

# Då, nu och sen – nyanlända elever i gymnasieskolans introduktionsprogram

Jan Berggren och Ann-Christin Torpsten

## Inledning

Denna artikel behandlar nyanlända ungdomars och deras lärares berättelser om den flerspråkiga undervisningen på introduktionsprogrammet språkintröduktion, IMS, med ett fokus på translanguaging. Elev- och lärarintervjuer ligger till grund för en analys av nyanlända ungdomars och lärares förhållningssätt till ungdomarnas tidigare kunskaper, fortsatta lärande och de utmaningar ungdomarna står inför när de ska nå gymnasiebehörighet och uppfylla sina framtidsdrömmar. I sammanhanget betraktas skola och undervisning som en social och pedagogisk praktik där lärande förväntas ske, det vill säga en lärande- och undervisningspraktik.

## Förutsättningar, kunskapsutveckling och utmaningar i det flerspråkiga gymnasieklassrummet

Uppmärksamheten riktas i föreliggande artikels studie mot nyanlända ungdomar i gymnasieåldrarna. I den svenska skolan räknas en elev som nyanländ om hen har varit bosatt utomlands men nu bor i Sverige och om hen har påbörjat sin utbildning i grund- eller gymnasieskolan efter höstterminens början det kalenderår eleven fyller sju år (Skollag, 2010:800, par 12a). Efter fyra års skolgång i Sverige räknas eleven inte längre som nyanländ.

För att en nyanländ ungdom ska antas till ett nationellt program i ungdomsgymnasiet måste de nationella kraven för behörighet till gymnasieskolan vara uppfyllda, det vill säga eleven måste ha uppnått betyget godkänd i minst åtta av grundskolans ämnen och hen måste söka till gymnasiet före fyllda 18 år.

## Nyanlända ungdomar på IMS

För nyanlända unga som inte har uppnått gymnasiebehörighet finns introduktionsprogrammet språkintröduktion, IMS (Proposition 2014; Utbildningsdepartementet 2010). Utifrån en inledande bedömning av den nyanländas kunskaper, vilket görs när eleven kommer till IMS, bestäms vilka kurser eleven behöver inom IMS för att bli behörig och kunna gå över till ett nationellt program inom ungdomsgymnasiet eller annan utbildning (Skollagen 2018). Tanken är således att elever inom introduktionsprogrammet ska förberedas för och introduceras i ungdomsgymnasiets nationella kurser. De erbjuds därför undervisning i svenska alternativt svenska som andraspråk samt andra kurser som den individuella be-

dömningen visar att de behöver. Elever som uppnått behörighet i något eller några behörighetsgivande grundskoleämnen kan erbjudas deltagande i nationella programs kurser inom ramen för IMS

## Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande artikel är att analysera vad några nyanlända ungdomar och deras IMS-lärare berättar (jfr Atkinson 1998; Polkinhorne 2005; Johansson 2005) om lärande- och undervisningspraktiker på IMS. Studien avser därmed att utveckla kunskap om nyanlända ungdomars och deras lärares förhållningssätt till ungdomarnas tidigare kunskaper samt synen på fortsatta studier, förberedelse inför gymnasiet och framtiden i termer av förkroppsligat och kulturellt kapital (Bourdieu 1974, 1986). Följande forskningsfrågor har formulerats:

- Hur förhåller sig ungdomarna och deras lärare till nyanländas tidigare utbildning och kunskaper inför fortsatt lärande i olika ämnen?
- Vilka förhållningssätt antar ungdomarna och deras lärare till nyanländas gymnasieförberedelser och därvid deras användning och utveckling av språk?
- Hur förhåller sig ungdomarna och deras lärare till de hinder de ser för nyanländas gymnasiestudier och fortsatta framtid?

Forskning om nyanländas övergång till ett nytt utbildningssystem är fortfarande sparsam (Nilsson Folke 2017), varför denna studie är relevant genom att bidra med kunskap om nyanländas kunskapande och utbildning (Devine 2009) samt förberedelse inför gymnasiet och framtiden (Bjuhr 2019; Nilsson Folke 2017). I det följande ges en översikt av tidigare forskning samt studiens teoretiska utgångspunkter.

## Forskning om för elever gynnsamma lärandemiljöer samt nyanländas lärande i språkintröduktion

Forskningsöversikten är tvådelad och inleds med forskning kring gynnsamma lärandemiljöer, med särskilt fokus på flerspråkiga elever. Därefter följer forskning som belyser nyanländas lärande i språkintröduktion och hur detta lärande gestaltar sig sett i relation till elevernas medförda och tidigare utvecklade kunskaper samt fortsatta gymnasiestudier.

### Lärande och betydelsen av erkännande och igenkännande

I denna studie utgår vi från att färdigheter, språk och vetande utvecklas i sociala kontexter. Lärande ges bäst förutsättningar när valda undervisningsstrategier tar fasta på gynnsamma faktorer för specifikt lärande i de aktuella lärandemiljöerna. Som exempel på gynnsamma lärandemiljöer

framhåller Cummins (2017) exempelvis lärande medelst undervisning och genom att eleverna umgås med kamrater som talar språket eller språken som ska utvecklas. Liksom alla andra färdigheter utgör språkfärdighet därvid en väv av kunnande med en underliggande kunskaps- och språkmassa, vilken aktiveras då människor kommunicerar (a.a.).

Kramsch (2008; 2009) formulerar det som hon benämner en ekologisk strategi för lärande och undervisningspraktik, som innebär samspel mellan medfödda egenskaper och de miljöer som människor lever i, så att elevens utveckling sker i harmoni med miljön. Detta innebär att flerspråkiga elever inte håller sina språk åtskilda när de är verksamma i flerspråkiga och mångkulturella miljöer, exempelvis då de befinner sig i ett klassrum eller samhället i övrigt. Flerspråkiga elever har i stället möjlighet att utveckla en symbolisk kompetens (a.a.), det vill säga en möjlighet att välja språk utifrån vad situationen kräver. I en ekologisk och hållbar lärandemiljö ges eleverna möjlighet att i klassrumsinteraktion använda tidigare kunskaper, förmågor och språkliga kompetenser. Deras individuella kunnande och färdigheter erkänns av lärare och kamrater och får utgöra relevanta beståndsdelar i individens fortsatta lärande.

Höga krav på elever och stödstrukturer, att elever känner tilltro till sina sätt att lära samt har positiva erfarenheter av skola och undervisning är, enligt Sarstrand Marekovic (2016), avgörande för elevers fortsatta lärande. Sarstrand Marekovic (a.a.) och Banks (2008) framhåller också betydelsen av att elever känner igen undervisningssätten samt att innehållet relaterar till deras tidigare kunskaper. Forskare (Bunar 2015; Lindberg 2011; Torpsten 2011) visar dock att lärare ibland talar om och uppfattar flerspråkiga elever som otillräckliga och mindre kunniga om de inte behärskar normspråket, svenskan i skolan. De flerspråkiga eleverna kan ses instämma i detta då de uppfattar att deras lektionsbidrag ses som mindre betydelsefulla i lärares ögon och att lärare ofta har låga förväntningar på dem. För normspråkstalande elever är situationen den omvända, då de uppfattar att läraren ser dem som kunniga och att lärares förväntningar på dem är höga (a.a.).

Ytterligare forskning (Creese & Blackledge 2010; Cummins 2017; Cummins & Schechter 2003; Cummins & Persad 2014; García & Leiva 2014) understryker betydelsen av lärarens erkännande av elevernas kunskaper då flerspråkiga elevers kunskaps- och identitetsutveckling gynnas om lärare erbjuder undervisning där elevers språkliga och kognitiva resurser uppskattas och tas tillvara i undervisningen. I ett transspråkande (Torpsten m.fl. 2016) sätt att arbeta i klassrummets pedagogiska praktik ges elever möjlighet att ta alla sina språkliga, men också kognitiva resurser, i anspråk. García (2009) samt García och Leiva (2014) betonar i termer av två principer, *social praktik* och *social rättvisa*, flerspråkiga elevers rätt att få erfara undervisning där deras språkliga kompetenser inkluderas och uppskattas. I enlighet med dessa principer behandlas alla språk och alla kunskaper som lika värdefulla och användbara för elevers fortsatta lärande och kognitiva utveckling. Sådan

undervisning gör det möjligt för eleverna att nå fördjupad kunskap och förståelse i olika skolämnen.

Williams (1996) betonar särskilt användning av flerspråkiga elevers hela språkliga potential i samspelet mellan elever och lärare som betydelsefullt både för flerspråkigas utveckling av språken och deras fördjupade kunskaper i skolämnen. Även Lund och Lund (2016) resonerar om lärares samt elevers förhållningssätt till varandra. Dessa forskare finner att avgörande för elevers utveckling är omgivningens förväntningar på eleven samt att lärarna samspelar med eleverna och ger erkännande inte bara av elevens kunskaper utan även deras vilja att lära. Axelsson (2013) har också vikten av att flerspråkiga barn möter socialt och kulturellt stödjande miljöer, liksom att deras utveckling av språk och ämneskunskaper engagerar både modersmålet och andraspråket.

### **Övergångar och avbrott – drömmar och broar till framtiden**

Studier (Bjurh 2019, Nilsson & Bunar 2016; Rodríguez-Izquierdo & Darmody 2017) av lärares och elevers erfarenheter av nyanlända elevers övergång från språkintröduktion till nationellt program lyfter fram att nyanländas medförda kunskaper ses som bristfälliga och att de nyanlända eleverna har lite tid på sig att nå behörighet till nationella program. Det framgår även att lärare på språkintröduktion, efter att de värderat elevers förkunskaper, ålder och möjligheter att nå behörighet till nationellt program inom ungdomsgymnasiet, anpassar sin undervisning (Bjuhr 2019; Nilsson Folke 2015; 2017; Svensson 2017). På språkintröduktionen kan denna anpassning innebära både för- och nackdelar (Nilsson Folke 2015; 2017). En fördel är att undervisningen kan ske i en socialt trygg miljö, där eleverna får intröduktion i svenska språket av andraspråklärare och studiehandedning på modersmål. En nackdel är att när nyanlända ska fokusera lärande av majoritetsspråket får de minskad tid att vidmakthålla och utveckla sina medförda kunskaper (Atanasoska et al., 2018; Nilsson & Axelsson 2013; Skowronski 2013).

Nilsson Folke (2017) går vidare i analysen av nyanlända elevers situation på språkintröduktion och använder begreppen *parallellt skolliv*, *avbruten dåtid* och *uppskjuten framtid*. De nyanlända eleverna vill komma vidare i sin utbildning, de önskar gå i ordinarie utbildning som andra ungdomar på nationella gymnasieprogram. Intröduktionsprogrammet kan då framstå som ett parallellt skolliv där elever upplever ett avbrott. Intröduktionsprogrammet kan vidare framstå som en avbruten dåtid, ett avbrott mellan tidigare utbildning och det nya landets utbildning, genom att deras tidigare ämnes- och språkkunskaper inte tas tillvara i undervisningen. Eleverna väntar på framtiden i ett skolsystem som skiljer elever åt, där studiehandedning på modersmål är bristfällig och där ett språkutvecklande arbetssätt som borde genomsyra undervisningen ofta lyser med sin frånvaro. I språkintröduktionen

skjuts nyanlända elevers fortsatta kunskapsutveckling och drömmar på framtiden, det blir på så vis en uppskjuten framtid (a.a.).

Bjuhr (2019) resonerar kring övergången från introduktionsprogram till nationella program i termer av *brott* mellan de två verksamheterna, och om *broar* från introduktionsprogram till nationella program eller andra verksamheter såsom universitetsstudier och yrkesverksamhet. När elevers tidigare kunskaper inte synliggörs eller när de på grund av tid och ålder inte hinner nå gymnasiebehörighet, uppstår brott i utbildningen. Introduktionsprogrammets betyg respektive inte uppnådda betyg utgör en start respektive ett avbrott på elevens väg att nå behörighet till nationellt program. Exempel på vad som skapar broar mellan tidigare och nyförvärvade kunskaper är deltagande i modersmålsundervisning, elevsamarbete inom modersmålsgrupper samt att elever som behärskar svenskan hjälper andra elever som inte kan svenska lika bra. Andra broar till framtiden är samarbete mellan lärare på introduktionsprogram och nationella program samt att dessa lärare kan genomföra adekvat bedömning av elevers språkkunskaper. Som ytterligare en bro till framtiden framstår möjligheten för elever inom språkintröduktion att få följa nationella programs kurser (a.a.). Annan relevant forskning (Berggren, Torpsten & Järkestig Berggren 2020) tar upp nyanländas intentioner med sina studier och visar att elever både önskar och planerar för gymnasieutbildning som leder till arbete efter gymnasiet eller fortsatta studier och möjlighet till samhällliga positioner nationellt eller internationellt, följaktligen en *fortsatt framtid*.

I föreliggande artikel och med utgångspunkt i tidigare forskning om utbildnings och studiers betydelse för framtida livsmöjligheter, använder vi i vår analys och diskussion begreppet *fortsatt framtid* genom utbildning. Därutöver knyter vi an till tidigare forskning i vår analys och diskussion av intervjuerna genom användande av begreppen *avbruten dåtid*, *parallellt skolliv*, *uppskjuten framtid* (Nilsson Folke 2017) samt *brott* mellan utbildningar och *broar* till framtiden (Bjuhr 2019).

## **Teoretiska utgångspunkter**

Även detta avsnitt är tvådelat och har särskilt fokus på flerspråkiga elever. Det inleds med teorin om sociala reproduktionsprocesser i utbildningssystemet följt av studiens ansats som är livsberättelse. En livsberättelseansats gör det möjligt att närma sig, förstå och tolka det elever och lärare väljer att berätta om livet i skola, det vill säga berättade minnen och erfarenheter från utbildning.

## **Kunskaper och färdigheter i termer av kapital**

Bourdieu's teori om sociala reproduktionsprocesser i utbildningssystemet (Bourdieu & de Saint Martin 1982) är relevant för denna studie då analysen tar upp frågan hur lärare och nyanlända förhåller sig till hinder i skolsystemet för nyanlända ungdomars förberedelser gymnasie studier och framtid och

hinder för nyanländas framgång i skola och samhälle. Sådana hinder kan härledas till situationer där nyanländas kunnande och erfarenheter värderas mindre eller exkluderas i jämförelse med det kunnande och de erfarenheter som innehas av deras klasskamrater och som grundar sig i att dessa har svenska som modersmål och är uppvuxna i den svenska majoritetskulturen det vill säga det vill säga sociala reproduktion i utbildningsprocessen.

Bourdieu (1974; 1986) urskiljer tre former av kapital: ekonomiskt, socialt och kulturellt. Kulturellt kapital kan i sin tur indelas i förkroppsligat kulturellt kapital, objektifierat kulturellt kapital och institutionaliserat kulturellt kapital.

Med utgångspunkt i Bourdieus (1974; 1986) teoribildning definierar vi kulturellt kapital i en lärande- och utbildningspraktik som förtrogenhet med kunskap samt erfarenheter och färdigheter som gymnasieskolan ställer krav på och värderar. Förkroppsligat kulturellt kapital definierar vi som en individs individuellt förvärvade kunskaper och färdigheter, vilka till stor del ackumulerats i sammanhang utanför skolan. En individs förkroppsligade kulturella kapital är av avgörande betydelse för individens framgång i skolsystemet. Förkroppsligat kulturellt kapital hänför sig till en individs förmåga att använda institutionaliserade språkformer som premieras i skolan liksom till en individs förtrogenhet med kunskaper om landets institutioner, organisation och historia, vilka efterfrågas i skolan.

Med hjälp av Bourdieus (1974; 1986) begrepp kan kritiska drag i krav på kunskap och färdigheter i gymnasieskolan urskiljas. Dessa krav kan verka hindrande på nyanlända ungdomars möjligheter till framgång i utbildningssystemet och verka exkluderande när det handlar om att använda sina tidigare kunskaper och förmågor. I denna artikels resultat- och diskussionsavsnitt behandlas hur lärare och ungdomar förhåller sig till ovanstående beskrivna hinder vilket i sin tur påverkar ungdomarnas studier och framtid.

Livsberättelseansats – ihågkomna och berättade minnen från livet i skolan

Med en livsberättelseansats blir det möjligt att närma sig det någon annan väljer att berätta, det blir möjligt att tolka och förstå människors verklighet och erfarenheter i livet (Atkinson 1998; Polkinhorne 2005; Johansson 2005). Livsberättelser utgör berättade händelser ur livets historia. De är personliga, sociala och språkliga konstruktioner och rekonstruktioner samt värderingar av minnen. När minnen berättas organiserar berättaren sin berättelse om livet genom att fokusera enskilda händelser och hur de har hanterats. På så vis ges det berättade också mening både för den som berättar och för den som lyssnar (Kohler Riessman 2008). I subjektiva skildringar och rekonstruktioner av valda delar ur livet återskapar berättaren på så vis minnen som en serie omständigheter där händelser, vilka inneburit provningar eller lösningar, framstår som extra viktiga.

Eftersom människors livssituationer förändras över tid finns i det som berättas avtryck både från händelser tidigare i livet och från nutid. När minnen från dåtid berättas ses de i relation till nutid och sammanhang vilket leder till

möjlighet att dra slutsatser som inte var görliga tidigare. Att i efterhand titta på det förflutna med nutiden i åtanke (Bruner 1991; Freeman 2010) och att se saker på ett nytt sätt blir därigenom som att lägga ett pussel och sätta ihop de olika delarna (Goodson & Sikes 2001). Genom den personliga berättelsen förmedlas delar av den berättandes liv, berättade minnen ur livets historia lever på så vis vidare och kan göras tillgängliga för andra att ta del av (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993).

Med utgångspunkt i elevers och lärares berättade och personliga minnen tolkas i föreliggande artikel berättade minnen från skola och undervisning både som delar av fullständiga livsberättelser och som berättade minnen av livet i skolan. Genom att ta del av elevers och lärares berättade skol- och undervisningsminnen, från dåtid berättade i nutid, blir det möjligt att tolka och förstå deras erfarenheter (Atkinson 1998; Polkinhorne 2005; Johansson 2005) av livet i skolan samt av olika lärande- och undervisningspraktiker.

### **Studiens kontext, empiri, metod och analys**

Denna artikel utgör en uppföljande delstudie i ett pågående och longitudinellt forskningsprojekt där nyanlända elever och lärare i två gymnasieskolors arbetslag inom språkinträdning deltar. Båda skolorna, belägna i samma kommun, har lång erfarenhet av att ordna utbildning för unga nyanlända elever. Studiens IMS-klasser är organiserade utifrån vad som framkommit i kartläggning samt inskrivningssamtal om elevernas tidigare skolgång, ämneskunskaper och språkfärdigheter. Inom IMS är svenska som andraspråk det viktigaste undervisningsämnet och därutöver erbjuds eleverna undervisning i de grundskoleämnena vilka är uttryckta som behörighetsgivande till nationellt program inom ungdomsgymnasiet. Under IMS-tiden kan elever delta i allt från tre till sju grundskoleämnena. De som bedömts ha klarat kunskapskraven för grundskolan, kan parallellt delta i nationella programs kurser i exempelvis religion, samhällskunskap, teknik och bild.

### **Insamling av empiri – intervjuer, informanter och forskningsetik**

Föreliggande artikels material har insamlats via det som Denscombe (2016), Kvale (1997) samt Kvale & Brinkman (2009) betecknar som gruppintervju och individuell intervju där informanterna har berättat minnen. Intervjuerna genomfördes i samtalsform (Atkinson 1998).

Tre tidigare IMS-elever har deltagit i enskilda intervjuer om en timme vardera och ungdomarna valde att låta sig intervjuas på svenska. De intervjuade eleverna är i gymnasieåldern och räknas som nyanlända. De har olika skolbakgrund och talar flera språk, varav svenska är ett. Efter genomgången språkinträdning är de antagna till nationella program inom ungdomsgymnasiet. Det faktum att eleverna gått på IMS gör att de kan kommentera övergången mellan IMS och nationella program, vilket utgör

relevant del av denna studies fokus på nyanlända ungdomars förberedelser inför gymnasiestudierna. Alla intervjuer genomfördes och spelades in i informanternas skolmiljö.

Samtliga fyra lärare i arbetslaget på en av ovanstående skolor deltog i en gruppintervju på deras arbetsplats. Denna intervju tog två timmar. Genom att lärarna intervjuades i grupp fick de möjlighet att instämna och ge kompletterande exempel eller göra invändningar mot varandras yttranden om undervisning på IMS. De intervjuade lärarna är alla behöriga ämneslärare och har flera års erfarenhet av att undervisa i sina ämnen inom individuellt program, introduktionsprogram och nationella program på gymnasienivå. Alla intervjuer genomfördes och spelades in i informanternas skolmiljö.

God forskningsetik (Vetenskapsrådet 2017) har följts dels genom godkänd etikprövning gällande elevintervjuer och intervjuers frågor, dels genom att ungdomarna skriftligen och muntligen delgavs information om studien. Ungdomarna upplystes om att deras deltagande i enskilda intervjuer var frivilligt, att det som säs mellan intervjuaren och den enskilde var anonymt samt att deras anonymitet i övrigt skyddas av forskarna. De unga har undertecknat medgivandeblanketter. Lärarna har muntligen informerats om studien, om forskningsetisk praxis och de har muntligen medgivit deltagande. Analysens resultat redovisas konfidentiellt varför de intervjuade eleverna har getts de fiktiva namnen Sofia, Amena och Josef medan lärarna representeras av lärargruppen som helhet.

### **Intervjuer - minnen från undervisningspraktik berättas och skollivet organiseras**

Med utgångspunkt i artikels syfte fokuserar intervjuerna elevers och lärares förhållningssätt till nyanländas tidigare lärande i olika ämnen, deras förberedelse inför ungdomsgymnasiet och framtiden. Intervjuerna tog därvid upp undervisning och lärande både tidigare och i Sverige. Intervjuerna handlade vidare om hur nyanländas medförda ämnes- och språkkunskaper kan tas tillvara, erkännas och vidareutvecklas i ämnesundervisning. Vidare behandlades vad som kan verka hindrande men även motiverande, såsom drömmar och planer för framtiden.

Under de individuella intervjuerna berättade eleverna sina skolerfarenheter från IMS och nationella program, om det lärande och den utbildning de både erbjudits och erbjuds samt önskat och önskar. Under gruppintervjun berättade lärarna om sina minnen och tankar med utgångspunkt i egen undervisning i engelska, svenska som andraspråk, samhällskunskap och matematik.

De deltagande eleverna och lärarna berättade således i nutid och i samtalsform om sina personliga minnen av undervisning i dåtid (Bruner 1991; Freeman 2010). De valde vad som skulle berättas och därmed hur de skulle presentera sig själva. De lyfte fram händelser som på olika vis varit avgörande eller extra viktiga för dem (Atkinson 1998; Johansson 2005; Polkinhorne



2005; Kohler Riessman 2008; Riessman 1993). De berättade både personligt hågkomna, tolkade och i tal rekonstruerade minnen från livet i skolan samt personliga värderingar av händelser i skolan.

### **Berättaren skapar sin berättelse – samarbete, medskapande och tolkning**

I sin helhet består den insamlade empirin av minnen vilka berättats av elever och lärare. När någon berättar om händelser i livet skapas berättelsen i samarbete med den som lyssnar. Berättaren konstruerar således berättelsen påverkad både av mottagaren och av berättarsituationen (Johansson 2005). Eleverna och lärarna i denna artikels studie valde vad de ville berätta, men som forskare är vi ändå medskapare till det som berättades genom de frågor som ställdes om skola och utbildning. Som forskare är vi också medskapande genom vad som fokuseras i analysen. Tolkningen av det berättade påverkas i sin tur av vårt forskningsintresse samt av vår erfarenhet av att möta nyanlända unga personer och lärare i skolans pedagogiska praktik. Genom att placera studiens ungdomar i kategorin nyanlända elever i gymnasieålder respektive studiens lärare i kategorin lärare vilka undervisar nyanlända elever, ordnar vi också in dem i kategorier vilka deltar i eller har deltagit i undervisning inom introduktionsprogrammet språk, IMS.

### **Bearbetning av empiri, analys och redovisning – teoretisk förankring**

Alla intervjuer, inspelade i informanternas skolmiljöer, har transkriberats. Transkriptionerna har lästs och tolkats (Alvesson & Sköldberg 1994) med utgångspunkt i intervjufrågorna samt vad som framstod som viktigt och avgörande. Tolkningen tar stöd i den forskning om nyanlända elevers gynnsamma lärandemiljöer och lärande i språkintröduktion samt de teoretiska utgångspunkter vilka presenterats i tidigare avsnitt.

Berättade minnen tolkas i denna studie som delar av hela livsberättelser och forskningsprocessen kan beskrivas i de tre stegen berätta, läsa och tolka (Riessman 1993). Inledningsvis lästes de transkriberade intervjuerna upprepade gånger för att synliggöra teman och se samband. I fokus var vad eleverna och lärarna berättade om tiden i skolan, om undervisning, kunskap och lärande samt hur de framställde sig själva. Inom kvalitativ forskning är det vanligt att använda ord, det vill säga delar av helheten. Via tematisk kvalitativ innehållsanalys (Alvesson & Sköldberg 1994) av elevernas och lärarnas berättelser och narrativ analys i termer av identifikation av mönster och variationer i berättelserna lades ett pussel där en mosaik av händelser växte fram (Pérez Prieto 2006; Polkinghorne 2005; Riessman 1993).

Föreliggande studie avser att utveckla kunskap om förhållningssätt till nyanländas tidigare kunskaper, deras gymnasieförberedelse, samt villkor för ungdomarnas fortsatta studier och framtid (Cummins, 2017; Cummins & Schecter 2003; Cummins & Persad 2014; Garcia 2009; Garcia & Leiva 2014). Denna kunskap vill vi nå genom att tolka och förstå delar av elevers och lärares livsberättelser (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler

Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993) i form av berättade händelser i skola och utbildning. Via en ekologisk strategi (Kramsch 2008; 2009) handlar det om berättade minnen av lärande som utspelat sig i interaktion mellan människor i skolans miljöer och där ungdomarna har ett förkroppsligt kulturellt kapital (Bourdieu 1974; 1986) i form av medförda kunskaper och erfarenheter som kan uppmärksammas eller inte.

Frågorna vi ställde till empirin handlade om vilka händelser, möten och förhållanden som berättades, vilken betydelse eleverna och lärarna gav det berättade, vad det skildrade om elevernas och lärarnas relation till skolans undervisnings- och utbildningspraktik, språk- och kunskapsutveckling samt om lärande. Den upprepade läsningen gav tre teman om nyanländas lärande: *Från meningslöshet och brott i utbildning till meningsfulla brobyggen för framtiden, Förhållningssätt till språk och språkutveckling – viktiga händelser och vändpunkter* samt *Hinder och villkor för nyanländas gymnasiestudier och därmed för fortsatta framtid*.

Föreliggande studies resultat och analys redovisas i löpande text med utdrag i form av citat från informanternas berättelser. I presentationen görs på så sätt informanternas röster synliga med hjälp av citat från det insamlade materialet (Denscombe 2016). De tematiska tolkningarna av livet i skolan blir därför skolbilder konstruerade av oss som forskare, där elevernas och lärarnas egna ord utgör underlag. Dessa tematiska tolkningar bildar också utgångspunkt för reflektion och förståelse.

För att nå en mer generell förståelse för det berättade knyts i en avslutande del an till tidigare avsnitts resonemang kring *bakomliggande kunskap* (Cummins 2017), *avbruten framtid* (Nilsson Folke 2017), *brott* mellan utbildningar och *broar* till framtiden (Bjuhr 2019), *förkroppsligt kulturellt kapital* (Bourdieu 1974; 1986), *translanguaging* (García & Leiva 2014) och *ekologisk lärandestrategi* (Kramsch 2008; 2009). För att erhålla ett framåtsyftande anslag används också begreppet *fortsatt framtid* i analys och diskussion.

## Resultat och analys - Tre berättelser om skola, kunskap och lärande

I följande avsnitt presenteras vår tolkning av vad intervjuade elever och lärare berättar om förhållningssätt till nyanländas tidigare utbildning, kunskaper och lärande, deras förberedelser inför gymnasiestudier och språkutveckling samt om villkor och hinder de konfronteras med. Baserat på berättelsernas innehåll presenteras analysen i följande avsnitt med hjälp av den upprepade läsningens tre teman som rubriker.

### **Från meningslöshet och brott i utbildning till meningsfulla brobyggen för framtiden**

Sofia och Amena har gått många år i skola i sina ursprungsländer och har i hög grad utvecklat det Cummins (2017) betecknar bakomliggande kunskaper

i olika skolämnen såsom exempelvis matematik och engelska. Av följande citat framgår att de båda, när de genomgick IMS, försattes i undervisningssituationer lika de Bjuhr (2019) betecknar som brott mellan tidigare och nuvarande utbildning. Amena som i ursprungslandet genomfört större delen av sin gymnasieutbildning berättar:

Medan jag var klar med biologi i gymnasiet, så det känns att det var lite lätt för mig på IMS, biologin och fysik och kemi samma sak.

Även Sofia, som endast hann påbörja gymnasiestudier i sitt ursprungsland, beskriver hur studierna på IMS påminde mycket om de i ursprungslandet:

Alltså jag får säga så, att jag hade ganska dålig motivation. På grund av att jag kände inte riktigt att...ja, det gick vidare. /.../ Ja kunskaperna jag fick på svenska var väldigt bra, för jag var nytt...alltså ja, allt var hjälpsamt, men sen matte och engelska, såna ämnen som jag kunde sen innan, det kändes väldigt värdelös och då hade jag väldigt negativ syn på det. /.../ Grejen är att på klassen det är olika alltså nivå på hur mycket man kan. Så det är ju tråkigt om någon har gått många år skolan och kan redan mycket. Att börja lära sig ett och ett är två. Och när man var klar med uppgiften liksom på matte så fick man vänta tills dom alla andra var klara, tills vi kunde gå vidare.

Både Amena och Sofia beskriver att deras bakomliggande kunskaper inte togs tillvara på IMS. De fick börja om från grunden i stället för att gå vidare och låta kunskap bilda broar mellan tidigare och nuvarande utbildning samt till framtiden (Bjuhr 2019). Detta brott mellan utbildningar då och nu har haft en negativ inverkan på det fortsatta lärandet, berättar Sofia. Hon tar avstånd från undervisning där hon inte ser någon utveckling varken för sin egen eller för andra ungdomars del. Garcia (2009) samt Garcia & Leiva (2014) framhåller betydelsen av att flerspråkiga elevers kompetenser uppskattas och inkluderas i det fortsatta kunskapsbygget för att på så vis nå fördjupad förståelse. Två principer, vilka är social praktik och social rättvisa (a.a.), lyfts fram. I synnerhet Sofias berättelse visar att ingen av dessa båda undervisningsprinciper fått påtagligt utrymme. Däremot framgår att undervisningssituationen i stället slagit mot henne själv genom att hon upplevt minskad motivation att engagera sig i erbjuden undervisning. Även Josef, som genomgått utbildning på grundskolenivå i olika länder, återger negativa minnen av den undervisning han mötte när han berättar om sin första tid i svensk grundskola och introduktionsklass:

Du vet jag har gått innan att jag började IMS, jag har gått tre månader med en svensk klass i grundskola, men där var jag noll på svenska faktiskt. Och tre månader i grundskolan, men dom räknas inte faktiskt, för du vet en lärare som hade arabiskt modersmål sa till rektorn i grundskolan att Josef är mycket liksom ambitiös och vill lära sig svenska, han kan flytta direkt till svenska klassen, men det var fel, jag tyckte att det var fel, du vet, för jag hade inga ord på svenska. Ingenting. Dom här tre månaderna var meningslösa.

Av ovanstående citat framgår att Josef uttrycker besvikelse över att han hamnade i undervisning som inte tog fasta på vad han behövde kunna för att gå i svensktalande klass. Han saknade tillräckligt med språkkunskaper i svenska för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Nilsson Folke (2015; 2017) resonerar kring introduktionsutbildning i termer av parallell skolform med verksamhet som är skild från ordinarie klasser och avbruten dåtid då elevers tidigare kunskaper inte tas tillvara. I denna parallella skolform, som löper jämsides med ordinarie utbildning, kommer eleverna inte vidare med sin utbildning. Av det Josef berättar framgår missnöje med att han hamnade i ett parallellt skolliv, i en grundskoleklass, vilket han upplevde som meningslöst. Hans önskan var att få lära sig hantera språksituationen för att kunna gå tillsammans med övriga jämnåriga kamrater i ordinarie klass. Sharif (2016) och Skowronski (2013) finner i sina studier att nyanlända elever upplever missnöje när de inte får utveckla sina medförda kunskaper och i linje med denna forskning visar även Josef att han inte vill bli exkluderad utan få tillgodosett nödvändiga förutsättningar för att han ska kunna gå vidare i sin utbildning.

Alla tre ungdomarna ger oss en uppfattning om att de ser en meningslöshet i erbjuden undervisning och pekar på att skolans undervisning borde ha utgått från deras existerande kunskaper och erfarenheter. På så vis hade de både nått hållbara förutsättningar för fortsatt lärande och kommit vidare i utbildningen. Det de erbjöds var i stället det Bjuhr (2019) betecknar som brott mellan utbildningar och vad Nilsson Folke (2015; 2017) benämner uppskjuten framtid i ett utbildningssystem.

De deltagande lärarna, som har många års erfarenhet av att undervisa nyanlända, delger erfarenheter ur den egna pedagogiska praktiken och de berättar under intervjun hur de arbetar för att hantera nyanlända ungdomars varierande utbildningsbakgrund, genom sina sätt att bedriva undervisning:

Ma-läraren: Men det som jag tycker utvecklar den matematiska förståelsen väldigt väl det är när man pratar gemensamt i klassen omkring problem. För de är inte blyga och gå fram inför klassen och förklara hur de tänker. Det har väl förvånat mig. Det brukar vara ganska svårt att få dem att gå fram och förklara hur de tänker. Och dessutom så har ju de här eleverna svårt med språket. Men de är jättegivmilda och på det sättet så lär de sig av varandra för de kan ju ligga väldigt, det kan ju vara väldigt stora kunskapsskillnader. Men jag tror i alla fall att så lär sig de svaga eleverna bättre genom att höra de andra resonera. Så det har vi jobbat väldigt mycket med och det är ett arbetssätt som de tycker mycket om ...

Mmmm, grupper ja det jobbar jag mycket med i matten och då är det ju en fördel om de sitter bredvid varandra de som har samma modersmål. Och de sätter sig ofta bredvid varandra för att få stöd från varandra. Om de ligger på olika nivåer då kan den ena förklara för den andra hur det är och så. Då brukar de säga det - jag förklarade för honom vad det var du sa, så...

SO-läraren: Ja, det du säger. De grupperar sig naturligt nästan, så efter språk. Jag brukar vara ganska noga med, för de får svara på svenska till mig, för det är det enda språk jag förstår riktigt bra. Men när de letar efter ordet och frågar sin kompis då brukar inte kompiserna säga ordet på svenska utan på modersmålet. Då får hon eller han lära sig det av kompiserna på svenska.

Ma-läraren: Jag tycker det är viktigt att bygga vidare på deras kunskaper och det tycker jag att man fångar upp framför allt när man har gemensamma diskussioner med dem.

Av det lärarna i matematik berättar framträder ett sätt att hantera undervisningssituationen och möta eleverna där undervisningen utgår från och bygger vidare på de kunskaper i varierande skolämnen som olika elever har med sig. Samtalen kan då exempelvis vara lärarledda samtal med eleverna vid tavlan eller samtal i språkgrupper där eleverna tillsammans löser uppgifter via en praktik som medger translanguaging, där de använder sina totala och gemensamma språkliga resurser. I det lärarna berättar framträder vidare en pedagogisk praktik som både omfattar det Kramsch (2008; 2009) betecknar som en ekologisk strategi för undervisning där eleverna interagerar och lär av varandra samt de pedagogiska strategier som Garcia (2009) och Garcia & Leiva (2014) betecknar social rättvisa och social praktik, där elevernas kognitiva resurser uppskattas och blir värdefulla.

Det faktum att eleverna har varierande utbildningsbakgrund och kan vara på olika kunskapsnivå ser lärarna inte som ett problem. Av citatet framgår i stället att den elev som kan mer lär andra elever och på så vis tas kunnande tillvara och utvecklas. Även de andra lärarna berättar under samtalet om sin medvetenhet om de nyanlända ungdomarnas varierande utbildningsbakgrund och erfarenheter, däribland SO-läraren:

Jag tycker det är så tacksamt med samhällskunskap på det viset om vi diskuterar demokrati och diktatur och det är någon som kommer från Syrien eller Eritrea eller var de kommer ifrån. Det finns ju jättemycket förstahandsinformation. När eleven känner själv att det är ok. Vi sitter ju inte och frossar i läskiga historier utan det är erfarenheter. De kan berätta om skattesystem i Syrien hur det ser ut och offentliga sektor och allt så det.

SO-läraren låter nyanlända elever få använda sina medförda ämneskunskaper och egna erfarenheter från ursprungslandet i undervisningen, vilket kan förstås vara en undervisningspraktik i enlighet med principerna social rättvisa och praktik (Garcia 2009; Garcia & Leiva 2014). Lärarnas berättelser korresponderar väl med det Amena berättar om hur hennes lärare på IMS arbetade:

Amena: Lärarna på IMS brukar fråga, ja, typ hur går valet till, när vi hade samhälllektion. Eller....eller typ på matte kanske också. Men inte mycket.

Intervjuaren: ...Jämförde ni någon gång så med Syrien till exempel, att så här fungerar det i Sverige och i Syrien?

Amena: Ja, ibland, för att...för att här så blir det val vart fjärde år, medan vi hade varit femte eller sjätte. Ja, vi brukade jämföra lite.

Amena minns att lärare i olika sammanhang lät de nyanlända ungdomarna bidra med egna kunskaper och erfarenheter av samhällsliv från ursprungslandet. Detta förhållningssätt hos lärare återkommer också i Sofias berättelse om sin undervisning i samhällskunskap:

Då alla kom från olika länder, så alla hade lite olika från sina länder, ja. Så vi försökte koppla ihop det och sen och förstå det svenska samhället och allt det här. Ja. Samhälle var en av bästa ämnet tycker jag, för vi fick prata mycket, vi fick säga våra åsikter väldigt mycket.

Sammantaget indikerar Sofia och Amena, liksom lärarna, att med utgångspunkt i de nyanlända ungdomarnas kunskaper och erfarenheter så får eleverna lära sig förstå det svenska samhället genom att arbeta tillsammans. Lärarna genomför enligt berättarna en pedagogisk undervisningspraktik enligt vad som kan betecknas som en ekologisk strategi (Kamsch 2008; 2009), där eleverna interagerar med varandra i en naturlig lärandemiljö och utvecklas tillsammans. Josef minns på ett likartat vis hur en lärare inkluderat honom och hans vän i klassrumssamtalet:

Vi har en kille till också i klassen, en kompis också som kommer från Syrien, då läraren frågar oss, båda oss, att hur fungerar det här liksom i Syrien, för jag kommer ursprungligen ifrån Syrien och han med. Hur fungerar den här saken i Syrien, fanns det det här i Syrien, har det hänt sånt. Nej, barn och fritid är det, ja, det är ett exempel på det. Ja, hon var nyfiken faktiskt, liksom om man frågar det man är nyfiken för att man vill veta och sånt, för hon hade ingen information om det liksom, om Syrien eller Libanon.

Det som gjorde en skillnad för Josef var att läraren visade att Josefs och vännens kunskaper och erfarenheter från ursprungslandet var värdefulla i den pedagogiska praktiken. Ungdomarna och lärarna i denna studie uttrycker sig samtliga i överensstämmelse med vad Cummins (2017), Cummins och Schecter (2003), Garcia (2009) samt Garcia och Leiva (2014) formulerar som relevant när det handlar om flerspråkiga elevers lärande och kunskapsbyggande, nämligen att fästa vikt vid att nyanlända ungdomar i skolan möter lärares erkännande av deras tidigare ämnes- och skolkunskaper samt livserfarenheter och med det som grund får en möjlighet att möta ett nytt undervisningsinnehåll. Utbildningspraktiken blir på så vis både meningsfull och framtidsytande.

### **Förhållningssätt till språk och språkutveckling – viktiga händelser och vändpunkter**

De tre ungdomarna berättar hur de under IMS-tiden varit med om viktiga händelser och prövningar, vilka i deras liv framstår som avgörande händelser

och vändpunkter (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993) på vägen in i det svenska språket och social gemenskap i förberedelsen för gymnasiestudier. De berättade vändpunkterna har både underbyggts och möjliggjorts genom samtal med olika personer i deras omgivning. I följande citat berättar Josef om ett före och ett efter när hans bror involverade honom i användandet av resurser på YouTube:

Men viktigaste idén var från min bror, att när han började han började liksom inte...han har inte gått i skolan direkt som jag och han kunde ändå svenska. Varför? För han pluggade via YouTube, från alfabetet tills alla meningar och verb och grammatik och sånt, så när han gått in i Folkuniversitetet för invandrare här i xx så han kunde lära sig mycket, jättemycket snabbt. Han gick på Komvux då för han är tjugofyra, eller tjugofem, ja. Och den idén var från han, att YouTube är viktigast, även om vi pluggar i skolan, på YouTube man kan liksom skriva viktigaste ettusen verb på svenska till exempel, du får ettusen verb översatta till arabiska. Och man kan plugga på dom på fritiden liksom.

I Josefs minne framstår broderns råd om videoklipp, som förklarar ord och grammatik i svenskan på arabiska, liksom studier tillsammans med brodern som igenkännande och stödjande praktiker (Banks 2008; Sarstrand Marekovic 2016) för translanguaging (Torpsten m.fl. 2016). Det berättade framstår som avgörande händelser och vändpunkter med ett före och efter (Atkinson 1998; Bruner 1991; Johansson 2005; Kohler Riessman 2008; Polkinhorne 2005; Riessman 1993) i Josefs arbete med att förbereda sig inför gymnasiet. Josef uppfattade att han kunde närma sig det svenska språket och överbygga språkklyftorna både med hjälp av broderns råd och via multimodala medel. Även Sofia erinrar sig betydelsefulla råd hon fått från personer i sin omgivning och minns att hennes bakomliggande språkkunskaper värderades högt:

Men eftersom alltså jag kunde väldigt bra liksom om man säger grekiska då behövde jag inte gå väldigt många lektioner. Ja, då var jag ganska snabbt klar med det.

Kunskaperna i grekiska fick utgöra Sofias grund för det som av Creese & Blackledge (2010), Cummins (2017), Cummins och Schecter (2003), Cummins och Persad (2014,) samt García och Leiva (2014) betecknar fortsatt språkutveckling. Bland annat kunde hon dra nytta av sina språkkunskaper i grekiska då hon skulle lära sig svenska ord:

Själva grekiska har ju hjälpt mig ganska mycket...ja, att lära mig svenska...det är ganska många ord som är lika.

I de fortsatta studierna, så uppkom dock ett nytt sätt för henne att förhålla sig, då hon skulle utveckla sin färdighet i just svenska:

Och en grej som jag märkte, att i början jag tror alla elever använder sitt språk för att alltså lära sig svenska. Fast man översätter allt från sitt språk. Och då ganska tidigt märkte jag och vår svenskalärare sa alltså det hjälper inte om man försöker översätta allt från sitt språk på svenska, för det blir fel. Ja, och då märkte jag ganska tidigt att man skulle inte göra så, så jag försökte se...ja, vad är skillnaden. Och sen jag försökte släppa av grekiskan och koncentrera bara på svenskan. För om jag har alltid grekiska på bakgrunden då kommer jag aldrig att komma fram till någonting.

När Sofia följde lärarens råd att inte ordagrant översätta från sitt modersmål till svenska märkte hon att det var en framgångsrik lärandestrategi. Lärarens råd till Sofia blev till en vändpunkt i hennes sätt att arbeta med sin språkutveckling. Hon kunde därefter utveckla sin svenska inför gymnasiestudierna, utifrån de villkor och regler som svenska språket följer.

När Sofia tänker tillbaka på sin klass och i nutid berättar minnen från dåtid (Bruner 1991; Freeman 2010) och om interaktionen med sina arabisktalande klasskamrater, kommer hon till insikt om att hennes språkkunskaper har bidragit till hennes möjligheter att nå social samvaro i skolan, vilket framstår som ytterligare en vändpunkt för Sofia:

Alltså tyvärr jag kan inte så bra arabiska, jag kan inte läsa eller skriva. Men...ja, jag borde se också att arabiska hjälpt mig på något sätt. För dom flesta som var i min klass kunde arabiska. Så det var en liten hjälp med. Och det var ett hjälpmedel för att komma in i en grupp, i en klass. Och det var alltid roligt....(mycket tyst).....när jag började då inte alla kunde väldigt bra engelska el svenska. Och då tyckte dom jag hjälpte andra genom att översätta på engelska eller på arabiska eller vad det nu var för något. Det var ganska trevligt, ja.

Arabiska är det språk som flertalet ungdomar i vår longitudinella studie talar. Sofia har, tillsammans med andra elever, genom att använda sin språkliga kunskapsmassa (Cummins 2017) visat på det Kramsch (2008; 2009) betecknar symbolisk kompetens, det vill säga förmåga att använda och växla mellan sina språk utifrån situation. Detta har i sin tur gett henne positiva erfarenheter av hur klassgemenskap kan nås och att färdigheter i olika språk kan bli ett sätt att nå inkludering i en elevgrupp. Av Amenas berättelse framgår dock att hennes väg till svenska språket började via läsning:

Dom första två åren hade jag inte svenska kompisar, för att jag kunde inte prata så bra. Så jag lärde mig genom att läsa böcker, titta på filmer och såna saker och jag läste jättemycket hemma, jag pluggade typ många timmar efter skolan. Det är många lärare som sa det är fel för mig, men jag vill att det ska gå snabbt. Men sen...men sen det tredje och fjärde året så fick jag kompisar och då fick jag prata typ talspråket. ...Och när jag kom till...när jag kom till xx så hade...nu har jag jättemånga kompisar så jag pratar typ svenska hela tiden, så det är därför, alltså det kommer förbättras snabbare än när jag var på gymnasiet.



Lärare påpekade för Amena att hennes närmande till svenska språket inte var fullgott. Detta glömde inte Amena, men det var hon själv som senare tillägnade sig muntliga språkfärdigheter i svenska genom aktivt användande av språket när hon fick vänner som talade svenska. Amena utvecklade följaktligen sin språkliga kunskapsväv (Cummins 2017) i två etapper. Först genomförde hon vad som kan förstås som translanguaging i sammanhang av text i skrift samt media och därefter hon tog sig an svenskt talspråk för egen kommunikation med sina kamrater, det vill säga en ekologisk (Kramsch 2008; 2009) strategi.

Även i lärarnas berättade minnen framträder vändpunkter i arbetet med de nyanländas språkutveckling och då handlar det inte bara om att de sett betydelsen av att arbeta med språkgrupper som hjälper varandra. En lärare berättar vad som framstår som en insikt och en vändpunkt i den pedagogiska praktiken när hen upptäckt betydelsen av att ha en språkstödjare i matematik-klassrummet:

Ja, jag har en i matte som går in och stöttar några elever där. Och det fungerar rätt bra. Han är alltid med i klassrummet och sitter tillsammans med eleverna och är med vid genomgångar. Han lär sig också, han har nyligen anlänt och behöver också lära sig svenska. Jag tycker om den här idén om att man har integrerad undervisning i klassrummet. Han sitter också ibland i studiehallen bland eleverna. Sen har vi xx arabiska, han går också in i flera ämnen. Där kanske ni har mer erfarenhet än vad jag har. Då tänker jag att det är bra att han är med hela tiden att han är med under de genomgångar man har. Då förstår han också för han frågar mig ibland. Jaha du tänkte så här och så här. Vi kan ju ha en enskild diskussion om det och då vet han lite mer hur han ska förmedla det till eleverna. Och jag märker ju också när jag pratar med eleverna hur han har gjort. Om det har gått fram eller inte. Ja, arabiska. Jag har honom ibland på mina lektioner.

Genom samarbetet med språkstödjaren berättar läraren att hen nått en punkt där hen fått stöd i att få fram sitt budskap genom språkstödjarens användning av det språk eleverna behärskar bäst, deras modersmål. Flera av lärarna delar erfarenheten av att ha upptäckt att översättning mellan modersmål och svenska är ett fungerande sätt att öka ungdomarnas förståelse av undervisningens ämnesinnehåll. Svenskan vävs på så vis samman med elevernas modersmål och det bildas en kunskaps- och språkväv (Cummins 2017). Ytterligare en dimension i kunskaps- och språkväven utgörs av att lärarna genom samarbete med språkstödjare formar undervisningspraktiker präglade av translanguaging vilka bidrar till skapandet av broar (Bjuhr 2019) mellan de nyanländas tidigare och nuvarande ämneskunskaper samt utbildning, och vidare in i gymnasiestudier.

Lärarna kan ses ta fasta på det som Sarstrand Marekovic (2016) och Banks (2008) framhåller som betydelsefullt, nämligen att eleverna känner igen undervisningens innehåll genom att den knyter an till elevens tidigare ämnes- och språkkunskaper. En av lärarna framhåller dock bekymrat att det inte finns

språkstödjare för alla klassrummets språk och nämner att det exempelvis saknas språkstödjare i somaliska.

### **Hinder och villkor för nyanländas gymnasiestudier och därmed för fortsatt framtid**

När lärarna överväger om det finns något som kan verka försvårande för nyanlända ungdomar i den undervisning de erbjuds, så lyfter de fram att det finns skillnader mellan många ungdomars tidigare undervisning och undervisningen i den svenska skolan:

SO-läraren: Att rabbla eller att kunna utantill. Elever förväntar sig att kan jag boken utantill så ska jag ha högsta betyget. Och det tycker jag är en inskolning att våga ifrågasätta och även ifrågasätta det jag förmedlar. Att inte vara rädd för och på ett respektfullt sätt våga fråga och inte hålla med läraren i alla lägen kanske. Det är ju så diskussioner föds och det tar ett tag innan man kommer in i det för en del elever...

Ma-läraren: De vill gärna återgå till det de har lärt sig hemifrån för det är status att kunna visa hur man räknar ut och göra snygga uträkningar. Här är det inte det viktiga att göra uträkningar utan att förstå problemet. Och räknar gör vi med miniräknare i det här fallet när det just handlar om problemlösning. Det kan vara svårt för dem.

SVA-läraren: Ja och då kan det ju inte bara vara den svenska kulturen utan skolkulturen. Utbildningskultur. Och tidigare skolgång kanske inte hjälper då i vissa fall.

Lärarna framhåller att ungdomarnas medförda kunskapssyn och lärandestrategi kan bli ett hinder och något som de måste gör upp med. Lärarna i SO och matematik berättar att ungdomarna kommer med en medförd tanke om att lärande innebär att kunna reproducera kunskap. Enligt SO-lärarna får eleverna dock överge denna tanke till förmån för den kunskapssyn som präglar svensk skola där kritiska frågor och granskning av källor betonas. Undervisningens förändrade karaktär avspeglar sig även i vad Amena beskriver som skillnaden mellan det svenska utbildningssystemets praktik och det hon upplevt i sitt ursprungsland:

Alltså det är inte samma undervisning, alltså om man har flyttat från ett annat land så man känner skillnad, alltså man lär sig på ett annat sätt. Vi hade...i Syrien så hade vi inte såna här gruppdiskussioner eller seminarier eller såna saker, det är något nytt för oss. Därför ibland känner man att det är lite skillnad.

Amena, liksom lärarna, ger uttryck för att det föreligger skillnader i sättet att undervisa jämfört med vad eleverna erfarit i andra utbildningssystem. Eleverna får överge det som kan uppfattas som en välkänd undervisningspraktik (Sarstrand Marekovic 2016; Banks 2008) till förmån för en ny.

Eleverna måste våga diskutera ett innehåll kritiskt för att ha de ska kunna nå framgång i det svenska undervisningssystemet.

Lärarna i SO och svenska, som båda är måna om sina undervisningspraktiker och om elevernas lärande, berättar även om krav på läsfärdighet som ungdomarna från IMS möter på nationella program:

Sv-läraren: Ja, jag kan svara som svensklärare så tänker jag på den textmängd man möter på gymnasieprogram...

SO-läraren: Jag frågar ofta, när jag får chansen, mina elever [som gått över till nationella program] om jag gör rätt. Har ni läst rätt saker när ni läser samhällskunskap, religion eller historia. Och det tycker jag ofta jag får bekräftat att det är okej. Men det de möts av som får lite problem det är textmängden. För man tillrättalägger centrala mål som, man förkortar och förenklar ganska mycket. Och det vet jag det förbereder dem ju inte för den arbetsinsatsen men de har ju mycket att göra med att ta till sig texten de får här. Så det blir ju en tuff uppgift när de kommer, textmängden.

Båda lärarna antyder att ett hinder för nyanlända ungdomar, när de börjar på nationella program, är att undervisningen ställer höga krav på läsfärdighet i svenska för att kunna förstå innehållet i olika läromedel. Det som sker på IMS är en anpassning av undervisningen i form av korta och förenklade läromedelstexter på svenska, utifrån vad som lärarna omtalar som gångbart med hänsyn tagen till de nyanländas kunskap då de går på IMS. På så vis uppstår en diskrepans mellan de nyanländas förvärvade kunskaper och färdigheter i svenska språket då de lämnar IMS och vad som förväntas på nationella program. Sett i ljuset av det Nilsson Folke (2015; 2017), Svensson (2017) och Bjuhr (2019) skriver gällande introduktions- och förberedelseklasser synliggör lärarens röst i ovanstående citat både parallellt skolliv och brott mellan utbildningar när läsning av korta texter inom IMS ställs i relation till nationella program där det krävs att eleverna är vana att läsa och tillgodogöra sig innehållet i långa texter skrivna på svenska.

I sammanhanget kan nämnas att Sofia, Amena och Josef uttrycker att de nyanlända eleverna själva kan påverka sin situation genom sitt förhållningssätt till de hinder och svårigheter de möter. Sofia uttrycker vad hon ser krävs av nyanlända elever:

Att ta det på allvar, oavsett om man tycker att det är lätt, att man ska plugga, man ska verkligen ta det på allvar och det är grunden som kommer och hjälpa dig i framtiden. Annars nästa år är det Komvux och det blir mycket svårare att samla betyg igen och liksom gå in på något program och så.

För Sofia finns bara en väg, även om den kan ses kräva mycket, och det är att ungdomarna uppåddar all sin energi för att klara sin IMS-utbildning. Även Amena betonar vikten av att de nyanlända fokuserar på att tillgodogöra sig undervisningen:

Jag tycker att på IMS...det är eleverna själva som ska tänka på att sätta ett mål så att man...alltså om man har....om man...typ alltså om man vill bli något så man måste jobba hårt för att göra det och man ska göra det även....även om....även om det är svårt, ja. Men alltså det som är mest viktigt att man ska typ tänka på att göra något sen i framtiden... dom måste tänka på det sättet, att dom vill typ komma fram, läsa vidare yrke eller gymnasie eller vad som helst.

I Amenas berättelse finns ett budskap till ungdomar på IMS, att de ska sträva efter att visualisera vad det är som utgör en framtid att sträva mot. Josef är av en liknande uppfattning och förespråkar ett tydligt strategiskt måltänkande från de nyanlända ungdomarnas sida:

Att plugga hårt för att fixa sina betyg och...men det händer bara om dom fick hjälp från skolan och dom får det säkert, för jag fick mycket hjälp i skolan, både i skola x och y, och att kunna lära sig svenska mycket bra, att samla sina betyg och ha ett mål och kunna prata svenska man kan bli vad man vill. på Exakt. Att skriva och förstå vad människor säger och prata på ett bra sätt och bra uttal. /.../ På IMS....att liksom tänka på vad är det målet som dom vill komma in i. Liksom vilket program gillar dom, att bli en polis eller det finns många som vill bli bilmekaniker eller lärare, dom var med mig i skolan, så man måste veta lärare man ska gå samhället eller pedagogisk liksom i barn och fritid. Förstår du? Om man går på barn och fritid man kan bli lärare. Man ska plugga först som barnskötare i pedagogiskt arbete, i barn och fritidsprogrammet, sen fortsätter man i universitetet, till exempel så här måste dom veta, dom ska...dom ska få alla informationer från studievägledaren om program som dom vill ha och på det här så bygger dom...samlar dom alla betygen. Som krävs, för att dom ska inte liksom slösa sin tid, om man är sexton man ska inte slösa sin tid, annars går man på Komvux och det är mycket jobbigare och svårare att gå på Komvux, för jag känner några kompisar som går nu, just nu på Komvux.

Med utgångspunkt i egna erfarenheter betonar Amena, Josef och Sofia att nyanlända ungdomar under IMS-tiden måste ta reda på vad de vill utbilda sig till, lära sig prata och skriva på svenska samt se till att få godkänt i alla sina kurser. Sofia, Amena och Josef beskriver således utbildningsinsatser, vilka kan verka som hållbara broar till framtiden (Bjuhr 2019). De uttrycker vidare att de själva vill komma vidare och studera på universitetet. Om de inte lyckas övervinna hindren mot sina drömmars mål, så ser de en besvärlig väg framåt. Sofia och Josef, som till skillnad från Amena inte börjat på universitetet, betonar särskilt att om de hamnar på Komvux så blir det en omväg, det blir en avbruten framtid (Nilsson Folke 2017) eller ett brott mellan utbildningar (Bjuhr 2019).

Alla de tre ungdomarna, såväl Sofia som vill bli förskollärare och Amena som utbildar sig till läkare liksom Josef som strävar mot att bli socionom eller polis, ger uttryck för en tro på att de själva kan bidra till att övervinna alla hinder i utbildningssystemet på vägen mot en fortsatt framtid.

## Diskussion och didaktiska implikationer

Livet i skolan omfattar en mängd händelser av vilka somliga glöms bort medan andra lever kvar i elevernas minnen. Med utgångspunkt i berättade och personliga minnen har i föreliggande artikels studie tolkats det elever och lärare berättat i intervjuer både som delar av fullständiga livsberättelser och som berättade minnen av livet i skolan. Eleverna och lärarna har berättat om och fokuserat händelser vilka framstår som viktiga för dem i skola och utbildning samt hur de har hanterat dessa. De har på så vis också organiserat sina berättelser och gett de berättade händelserna mening.

### **Elevernas och lärarnas berättelser om lärande och undervisningspraktiker**

IMS-lärarnas berättelser om att eleverna arbetar i språkgrupper, använder tidigare förvärvade ämnes- och språkkunskaper, tillsammans löser uppgifter via sina förstaspråk och berättar om sina tidigare erfarenheter synliggör hur lärarna menar att de tillvaratar elevernas tidigare kunskaper i språk och i skolämnen i sin undervisning (Creese & Blackledge 2010; Cummins 2017; Cummins & Schecter 2003; Cummins & Persad 2014; García & Leiva 2014). De indikerar att de skapar förutsättningar i sin IMS-undervisning för broar (Bjuhr 2019) via vilka ungdomarna tillsammans kan bygga vidare på medförda kunskaper och erfarenheter i en praktik som tillåter translanguaging. Lärarna betonar därigenom styrkan i att eleverna kan lära av varandra. Med andra ord framstår elevernas förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986) som betydelsefullt för lärarna, liksom vikten av hur lärarna organiserar undervisningen. Lärarna talar dock samtidigt om ett medvetet arbete för en avbruten dåtid (Nilsson Folke 2017) när de pekar på att de måste bryta nyanlända elevers lärandestrategi i vad de beskriver som utantillinlärning mot en mer ifrågasättande strategi för lärande.

Lärarnas strävan efter en avbruten dåtid, framställer de själva som legitim utifrån att eleverna ska förvärva en lärandestrategi, via vilken de lär sig att hantera och använda kunskap på ett accepterat sätt i det skolsystem de nu befinner sig i, den nya utbildningskulturen. Lärarna ställer följaktligen krav på ett förändrat förkroppsligat kulturellt kapital (Bourdieu 1986) hos ungdomarna, genom krav på att de ska överge utantillinlärning och istället våga kritiskt ifrågasätta i klassrumsdiskussioner. Lärarna ställer även krav på nytillskott i deras förkroppsligade kulturella kapital (a.a.), genom krav på att ungdomarna ska lära sig att hantera svenska språket på ett fungerande sätt i skoluppgifter. Både Sofia och Josef understödjer lärarnas fokus och understryker att de och alla andra nyanlända på IMS måste engagera sig och nå de kunskaper och färdigheter som gör att de kan gå över till nationella program, där svenska till övervägande del utgör undervisningsspråket.

Samtidigt blir det tydligt att ungdomarna berättar om meningslöshet och låg motivation i en undervisningspraktik som varken tog fasta på vad de behövde för fortsatta studier eller tog tillvara på deras redan utvecklade och

bakomliggande kunskaper. Detta ledde till ett inre motstånd mot lärande i dessa praktiker. Av ungdomarnas berättelser framgår dock att undervisningen på IMS var meningsfull när deras förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu, 1986), både det som de redan besitter och det som de eftersträvar, fick uppmärksamhet i undervisningen. Då förstärktes deras motivation, engagemang och deras möjligheter att ta till sig utbildning samt nå social inkludering med övriga elever i den undervisning de deltog i. Elevernas individuellt skiftande bakgrund innebär att de har behov av en ekologisk lärandestrategi (Kramsch 2008; 2009) vilken inkluderar anpassningar både av undervisningsinnehåll och arbetssätt i relation till olika bakgrund för att nå hållbara förutsättningar både för lärande och för en fortsatt framtid.

I både lärarnas och ungdomarnas berättelser blir vändpunkter, av betydelse för ungdomarnas fortsatta lärande, synliga. Sofia berättar hur hon fann en väg till inkludering i sin närmaste sociala miljö och samtidigt skapade en grund för andra elevers lärande (Axelsson 2013) via sitt sätt att arbeta enligt vad som kan betecknas translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014) och språköverskridande (Torpsten m.fl. 2016) när hon växlade mellan arabiska, engelska och svenska beroende på vad situationen krävde (Kramsch 2008; 2009). I samma anda berättar Josef hur hans bror skapade en socialt stödjande miljö, med ett fokus på att få Josef att lära sig språket, genom att brodern visade på språklärande och multimodala resurser på YouTube. Amena i sin tur ger oss en inblick i hur hon får kritik från lärare när hon inledningsvis lär sig svenska via skrift och media. Denna kritik blir för henne en vändpunkt då hon på egen hand förvärvar en muntlig förmåga att kommunicera på svenska genom att hon knyter vänskapsband med svensktalande kamrater. En sista vändpunkt bidrar en IMS-lärare med när hen berättar hur språkstödjare aktivt bidrar till stödstruktur som gynnar nyanländas lärande (jfr. Sarstrand Marekovic 2016) via translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014) genom att språkstödjaren, via det språk som eleven behärskar bäst och som är elevens kunskapsbärande språk, kommunicerar det ämnesinnehåll den svensktalande läraren framför.

Dessa berättelser som synliggjort vändpunkter, vilka gynnat nyanländas vidare utveckling av deras förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986), ska dock inte ses som intäkt för en pedagogisk praktik i fullständig harmoni. Både ungdomarna och lärarna på IMS återger att undervisningens organisering brister, bland annat genom att det saknas språkstödjare för alla nyanlända. För de nyanlända ungdomar som kommer in på nationella program uppkommer även ett hinder när lärarna där ställer höga krav på läsförståelse i svenska, vilket även annan forskning indikerat (Berggren, Torpsten & Järkestig Berggren 2020). Denna situation ger ungdomarna problem att vidmakthålla de praktiker präglade av translanguaging som de etablerat på IMS, där de samtalat med varandra på modersmålet om undervisningsinnehållet. En tolkning som kan göras är att lärarna på nationella program inte funnit hållbara vägar att synliggöra de nyanländas

förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986). Denna pedagogiska praktik verkar inte stödjande för nyanlända ungdomarnas kunskapsutveckling och progression på gymnasieskolans nationella program, utan indikerar i stället ökade risker för utbildningsbrott (Bjuhr 2019).

Ungdomarnas berättelser och jämförelser av vad som sker på IMS och vad som är villkor på nationella program möjliggjordes genom att de genomfört övergången till fortsatta studier. Om de inte befunnit sig i denna position hade deras berättelser om IMS inte kunnat färgas av egna minnen och gymnasieerfarenheter samt den vikt nationella program fäster vid att nyanlända måste behärska svenska språket väl för att klara gymnasieskolan.

### **Didaktiska implikationer**

Lärarna, liksom Josef, pekar på ett behov av språkstödjare i fler språk på IMS än vad som nu är fallet. Språkstödjarna framstår i dessa berättelser som personer vilka bidrar substantiellt till translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014), språkutveckling och lärande i klassrummet. Men parallellt finns även språkgrupper i IMS-undervisningen där skoluppgifter löses av elever som delar ett modersmål vilket inte är skolspråket svenska.

I enlighet med vad föreliggande studies deltagande elever och lärare berättar är det dock i undervisningen på de nationella programmen som hoten om utbildningsbrott (Bjuhr 2019) avtecknar sig tydligast. Den didaktiska implikation vi ser mot denna bakgrund är ett behov av att nationella program bistår flerspråkiga ungdomar i organiseringen av språkgrupper, genom att elever med samma modersmål uppmuntras att stödja varandras lärande via translanguaging (Cummins 2017; García & Leiva 2014). Arbetet med etablerande av broar (Bjuhr 2019) mellan ungdomar som har samma modersmål, samtidigt som de behärskar svenskan olika bra, kan då bidra till utveckling av både modersmål och andraspråket med koppling till studier i ämneskurser. Språkgrupperna har en potential att stärka elevers lust att lära genom att ungdomarna får erfara en stödstruktur som utgår från tilltro till deras kunskaper och ger dem ökade möjligheter att erhålla positiv respons i skolarbetet (Sarstrand Marekovic 2016). Dock är det samtidigt av vikt att språkgrupperna organiseras så att de inte konkurrerar med ordinarie klassrumsundervisning och möjligheterna för de nyanlända att utveckla sitt andraspråk, det vill säga svenska, i kommunikation med elever som har svenskan som modersmål (Berggren, Torpsten & Berggren 2020).

Skolsystemet har följaktligen möjligheter att understödja nyanlända ungdomars fortsatta utveckling av sitt förkroppsligade kulturella kapital (Bourdieu 1986) med ovan nämnda insatser. Med stöd i García (2009) och García & Leiva (2014) kan vi även tala om vikten av att verka för social rättvisa, iscensatt i undervisningspraktiken genom att lärare på de nationella programmen arbetar för att tillförsäkra att alla språk och alla kunskaper får vara betydelsefulla och användbara för fortsatt lärande i de kurser de leder. En legitim grund för nämnda didaktiska implikationerna utgör de intervjuade

ungdomarnas rätt enligt läroplanen, GY2011 (Skolverket 2011), att påverka sin utbildning, samt att gymnasieskolan ska förbereda ungdomar på bästa sätt för fortsatta studier och yrkesliv. Detta i sin tur möjliggör vidgade möjligheter till samhällliga positioner, med andra ord en fortsatt framtid.

## Referenser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994), *Tolkning och reflektion - Vetenskaps filosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atanasoska, Tatjana & Proyer, Michelle (2018), "On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria", *European Educational Research Journal* 17-2: 271-289.
- Atkinson, Robert (1998), *The Life History Interview*. London: Sage Publication.
- Axelsson, Monica (2013), "Flerspråkighet och lärande", i Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 547-79.
- Banks, James A. (2008), "Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age", *Educational Researcher* 37-3: 129-139.
- Berggren, Jan; Torpsten, Ann-Christin; Järkestig Berggren, Ulrika (2020), "Education is my passport: Experiences of Institutional Obstacles among Immigrant Youth in the Swedish Upper Secondary Educational System", *Journal of Youth Studies*, 1-15.
- Bjuhr, Åsa (2019), *Avslut och fortsättning. En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintrödn till nationellt program vid gymnasieskolan*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Bourdieu, Pierre (1974), "The School as a Conservative Force", i John Eggleston (red), *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen, s. 32-46.
- Bourdieu, Pierre (1986), "The forms of capital", i John G. Richardson (red), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, s. 46-58.
- Bourdieu, Pierre & de Saint Martin, Monique (1982), "La sainte famille. L'episcopat francais dans le champ du pouvoir", *Actes Rech. Sci. Soc.* 44-1: 2-53.
- Bruner, Jerome (1991), "Self-Making and World-Making", *Journal of Aesthetic Education* 25-1: 67-78.
- Bunar, Nihad (2015), "Inledning", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande: mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 9-19.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010), "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching", *The Modern Language Journal* 94-1: 103-115.
- Cummins, Jim (2017), "Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid". Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Cummins, Jim & Persad, Robin (2014), "Teaching through a Multilingual Lens: The Evolution of EAL Policy and Practice in Canada", *Education Matters* 2-1: 3-40.



- Cummins, Jim & Schecter, Sandra R. (2003), "School Based Language Policy in Cultural Diversity Contexts", i Sandra R., Schecter & Jim Cummins (red), *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann, s. 1-16.
- Denscombe, Martin (2016), "Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna". Lund: Studentlitteratur.
- Devine, Dymna (2009), "Mobilising capitals? Migrant children in education", *Children & Society* 27-4: 282-294.
- Freeman, Mark (2010), *Hindsight- The promise and peril of looking backward*. New York: Oxford University Press.
- García, Ofelia (2009), "*Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*". Malden, Ma; Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Leiva, Camilla (2014), "Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice", i Adrian Blackledge & Angela Creese (red), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York: Springer, s. 199-216.
- Goodson, Ivor, & Sikes, Patricia. (2001), "Studying teachers' life histories and professional practice", i Patricia Sikes (red), *Life history research in educational settings- learning from lives*. Buckingham: Open University Press, s. 57-74.
- Johansson, Anna (2005), *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kohler Riessman, Catherine (2008), "*Narrative Methods for the Human Sciences*". CA, USA: SAGE Publications.
- Kramsch, Claire (2008), "Ecological Perspectives on Foreign Language Education", *Language Teaching* 41-3: 389-408.
- Kramsch, Claire (2009), *The Multilingual Subject. What Language Learners say about their Experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Sven (2009), *Den kvalitativa forskningsintervjun – andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (2011), "Fostering multilingualism in Swedish schools: Intentions and realities", i Roger Källström & Inger Lindberg (red), *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Göteborgs universitet: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, s. 149-172.
- Lund, Anna & Lund, Stefan (2016), "Skolframgång och mångkulturell inkomporering" i Anna Lund & Stefan Lund (red), *Skolframgång o det mångkulturella samhället* Lund; Studentlitteratur, s. 13-35.
- Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013), "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes", *International Electronic Journal of Elementary Education* 6-1: 137-164.
- Nilsson, Jenny, & Bunar, Nihad (2016), "Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology", *Scandinavian Journal of Educational Research* 60-4: 399-416.

- Nilsson Folke, Jenny (2015), "Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering - elevröster om övergång från förberedelseklass till ordinarie klasser", i Nihad Bunar (red), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 37-80.
- Nilsson Folke, Jenny (2017), *Lived transitions Experiences of learning and inclusion among newly arrived student* (Dissertation). Stockholm University, Stockholm.
- Peréz Prieto, Hector (2006), *Erfarenhet, berättelse och identitet: Livsberättelsestudier*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Polkinhorne, Donald (2005), "Narrative configuration in qualitative analysis", i J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (red), *Life history and narrative*. London, UK: Falmer, s. 5-23.
- Proposition 2014/15 (2014), *Utbildning för nyanlända elever: Mottagande och skolgång*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Riessman, Catherine (1993), *Narrative analysis*. USA: Sage Publications.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa, & Darmody, Merike (2017), "Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain", *British Journal of Educational Studies* 67-1: 1-17.
- Sarstrand Marekovic, Anna-Maria (2016), "Mot alla odds", i Anna Lund & Stefan Lund (red). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, s. 143-160.
- Sharif, Hassan (2016), "Ungdomars beskrivningar av mötet med introduktionsutbildningen för nyanlända. – Inte på riktigt, men jätteviktigt för oss", i Pirjo Lahdenperä (red), *Skolans möte med nyanlända*. Malmö: Liber, s. 92-110.
- SFS 2010:800. Skollag [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) (Hämtad: 2020-09-01)
- Skolverket (2011), *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2015), *Språkintröskning. 17 år och nyanländ, vad finns det för möjligheter?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016), *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017), *Skolverkets lägesbedömning 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013), *Skola med fördröjning: nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.
- Svensson, Malin (2017), *Hoppet om en framtidsplats: asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Torpsten, Ann-Christin (2011), "Global Citizenship and Lingual Identity: The ability to perform in different lingual settings", *Citizenship, Social and Economic Education* 10 - 1: 37-45.
- Torpsten, Ann-Christin m.fl. (2016), Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik, *LiSetten* 27-2: 32-33.
- Vetenskapsrådet (2017), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, Cen (1996), "Secondary Education: Teaching i the Bilingual Situation", i Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (red), *The*

*Language Policy: Taking Stock: Interpreting and Appraising Gwynedd's Language Policy in Education.* CAI Language Studies Centre, s. 39-78.  
Utbildningsdepartementet (2010), *Gymnasieförordning* 6 kap. 8 §. (SFS 2010: 2039). Stockholm: Regeringskansliet.