.2019.1605091>
- Lund, Stefan (2015). *School choice, Ethnic Divisions and Symbolic Boundaries*. Palgrave Pivot.
- Lund, Stefan (2021). Styrk skolintegration för ökad likvärdighet och social sammanhållning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 54–80. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.03>
- Malmberg, Bo, & Andersson, Eva K. (2019). Do schools mix students from different neighbourhoods? School segregation and student allocation in Swedish municipalities. *Stockholm Research Reports in Demography*, 2019:07.
- Martinsson, Lena, & Mulinari, Diana (red.) (2022). *Feminism och konvivialitet: samexistens, oenighet, hopp*. Gleerups.
- Mella, Orlando, & Palm, Irving (2007). *Mångfaldsbarometern 2007*. Uppsala universitet.
- Merriam, Sharan B. (1993). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Mickelson, Roslyn A., Nkomo, Mokubung, & Wimberly, George L. (2012). Integrated Schooling, Life Course Outcomes, and Social Cohesion in Multiethnic Democratic Societies. *Review of Research in Education, Education, Democracy, and the Public Good*, 36, 197–238.
- Mickelson, Roslyn, A., Bottia, Martha, C., & Larimore, Savannah (2021). A Metaregression Analysis of the Effects of School Racial and Ethnic Composition

- on K–12 Reading, Language Arts, and English Outcomes. *Sociology of Race and Ethnicity*, 7(3), 401–419. <https://doi.org/10.1177/2332649220942265>
- Nilsson Folke, Jenny (2016). *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Orfield, Gary, & Lee, C., (2006). *Racial Transformation and the Changing Nature of Segregation*. The Civil Rights Project at Harvard University.
- Orfield, Gary (2007). Prologue: Lessons forgotten. I E. Frankenberg, & G. Orfield (red.), *Lessons in Integration: Realizing the Promise of Racial Diversity in American Schools*, (s. 1–6). University of Virginia Press.
- Osman, Ali, & Månsson, Niclas (2015). I go to Teachers Conferences, but I do Not Understand What the teacher is saying?: Somali Parents' Perception of the Swedish School. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36–52.
- Osman, Ali, & Lund, Stefan (2022). Local school desegregation practices in Sweden. *Education sciences*, 12(8), 552. <https://doi.org/10.3390/educsci12080552>
- Ragin, Charles C., & Becker, Howard Saul (red.) (1992). *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge University Press.
- Roda, Allison, & Stuart Wells, Amy (2013). School Choice Policies and Racial Segregation: Where White Parents' Good Intentions, Anxiety, and Privilege Collide. *American Journal of Education*, 119(2), 261–293.
- Skolverket (2009). *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö*. Fritzes.
- Skolverket (2016). *Invandringens betydelse för skolresultaten: En analys av utvecklingen av behörighet till gymnasiet och resultaten i internationella kunskapsmätningar*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65becf/1553966593126/pdf3604.pdf>
- Steinberg, Matthew P., & MacDonald, John, M. (2019). The effects of closing urban schools on students' academic and behavioral outcomes: Evidence from Philadelphia. *Economics of Education Review*, 69, 25–60.
- Tajic, Dennis, & Lund, Anna (2022). The call of ordinariness: peer interaction and superdiversity within the civil sphere. *American Journal of Cultural Sociology*, 11, 337–364. <https://doi.org/10.1057/s41290-022-00154-5>
- Tognato, Carlos (2019). Commentary: The Civil State in the Nordic Region and Beyond. I Jeffrey C. Alexander, Anna Lund, & Andrea Voyer (red.), *The Nordic Civil Sphere* (s. 281–288). Polity.
- Trondman, Mats, & Willis, Paul (2000). Manifesto for Ethnography'. *Ethnography*, 1(1), 5–6.
- Trondman, Mats, Krantz, Sofie, Petersson, Karina, & Barmark, Mimmi (2012). Låt oss kalla det skolkultur: Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för att förbättra skolprestationer. *Locus*, (3), 6–31.

- Trumberg, Anders, Arneback, Emma, Bergh, Andreas, & Jämte, Jan (2022). Struggling to counter school segregation: a typology of local initiatives in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2022.2127877
- Vertovec, Steven (2012). "Diversity" and the social imaginary. *European Journal of Sociology*, 53(3), 287–312.
- Vertovec, Steven (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125–139.
- Voyer, Andrea (2018). 'If the students don't come, or if they don't finish, we don't get the money.' Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden. *Ethnography and Education*, 14(4), 448–464.
- Warikoo, Natasha Kumar (2010). Symbolic boundaries and school structure in New York and London schools. *American Journal of Education*, 116(3), 423–451.
- Warikoo, Natasha Kumar (2011). *Balancing Acts: Youth Culture in the Global City*. University of California Press.
- Wells, Amy Stuart, & Crain, Robert, L. (1994). Perpetuation Theory and the Long-Term Effects of School Desegregation. *Review of Educational Research*, 64(4), 531–555.
- Wigerfelt, Berit (2010). *Kroksbäck möter Linné: en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. Malmö stad.
- Wimmer, Andreas (2013). *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. Oxford University Press.