LUND UNIVERSITY

Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"

Skowronski, Eva

2013

Link to publication

Citation for published version (APA):
Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. [Doktorsavhandling (monografi), Centrum för teologi och religionsvetenskap].

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 07. Sep. 2025

Skola med fördröjning

Nyanlända elevers sociala spelrum i ”en skola för alla”

Eva Skowronski
Doktorsavhandling i migrationsvetenskap
Centrum för teologi och religionsvetenskap
Lunds universitet

Copyright ©
Eva Skowronski 2013

Centre for Theology and Religious Studies

ISBN: 978-91-7473-711-0

Grafisk formgivning & Sättning
Ilgot Liljedahl

Tryck
Media-Tryck, Lunds universitet, Sverige 2013

Till min livskamrat Jan

Innehåll

Förord **9**

DEL I
Bakgrund till undersökningen, metod och teori **11**

KAPITEL 1
Inledning **13**
Syfte 18
Disposition 22
Personlig anknytning till forskningsområdet 23

KAPITEL 2
Tidigare forskning **27**
Maktrelationer och identitet i skolan 28
Språkpedagogik och mottagningssystem för nyanlända elever 32
Individuella programmet och särskiljandet från ordinarie undervisning 35
Skolprestationer och kopplingar till orsaker 37
Forskningsområdet i förhållande till tidigare studier 39

KAPITEL 3
Metod **41**
Intervjuer och fältstudier 41
Studiens utgångspunkt i Malmö och bakgrundsinformation inför studien 42
Tillträde till och val av skolor 43
Val av elever inför intervjuerna 45
Val av lärare och annan skolpersonal inför intervjuerna 46
Att vara på fältet 48
Allmänt om intervjuer med både elever och skolpersonal 52
Intervjusituationen med både elever och skolpersonal 54
Yttre ramar för elevintervjuerna 55
Att intervjua elever mellan barndom och på väg att bli vuxna 57
Att intervjua elever med ett annat modersmål än svenska 58
Att ge något tillbaka till eleverna 59

Samarbete med och intervjuer av lärare och annan skolpersonal 60
Etiska överväganden 62
Bearbetningen av empirin 64

KAPITEL 4
Teoretiska utgångspunkter 67
Varför teoretiska perspektiv av Bourdieu och Goffman? 68
Goffmans teorier 69
Bourdieus teorier 76
Kritik av Goffman och Bourdieu 80
Övriga begrepp 82
Inklusion och exklusion 82
Gemenskap 87

DEL 2
Mottagningssystemet i Malmö och de intervjuade elevernas bakgrunder 91

KAPITEL 5
Mottagningen av nyanlända elever i Malmö 93

KAPITEL 6
Presentation av eleverna 99
Bakgrunder till migration 102
Föräldrarnas arbeten 103
Tidigare skolgång 105
Elevernas skolkarriärer i Sverige 105
Hur lång tid gick eleverna enbart på förberedande skolnivåer? 109
Skolnivå vid intervjuerna 110
Migrationen till Sverige 111
Sammanfattning 113

DEL 3
Resultat och analys 115

KAPITEL 7
Gemenskap och utanförskap i klassen 117
Ständigt nya grupper 117
Samhörighetskänsla mellan elever med liknande erfarenheter 119
Språkliga gemenskaper – fördelar och nackdelar 125
Utanförskap genom ignorering 127
Att bli inbjuden till social gemenskap men inte våga 129
Lärare som möjlig resurs för att hjälpa elever att lära känna varandra 130

Sammanfattning och fortsatt analys 132

KAPITEL 8
Språket som frigör och tystar **135**
Skratta med och skratta åt 137
Skam och värdighet med utgångspunkt från språket 142
Sammanfattning och fortsatt analys 144

KAPITEL 9
Kränkande behandling, trakasserier och mobbning **149**
Rasistiska nedlåtande glåpord med koppling till invandrarbakgrund 151
Rasistiska sexuella trakasserier 155
Rasistiska trakasserier med utgångspunkt enbart från geografiskt ursprung eller nyetnicitet 158
Trakasserier på ett annat språk än svenska 161
Trakasserier och skolan som organisation 162
Sammanfattning och fortsatt analys 163

KAPITEL 10
Statusskillnader mellan förberedande och ordinarie undervisningsnivåer **167**
Statusskillnader på högstadienivå 167
Statusskillnader på gymnasienivå 171
Sammanfattning och fortsatt analys 178

KAPITEL 11
Religiös tillhörighet/icke-tillhörighet och socialt samspel mellan elever **181**
Presentation av deltagarna vid uppföljningsintervjuerna om religiös tillhörighet/icke-tillhörighet 182
Elevernas vetskap om varandras religiösa tillhörigheter/icke tillhörighet 186
Religiös tillhörighet/icke-tillhörighet och vänskap 190
Förändring och anpassning av elevernas förhållningssätt till religion i skolan 200
Tjejers kläd- och utseendekoder 204
Religionsprat i skolan 210
Sammanfattning och fortsatt analys 216

KAPITEL 12
Nyanlända elever i limbo **223**
Förståelse för lång tid på förberedande undervisningsnivåer 224
Att börja skolan för första gången 225
Längtan vidare och frustration över att inte få gå i ordinarie undervisning 227
Att inte ge upp 234
Sammanfattning och fortsatt analys 236

DEL 4
Summering och reflektioner **241**

KAPITEL 13
Avslutande analys **243**
Reflektioner kring konsekvenser av metodologiska och teoretiska utgångspunkter 243
Metod 243
Teoretiska utgångspunkter 245
Validitet och rimlighet 247
Summering av resultat och analys 248
Gemenskap och utanförskap 248
Stigmatisering av elever 249
Religiös tillhörighet/icke-tillhörighet och sociala relationer 255

KAPITEL 14
Avslutande reflektioner **259**
Gemenskap mellan elever och skolans ansvar 259
Ett legitimerat språkbruk och skammen över att inte leva upp till det 260
Segregering eller inkludering av nyanlända elever i ”en skola för alla”? 263
Nyanlända elevers sociala spelrum i ”en skola för alla” 268

KAPITEL 15
Summary **271**
Introduction 271
Purpose of the study and research questions 272
Method 273
Results and analysis 274
Social inclusion and exclusion 274
Stigmatization 275
Religious affiliation, non-affiliation and social relations 278
Reflections 280

Referenser **283**

Bilaga 1: Presentation av eleverna **299**
Bilaga 2: Intervjuguide vid intervjuer med elever, första intervjun **313**
Bilaga 3: Intervjuguide vid intervjuer med elever, uppföljningsintervjuer **315**
Bilaga 4: Intervjuguide vid intervjuer med lärare **317**

Förord

Efter flera år av forskning och skrivande känner jag en stor tacksamhet över allt jag har fått vara med om under studiens gång. Det har varit fantastiskt att få möta er elever som deltog i undersökningen, som nu äntligen får avhandlingen i er hand efter flera års väntan. När jag någon enstaka gång ibland har känt att avhandlingsarbetet gått trögt och varit tungt, då har jag tänkt en extra gång på er och de fina och kloka tankar ni förmedlade till mig under fältarbetet och intervjuerna. Att få lov att föra vidare och diskutera era tankar och erfarenheter har känts som en mycket viktig och inspirerande uppgift. Ni vet vilka alias ni har. Ett stort och varmt tack alltså till: Ahmad, Anna, Barry, Carita, Claudia, Dacia, Dragan, Eleonora, Elli, Gem, Ghost, Johan, Josef, Kandi, Kurre, Leonardo, Linda, Maria, Miranda, Måns, Nora, Rahmin, Rimi, Rocky, Rola, Sara, Sondos, Taqi och Veronica. Varenda en av er har byggt ett litet bo i mitt hjärta!

Tack också alla lärare, annan skolpersonal och rektorer som har varit mig behjälpliga under fältstudierna! Tack för alla goda samtal som ledde till att jag efterhand förstod mer om nyanlända elevers tillvaro i skolan. Och tack för att ni så generöst har låtit mig intervjua några av er, följa med på lektioner och ta del av möten och diskussioner.

Utan ett gott handledarstöd hade det inte blivit någon avhandling, så enkelt är det. Tack Jonas Otterbeck för din tilltro till mitt projekt och för alla kreativa och konstruktiva kommentarer och diskussioner. Du har hjälpt mig att hitta lekfullheten i forskningsarbetet, jag tror bara genom att du har den naturligt i ditt eget arbete. Utan ett lekfullt inslag tror jag att forskningen och det skrivna ordet blir mindre levande och därmed mindre intressant för andra att ta del av. Och tack Magdalena Nordin för att du vänder upp och ner på allting! Utan din förmåga att få mig att se saker ur andra perspektiv hade avhandlingen varit fattigare! Tack för ditt stora engagemang och stöd i alla lägen. Tillsammans har ni varit ett tryggt och utvecklande handledarpar. Jag vill också tacka Eva Hamberg, som var min handledare under de första åren av studien. Tack för att du gav mig förtroendet att ändra upplägget på mina fältstudier efterhand som jag upptäckte nya intressanta områden att studera.

En avhandling behöver fler diskussionspartners än handledare för att vända och vrida på perspektiv och formuleringar. Jag vill rikta ett stort tack till deltagarna

på religionshistoriska seminariet för kloka råd och konstruktiva kommentarer. Ett särskilt tack vill jag rikta till Erica Li Lundqvist och Martin Lund. Det har varit kul och inspirerande att få nå målsnöret samtidigt med er! Era avhandlingar förtjänar att läsas av många! Ett särskilt tack vill jag också rikta till min kollega på migrationsområdet Selma Porobić, som tidigare tillhörde religionshistoriska seminariet, numera chef för Center for Refugee and IDP Studies vid universitetet i Sarajevo. Du har varit en stor inspiratör genom det du gör och den du är!

Det är guld värt att ha en bra opponent på slutseminariet och därför vill jag rikta ett stort tack till Anders Persson för dina kloka och konstruktiva kommentarer. Du har gett mig möjlighet att ta ställning till saker som jag inte hade funderat tillräckligt över tidigare.

Jag vill tacka forskarseminariet vid utbildningsvetenskapliga institutionen i Helsingborg. Det har känts utvecklande och värdefullt att få möjlighet att diskutera skolfrågor vid era seminarier, inte minst eftersom skolforskning inte är så vanligt vid min egen institution.

Vid avslutningen av mina doktorandstudier har jag försörjt mig på stipendier. Jag vill i detta sammanhang tacka Gertrude och Ivar Philipsons stiftelse samt Helge Ax:son Johnsons stiftelse för era bidrag, som gav mig möjlighet att fokusera helt på att avsluta avhandlingen.

Trevliga arbetskolleger är viktigt för att man ska trivas med sitt arbete. Jag vill tacka ”lunchgänget” för trevliga pratstunder. Jag vill tacka min rumskamrat Lovisa Nyman, det har varit ett nöje att få campera ihop med dig! Tack också Sara Gehlin och Lisa Buratti för att ni har funnits där som goda kolleger och diskussionspartners i alla möjliga stora och små frågor!

Jan, min trogna parhäst på hemmaplan: Tack för ditt stöd i livets alla upp- och nergångar under avhandlingsskrivandet! Tillsammans klarar vi allt och lite till! Tack min kära syster Christel Feldt för att du hjälpte mig med korrekturläsningen på slutet, och för att du för övrigt är en alldeles förträfflig syster! Tack mamma Ulla för ditt osvikliga stöd och för att du alltid har visat att allt går bara man kämpar! Och tack Jens, Tomas och Mikael för att ni är alldeles förträffliga bröder! Linn, Joakim och Max, ni är världens finaste syskonbarn! Det har varit en styrka att ha min stora familj i ryggen medan jag har kämpat med avhandlingen. Till min utvidgade familj räknar jag också mina närmaste vänner och deras barn. Ni har alla hjälpt mig på olika sätt under min avhandlingstid. Jag känner mig mycket rik som har er omkring mig!

Malmö i september 2013.

Eva Skowronski

DEL I

Bakgrund till undersökningen, metod och teori

KAPITEL I

Inledning

> Eva: Om du kom till IVIK, hur skulle det kännas för dig?
> Maria: Jag vet inte, men det känns svårt.
> Eva: Det känns svårt. Varför känns det svårt? Hur menar du?
> Maria: Jag vet inte, men jag känner inte att jag går i en sån vanlig klass.
> Eva: Du vill gå i vanlig klass?
> Maria: Ja, som till exempel min kompis nu, hon gick också i förberedelseklass, men hon är ett år äldre än jag. Hon går på IV nu. Hon har sagt att det är som Sfi, alltså för de som är äldre. Jag känner att jag bara vill gå i en svensk klass, inget annat. Jag vill gå i gymnasiet som alla andra.
> (2009-10-12)[1]

Maria som går i nian efter att ha gått i förberedelseklass, och inte har uppnått behörighet till gymnasiestudier, berättar ovan om hur hon känner inför utsikterna att hamna på IVIK[2] på gymnasiet. Elever som invandrar till Sverige sent under sin skolgång, från årskurs sex och uppåt i grundskolan eller under gymnasietiden, kommer till en skolsituation där de snabbt behöver lära sig svenska för att kunna tillgodogöra sig utbildningen och uppnå behörighet för gymnasiestudier. Enligt Fredrik Modighs rapport *Vid sidan av eller mitt i?* (2004: 11ff), som genomförts i samarbete med Myndigheten för skolutveckling, spelar vistelsetiden i Sverige en stor roll för elevernas resultat i skolan. Studien visar att andelen elever som når behörighet till gymnasiet ökar successivt med vistelsetiden, även om man tar hänsyn till faktorer som socioekonomiska villkor och ursprungsregion. Eftersom eleverna inte kan påbörja ordinarie gymnasiestudier innan de har uppnått godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena,[3] så placeras många av dessa elever

1 Maria är en av de elever som har intervjuats i studien. Citatet diskuteras utförligare i kapitel 12.

2 Det individuella programmets introduktionskurser för invandrare. IVIK var den benämning som gällde vid undersökningens genomförande. Sedan 2011 kallas den motsvarande utbildningen IM (Introduktionsprogram) Språkintroduktion.

3 De behörighetsgivande ämnena var under tiden för undersökningen svenska, engelska och matematik om man sökte in till ett yrkesförberedande program. Om man ville studera på ett högskoleförberedande program krävdes dessutom behörighet i ytterligare minst nio ämnen (Skollagen 1985: 5 kap. 23-24 §). Enligt den nuvarande skollagen krävs godkända betyg i

under en lång tid på förberedande undervisningsnivåer på grundskolans senare år och gymnasiet (se t.ex. Integrationsverket 2004:34f; Modigh 2004:40f), vilket vi kommer att se exempel på i avhandlingen.

Niels Egelund m.fl. (2006:10ff) beskriver hur det ända från folkskolans upprättande år1842 har funnits en tanke om att skolan ska vara en skola för alla. Från början innebar denna tanke framför allt en skola för alla samhällsklasser, men senare har man kommit att betona att skolan också ska vara en skola för alla oavsett elevernas förutsättningar för skolarbete och olika former av skolsvårigheter. I början av 1960-talet betonades skolans roll som demokratisk fostrare av befolkningen, genom att alla elever oavsett bakgrund och förutsättningar skulle mötas i skolan på samma sätt som de senare skulle göra ute i samhället (ibid.:56ff). Idag förekommer begreppet ”en skola för alla” ofta i både myndighetstexter och skolforskning (se t.ex. Assarson 2007; Brodin 2010; Gadler 2011; Rydman 2000; Tallberg Broman m.fl. 2002). Något som har diskuterats, inte minst inom skolforskning, i samband med begreppet är hur en skola för alla ska utformas. Är skolan verkligen en skola för alla, när alla visserligen får gå i skolan, men vissa undervisas i särgrupper för att de inte anses passa in i den ordinarie undervisningen? Eller är skolan en skola för alla först när alla elever oavsett bakgrund och förutsättningar för skolarbete möts inom den ordinarie undervisningen, med tillräckliga resurser för att klara av alla elevers olikheter? Eller kan det vara så att skolan blir en skola för alla först när alla elever får en reell möjlighet att utvecklas i skolan, oavsett om det sker i särgrupper eller inom ordinarie undervisning? Det finns olika sätt att se på detta, vilket jag återkommer till i kapitel 2 och 14. Denna avhandling kommer bland annat att behandla de sociala konsekvenserna av undervisning i särgrupp för nyanlända elever. Samtidigt som en effektiv undervisning på förberedande undervisningsnivåer kan innebära större möjligheter för vissa elever att senare klara av studier inom ordinarie undervisning, så kan en lång tid på förberedande undervisningsnivåer innebära ett hinder för en social integration mellan nyligen invandrade elever och övriga elever på skolorna (för olika argument i frågan se t.ex. Fridlund 2011; Eklund 2003; Otterup 2005; Lindberg 2009). Nyanlända elever som har kommit till Sverige under de fyra sista åren i grundskolan eller under gymnasiet befinner sig i de flesta fall inom någon form av förberedande undervisning för nyanlända elever i längre eller kortare perioder innan de får påbörja studier inom ordinarie undervisning (Modigh 2004). Som vi ska se senare i avhandlingen kan det för vissa av dessa elever handla om en mångårig vistelse på förberedande undervisningsnivåer.

svenska, matematik och engelska. Förutom dessa ämnen krävs dessutom godkända betyg i minst fem andra ämnen om man väljer ett yrkesförberedande program och i minst nio andra ämnen om man väljer ett högskoleförberedande program (Skollagen 2010: 16 kap. 30- 31 §).

Redan i avhandlingens titel nämns begreppet ”nyanlända elever” och eftersom det finns en rad sätt att använda begreppet vill jag redan inledningsvis klargöra vad som avses. Nyanlända elever är ett begrepp som används av kommunala och statliga myndigheter för att beskriva en elevgrupp som nyligen har invandrat till Sverige och som är föremål för olika former av skolintroduktion. Begreppet är dock inte helt enhetligt använt hos olika myndigheter. Skolverket definierar i sina *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever* (2007:9) gruppen nyanlända elever med dessa ord: ”elever som inte har svenska som modersmål och inte heller behärskar det svenska språket och som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller motsvarande skolformer”. Skolinspektionen (2009:12) definierar nyanlända elever på samma sätt. Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) (2010:10) gör i sin definition av nyanlända elever geografiska avgränsningar och sätter upp en tidsgräns för hur länge elever ska betraktas som nyanlända: ”Med nyanlända elever avser vi elever födda utanför Norden och Europeiska unionen, som inte behärskar det svenska språket och har varit i Sverige i som längst fyra år.” I Utbildningsdepartementets (2013) definition av nyanlända elever är språkbakgrund och geografisk bakgrund inte omnämnd, men de har satt upp samma tidsgräns som Sveriges Kommuner och Landsting för hur länge en elev ska räknas som nyanländ. Deras definition lyder: ”elever som anlänt till Sverige och påbörjat sin utbildning i Sverige efter den tidpunkt då skolplikten normalt inträder, dvs. efter sju, eller om det finns särskilda skäl, åtta års ålder. En elev ska dock inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång” (ibid.:5). I föreliggande avhandling används Skolverkets (2007) och Skolinspektionens (2009) övergripande definition av nyanlända elever. Undersökningen är dock avgränsad till att gälla elever som har invandrat från årskurs sex och uppåt i grundskolan eller under gymnasietiden.

Skolsituationen för elever som har invandrat till Sverige sent under sin grundskoletid eller under gymnasiet är, enligt Modigh (2004) problematisk på flera sätt. I olika undersökningar uppger dessa elever i högre utsträckning än andra elever att de har psykosociala problem, att de är otrygga och att det ställs för höga krav på dem i skolan. Ju senare i skolgången en elev har anlänt till Sverige, desto svårare har hon eller han att uppnå behörighet till gymnasiet eller fullfölja gymnasiestudier. Modigh har i rapporten *Vid sidan av eller mitt i?* (ibid.) på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling undersökt skolsituationen för ”sent anlända” elever. Med ”sent anlända” elever menar Myndigheten för skolutveckling elever som har invandrat under grundskolans fyra sista år eller under gymnasietiden.[4] År 2003 nådde 42,5 procent av de sent anlända eleverna i grundskolan behörighet

4 Begreppet ”sent anlända” elever skiljer sig alltså från begreppet ”nyanlända” elever. Om man har kommit sent i sin skolgång kategoriseras man som ”sent anländ” oavsett hur länge sedan det är.

till gymnasieskolans nationella och specialutformade program. I gymnasieskolan hade 35 procent av de sent anlända eleverna år 2003 fullföljt sina gymnasiestudier inom fem år. De genomsnittliga betygspoängen för de elever som fullföljde sina gymnasiestudier var däremot relativt goda. Studien visade på stor skillnad i studieresultat mellan sent anlända elever från olika delar av världen. Av de sent anlända eleverna födda inom den statistiska kategorin ”övriga Europa [utom Norden], USA, Kanada, Australien eller Nya Zeeland” uppnådde 65 procent behörighet till gymnasieskolan, medan bara 31 procent av eleverna födda inom kategorin ”övriga världen” (bl.a. Irak, Iran, Libanon, Somalia osv.) uppnådde behörighet. Som en jämförelse uppnådde 63 procent av elever som var födda i Sverige behörighet till gymnasieskolan.[5]

De sent anlända eleverna uppger i undersökningar[6] av Myndigheten för skolutveckling (Modigh 2004) i högre grad än andra elever att de har psykosociala problem som till exempel huvudvärk, ont i magen, sömnsvårigheter och att de känner sig stressade. En förklaring kan vara att många av dessa elever har tvingats fly från sina ursprungsländer och bär med sig traumatiska upplevelser av olika slag. Sent anlända elever upplever sig också mer otrygga än andra elever i skolan. Enligt samma undersökningar uppger nästan en tredjedel av dessa elever att de har blivit mobbade av andra elever, vilket är en dubbelt så stor andel jämfört med alla övriga elever. Mer än var tredje sent anländ elev uppger att skolan ställer för höga krav och över hälften av de sent anlända eleverna anser att de inte får hjälp av lärare när de har svårt att hänga med i undervisningen.

Enligt Modigh (ibid.:5) börjar de flesta, men inte alla, sent anlända elever i förberedelseklass inför grundskolans senare år eller på individuella programmets introduktionskurs för invandrare, IVIK.[7] På dessa förberedande nivåer inför ordinarie undervisning ges främst undervisning i svenska som andraspråk och matematik, och i grundskolan även modersmålsundervisning. Undervisning i andra ämnen är mer ovanligt, vilket gör att många elever riskerar att halka efter i andra ämneskunskaper om de stannar i förberedelse- respektive IVIK-klasser under lång tid. Modighs rapport (ibid.: 4) uppmärksammar särskilt att det är stor skillnad mellan kommunerna när det gäller kvaliteten på verksamheten för nyanlända elever och att detta påverkar elevernas resultat i mycket hög grad. De mycket stora resultatskillnaderna mellan kommunerna kan enligt rapporten inte hänföras till sam-

5 De statistiska uppgifterna i studien kommer från SCB (Statistiska centralbyrån) och STATIV (Integrationsverkets databas).

6 I samarbete med Skolverket har Myndigheten för skolutveckling bearbetat data från Skolverkets studie NU-03, som bygger på ett riksrepresentativt urval omfattande 6 788 elever.

7 Under tiden för min undersökning benämndes denna utbildning IVIK, men från 2011 kallas den istället IM (Introduktionsprogram) Språkintroduktion.

mansättningen av kommunernas elevpopulationer. Resultaten i studien indikerar istället att det är kvaliteten på undervisningen i olika skolor och kommuner som påverkar elevernas resultat. Modigh efterlyser mer forskning kring gruppen sent anlända elever eftersom den är mycket begränsad (ibid.:6).

I Skolverkets *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever* (2007) konstateras att många kommuner inte har några tydliga åtgärdsplaner för hur nyanlända elever ska kunna uppnå nationella mål för skolan. Utbildningen för nyanlända elever följs ofta inte upp av kommunerna och kommer inte med som en del av kvalitetsarbetet med skolan. Enligt Skolverket brister det starkt när det gäller skolors och kommuners reflektion kring hur den ”vanliga” utbildningen på skolorna behöver utvecklas för att kunna möta nyanlända elever och deras behov på ett bra sätt. Det finns också ofta ett motstånd från lärare i ”vanliga” skolan mot att ta emot elever från förberedelseklasser och IVIK, eftersom de menar att dessa elever inte har tillräckliga kunskaper i svenska. Problemen beror på att eleven när denne kommer till ”vanlig” klass förväntas vara självgående. Nyanlända elever får inte alltid de stödåtgärder som de har rätt till, till exempel när det gäller studiehandledning på modersmålet. Enligt både grundskoleförordningen (1994: 5 kap. 2 §) och gymnasieförordningen (1992: 8 kap. 5 §) ska en elev ”få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det” (samma formulering i båda förordningarna).[8] I Skolinspektionens granskningsrapport (2009:3) *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö* granskas skolsituationen för nyanlända elever i 34 grundskolor och gymnasieskolor i 14 kommuner. I rapporten uppmärksammas bland annat att undervisningen av nyanlända elever ofta sker avskilt från andra elever i skolan under lång tid och utan hänsyn till individuella förutsättningar, vilket motverkar både kunskapsutveckling och integration. Det finns också stora brister, enligt rapporten, när det gäller att kartlägga de nyanlända elevernas tidigare kunskaper och hur deras skolgång har sett ut.

Som har framkommit av de redovisade skolmyndighetsrapporterna, så är situationen för nyanlända och ”sent anlända” elever problematisk på många olika sätt. Trots detta är den akademiska forskningen kring dessa elevers skolsituation mycket bristfällig. I Vetenskapsrådets rapport *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan* (Bunar 2010:113) drar Nihad Bunar, slutsatsen att det finns mycket lite forskning som direkt inriktar sig mot nyanlända elever i Sverige:

8 Dessa skolförordningar var de som gällde vid tiden för min empiriska undersökning. Exakt samma formulering om elevers rätt till studiehandledning på sitt modersmål finns både i den nya Skolförordningen (2011: 5 kap. 4 §) och Gymnasieförordningen (2010: 9 kap. 9 §).

> Den akademiska forskningen om nyanlända elever i Sverige är kraftigt underutvecklad på i stort sett samtliga relevanta punkter: policyanalyser på nationell nivå och på lokala nivåer, mottagningssystemets olika aspekter och dess effekter, samarbete mellan olika aktörer i och omkring skolan, kommunikationsflödet mellan aktörerna, undervisningens pedagogiska innehåll, betydelsen av olika organisatoriska modeller och klassrumspraktiker för barn i olika åldrar och med olika skolbakgrund, elevernas identitetsutveckling och faktorer (inom och utom skolan) som befrämjar de nyanländas akademiska karriärer, föräldrarnas förväntningar och inställning till barnens skolgång, och utvärdering av de lokalt tillämpade modellerna och nya pedagogiska angreppssätt (till exempel den interkulturella pedagogiken).

Däremot finns det, enligt Bunar, forskning som direkt eller indirekt kan beröra nyanlända elever, men som egentligen fokuserar på frågor kring elever med utländsk bakgrund i allmänhet i skolan. Det kan till exempel handla om forskning som uppmärksammar interaktionen mellan lärare och elever och hur maktordningar i samhället påverkar denna interaktion. Enligt Bunar finns det också studier som fokuserar på språkfrågor som flerspråkighet och andraspråksinlärning, men endast ett litet fåtal av dem berör direkt nyanlända elever.[9] Bunar (ibid.:115) preciserar några forskningsområden som han anser är särskilt angelägna, bland annat:

> Undersökningar av hur de nyanländas övergång från förberedelseklasser till ordinarie klasser går till, pedagogiskt, socialt och organisatoriskt, och med vilka effekter. Särskild hänsyn bör tas till frågor om informationsdelgivning, men också mobbning, diskriminering och isolering.

Denna avhandling har beröringspunkter med några av de frågeområden som Bunar efterlyser. Den anknyter till mottagningssystemets olika (sociala) aspekter och effekter, elevers sociala erfarenheter av övergången från förberedelseklasser till ordinarie klasser och frågor som handlar om isolering och trakasserier.

Syfte

Avhandlingens ursprungliga syfte var att undersöka sent anlända elevers psykosociala skolsituation både när det gällde sociala relationer i skolan och elevernas arbetssituation på olika utbildningsnivåer i skolans mottagningssystem för nyanlända elever. För att undersöka elevernas arbetssituation ställdes intervjufrågor

9 Mer om detta kommer i kapitel 2 om tidigare forskning.

till eleverna om bland annat läxhjälp, studiehandledning på modersmålet och syn på framtiden, vilket också syns i den intervjuguide som presenteras i bilaga 2. Jag undersökte vid intervjuerna också elevernas sociala relationer till lärare, vilket också syns i intervjuguiden. Jag bestämde mig senare för att inte ta med dessa perspektiv, utan istället låta elevernas relationer till varandra bli det centrala i avhandlingen. Detta beslut inspirerades av att frågor kring relationer eleverna emellan verkade engagera många elever lite extra och därför blev svaren kring dessa frågor särskilt innehållsrika och fördjupande. Syftet med avhandlingen har alltså utvecklats med utgångspunkt från vad som framkommit under fältstudierna. Omformuleringen av syftet under studiens gång är också en specificering av det ursprungliga syftet, som var mycket brett. Jag har utgått från ett explorativt och induktivt arbetssätt vid den empiriska undersökningen, och därför hade jag inte heller en tydlig teoretisk utgångspunkt när jag gick in i studien. Istället har jag låtit ställningstaganden om möjliga teorier och teoretiska analysverktyg växa fram med utgångspunkt från vad eleverna har berättat vid intervjuerna. Efter genomgången av mitt empiriska material valde jag att utgå från teorier av Erving Goffman och Pierre Bourdieu för min fortsatta analys, av skäl som redovisas i teorikapitlet.

Avhandlingens övergripande slutliga syfte är att undersöka den sociala skolsituationen för elever som har invandrat till Sverige under de fyra sista åren i grundskolan eller under gymnasiet. Mer specifikt undersöker studien den sociala interaktionen mellan elever med ett särskilt fokus på de nyanlända elevernas möjligheter till och hinder för att bli inkluderade i sociala gemenskaper på sina skolor, samt elevernas sätt att hantera dessa möjligheter och hinder. Studien fokuserar på nyanlända elever som befinner sig på olika nivåer i utbildningssystemet från förberedande undervisningsnivåer för nyligen invandrade elever till ordinarie undervisning på grundskole- och gymnasienivå. Studien utgår framför allt från ett individuellt perspektiv, det vill säga den sätter elevers erfarenheter och upplevelser av sin sociala skolsituation i centrum. Elevernas berättelser om sina erfarenheter och upplevelser analyseras sedan i avhandlingen genom min tolkning och de teoretiska verktyg jag har valt. För att förstå och förklara varför elevernas relationer på skolorna ser ut som de gör, har analysen av elevernas individuella berättelser vid behov även kopplats till en makronivå. Det individuella perspektivet sätts således in i ett organisatoriskt perspektiv när det gäller hur skolan som institution är organiserad (t.ex. skolans mottagningssystem för nyanlända elever och skolans sorteringsfunktion) och ett strukturellt perspektiv när det gäller sociala maktordningar (t.ex. när det gäller kön, klass, etnicitet och religion).

Frågeställningarna för avhandlingen med utgångspunkt från både det empiriska materialet och teorivalen ser ut som följer:

- Vilka erfarenheter har de intervjuade eleverna av den sociala interaktionen mellan dem själva och andra elever i deras skolor?
- Vilka erfarenheter har de intervjuade eleverna av sina möjligheter till, och hinder för, att bli inkluderade i olika former av social gemenskap i sina klasser och på sina skolor?
- Hur hanterar de intervjuade eleverna de eventuella hinder som kan uppstå för att de ska bli inkluderade i olika former av social gemenskap i sina klasser och på sina skolor?
- Vilka sociala positioner intar de intervjuade eleverna på sina skolor i förhållande till andra elever och vad bestämmer dessa positioner?
- Vilken betydelse upplever de intervjuade eleverna att deras egen och andra elevers religiösa respektive icke-religiösa tillhörighet får för den sociala interaktionen mellan elever på deras skolor?
- Vilka konsekvenser får skolornas mottagningssystem för nyanlända elever för de intervjuade elevernas möjlighet att bli inkluderade i skolans sociala gemenskaper?

Jag vill alltså undersöka elevernas erfarenheter av social interaktion mellan dem själva och andra elever på olika sätt. Vad kan då social interaktion mer konkret innebära? Enligt Goffmans (1983:2) definition av social interaktion handlar det primärt om vad som utspelar sig i sociala situationer där de inblandade är rent fysiskt närvarande. Begreppet ”socialt spelrum” i avhandlingens undertitel syftar just på olika aspekter av elevernas sociala interaktion på skolorna. Den sociala interaktionen kan i sin tur innebära att de som interagerar intar olika positioner i förhållande till varandra. Med utgångspunkt från Bourdieu ser jag skolan som ett socialt fält, där människor som befinner sig inom fältet, till exempel elever på en skola, kämpar om olika positioner. Bourdieu liknar interaktionen på ett socialt fält vid ett spel som utgår från vissa spelregler och där man måste investera något för att komma in. Också Goffman liknar social interaktion vid att spela ett spel. Även i detta fall handlar det om att försöka få ett övertag i den sociala interaktionen, till exempel genom att samla social information om andra för att hitta deras svagheter. Men Goffmans interaktionsteorier utgår också från ett annat slags spel i den sociala interaktionen som anknyter till teaterns värld. Han menar att vi dagligen spelar olika roller och gör framträdanden inför varandra, enskilt eller i grupp, för att uppnå olika syften. Enligt Goffmans interaktionsteorier bygger social interaktion dock inte bara på konkurrens där enskilda deltagare eller team försöker uppnå vissa syften och fördelar för egen del, utan också på den

samverkan, hänsyn och tillit till varandra som krävs mellan deltagare i en social interaktion.

Uttrycket ”socialt spelrum” i avhandlingstiteln kan alltså anknyta till en plats och ett ”spel” om sociala positioner, där man gör framträdanden inför varandra i vissa syften och samverkar med varandra för att den sociala interaktionen ska fungera. Vidare anspelar uttrycket ”socialt spelrum” också på ett handlingsutrymme, en plats där man kan ha större eller mindre möjligheter att agera utifrån sina egna syften och önskemål. Det ”sociala spelrummet” i alla dessa betydelser relaterar också till begreppet inklusion, i avhandlingen främst avseende inklusion av nyanlända elever i deras nya sociala skolsammanhang. De nyanlända behöver, uttryckt med utgångspunkt från Bourdieus teori om sociala fält, investera något för att komma in sitt nya skolsammanhang på utbildningsfältet. Man skulle kunna invända mot detta att det nya skolsammanhanget också behöver investera något för att ta emot de nyanlända eleverna. I flera avseenden gör många skolor också detta, till exempel genom att erbjuda förberedande undervisning och studiehandledning på modersmålet. Att få elever som redan är etablerade i en skola att göra ”investeringar” för att släppa in nyanlända elever i sociala gemenskaper är dock, som vi kommer att se i avhandlingen, inte helt självklart. Enligt vad som framkommer i intervjuundersökningen är det inte heller självklart att eleverna får hjälp med detta av lärare. Jag skulle vilja använda begreppet inklusion som ett alternativt sätt att se på vem som behöver göra investeringar och kompromisser om utrymme när en ny grupp personer ska inlemmas i en redan etablerad grupp. Begreppet inklusion kan användas på flera sätt (se t.ex. Jönhill 2012). En betydelse av begreppet som används i avhandlingen är att det får beteckna elevers tillhörighet (inklusion) eller icke-tillhörighet (exklusion) i förhållande till olika gemenskaper i skolan, som till exempel arbets- och studiegemenskaper respektive vänskaper och vänskapsgrupperingar, som eleverna själva aktivt väljer eller inte har möjlighet att välja.[10] Genom att använda begreppet inklusion vill jag också i rikta blicken mot de som är etablerade på en plats eller i ett socialt sammanhang och hur dessa tar emot, inkluderar eller exkluderar, personer som kommer nya till platsen eller det sociala sammanhanget. Begreppet inklusion används också i skolsammanhang för att beteckna en inkluderande eller en exkluderande undervisningsform, särskilt i samband med specialundervisning, men också till exempel när det gäller andraspråksundervisning och undervisning av nyanlända elever.[11] De nyanlända elevernas sociala handlingsutrymme bestäms inte bara av den sociala interaktion de deltar i på skolorna, utan också av det mottagningssystem de som nyanlända möter i den svenska skolan. Detta mottagningssystems upp-

10 Jag kommer att återkomma till begreppet gemenskap i avhandlingens teorikapitel.
11 Jag kommer att återkomma till begreppen inklusion och exklusion i avhandlingens teorikapitel.

byggnad kan i sin tur relateras till olika synsätt på vad ”en skola för alla” innebär, vilket jag återkommer till i kapitel 14.

Disposition

Avhandlingen är indelad i fyra delar. I del ett ges först en inledande bakgrund till undersökningen som utmynnar i en presentation av syfte och frågeställningar. Därefter kommer en kort presentation av min personliga anknytning till forskningsområdet. Detta följs av en genomgång av tidigare forskning och hur denna har påverkat valet av frågeställningar och metod. I den följande metodgenomgången beskrivs hur jag har gått tillväga vid fältstudier på olika skolor, intervjuer med framför allt elever, men också lärare, samt hur empirin har bearbetats. Den första delen av avhandlingen avslutas med en beskrivning av de teoretiska utgångspunkterna. Teoretikerna Erving Goffman och Pierre Bourdieu presenteras, samt de begrepp som har varit centrala vid analysen.

Del två inleds med en beskrivning av hur mottagningssystemet för nyanlända elever fungerade i Malmö vid tiden för den empiriska undersökningen. Därefter görs en presentation av de intervjuade eleverna och deras bakgrunder, till exempel när det gäller skäl till migration och hur tidigare skolgång har sett ut. Eftersom det får en viss betydelse i undersökningen att många intervjuade elever har gått lång tid på förberedande undervisningsnivåer, görs också en genomgång av hur deras skolkarriärer har sett ut i Sverige.

I del tre presenteras och analyseras det empiriska materialet. Teman som tas upp i denna del är till exempel: elevernas inkludering i och exkludering ur olika sociala gemenskaper i skolan; vilken betydelse språket har för denna sociala inkludering respektive exkludering; elevers erfarenheter av trakasserier; nyanlända elevers sociala status i skolan; den religiösa tillhörighetens respektive icke-tillhörighetens betydelse för de sociala relationerna mellan elever samt elevernas berättelser om konsekvenserna av att gå lång tid på förberedande undervisningsnivåer. Inom varje kapitel analyseras och jämförs det empiriska materialet främst med utgångspunkt från annan näraliggande skolforskning och eventuella anknytande teorier. Varje kapitel i resultat- och analysdelen avslutas med en sammanfattning med fortsatt analys, där olika teoretiska begrepp av Goffman och Bourdieu tar analysen ytterligare ett steg vidare mot mer övergripande samhällsvetenskapliga perspektiv.

Den avslutande delen, del fyra, ger en summering av resultaten och mina reflektioner kring dessa. I början av den avslutande analysen reflekterar jag över konsekvenserna av de metodologiska och teoretiska utgångspunkterna för studien. Därefter följer en summering av de centrala resultaten, med en efterföljande diskussion.

Personlig anknytning till forskningsområdet

Varför har jag som forskare kommit att ägna mig just åt migrationsfrågor och skolfrågor? Det finns flera skäl till detta, bland annat i min utbildningsbakgrund som både sociolog, där jag under utbildningen främst fördjupade mig i migrationsfrågor, och som examinerad lärare för grundskolans senare år och gymnasiet.[12] Jag tror dock att de grundläggande anledningarna till att jag började intressera mig för just migrationsfrågor ligger mycket djupare än så, på ett rent personligt plan. Med de livserfarenheter jag bär med mig, så känner jag mig inte som en ”utifrånkommande” forskare, som gör en undersökning bland en grupp människor vars livserfarenheter jag inte delar. Jag känner mig på många sätt som en ”inifrånkommande” forskare, trots att jag kan kategoriseras som ”svensk” och har levt i samma land i större delen av mitt liv.

Jag har på många sätt känt mig mer eller mindre som en ”migrant” i mitt eget födelseland, eftersom jag har ”vandrat in” i och flyttat runt till ständigt nya städer i olika landsändar. Ända sedan min tidigaste barndom flyttade min familj vart och vartannat år, vilket bland annat fick till följd att jag gick i fem olika skolor under min grundskoletid, i fem olika städer i olika delar av Sverige men också under ett år i ett annat land med ett för mig nytt språk. Jag vet med andra ord vad det innebär att som barn och skolelev starta om sitt liv på nytt i ett helt nytt sammanhang, att trevande söka nya sociala kontakter och försöka förstå nya sociala koder och dialekter (och t.o.m. språk). På många sätt kan jag känna igen mig i andra människors kamp för att få bli inkluderade och ”höra till”, även om jag också förstår att den kampen kan vara mycket svårare för en person som inte delar majoritetsbefolkningens modersmål (vilket jag visserligen har viss erfarenhet av under ett år som barn) och kanske möts av fördomar på grund av sitt utseende eller sitt nationella och etniska ursprung. På många sätt kan jag också känna igen mig i den rotlöshet som många personer som migrerat till Sverige kan känna, och

12 Jag har en magisterexamen i sociologi. Efter lärarutbildningen kom jag direkt in på doktorandutbildningen och hann därför aldrig börja arbeta som lärare.

när folk frågar mig varifrån jag kommer så vet jag inte heller riktigt vad jag ska svara, mer än ”Sverige”.

I mitt vuxna liv har jag haft glädjen att få vänner i Sverige med ursprung i olika delar av världen. I tjugoårsåldern bodde jag tillsammans med några vänner i ett radhus, och hos oss bodde en tid två asylsökande flyktingar, en ung kvinna och en ung man. De båda nya vännerna hade fått avslag på sina asylansökningar. Med hjälp av Asylkommittén sökte de så småningom asyl på nytt, men blev tvungna att leva här illegalt innan deras nya asylansökningar antogs för prövning. Under denna tid fick jag följa deras fruktan och ångest över utsikten att kanske bli tillbakaskickade till sina ursprungsländer. De var själva övertygade om att det skulle innebära deras död eller åtminstone fängelsevistelse under mycket svåra förhållanden. Vi som levde tillsammans med våra asylsökande vänner levde också i en ständig oro över att de skulle bli upptäckta och tillbakaskickade, och i en förhoppning om ett positivt beslut från det dåvarande Invandrarverket. Efter mycket jobb med asylansökningar, bevis på fängslande och tortyr i form av fotograferade tortyrskador och utlåtande från psykologer, och i det ena fallet en hungerstrejk, fick de båda vännerna till slut sina uppehållstillstånd, den ena ett halvår och den andra två och ett halvt år efter att de hade kommit till oss.

Senare i mitt vuxna liv har jag mött nya vänner med ursprung i olika världsdelar under betydligt mindre dramatiska omständigheter, vänner som har kommit hit av kärleksskäl eller för att studera. Inte heller för dem var det helt lätt till en början att etablera sig i Sverige, till exempel när det gällde att få in en fot på arbetsmarknaden. Ett par av mina närmaste vänner har till exempel varit tvungna skaffa sig nya högskoleutbildningar och de har ”valt” att byta karriär helt, eftersom deras universitetsutbildningar inte var gångbara på arbetsmarknaden i Sverige (trots att det finns motsvarande utbildningar här). Jag har tagit del av deras tankar och känslor kring diskriminering och exkludering, men också inkludering genom de många goda möten och möjligheter som också har öppnat sig för dem här.

Man kan kanske ändå fråga sig hur jag, en migrationsvetare född i Sverige med svenskfödda föräldrar, ska kunna förstå den utsatthet som många människor som har flytt till Sverige, eller kommit hit av andra skäl, har levt i innan de kom hit och som de kan känna i sin nya tillvaro i Sverige. Många människor kommer till Sverige från levnadsomständigheter som vårt land har varit förskonat ifrån under lång tid, såsom krig och djup fattigdom. Men också i ett land som Sverige, som kan betraktas som tryggt och välmående, finns många människor som lever eller har levt i en stor utsatthet. Att möta ondska, lidande och utsatthet i olika former är något som alltför många människor världen över tvingas utstå. Jag är en av de många som delar erfarenheter med andra människor som på olika sätt har levt

under svåra förhållanden, eftersom jag själv i delar av mitt eget liv har levt i en stor utsatthet. Något som kanske trots allt kan vara en styrka i dessa gemensamma erfarenheter är att vi kan ha förutsättningar att nå varandra och förstå varandras utsatthet, oavsett varifrån vi kommer.

För att summera den förförståelse jag har burit med mig inför mitt forskningsprojekt, kan man alltså säga att jag på många sätt har starka beröringspunkter i förhållande till mitt forskningsområde, inte bara genom tidigare studier utan också genom mina egna livserfarenheter och de människor jag har mött och som stått och står mig nära. Denna förförståelse har sannolikt haft en stor betydelse både för mina möten med eleverna i undersökningen och för tolkningen av undersökningsmaterialet. Min förförståelse har sannolikt betytt att jag har haft en särskild känslighet för att se och upptäcka vissa saker som jag kanske inte hade haft samma förutsättningar att se och upptäcka om jag inte hade haft de livserfarenheter jag har haft. Jag har också upplevt att mina möten och samtal med de intervjuade eleverna ofta har blivit mycket nära och förtroliga. Detta skulle, förutom elevernas egen förmåga att vara öppna och generösa inför en ny person, till viss del kunna ha underlättats av min egen förförståelse. Mycket av det som eleverna har berättat om har jag kunnat känna igen och förstå, både genom egna och vänners livserfarenheter, vilket i sin tur kan ha underlättat vår kommunikation. Jag återkommer till en beskrivning av för- och nackdelar med ett ”insider”-respektive ”outsider”-perspektiv i metodkapitlet.

KAPITEL 2

Tidigare forskning

Nihad Bunar har, som tidigare skrivits, i samarbete med Vetenskapsrådet och Skolverket gjort en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan (2010). Han visar i sin forskningsgenomgång att den forskning som har gjorts på området är mycket begränsad. Det finns några få studier som direkt inriktar sig på gruppen nyanlända elever. Utöver detta finns det studier som inriktar sig på skolsituationen för elever med utländsk bakgrund överhuvudtaget, där nyanlända elever kan finnas med som en del av denna grupp. Det finns också studier som fokuserar på skolsituationen för elever med utländsk bakgrund där nyanlända elever inte explicit finns omnämnda, men som till en del kan vara relevanta även för nyanlända elevers situation. Bunar tar även upp forskning om nyanlända elever på internationell engelskspråkig forskningsnivå i sin forskningsöversikt. Nedan kommer jag att redovisa några av de svenska och internationella studier som har beröringspunkter med föreliggande avhandlings forskningsfokus. Den tematiskt indelade översikten kommer delvis att utgå från den forskningsgenomgång som Bunar har gjort, men också lägga till nyare forskning samt annan forskning som har varit särskilt relevant för den här studien. Indelningen av forskningen i teman har inneburit en del övervägningar eftersom ämnena ofta överlappar varandra och vissa studier har ett brett forskningsområde. Med detta förbehåll har jag placerat studierna under en rubrik som åtminstone är relevant för en del av innehållet. Vissa studier skulle även kunna placeras under andra rubriker. Inom varje tema redovisas först de undersökningar som bara är delvis relevanta för att efterhand presentera de studier som föreliggande avhandling verkligen kan gå i dialog med.

Jag kommer att kort nämna vissa studier som specifikt berör nyanlända elever men som behandlar ett något annorlunda forskningsområde än mitt eget, till exempel studier som enbart relaterar till språkområdet utifrån ett språkpedagogiskt perspektiv. Övriga studier som presenteras har alla på något sätt anknytning till avhandlingens forskningsområde. Vissa av dessa studier har en direkt anknytning till nyanlända elever, medan andra belyser situationen i skolan för elever med utländsk bakgrund, däribland nyanlända elever. Ytterligare andra studier som har

en anknytning till avhandlingens forskningsområde berör, förutom elever med utländsk bakgrund, även elever födda i Sverige med svenskfödda föräldrar. Jag kommer att fokusera på delar i studierna som har en nära anknytning till delar av avhandlingsstudien. I likhet med Bunar (2010) kommer jag inte att ta upp rapporter från myndigheter som till exempel Skolverket, Skolinspektionen eller Sveriges kommuner och landsting (SKL), även om där finns studier som direkt berör nyanlända elever. Som Bunar skriver kan dessa rapporter inte i en strikt mening kategoriseras som forskning, eftersom de till exempel saknar teoretisk anknytning och snarast handlar om sammanställningar av empiriskt material som utgår från en viss policyinriktning vid analysen. Myndighetsrapporternas empiriska material och åtföljande analyser har jag dock använt i inledningskapitlet för att ge läsaren en bakgrundsbild av situationen för nyanlända elever, och jag kommer att återkomma till några av dem när jag resonerar kring möjliga åtgärder i kapitel 14.

Maktrelationer och identitet i skolan

Frågor som berör maktrelationer och identitet kan vara viktiga komponenter för att förstå den sociala interaktionen på skolorna. De studier som presenteras i detta avsnitt berör alla på något sätt dessa frågor, men betoningen på de olika frågorna är lite olika i studierna. Ibland fokuserar de mer på maktfrågor och ibland mer på identitetsfrågor även från andra utgångspunkter, som till exempel migrationens betydelse för hur man uppfattar sig själv och sin omgivning.

Ett område som inte direkt berör avhandlingens forskningsområde, men som jag helt kort vill ta upp i denna forskningsgenomgång eftersom där finns studier som delvis berör nyanlända elevers skolsituation (men även elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar), är interaktionen mellan hem och skola. Laid Bouakaz (2007) har gjort en undersökning på en skola där en majoritet av eleverna hade utländsk bakgrund. Det fanns stora hinder för samarbetet mellan lärare och föräldrar på skolan, som till exempel handlade om en ovilja från lärarhåll mot att släppa in föräldrarna närmare i skolverksamheten. Nihad Bunar (2001) fann i sin undersökning två mönster i relationen mellan hem och skola. Det ena mönstret präglades av ett traditionellt kommunikationsmönster mellan föräldrar och lärare, där man träffades enbart på kvartssamtal och föräldramöten och båda parter var nöjda med detta. Det andra mönstret präglades av en ömsesidig misstro mellan föräldrar och lärare och ett missnöje med samarbetet.

En studie som direkt berör nyanlända elever är Ulrika Wiggs (2008) avhandling, som berör nyanlända elevers skolsituation i retrospektiv. Hon har intervjuat åtta personer, mellan 19 – 26 år, som en gång har varit nyanlända elever då de kommit till Sverige under sin skolgång. I intervjuerna ser de tillbaka på sin skolgång i Sverige ur ett vuxenperspektiv. Intervjupersonerna var vid intervjuerna universitetsstuderande eller hade åtminstone nyss avslutat en sådan utbildning. De intervjuade personerna beskriver hur det var att bryta upp från ursprungslandet och börja om på nytt i ett nytt land, bland annat när det gällde skolan. Vissa personer uttryckte en frustration över att ha behövt gå lång tid i förberedelseklass; någon fick till exempel gå där i flera år utan att riktigt förstå varför. Att få komma vidare till vanlig klass var viktigt och framstod i intervjupersonernas berättelser ”som ett villkor för att börja kunna skapa en plats och en tillhörighet i det nya sammanhanget” (ibid.:87). I Wiggs undersökning framkommer också att skolan har varit viktig för möjligheten att skapa nya vänskapskontakter. De intervjuade hade framför allt sökt sig till personer från samma ursprungsland, personer som delade kulturella och/eller religiösa förhållningssätt och personer som delade erfarenheter av invandring och utanförskap i det svenska sammanhanget.

Hinder i kommunikationen mellan elever med utländsk bakgrund och svenskfödda elever med svenskfödda föräldrar är något som bland annat diskuteras i de två studier som presenteras härnäst. Nihad Bunar (2001) beskriver i en artikel sex bosniska gymnasieungdomars sociala interaktion i skolan. Det nya språket bidrog till att eleverna kände sig osäkra vid sina kontakter med andra i skolan. En strategi för att hantera detta var att undvika kommunikation på svenska. Mycket av spontaniteten i samtalen med ”svenska” elever gick förlorad när de nyanlända eleverna främst fokuserade på att tala korrekt svenska. Ett annat hinder för kommunikationen som ungdomarna beskrev i Bunars studie var deras känsla av ett eget erfarenhetsmässigt överläge gentemot ”svenska” klasskamrater. De ”svenska” klasskamraterna uppfattades som: ”lite gnälliga snorungar som inte vet någonting om livets verkliga problem” (ibid.:352). De kompenserade således ett språkligt underläge med det överläge som de själva uppfattade att de hade när det gällde livserfarenhet.

I Ing-Marie Parszyks (1999) avhandling framträder delvis andra former av hinder för kommunikationen mellan elever än i Bunars artikel ovan. I delar av avhandlingen som berör högstadieelever och deras interaktion med lärare och andra elever, framkommer bland annat att minoritetseleverna[13] återkommande berättade om ett slags ”osynlig rasism”. De kunde till exempel ha en känsla av att vissa lärare inte gillade ”invandrare”, även om lärarna inte sa det öppet. Lärare kunde uppfat-

13 Parszyk använder benämningen ”minoritetselever” som samlande beteckning för elever med invandrar- eller flyktingstatus i sin studie (ibid.:59).

tas som besvärade inför minoritetselevers frågor, medan ”svenska” elever tilläts ta mer plats på lektionerna. ”Svenska” klasskamrater uppfattades som avståndstagande genom att hålla sig för sig själva. Minoritetseleverna anade en fientlighet hos dessa elever men kunde inte bemöta den eftersom den inte uttrycktes öppet. Fientligheten tog sig till exempel uttryck i att ”svenska” elever plötsligt och oförklarligt vände dem ryggen eller lät bli att se dem i ögonen. Parszyk diskuterar elevernas skolsituation bland annat utifrån begreppet immanent pedagogik, det vill säga en pedagogik som sker i det fördolda (antingen medvetet eller omedvetet).

Den studie som nu följer behandlar lärares förhållningssätt till elever med utländsk bakgrund (utlandsfödda elever och svenskfödda elever med utlandsfödda föräldrar) i förhållande till elever födda i Sverige med svenskfödda föräldrar. Ann Runfors (2003) menar i sin avhandling att skolpersonalen på tre undersökta skolor, trots goda intentioner och ett stort engagemang för eleverna, förknippade de elever som kategoriserades som ”invandrarelever” med olika problem och avvikande i förhållande till elever som kategoriserades som ”svenska”. Undervisningen i svenska som andraspråk inriktade sig ofta på att ge eleverna sådant som lärarna uppfattade att dessa elever saknade: erfarenheter av ”det svenska” och ”det riktiga Sverige”. Till det som lärarna betraktade som ”svenskt” räknades vissa, för lärarna och skolan, positivt laddade värderingar som till exempel individens oberoende och självständighet. Elever med utländsk bakgrund förknippades av lärarna istället med motsatta värderingar om inordning i hierarkiska familjestrukturer. I det som lärarna betraktade som ”det svenska” ingick också vissa fysiska aktiviteter, som till exempel att åka skidor och vara ute i naturen. I studien visar Runfors hur skolan har som projekt att *frikoppla* eleverna från en gemenskap (ursprungskulturen hos föräldrarna), *forma om dem* (så att de närmar sig ”svensk” kultur) och därmed *foga in dem* i en ny gemenskap (den ”svenska”). Genom att fylla på elevernas brister i förhållande till ”det svenska” skulle skolan bidra till deras integration i det svenska samhället. Samtidigt, menar Runfors, blev följden att det som inte räknades som svenskt många gånger nedvärderades genom att uppfattas som problematiskt, som en brist och som ”minuskultur”.

De två kommande studierna som presenteras i detta avsnitt betonar ett identitetsperspektiv, med kopplingar till både köns- och etniska maktordningar. Rickard Jonsson (2007) fokuserar i sin avhandling på hur maskulinitet konstrueras av några killar i deras skolvardag. Något som Jonsson uppmärksammar i studien är språket som en markör för vem som står innanför eller utanför en viss grupptillhörighet. Killarna i studien befann sig i en skolverklighet och en samhällssituation där de kategoriserades som ”invandrare” och dessutom ”invandrarkillar”, vil-

ket innebar vissa stereotypa föreställningar om hur invandrarkillar ”är”. Till viss del hade killarna införlivat dessa stereotyper och skapade en samhörighetskänsla utifrån att de alla var ”invandrare”. Samtidigt kan man säga att denna samhörighet till en del upprättades som en följd av ett reellt utanförskap i förhållande till det/de som räknades som svenskt/svenska. I förhållande till den ouppnåeliga (och kanske inte ens eftersträvansvärda?) ”svenskheten” skapade och reproducerade killarna på olika sätt en maskulinitet på tvärs mot ”det svenska”. Den som försökte överträda dessa gränser mellan ”svenskhet” och ”invandrarskap” blev snabbt tillrättavisade av sina kamrater genom pikar och kommentarer.

Margareta Forsberg (2005) studerar normer, värderingar och handlingsmönster bland högstadie- och gymnasietjejer på mångkulturella skolor, framför allt när det gäller förhållningssätt till sexualitet och samlevnad.[14] I studien beskrivs bland annat hur både tjejer med utländsk och svensk bakgrund utövar kontroll över varandra för att upprätthålla en respektabilitet, framför allt i sexuellt hänseende. Ett kontrollverktyg var ryktesspridning, där den som spred ryktet kunde tjäna på detta i en respektabilitetshierarki, genom att den egna respektabiliteten samtidigt speglades på ett positivt sätt i förhållande till den som hade ”felat”. För att undvika dåligt rykte och till exempel bli stämplad som ”hora”, var tjejerna bland annat tvungna att undvika att vara högljudda eller skratta för högt. Tjejers högljuddhet riskerade att förknippas med ett okontrollerbart beteende även på andra områden enligt ett slags ”guilt-by-association”-logik. Ett annat område där tjejernas rykte stod på spel handlade om klädsel och utseende.

Elevers erfarenheter av den religiösa tillhörighetens respektive icke-tillhörighetens betydelse för de sociala relationerna i skolan är något som undersöks min avhandling. Detta anknyter till den sista studien som jag vill presentera i detta avsnitt, som undersöker skolungdomars förhållningssätt till religion och religiösa frågor. Kerstin von Brömssen (2003) har för sin avhandling intervjuat högstadieelever med olika kulturell, etnisk, religiös och språklig bakgrund. I hennes intervjumaterial framträder något som hon vill kalla ”en tystnadens tolerans”. Elever födda i Sverige med svenskfödda föräldrar ”tolererade”, i den meningen att de ”stod ut med” eller ”hade överseende med”, andra skolkamraters religiösa förhållningssätt. Denna ”tystnadens tolerans” innebar alltså en viss nedlåtenhet och ett överläge hos dem som utövade den. Religion var inget som eleverna med svensk bakgrund kände berörde dem eller som de ville prata om. Eftersom religion inte blev ett samtalsämne mellan troende och icke-troende elever, menar von Brömssen att eleverna ”träffades utan att mötas” i förhållande till en religiös dimension, vilket

14 I den kvantitativa delen av hennes undersökning ingick även killar.

också förstärkte en uppdelning ett svenskt ”vi” och ett ”dom” som var främmande och annorlunda.

Språkpedagogik och mottagningssystem för nyanlända elever

När det gäller pedagogisk forskning kring elever med utländsk bakgrund menar Bunar (2010:68) att den domineras av frågor kring förutsättningar och metoder för svensk språkinlärning, samt om, varför och i så fall hur skolan parallellt ska ge undervisning i elevernas modersmål. När det gäller modersmålsundervisning finns det en mängd internationell och svensk forskning som visar att en sådan undervisning också gynnar språkutvecklingen på majoritetsspråket för elever som har invandrat under skolåldern (se t.ex. Cummins 1997; Hyltenstam & Tuomela 1996; Parszyk, 2007; Thomas & Collier 1997). När det gäller forskning kring metoder för svensk språkinlärning för nyanlända elever, fokuserar vissa studier på språkpedagogiska arbetssätt som till exempel hur ett fungerande undervisningsmaterial kan se ut och hur elevernas språkkunskaper kan bedömas (se t.ex. Axelsson 1998). Exempel på ett annat fokus inom språkpedagogisk forskning kring nyanlända elever är frågor som handlar om betydelsen av interaktioner mellan elever för att lära sig ett nytt språk (se t.ex. Cekaite Thunqvist 2006; Gröning 2006).

Ett tredje exempel på fokus inom språkpedagogik när det gäller undervisning i svenska för nyanlända elever och elever med ett annat förstaspråk än svenska, är själva formen för undervisningen. De fem svenska studier som jag kommer att beröra härnäst, lyfter bland annat fram argument för och emot en svenskundervisning som är indelad i två ämnen: svenska som andraspråk och svenska. Lena Fridlund (2011) beskriver åtskiljande och inkluderande undervisning som ett pedagogiskt dilemma. Hon undersöker i sin avhandling bland annat hur lärare och rektorer motiverar att undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser sker i undervisningsgrupper som är avskilda från reguljär undervisning. Hon jämför det pedagogiska synsättet på undervisning inom svenska som andraspråk (i vilken hon inkluderar undervisning i förberedelseklass) och specialpedagogik. Inom specialpedagogiken utgår man idag huvudsakligen från att elever som är i behov av särskilt stöd ska kunna få detta inom den ordinarie undervisningen, medan man inom svenska som andraspråksundervisning utgår

från att elever med svenska som andraspråk ska undervisas i svenska som ett särskilt ämne i avskilda grupper. Fridlund ser dessa skilda synsätt dels som en följd av olika synsätt inom olika kunskapsområden, men också som en kamp om tolkningsföreträde. Hon ifrågasätter dessa skilda synsätt för de olika elevgrupperna och menar att andraspråkselever borde kunna få tillgång till stöd inom den reguljära undervisningen i likhet med elever i behov av särskilt stöd.

Monica Eklund (2003) undersöker de politiska intentionerna om ett ”interkulturellt lärande” i olika policydokument och relaterar dem till en konkret skolverksamhet. Hon menar att undervisning i svenska som andraspråk verkar leva ett eget liv vid sidan av annan undervisning. Eklund ifrågasätter en avskild undervisning i svenska som andraspråk, bland annat i förberedelseklasser. Hon skriver så här om de interkulturella politiska intentionerna i förhållande till praktiken i skolan: ”En organisation som segregerar vissa elevers undervisning från majoritetens signalerar segregation snarare än integration och ömsesidighet – inter saknas” (ibid.:349). Hon hävdar att detta pedagogiska synsätt utgår från ett linjärt tänkande där svenska språket ska utvecklas först för att eleven därefter ska kunna tillägna sig andra ämneskunskaper, istället för att utgå ifrån att språk och ämneskunskaper utvecklas genom en ömsesidig samverkan (jfr Allen 2006). En lösning som Eklund föreslår för att nyanlända elever ska kunna delta i reguljär undervisning är studiehandledning på modersmålet inom denna undervisning.

Det finns emellertid också studier som hävdar att en tydlig uppdelning av svenskämnet i svenska respektive svenska som andraspråk är till fördel för elever som har ett annat förstaspråk än svenska (däribland nyanlända elever). Ett argument som framförs av Tore Otterup (2005) och Inger Lindberg (2009) är att elever med ett annat förstaspråk än svenska inte får en optimal undervisning i det vanliga svenskämnet, eftersom det finns en risk att man där inte tar hänsyn till alla elevers olika behov. För att ta hänsyn till elevers olikheter och därmed uppnå en större jämlikhet för alla elever i svenskundervisningen kan det därför behövas undervisning i svenska som andraspråk i avskilda grupper. Ett annat argument för att ge avskild undervisning i svenska som andraspråk som särskilt gäller nyanlända elever, framförs i Riika Norrbacka Landsbergs (1998) studie. I denna studie menar några rektorer att undervisning i internationell klass[15] ger de nyanlända eleverna en lugn skolstart och att det skulle finnas en risk att eleverna skulle ”försvinna” och ”tystna” om de istället fick börja direkt i en vanlig klass. I de internationella klasserna är det meningen att eleverna ska ges en trygghet, baskunskaper i svenska och en introduktion i svensk skolkultur. Rektorerna menar också att lärare har

15 Andra benämningar på liknande former av undervisning är förberedelseklass eller introduktions–klass.

större möjligheter att utgå från elevernas individuella inlärningssituation i den internationella klassen med ett litet antal elever.

Jag vill i denna genomgång av tidigare forskning också kort nämna några internationella engelskspråkiga studier om olika mottagningssystem för nyanlända elever, som delvis berör liknande frågeställningar som har presenterats ovan. Något som bland annat diskuteras i dessa studier, i likhet med de ovan presenterade, är de sociala konsekvenserna av en avskild undervisning. Dawn Allen (2006) har genomfört en studie av elevers erfarenheter av engelska som andraspråksundervisning i Canada, bland annat för elever i förberedelseklasser (accueil classes). Hon menar att den åtskilda undervisningen enligt elevernas berättelser är det största hindret för elevernas integration med andra elever. Elever i förberedelseklasser associeras av de andra eleverna med negativa egenskaper som bristande språkförmåga och omognad.

Cristina Permisán och José Fernández (2007) konstaterar och kritiserar i sin artikel att nyanlända elever i Madrid får en kompensatorisk undervisning i likhet med elever i behov av särskilt stöd (jfr Zufiaurre 2006). Det mottagningssystem som finns för nyanlända elever i Madrid innebär en avskild undervisning i ”transitional classrooms”. Permisán och Fernández menar att detta mottagningssystem utgår ifrån att eleverna har vissa brister som ska åtgärdas i den avskilda undervisningen innan de anses passa in i skolan. De menar att skolorna istället för att hantera specifika problem med specifika åtgärder, borde utgå ifrån förändringar som påverkar hela skolsystemet så att nyanlända elever kan integreras i ordinarie undervisning. De pekar också på brister hos lärare när det gäller kompetensen att arbeta med nyanlända elever och interkulturella arbetssätt, och förespråkar mer utbildning på detta område inom lärarutbildning och fortbildning.

Det finns dock också risker med att sätta nyanlända elever i ordinarie undervisning om de inte där får tillräckligt med stöd, vilket framkommer i följande japanska studie. Chris Burgess (2007) beskriver situationen för nyanlända elever i det japanska skolsystemet som mycket problematiskt, särskilt i mindre provinser. Den japanska skolan präglas bland annat av en stor homogenitet där det finns en stark strävan efter assimilation av elever. Det var vanligt att nyanlända elever i skolorna inte hade tillgång till lärare som förstod deras modersmål och kunde tolka eller kunde lära eleverna japanska utifrån det egna modersmålet. Följden blev att nyanlända elever till en början kunde sitta med på lektioner utan att förstå i stort sett någonting.

Judit Szente m.fl. (2006) belyser i sin studie svårigheter med och strategier för att integrera elever i skolan som har anlänt som flyktingar till Buffalo i USA. Lärare

i undersökningen lyfter fram svårigheterna med att undervisa 20–25 elever och samtidigt se till att en elev med flyktingbakgrund, som ofta har en begränsad tidigare skolgång, får det stöd hon behöver. Strategier som föreslås av Judit Szente m.fl. för att underlätta integrationen av nyanlända elever i skolan är till exempel: en beredskap i skolan för att hantera elevers bristande tidigare skolgång, tillgång till tolkar som kan utöka elevernas möjligheter till kommunikation med både lärare och andra elever, samt att i undervisningen använda sig av grupparbete där både infödda och nyanlända elever ingår i grupperna. Lärare behöver också vara beredda på att elever som har kommit som flyktingar kan bära med sig trauman och ta hänsyn till detta i skolarbetet.

En sista studie som jag vill ta upp i denna internationella forskningsgenomgång tar bland annat upp strategier för andraspråksinlärning. Lin Goodwin (2002) uppmärksammar i ett amerikanskt skolsammanhang majoritetsspråkets maktposition i undervisningen. Hon understryker att lärarutbildning måste ge nya lärare redskap för självreflektion. Lärare bör vara medvetna om (och förhålla sig kritiska till) att skolan i allmänhet inte värderar elevers skolprestationer om de inte utförs på en korrekt amerikansk engelska och att tvåspråkighet inte får användas som en ursäkt för elevers dåliga betygsprestationer. Hon menar också att lärare bör undvika att jämställa elevers språkliga förmågor med deras kognitiva.

Individuella programmet och särskiljandet från ordinarie undervisning

Argument om fördelar och nackdelar med undervisning på gymnasiets individuella program liknar de som framkom i ovanstående avsnitt om gemensam undervisning i svenska eller avskild undervisning i svenska som andraspråk. Eftersom många av de intervjuade eleverna i denna avhandling har gått på förberedande undervisningsnivåer på gymnasiet, vill jag i forskningsöversikten också ta upp några studier som behandlar skolsituationen för elever som går IV-programmet. Jag har inte funnit någon studie på forskningsnivå (det finns dock en del på myndighetsnivå som jag kommer att hänvisa till senare i avhandlingen) som inriktar sig på elevers situation på IV-varianten IVIK. De studier som presenteras nedan har dock relevans för min egen studie dels för att flera av de intervjuade eleverna har erfarenheter av att ha gått på IV, men också för att särskiljandet (och dess konsekvenser) av IV-elever från elever på ordinarie gymnasieundervisning har

likheter med särskiljandet av elever som går på IVIK (och till viss del i förberedelseklasser).

Monica Johansson har i sin avhandling *Anpassning och motstånd* (2009) undersökt hur elever utvecklar elevidentiteter på tre olika gymnasieprogram på en kommunal gymnasieskola, varav ett individuellt program. I empirin framkommer skillnader mellan programmen när det gäller vad som förväntades av eleverna och de elevidentiteter de utvecklade i skolan. Johansson delar in elevidentiteterna i tre grupper utifrån hur nära de kommer en ideal elevidentitet som efterfrågas i skolan: ”de efterfrågade” eleverna, vilka tillhörde teknikprogrammet, ”de delvis tillhörande” som gick på omvårdnadsprogrammet, och ”de kanske lämpade” som gick individuella programmet. De olika elevgruppernas status blev tydlig bland annat genom den fysiska placeringen av eleverna i skolan, där teknikprogrammet var placerat centralt i skolan, medan de andra två programmen var placerade mer i periferin. Johansson beskriver också hur elever i skolan skaffade sig olika strategier för att anpassa sig till eller göra motstånd mot skolans institutionella ordningar. En vanlig strategi var anpassning, då eleverna gjorde som de blev tillsagda på det sätt som förväntades av skolan. En annan strategi benämner Johansson ”ett anpassat motstånd” där eleverna anpassade sig, men under vissa protester. En tredje strategi benämns av Johansson ”en motspänstig anpassning” där elever på ett närmast rutinmässigt sätt protesterade mot det de förväntades göra, men till slut ändå gjorde som de blev tillsagda. Vissa elever gjorde också ett ”uttalat motstånd” genom att till exempel inte komma till skolan.

Elisabeth Hultqvist har i sin avhandling (2001) undersökt elevers skolsituation i tre IV-klasser och gjort jämförelser med en klass på samhällsvetenskapliga programmet. I undersökningen framkommer att eleverna på IV efterfrågade inslag i skolvardagen som bekräftade att de gick i skolan ”på riktigt”. Elever kunde till exempel tycka att det ställdes för lite krav på dem i skolan och att det var för ”slappt”. I IV-klasserna på Hultqvists undersökta skola förekom till exempel ganska lite läxor i undervisningen och gränsdragningar mellan lektion och rast var inte helt tydliga. Lärarna undvek att ge eleverna alltför svåra och betungande uppgifter. Hultqvist menar att skolan som institution producerar vissa föreställningar om vad skolan innebär och inte innebär. Genom att det individuella programmet saknar mycket av det som skolan förknippas med, som till exempel prov, läxor, betyg, långa skoldagar och många skolämnen, så menar Hultqvist att det finns en risk att eleverna uppfattar sig som avvikande och särbehandlade. I sina avslutande reflektioner använder sig Hultqvist av begreppet segregerande integrering för att beskriva en skolsituation, där eleverna på IV visserligen är ”integrerade” på skolan genom att överhuvudtaget finnas på samma skola som andra

elever, men också segregerade genom att inte studera tillsammans med de andra. Begreppet segregerande integrering har hon lånat av Peder Haug (1998).

Jag vill avsluta detta delavsnitt med att lyfta fram två studier som visar på vissa fördelar med undervisning på det individuella programmet. I båda fallen handlar det om elevgrupper som är i särskilt stort behov av stöd. Martin Hugo (2007) lyfter i sin avhandling fram fördelarna med undervisning i en liten grupp på ett IV-program. Han beskriver det mellanmänskliga mötet mellan lärare och elever som avgörande för att eleverna skulle bli motiverade att ägna sig åt skolarbete och i vissa fall komma till skolan överhuvudtaget. Eleverna i undersökningen hade alla någon form av läs- och skrivproblematik och flera hade också koncentrationssvårigheter. Deras sista år på grundskolan hade präglats av ständiga misslyckanden, utanförskap, dåliga relationer till lärare och skolk. På det individuella programmet fick de möjlighet att läsa i sin egen takt och få mycket hjälp av lärare.

Kristina Hellberg (2007) har i sin avhandling studerat skolvardagen på ett individuellt program för elever med Aspergers syndrom. Den anpassade undervisning som eleverna fick på programmet bidrog till framgång för eleverna när det gällde skolresultat. En nackdel som Hellberg pekar på är dock att eleverna på ett sådant program riskerar att bygga upp och förstärka en identitet som avvikande i sin roll på skolan; som elever i behov av särskilt stöd. I undersökningen förekom nästan inget utbyte mellan eleverna på detta individuella program och övriga elever på skolan. Däremot hade eleverna en god gemenskap med klasskamraterna, vilket flera av eleverna saknat från tidigare klasser i grundskolan.

Skolprestationer och kopplingar till orsaker

Elevers prestationer i skolan är inte centralt för min egen avhandling, men jag vill ändå ta upp några exempel på detta forskningsområde i min forskningsöversikt eftersom där finns några av de få studier som berör nyanlända elever, men också elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar.

De två studier som först presenteras har inte en tydlig anknytning till min avhandling, men handlar bland annat om nyanlända elever varför jag ändå vill nämna dem här. Ulf Fredriksson (2002) kopplar invandrade elevers läsfärdigheter dels till hur lång tid de har varit i Sverige, men också till socioekonomiska faktorer. En sådan faktor som Fredriksson nämner är bostadssegregeringen som i sin

tur påverkar klassernas elevsammansättning. Fredriksson visar i sin studie att det fanns ett samband mellan klassernas elevsammansättning och elevers läsförmåga. Elever som gick i skolor med en övervägande andel elever som själva invandrat eller hade föräldrar som hade invandrat, presterade sämre än elever i skolor med en majoritet av elever födda i Sverige med svenskfödda föräldrar. En bidragande orsak, som Fredriksson pekar på, till att elever i de förstnämnda skolorna presterar sämre, handlar om bristande resurser i dessa skolor.

Anders Böhlmark (2007) analyserar registerdata för samtliga elever i årskurs nio från år 1988 till 2003 när det gäller deras prestationer i matematik och engelska. Han kommer fram till att det finns en kritisk åldersgräns vid nio års ålder, då skolresultaten tydligt påverkas av tidpunkten för elevernas invandring till Sverige. Den kritiska åldersgränsen skiljer sig dock något mellan elever med olika geografiskt ursprung, så att elever med en ”västerländsk” bakgrund (dit räknar han inte elever med östeuropeisk bakgrund) har en högre kritisk invandringsålder än elever födda i Sydamerika, Afrika och Mellanöstern.

Den sista studien som presenteras i detta avsnitt har en direkt anknytning till min egen avhandling på så sätt att den direkt berör nyanlända elever och även i hög utsträckning tar upp sociala frågor i skolan.[16] Meta Cederberg (2006) har för sin avhandling gjort intervjuer med tolv kvinnor som har kommit till Sverige under sin tonårstid. Vid tidpunkten för intervjuerna hade de alla påbörjat studier på högskolenivå, vilket gör att gruppen representerar elever som har haft framgångsrika skolkarriärer. Cederberg vill i avhandlingen undersöka faktorer i kvinnornas tidigare skolgång som har medverkat till att skolkarriären har blivit framgångsrik. De sociala relationerna i skolan undersöks som en del av dessa faktorer. Vissa lärare har inneburit en positiv vändpunkt för flera av kvinnornas skolkarriärer. En av de faktorer som Cederberg presenterar som avgörande för kvinnornas framgång i sina studier var enstaka lärare som vid sidan av undervisningen också gav eleverna ett socialt stöd.

16 Jag valde mellan att placera studien under denna rubrik i forskningsgenomgången eller den första rubriken ”Maktrelationer och identitet i skolan”. De sociala frågor som berörs i undersökningen har kopplingar både till identitet och maktrelationer. Eftersom syftet med Cederbergs studie är att undersöka de faktorer som har medverkat till kvinnornas skolframgångar, bestämde jag mig ändå för att placera den under denna rubrik.

Forskningsområdet i förhållande till tidigare studier

I forskningsgenomgången blir det tydligt att nyanlända elevers skolsituation i Sverige inte har studerats i någon högre grad överhuvudtaget. Efter en genomgång av tidigare forskning konstaterade jag medan jag funderade över möjliga forskningsområden, att det fanns en brist på forskning kring de psykosociala konsekvenserna av skolans mottagningssystem för nyanlända elever och den psykosociala skolmiljö som detta mottagningssystem skapar. Utifrån detta formulerades det ursprungliga syftet med studien, som i korthet var att undersöka nyanlända tonårselevers psykosociala skolsituation både när det gällde sociala relationer i skolan och elevernas arbetssituation på olika utbildningsnivåer i skolans mottagningssystem för nyanlända elever. Syftet förändrades senare något, vilket har beskrivits i inledningskapitlet. För att få en inblick i och en förståelse för nyanlända elevers psykosociala skolsituation, bestämde jag mig för utgå från ett elevperspektiv genom att använda mig av kvalitativa intervjuer.

Cederbergs (2006) och Wiggs (2008) avhandlingar (som presenterats ovan) fokuserar på nyanlända elevers skolsituation ur olika aspekter, men ur ett bakåtblickande perspektiv, då vuxna personer berättar om sina tidigare erfarenheter som nyanlända. I båda dessa avhandlingar intervjuas endast personer som har nått fram till universitetsstudier. Dessa båda studier berör delvis elevers psykosociala skolsituation, men studierna har också andra fokus (framgångsfaktorer i skolkarriären respektive omställningen i att komma till ett nytt land överhuvudtaget). Utifrån dessa studier reflekterade jag över hur jag skulle kunna gå vidare och i en egen undersökning ge andra och vidgade perspektiv på nyanlända elevers skolsituation. Jag kom fram till att det kunde behövas undersökningar av nyanlända elevers psykosociala skolsituation ur ett samtidsperspektiv – det vill säga medan eleverna fortfarande är nyanlända elever i förberedande utbildning eller relativt nyligen har börjat i ordinarie utbildning. Det kan finnas vissa fördelar med att blicka bakåt på sin skoltid ur ett vuxenperspektiv, till exempel genom att man kan ha en överblick över hela skoltiden och kan jämföra olika perioder i skolan. Fördelar med en studie ur ett samtidsperspektiv kan vara att man når elevers tankar och känslor medan eleverna är mitt uppe i olika skeenden, som kanske senare glöms bort eller inte längre känns så viktiga.[17] Föreliggande studie fokuserar inte särskilt på elever som kan tänkas nå mycket goda studieresultat (och framtida universitetsstudier), utan även på elever som har svårigheter med studierna. Förhoppningen är att det kan ge utökade kunskaper om nyanlända elevers skolsituation i förhållande till de två tidigare studierna. Elever som har svårigheter

17 Se t.ex. Kotre (1996) för en beskrivning av hur minnen kan förändras över tid.

med sina studier kan till exempel uppleva sin skolsituation annorlunda än elever som får goda resultat.

KAPITEL 3

Metod

I metodkapitlet kommer jag bland annat att gå igenom hur jag har valt elever och lärare inför intervjuerna och hur valet av skolor gick till. Jag kommer att beskriva hur fältstudierna lades upp och hur observationer och lärarintervjuer har blivit ett stöd för min huvudsakliga metod; kvalitativa intervjuer med elever. För att undersökningen skulle bli möjlig, har jag behövt samarbeta med många lärare på de skolor där de intervjuade eleverna går. Detta samarbete och våra roller i förhållande till varandra kommer att beskrivas och diskuteras i kapitlet. Min roll som forskare i förhållande till eleverna kommer också att diskuteras. Vid beskrivningen av arbetet med elevintervjuerna kommer jag bland annat att uppmärksamma de särskilda hänsyn jag har behövt ta till att intervjudeltagarna är ungdomar och att de har ett annat modersmål än svenska. Jag kommer avslutningsvis att redovisa de etiska överväganden jag har gjort och därefter hur bearbetningen av empirin har gått till.

Intervjuer och fältstudier

Jag har valt att arbeta med kvalitativa intervjuer och fältstudier som metod för min undersökning, eftersom jag fokuserar på relativt nyanlända elevers personliga erfarenheter och reflektioner kring sin sociala situation i skolan. Jag vill försöka uppnå en förståelse för de nyanlända elevernas sociala skolsituation främst genom att undersöka aspekter som ligger på en individuell och interpersonlig nivå, men också i viss mån koppla dessa individuella erfarenheter till en institutionell nivå till exempel när det gäller hur skolan som organisation påverkar de sociala relationerna. Fältstudierna och intervjuerna genomfördes under perioden oktober 2008 till december 2010. Några av intervjuerna är uppföljningsintervjuer, med elva tidigare intervjuade elever, som genomfördes under hösten 2010 ungefär ett

år efter den första intervjun. Av skäl som redovisas i kapitel 11 fokuserade intervjuerna med tio av dessa elever framför allt på frågor med anknytning till den religiösa tillhörighetens respektive icke-tillhörighetens betydelse för elevernas sociala relationer på skolorna. Uppföljningsintervjun med den elfte eleven gjordes för att få med fler elever i studien med erfarenhet av IV-programmet.

Jag har valt att utgå från en explorativ ansats i studien eftersom det inte finns så mycket tidigare forskning om nyanlända elevers sociala skolsituation. Runa Patel och Bo Davidson (2003:12f) menar att det huvudsakliga syftet med explorativa studier är att få fram så mycket kunskap som möjligt inom ett forskningsområde genom att belysa problemområdet på ett allsidigt sätt. Explorativa undersökningar kan i sin tur ligga till grund för vidare studier på området. Kvale (1997:94, 96f) skriver att ett av de främsta syftena med en explorativ undersökning är att upptäcka nya dimensioner på ett forskningsområde. Vid intervjuer innebär detta förhållningssätt att intervjuaren är öppen för de nya infallsvinklar på ett ämnesområde som intervjuerna ger och att man följer upp de intervjuades svar och söker ny information inom ämnesområdet efterhand.

Studiens utgångspunkt i Malmö och bakgrundsinformation inför studien

Mottagningen av nyanlända elever kan se mycket olika ut beroende på om det finns många nyanlända elever på orten eller i staden. I vissa kommuner finns förhållandevis få nyanlända elever och inga förberedelseklasser alls, medan det i städer som Malmö finns gott om både elever som nyligen invandrat och förberedelseklasser. Mitt val av Malmö som undersökningsområde är ett sätt att avgränsa undersökningen till att gälla en kommun som har mångårig erfarenhet av att ta emot nyanlända elever och därför också rent organisatoriskt har haft lång tid att utveckla strategier att ta emot dessa elever. I Malmö kan mottagningen av nyanlända elever se olika ut beroende på vilken stadsdel skolorna ligger i. Jag har gjort fältstudier i flera olika stadsdelar för att få en variation bland eleverna avseende det mottagande de fått på skolorna. För en presentation av hur mottagandet av nyanlända elever i Malmö går till, se kapitel 5.

För att få bakgrundsinformation om skolans mottagning av nyanlända elever läste jag dokument om hur denna mottagning i praktiken sker, och/eller bör ske, skrivna av skolmyndigheter som Skolverket, Skolinspektionen, den tidigare

Myndigheten för skolutveckling, samt Malmö kommun. Jag gjorde dessutom intervjuer med personer som hade ett övergripande ansvar för mottagningen av nyanlända elever i Malmös grund- och gymnasieskolor på Mottagningsenheten, Modersmålsenheten, samordnaren för IVIK, samt rektorn på en högstadieskola.

Tillträde till och val av skolor

Processen innan nyanlända elever i årskurs sex och uppåt kommer ut i vanlig undervisning på högstadiet[18] eller gymnasiet i Malmö, är ofta flerårig och innebär olika förberedande undervisningsnivåer. Enligt syftet med avhandlingen ville jag undersöka de nyanlända elevernas skolsituation både under förberedande undervisning, samt under och efter deras övergång till ordinarie undervisning.[19] Av dessa anledningar har jag valt att genomföra min studie på ett flertal skolor i Malmö. Mitt arbetssätt har inneburit att jag efterhand under undersökningens gång har fattat beslut om hur många skolor undersökningen skulle omfatta och vilka skolor som skulle ingå. Jag började med att göra fältstudier och intervjuer på en högstadieskola och därefter på en gymnasieskola under sammanlagt fyra månader. Studierna på dessa skolor blev avgörande för hur jag sedan valde att fortsätta arbeta. Jag ansåg efter de första fyra månadernas fältstudier att jag hade samlat tillräckligt med erfarenheter och material för att få en viss inblick i villkoren för den undersökta elevgruppen på dessa skolor. Detta gav mig möjlighet att vidareutveckla min undersökning så att fokus vidgades till att även omfatta fenomen som jag inte tidigare hade kunskap om. Det gav mig också uppslag till relevanta frågor att ställa vid intervjuerna. Under dessa fyra månader träffade jag elever på högstadiet som delvis gick i förberedelseklass och delvis i ordinarie undervisning, samt elever som gick i IVIK på gymnasiet. Jag bestämde mig därefter för att träffa fler elever som gick i förberedelseklass och i ordinarie undervisning på andra högstadieskolor, dels för att få med fler högstadieelever i undersökning-

18 Innan år 1994 användes beteckningen högstadium för år 7-9 i grundskolan. Därefter användes istället benämningen ”grundskolans senare år” för att beteckna årskurs 6 – 9. I och med den nya skolförordningen 2011:185 benämns det som tidigare kallades för högstadiet istället för ”år 7 – 9”. Jag kommer att använda det tidigare begreppet ”högstadiet” som en förenklad benämning på år 7 – 9, vilket jag hoppas underlättar för läsaren. Det skulle t.ex. bli onödigt krångligt att skriva ”år 7 – 9-elever” eller ”år 7 – 9-skolor”. Dessutom används fortfarande benämningen ”högstadium” ofta i olika sammanhang, t.ex. i många skolors presentationer av sig själva på Internet men också i forskning (se t.ex. Jarhall 2012; Nordenfors 2011; Orlander 2011).

19 På högstadiet kan elever slussas ut i vanlig undervisning lite i taget, och går således i en övergångsfas både i förberedelseklass och i ordinarie undervisning.

en, men också för att få elevers erfarenheter från fler skolor. Mottagningssystemet för nyanlända elever ser till exempel olika ut på olika högstadieskolor och skulle kunna påverka elevernas upplevelser av sin sociala situation. Jag bestämde mig också för att träffa elever på gymnasienivå som hade kommit vidare till en ordinarie utbildning eller som gick ett IV-program. Dessa elever gick på flera olika skolor, beroende på var jag kunde hitta elever som uppfyllde mina kriterier och som ville ställa upp på intervju. Jag följde med de flesta av dessa intervjuade elever under minst en hel skoldag. Jag var dock inte längre ute på en och samma skola under en sammanhängande tid, utan ”kom och gick” på olika skolor under terminens gång, efterhand som jag presenterade mig för nya elever och lärare, deltog vid enstaka lektioner eller hela skoldagar, och gjorde mina intervjuer med elever och skolpersonal.

Att få tillträde till fältet är många gånger en komplicerad process, eftersom det finns vissa ”grindvakter” som man måste bli accepterad av för att bli insläppt. Bryman (2004:518) skriver att grindvakter (gatekeepers), till exempel i form av ledare eller chefer för olika organisationer, kan vara intresserade av att ta reda på förutsättningarna för forskningen och vad den kan innebära för organisationen. En grindvakt kan till exempel vilja ta reda på vilka motiv forskaren har, om organisationen i fråga kan tjäna något på undersökningen, om det finns en risk att forskningen leder till att organisationen presenteras på ett ofördelaktigt sätt samt vilka kostnader det kan medföra för organisationen att forskaren upptar personalens tid. I mitt fall har framförallt rektorer, lärare och i vissa fall studie- och yrkesvägledare varit ”grindvakter” på fältet. Jag har tagit kontakt med skolor på flera sätt. Ett sätt har varit att kontakta rektorer per e-post, vilket gav ett positivt resultat i vissa fall då jag välkomnades med min undersökning, men i många fall ledde det till negativa svar och ännu oftare inga svar alls. Eftersom jag många gånger inte fick något svar använde jag ibland en annan strategi där jag först kontaktade en studie- och yrkesvägledare eller lärare på en skola, för att därefter kontakta rektorn. När jag hade kommit längre i min undersökning och ville få kontakt med elever som kommit ut i vanlig undervisning på gymnasiet, fick jag i flera fall tips av lärare om elever som tidigare varit elever hos dem i förberedelseklass eller på IVIK. Då tog jag kontakt med dessa elevers mentorer på den nya skolan. Valet av skolor har alltså delvis kommit att bestämmas av vilka skolor som har varit positiva till att ta emot mig, och till viss del genom personer som har hjälpt mig med kontakter på skolorna. Jag har dock kunnat styra valet av skolor på ett sådant sätt att jag medvetet har fått med elever från högstadie- och gymnasieskolor med olika etnisk och social sammansättning,[20] samt elever från

20 När det gäller den sociala sammansättningen på högstadiet, så finns högstadieskolor representerade från olika bostadsområden som har befolkningssammansättningar med olika

gymnasieskolor med både teoretiska och yrkesinriktade utbildningar. Detta gör att elevunderlaget för intervjuundersökningarna är ganska blandat när det gäller etnisk och social sammansättning i de skolor där de går, och de inriktningar som de har valt på gymnasiet. Jag har på detta sätt velat få en variation i elevernas skolerfarenheter. Sammanlagt har jag varit längre eller kortare perioder på fyra skolor på högstadienivå. På gymnasienivå har jag elevberättelser från tio skolor, varav jag har varit en längre period på en skola och på kortare besök på sju (för att följa med elever i deras undervisning under minst en heldag). Att det har blivit så många skolor på gymnasienivå beror till största delen på att de elever jag har fått hjälp att hitta som kommit ut i ordinarie undervisning har varit spridda på många olika skolor.

Val av elever inför intervjuerna

Jag har intervjuat 29 elever på högstadie- och gymnasienivå och kommer nu att beskriva hur valet av dessa elever gick till. På ett högstadium och hos IVIK-eleverna på ett gymnasium var jag alltså stadigvarande under vardera två månader. På de övriga tre högstadieskolor där jag har intervjuat elever, har jag också varit en längre tid fast på ett annat sätt. Jag har inte varit på samma skola varje dag, utan kommit och gått på skolorna under flera veckors tid. Eftersom jag i alla fallen har varit på skolorna en längre tid, om än mer eller mindre stadigvarande, har valet av högstadie- och IVIK-elever kunnat ske på ett liknande sätt. Jag har valt ut elever inför intervjuerna delvis i samråd med lärare och delvis själv efter att ha pratat med elever. Jag har valt elever på både högstadienivå och på IVIK utifrån följande kriterier: Jag ville att de skulle prata tillräckligt bra svenska för att intervjuerna skulle gå att genomföra. Jag försökte få med både elever som det resultatmässigt gick bra för i skolan och de som hade det svårare, för att deras erfarenheter av skolan skulle kunna vara olika. Jag ville få med elever med olika geografisk härkomst (och därmed skilda etniska och religiösa bakgrunder) och olika anledningar till att de hade migrerat, eftersom dessa bakgrundsfaktorer skulle kunna få betydelse

hög socioekonomisk nivå. När det gäller gymnasieskolorna har det varit svårare att bedöma de socioekonomiska förhållanden som eleverna kommer ifrån, eftersom eleverna som går där kommer ifrån olika bostadsområden. Man kan dock anta att elevernas socioekonomiska bakgrunder skiftar även på gymnasienivå eftersom det finns både yrkesinriktade och studieinriktade program på gymnasieskolorna. Statistiska undersökningar visar att ungdomar från högre samhällsklasser i större utsträckning väljer studieinriktade gymnasieprogram, medan ungdomar från lägre samhällsklasser oftare väljer yrkesförberedande program (Sandell 2007:13).

för hur eleverna uppfattar mottagandet i Sverige och den svenska skolan, och hur eleverna tas emot av lärare och andra elever i skolan. Jag har också försökt få med elever som har både högutbildade och lågutbildade föräldrar, för att detta exempelvis kan ha en betydelse för den sociala och ekonomiska status man har haft innan (och kanske också efter) flytten till Sverige. Föräldrarnas utbildningsnivå kan också påverka hur mycket hjälp med skolarbetet en elev kan få hemma. På både högstadie- och gymnasienivå har jag dessutom strävat efter att få en någorlunda jämn könsfördelning bland eleverna, eftersom könstillhörighet kan påverka villkoren för eleverna på skolan. På dessa olika sätt har jag försökt få en variation bland eleverna när det gäller deras skolerfarenheter.

Övriga elever som jag har intervjuat har gått i ordinarie utbildning på gymnasiet eller på IV-program (gymnasiets individuella program). Dessa elever har varit spridda på flera olika gymnasieskolor. Jag har bland annat fått kontakt med dem genom studie- och yrkesvägledare, som i ett par fall har kunnat hänvisa mig till elever som tidigare gått på IVIK. Ett par elever har jag hittat genom att kontakta rektorn på en gymnasieskola för att få hjälp att hitta elever genom lärarna där. Övriga elever har jag fått kontakt med via IVIK-lärare eller förberedelseklasslärare som har känt till elever som tidigare hade gått i förberedelseklass eller på IVIK.

När det gäller valet av elever inför intervjuerna i högstadieklasserna och IVIK-klasserna har jag alltså delvis fått hjälp av nyckelpersoner i form av lärare, och delvis har jag valt själv. När det gäller övriga elever på gymnasienivå, har jag främst fått kontakt med dem via nyckelpersoner i form av lärare och studie- och yrkesvägledare. Carol Bailey (2007:69f) menar att nyckelpersoner (key actors) kan få en hel del inflytande över ett forskningsprojekt genom att styra vilka personer en forskare får möta och i vilka sammanhang forskaren får lov att vara med. Det skulle kunna finnas en viss risk att dessa nyckelpersoner till exempel främst skulle vilja hänvisa mig till elever som det hade gått bra för i skolan, för att deras egen skola eller verksamhet skulle komma i så bra dager som möjligt. När jag granskar valet av elever inför intervjuerna i stort, kan jag dock konstatera en stor spridning på den punkten. En närmare presentation av eleverna följer i kapitel 6.

Val av lärare och annan skolpersonal inför intervjuerna

För att förstå de intervjuade elevernas skolkontext hade jag i början av mina fältstudier ett stort behov av att få reda på mer om hur de yttre ramarna såg ut för

de nyanlända eleverna på skolorna och vad det fick för konsekvenser för lärare att ha nyanlända elever i sin undervisning. De flesta lärare och annan skolpersonal som jag har gjort intervjuer med kommer därför från den högstadieskola och den gymnasieskola där jag vistades under mina första fyra månaders fältstudier. Jag har intervjuat 34 personer ur kategorin skolpersonal (inklusive lärare). Av dessa kommer 16 från de två första skolor där jag var under en längre sammanhängande period. Från övriga skolor på högstadie- och gymnasienivå har jag intervjuat 14 personer ur skolpersonalen. Dessutom har jag intervjuat fyra modersmålslärare, varav en jobbar fast på en skola medan övriga inte tillhör någon särskild skola utan ambulerar mellan flera.

Antal intervjuade personer ur skolpersonalen på högstadienivå är 17, lika många personer ur kategorin skolpersonal intervjuades på gymnasienivå. Antal lärare som intervjuats på förberedelseklassnivå eller IVIK-nivå är 13 personer. Antal intervjuade lärare i vanlig undervisning (exklusive modersmål) på högstadie- eller gymnasienivå är också 13. Att jag har intervjuat så många lärare på förberedelseklassnivå och IVIK-nivå motiveras av att ett stort antal av de intervjuade eleverna (15 st.), helt eller delvis gick i förberedelseklass eller IVIK. Dessutom har dessa lärare i de flesta fall stor erfarenhet av nyanlända elever. Antalet intervjuade lärare i ordinarie undervisning på högstadiet och gymnasiet är dock också ganska stort, 13 personer, så jag menar att jag på detta sätt även har fått en god inblick i lärares perspektiv på hur det fungerar när relativt nyanlända elever kommit ut i vanlig undervisning. Flertalet lärare har jag valt för att de är mentorer för de elever som jag har intervjuat, och alltså har ett övergripande ansvar för den klass där den intervjuade eleven går. Några lärare har inte varit mentorer, men de har undervisat någon av de intervjuade eleverna. Dessa lärare har jag valt delvis med tanke på att de breddar de ämnen som lärarna i min undersökning undervisar i. Jag har försökt få en viss spridning när det gäller skolämnen, eftersom skolämnen kan upplevas som mer eller mindre svåra, eller vara mer eller mindre motiverande för olika elever, och därför påverka både hur eleven upplever ämnet och hur läraren upplever eleven. Jag har förutom lärare även valt att intervjua en biträdande rektor, en skolsköterska, en elevassistent och en studie- och yrkesvägledare. Detta har jag gjort för att just dessa personer har haft särskilt mycket kontakter med nyanlända elever. Intervjuerna med skolpersonal har varit en viktig del i min studie på så sätt att jag har kunnat få en vidare bild av villkoren för de intervjuade eleverna på deras skolor till exempel när det gäller arbetsvillkor och sociala relationer, vilket i sin tur har gett uppslag till nya frågor att ställa vid elevintervjuerna. Dessa intervjuer med skolpersonal kommer däremot inte att figurera i den följande texten.

Att vara på fältet

Som jag tidigare skrivit har jag varit på två skolor stadigvarande under vardera två månader, medan jag på andra skolor har följt elever på enstaka hela skoldagar. Sammanlagt har jag följt med elever i deras skoldagar under ca 100 heldagar, samt utöver detta varit på kortare besök på skolorna. Bailey (2007:1) beskriver fältarbete som ett sätt att studera vardagliga händelser i en viss miljö genom att vara på plats och försöka förstå vad som händer i miljön. Forskningen inriktas på att försöka förstå sociala relationer mellan personer på fältet, vad händelser och aktiviteter har för betydelser för dem som agerar där, hur de agerande själva tänker kring det som händer och vilka känslor som är kopplade till detta, etc. Forskaren vill göra detta genom att själv delta i miljön och interagera med dem som finns där. Min närvaro på fältet har på denna övergripande nivå och med dessa övergripande syften fungerat som en fältstudie. En traditionell observationsstudie innebär dock att ständigt föra noggranna beskrivande anteckningar av olika situationer på det undersökta fältet, och i det fallet uppfyller mina fältstudier endast delvis villkoren för en traditionell observationsstudie. Jag har till en del gjort observationsanteckningar av enstaka lektioner, men inte av varje lektion. I dessa anteckningar har jag till exempel noterat hur eleven förhåller sig till andra elever i klassrummet och hur andra elever förhåller sig till henne eller honom, hur eleven sitter i förhållande till andra elever, och om eleven pratar med de andra eleverna. En annan sak jag har försökt ta reda på är om eleven verkar ha vänner i klassen och om eleven samarbetar med andra under lektionen. Jag har gjort anteckningar om vad eleven gör under lektionen, om hon eller han jobbar med uppgifter eller kanske låter bli. Vidare har jag till exempel noterat om eleven vågar fråga läraren om det är något hon eller han inte förstår, om eleven är aktiv på lektionen och räcker upp handen och hur läraren förhåller sig till eleven. Förutom dessa anteckningar från vissa lektioner har jag gjort återkommande anteckningar efter en skoldags slut om mina intryck i skolan, frågor som jag har ställt mig under dagen och vill undersöka vidare och om saker som jag lärt mig genom att prata med elever och lärare

Närvaron på skolorna har dock till stora delar sett ut på ett annat sätt och har haft lite andra utgångspunkter än en traditionell observationsstudie. Utgångspunkten för min undersökning har varit att den främst ska bygga på kvalitativa intervjuer, men att jag genom att vara en längre tid på olika skolor ville få grundläggande kunskaper om elevernas skolsituation för att kunna formulera relevanta frågor och ge bakgrundsbeskrivningar av deras skolmiljö, samt få möjligheten att komma i kontakt med och lära känna personer på fältet för att senare intervjua några

av dem. Genom att vara på skolorna har jag till exempel lärt mig mer om vissa organisatoriska frågor, som exempelvis hur mottagningssystemet för nyanlända elever ser ut generellt i Malmö och hur olika system för mottagning av nyanlända elever kan se ut på enskilda skolor. Jag har lärt mig mer om vilken typ av undervisning som bedrivs i förberedelseklasser respektive IVIK-klasser. Att vara på fältet gav mig möjlighet att prata informellt med både lärare och elever, vilket var av stor betydelse för att få nya uppslag att gå vidare med i min forskning. Inte minst har jag genom att vara på plats på skolorna under en längre tid fått möjlighet att bygga upp ett förtroende mellan mig själv och de elever och lärare och annan skolpersonal som jag har intervjuat. Intervjustudien hade med största sannolikhet sett annorlunda ut om jag inte hade varit närvarande på fältet under en längre period.

Min egen roll under fältarbetet var främst att sitta med i olika sammanhang och lyssna och ställa frågor, och att observera vad som hände under en lektion eller på skolan i stort. Förutom att sitta med på lektioner, har jag i vissa skolor ätit lunch tillsammans med eleverna och suttit med vid ett antal personalmöten och vid fikabordet tillsammans med lärare och annan personal. John Lofland m.fl. (2006: kap. 2) betonar att forskaren i fältarbetet aktivt behöver delta och engagera sig i fältet genom att upprätta relationer med personer som verkar där, för att uppnå ett forskningsmaterial som är så rikt som möjligt. Det går inte att uppnå samma innehållsrika material om man som forskare bara finns på fältet som betraktare, med en distanserad och så kallad ”objektiv” attityd, menar de. Däremot avfärdar Lofland m.fl. inte en distanserad hållning till fältet helt och hållet, utan menar att en viss distans behövs för att forskaren ska kunna problematisera det sociala livet på fältet. Därför är det nödvändigt att forskaren i viss mån pendlar mellan en närhet till fältet och en viss distans. Jag har sett mig själv som deltagare på fältet när jag har varit ute på olika skolor. Jag har försökt upprätta så goda relationer som möjligt till många personer på fältet och försökt sätta mig in i deras upplevelser av sin verklighet genom att själv sätta mig i skolbänken bland de andra eleverna, och delta i lunchdiskussioner med lärarna, till exempel. På så sätt har jag delvis blivit en del av den miljö jag studerat. Det har dock ändå alltid varit tydligt för alla att jag inte riktigt hörde hemma på fältet, utan bara var på tillfälligt besök. Jag har samtidigt med min närvaro och mitt engagemang på fältet haft en viss distans genom min roll som forskare, vilket till exempel inneburit att jag ständigt har behövt ta ställning till om och hur jag ska kunna använda något av det jag erfarit på fältet i min forskning.

När en forskare vill uppnå en närhet till sitt undersökta fält och de personer som verkar där, kan hon eller han ställas inför vissa komplikationer eller hinder bero-

ende på skillnader eller likheter mellan forskaren som person och de som tillhör fältet. Maxine Baca Zinn (2001) beskriver både fördelar och nackdelar med att forskaren har ett ”insider”- respektive ”outsider”-perspektiv genom att själv tillhöra, eller inte tillhöra, den grupp man studerar. En forskare med ett ”insider”-perspektiv kan ha fördelen att lättare få tillträde till fältet, att deltagarna på fältet har en större tillit till forskaren och att forskaren lättare kan förstå nyanser och betydelser i det som sker på fältet. Det som däremot kan vara en fördel som ”outsider” är att man som forskare inte har lika stora krav från gruppen på gruppsolidaritet och att man inte är hindrad att göra eller säga vissa saker på grund av att man har en särskild status i gruppen. Genom ett ”insider”-perspektiv kan man också riskera att missa att ställa frågor kring skeenden och interaktioner i gruppen som tas för givna. Jag själv som forskare i skolvärlden har känt att jag har både ett ”insider”- och ett ”outsider”-perspektiv. Jag har haft ett ”insider”-perspektiv på så sätt att jag har känt igen mycket av det som utspelar sig i skolan genom att själv ha gått i skolan och varit elev. Som jag har beskrivit i kapitlet om min personliga anknytning till forskningsfältet, vet jag också genom egen erfarenhet vad det kan innebära att som barn börja om på nytt i ett nytt land eller på många nya platser i samma land men i nya sociala sammanhang. Som vuxen har jag lagt till ett visst annat ”insider”-perspektiv, genom att jag också har utbildat mig till lärare, och därför också vet något om vad det innebär att stå på andra sidan katedern. På så sätt kan jag själv ha känt en viss ”insider”-tillhörighet till både lärare och elever på skolorna. När det gäller lärarna, kan min lärartillhörighet ha gjort det enklare för mig att bli insläppt i gemenskapen på skolorna, och att jag lättare har kunnat förstå när lärarna pratat om olika skeenden i skolan och använt olika termer förknippade med skollagar, kursplaner och annat. Jag har dock också varit en tydlig ”outsider” som forskare och genom att jag inte har undervisat på skolorna. När det gäller eleverna, är det sannolikt att de inte har räknat in mig som en ”insider”, eftersom jag dels varit gammal nog att vara deras mamma, dels har haft en högre samhällsstatus i rollen som forskare och inte elev. Dessutom har de elever jag studerat haft ett ursprung i andra länder än jag själv, och har erfarenheter av att ha invandrat till Sverige. I Sverige har många invandrade grupper, särskilt de som invandrat från andra delar av världen än västvärlden, en lägre status än majoritetsbefolkningen, vilket kan visa sig bland annat i ojämlik behandling på arbetsmarknaden och i skolan, segregering, främlingsfientlighet och rasism (se t.ex. Berggren & Omarsson 2001; Carlsson 2013; Runfors 2003; Wigerfeldt 2001). Därför kan min tillhörighet till majoritetsbefolkningen i Sverige (genom att jag är född här och har svenskfödda föräldrar) ha gjort att jag ännu mer har kommit att ses som en ”outsider” av eleverna, med ännu en viss statusskillnad. Själv har jag dock inte helt upplevt mig själv som en ”outsider” med utgångspunkt från min tillhörighet i majoritetsbefolkningen, vilket har beskrivits närmare i kapitel 1

om min personliga anknytning till forskningsområdet, bland annat genom egna livserfarenheter och en nära inblick i mina vänners och min makes familjs erfarenheter av att ha invandrat.

På lektioner där jag har varit närvarande har jag antingen försökt dra till mig så lite uppmärksamhet som möjligt för att få lektionen att fungera som vanligt för lärare och elever, eller om lärare inte har haft något emot det har jag kunnat vara en viss extraresurs och hjälpt eleverna med olika saker på lektionerna. Jag kunde till exempel delta i gruppdiskussioner och hjälpa till med mattetal eller andra uppgifter. Detta gjorde också att jag fick möjlighet att lära känna enskilda elever bättre. Jag har försökt hålla en balansgång i klasserna mellan att inte tränga mig på och att delta eller hjälpa till när någon har inbjudit till det. Jag har känt mig mycket väl mottagen av både elever och lärare på de skolor där jag har varit, men det är klart att det inte är helt enkelt att som vuxen försöka smälta in och sitta i skolbänken som en bland alla andra elever. Bailey (2007:68) skriver att det är vanligt att man som forskare känner sig något malplacerad på fältet, men att själva poängen med fältstudier är just att man måste kliva ur sin egen bekväma miljö och ge sig in i en obekant miljö för att förstå något om den. Jag har dock förvånats över hur snabbt det har gått att bli accepterad som ett inslag i skolsalen, särskilt i de klasser där jag har varit lite längre tid. Efter att den första nyfikenheten, eller i vissa fall misstänksamheten, har lagt sig så har de flesta elever slappnat av och inte ägnat mig så mycket uppmärksamhet under lektionerna.

Min närvaro i klasser där jag bara har följt med en elev på en enstaka skoldag har av naturliga skäl sett lite annorlunda ut. Jag har alltid presenterat mig för klassen och talat om varför jag var där, men sedan har jag mest suttit med som betraktare. Jag har då i första hand uppmärksammat den enskilda elev som jag har fått följa med under en skoldag. Beroende på hur eleven själv har velat ha det, har jag antingen suttit bredvid eleven eller på annan plats i klassrummet. Innan jag började följa med elever på enstaka skoldagar, funderade jag över hur det skulle kännas för den enskilda eleven att en vuxen person följde med i klassen under en hel dag. Jag tänkte att det kunde finnas en risk att eleven skulle känna sig utpekad eller annorlunda i förhållande till övriga elever. Jag har dock inte upplevt att de elever jag följde under en hel skoldag var betryckta eller bekymrade över detta. Genom elevernas uppträdande har jag i de flesta fall tvärtom anat att de har känt sig lite stolta i förhållande till övriga elever, för att de fått uppmärksamhet av någon som skulle skriva en bok om dem. Flera av de övriga eleverna i klasserna har ofta också mer eller mindre på skoj önskat att få vara med i min bok. Det har dock funnits några elever som inte ville att jag skulle följa med dem under en skoldag, och som

har uttryckt att de då skulle känna sig obekväma i förhållande till övriga elever. Då har jag respekterat detta och enbart intervjuat dessa elever.

Att följa flera elever under en längre period, som jag gjorde under mina första fyra månaders fältstudier, gav en viss sorts relation till de elever som jag sedan intervjuade, medan enstaka skoldagar tillsammans med elever på andra skolor gav en något annorlunda relation. När jag var en längre tid på en och samma skola, kunde vi lära känna varandra långsamt och min uppmärksamhet riktade sig inte bara mot en person i taget. Dessa elever lärde jag känna bäst genom de intervjuer vi hade, då jag kunde fokusera mer på var och en. De elever som jag bara följde under någon enstaka skoldag, fick däremot min uppmärksamhet under en hel dag. Genom att umgås så intensivt, upplevde jag att vi kom att lära känna varandra mycket snabbare. Båda sätten att lära känna eleverna anser jag har fungerat bra i syfte att eleverna sedan skulle känna sig så trygga och väl till mods som möjligt under intervjuerna, och att jag själv skulle förstå det eleverna berättade vid intervjuerna bättre.

Allmänt om intervjuer med både elever och skolpersonal

Jag har använt mig av semi-strukturerade intervjuer.[21] De intervjuade har på så sätt fått stor frihet att utforma sina svar och jag har till viss del låtit intervjupersonerna styra in samtalet på områden som de själva har tyckt var relevanta i sammanhanget. Jag har dock till stor del styrt själva samtalsämnet under intervjuerna genom att använda en intervjuguide som har bestått av de övergripande ämnesområden som jag ville att intervjuerna skulle fokusera på.[22] Mina konkreta frågor vid intervjuerna har däremot anpassats till dem jag har intervjuat, och de har också utvecklats under undersökningens gång. Jag har talat med mina intervjudeltagare innan intervjun om vad intervjun ungefärligen skulle handla om, men jag har inte gett dem frågor i förväg att fundera över, med undantag av ett fall där en lärare bad om att få övergripande frågor att fundera över innan intervjun.

21 För en översiktlig genomgång av denna intervjuform, se t.ex. Bryman (2004:113, 543). En annan benämning på semi-strukturerade intervjuer är ”halvstrukturerade intervjuer” (Kvale 1997:117).

22 Se bilaga 2 för intervjuguide vid första omgången elevintervjuer av 29 elever. Se bilaga 3 för intervjuguide vid uppföljningsintervjuer med 11 elever. Se bilaga 4 för intervjuguide vid lärarintervjuer.

Intervjuerna med både elever och skolpersonal har oftast tagit ungefär en timme. Det har dock varierat något och vissa intervjuer har varit bara 40 minuter långa medan den längsta har varit på över två timmar. När det gäller både elever och skolpersonal, har jag sagt att de ska räkna med ungefär en timme, men att det kan ta olika lång tid för olika personer.

Jag har sammanlagt intervjuat 63 personer i min undersökning, varav 29 är elever och 34 skolpersonal. Det rör sig alltså om ett ganska stort antal intervjuer för att vara en kvalitativ undersökning. Jag motiverar detta med att undersökningsområdet handlar om elever i olika åldrar genom olika faser på sin väg från förberedande till ordinarie utbildning. För att få möjlighet att ringa in något av denna många gånger långa process för eleverna, menar jag att det har varit en fördel att använda många intervjuer. På detta sätt har jag åtminstone kunnat göra nedslag i flera av de undervisningsnivåer som många nyanlända elever går igenom innan och efter övergången till ordinarie utbildning på högstadiet och gymnasiet. De 29 elevintervjuerna är de centrala i undersökningen, medan intervjuerna med lärarna har syftat till att ge en ramberättelse för hur de yttre villkoren ser ut för eleverna. Enligt Heléne Thomsson (2002:58) kan fördelen med att intervjua ett större antal personer vara att man får större möjligheter att reflektera över intervjudeltagarnas verklighetsbeskrivningar genom en större variation av svar. Det är lättare att få med fler nyanser och att få grepp om maktrelationer och motsättningar i det som intervjudeltagarna beskriver. Dessutom blir det lättare att argumentera för olika tolkningar om man har ett större material. Nackdelen, som jag ser det i min egen studie, är att varje enskild intervju inte kan få ett stort utrymme i resultat- och analysdelen av avhandlingen, utan att den till stor del måste bygga på sammanfattningar vad många har sagt. Detta känns i viss mån frustrerande, eftersom många av de enskilda intervjuerna skulle vara intressanta att lyfta fram ännu mer än jag har möjlighet att göra i denna avhandling. En stor fördel med ett större antal intervjuer som Thomsson nämner, är att intervjuaren under undersökningens gång kan testa tolkningar av tidigare intervjuer genom att ställa frågor med kopplingar till detta vid nya intervjuer. På ett sådant sätt har avhandlingens intervjuundersökning hela tiden utvecklats.

Intervjusituationen med både elever och skolpersonal

Mats Alvesson och Stanley Deetz (2000:83) menar att en intervju bör ses som en social situation och att det samtal som sker där är beroende av den kontext som intervjusituationen innebär. Det betyder att det som sägs vid en intervju aldrig kan bli en direkt avspegling av något som sker utanför intervjusituationen, utan styrs av de normer och förväntningar som denna situation innebär. Det kan t.ex. vara så att intervjusituationen styrs av att den intervjuade vill skapa ett gott intryck eller att underlätta situationen. Detta kan medföra en positiv snedvridning av det som sägs vid intervjun. Alvesson och Deetz förkastar idén att intervjumaterialet återspeglar en sanning, men menar att det däremot kan ge ledtrådar till en förståelse av en social verklighet. Jag är medveten om min egen intervjuundersöknings beroende av sin kontext, och vill därför redovisa några av de utgångspunkter jag själv har haft som kan ha påverkat intervjuerna.

Andrea Fontana och James Frey (2000) beskriver hur traditionell kvalitativ intervjumetod har präglats av att intervjuaren ska inta en så objektiv position som möjligt med en viss distans till den intervjuade. På så sätt har man velat undvika att intervjuaren påverkar det som den intervjuade säger. Fontana och Frey påpekar att särskilt feministiska forskare har drivit kvalitativ intervjumetod i en ny riktning, där intervjun handlar mer om ett utbyte mellan intervjuare och intervjuad. Genom att intervjua kvinnor på ett nytt sätt ville man undvika den traditionella intervjuteknikens tendens att behandla kvinnor som objekt. Fontana och Frey menar att den traditionella intervjun på många sätt är en envägskommunikation där den ena talar och den andra lyssnar och där intervjuaren ofta har en högre status i förhållande till den som blir intervjuad. Den feministiskt inspirerade intervjuformen har mer kunnat liknas vid ett samtal där båda personer kan visa känslor och svara på varandras frågor och där intervjuaren försöker minimera statusskillnader.

Mina egna intervjuer har drag av detta feministiskt inspirerade sätt att intervjua. Jag har ibland delat med mig av mina egna tankar och känslor till den intervjuade. Den som har ställt frågor har till största delen varit jag, men jag har också uppmuntrat intervjudeltagarna att ställa frågor. De frågor som intervjudeltagarna i de flesta fall har ställt har handlat om min forskning och hur det går till att skriva en avhandling, men det har också hänt att intervjudeltagare frågat om min åsikt i en fråga och att detta utmynnat i en diskussion. Den här typen av ömsesidigt utbyte och diskussioner har dock varit mindre förekommande och har i första hand varit utlösta av att intervjudeltagaren frågat mig om något. Jag har velat ge intervjudeltagaren så mycket utrymme som möjligt för hennes eller hans egna

tankar. Att jag har använt mig av ett förhållningssätt som präglats av närhet vid intervjuerna, tror jag har bidragit till att intervjupersonerna har känt sig avslappnade och på så sätt lättare kunnat få tillgång till sina tankar och känslor. Jag är dock medveten om att alla sätt att intervjua har sina för- och nackdelar. Alvesson och Deetz (2000:84f) menar att en intervjuteknik där intervjuaren strävar mot att vara så neutral som möjligt för att minska sitt eget inflytande, kan leda till att svaren från intervjupersonerna blir ytliga, styrda av konventioner och inte särskilt ärliga. Å andra sidan kan en intervjuteknik som strävar efter en så stor närhet som möjligt mellan intervjuare och intervjuad leda till att den intervjuade styrs mycket av forskaren. Ett annat problem som jag inte heller kommer förbi med min egen intervjuteknik är att en intervjuare alltid har ett visst övertag, en viss maktposition i en intervjusituation, oavsett om man som jag har försökt minimera statusskillnader genom min attityd vid intervjuerna. Enligt Steinar Kvale (1997:118f) innebär intervjusituationen en maktasymmetri: ”intervjuaren definierar situationen, introducerar samtalsämnena och styr genom ytterligare frågor intervjuförloppet”. Dessutom styr intervjuaren över hur intervjumaterialet sedan ska tolkas och redovisas.

Yttre ramar för elevintervjuerna

När det gäller de yttre omständigheterna för elevintervjuerna, har jag i de flesta fall valt att genomföra dem på skolorna. Jag har dock valt att göra fem av uppföljningsintervjuerna (som jag gjorde med elva av de tidigare intervjuade eleverna) på platser som eleverna själva har föreslagit, vilket antingen har varit på ett bibliotek eller ett café. Att göra intervjuerna på den skola där eleverna har studerat, har inneburit att vi har kunnat göra intervjuerna direkt efter skoldagens slut eller under en håltimme. Skolan är en välbekant plats för eleverna, vilket förhoppningsvis har skapat en viss trygghet. Jag har kommit överens med lärare och annan skolpersonal om lokaler där vi har kunnat genomföra intervjuerna. I de flesta fall har det varit i något grupprum, och i något enstaka fall i en lektionssal. Att fem av uppföljningsintervjuerna har skett på annan plats än i skolan har framför allt att göra med att jag på detta sätt har kunnat vara mycket flexibel i förhållande till elevers önskemål om intervjutider och även kunnat göra intervjuer efter skoltid. Eftersom jag redan hade intervjuat eleverna en gång, var intervjusituationen inte något nytt för dessa elever och vi hade hunnit lära känna varandra tidigare. Att

eleverna själva har valt plats för dessa intervjuer har sannolikt haft betydelse för att eleverna skulle känna sig trygga vid intervjusituationen.

När jag övervägde tidpunkter för intervjuerna, funderade jag först på om jag skulle intervjua eleverna under eller efter lektionstid. En fördel med att intervjua eleverna under lektionstid kunde vara att eleverna själva förmodligen skulle uppskatta att inte behöva göra intervjuerna på sin fritid. En nackdel skulle vara att eleverna missade en eller flera lektioner och att det skulle finnas en viss risk att de kände sig stressade att hinna tillbaka till nästa lektion. Jag ville genomföra intervjuerna under så lugna omständigheter som möjligt, och dessutom ville jag inte att eleverna skulle missa lektioner för min skull, så därför valde jag att göra intervjuerna efter skoltid. Att eleverna utan klagomål har ställt upp på detta ser jag som en antydan om att de har tyckt att intervjuerna har varit intressanta för dem själva. Att intervjua elever efter skoltid har också inneburit att jag själv har fått vara mycket flexibel med intervjutider och anpassat dem till eleverna. Det har ofta hänt att en elev ändrat tid, eller inte dykt upp vid den överenskomna intervjutiden och sedan velat ha en ny tid. Jag har försökt anpassa mig så mycket som möjligt till deras önskemål.

Under mina första två månaders fältstudier på en högstadieskola, var min tanke att jag skulle intervjua eleverna i två omgångar för att eleverna skulle hinna bli trygga med intervjusituationen så att vi kunde nå allt djupare samtalsämnen efterhand. Jag gjorde också på detta sätt under den första fältstudien, och därför har jag intervjuat fyra elever från denna skola i två omgångar med några veckors mellanrum. Jag upptäckte dock under intervjuernas gång att det inte var några större svårigheter att få eleverna att prata om sin tillvaro både på ett ytligare och djupare plan. Dessutom anade jag att eleverna tyckte att det blev lite för mycket att behöva avsätta tid för intervjuer i två omgångar. Därför fortsatte jag inte med detta system vid kommande elevintervjuer, utan intervjuade eleverna bara vid ett tillfälle (förutom de elva elever som jag gjorde uppföljningsintervjuer med ett till ett och ett halvt år efter den första intervjun).

Jag har använt mig av en diktafon vid alla elevintervjuer, efter att ha bett om elevernas tillåtelse. Det har fungerat förvånansvärt bra, eleverna har snabbt släppt fokus på inspelningsutrustningen och engagerat sig i samtalet. Det har vid något enstaka tillfälle hänt att en elev har bett mig stänga av diktafonen en stund för att kunna berätta något som eleven inte ville skulle komma med i intervjun. Detta har jag respekterat. Det har inte känts som någon belastning att använda sig av digital inspelning vid elevintervjuerna, och det har varit en stor fördel för mig att ha intervjuerna i sin helhet att arbeta med efteråt.

Att intervjua elever mellan barndom och på väg att bli vuxna

De elever jag har intervjuat varierar i åldrar från 13–20. De som är i yngre tonåren befinner sig någonstans mellan barndom och ungdom och detta kan ha fått en viss betydelse för intervjuerna. Lisa Aronson Fontes (2008:198) skriver att eftersom den vuxna befinner sig utanför barnets perspektiv, så kommer en intervju med barn i någon mening alltid att vara en ”tvärkulturell” intervju. Vuxna har ofta en annan status, lever ett annat vardagsliv, har andra värderingar och en annan världsbild än barn. Ingrid Pramling (1989) uttrycker liknande tankar och menar att barn ofta kan uppfatta en fråga eller en situation annorlunda än den vuxna intervjuaren har tänkt sig, eftersom barn utgår från andra erfarenheter än vuxna. Vid intervjuer menar hon att man får vara noga med att försöka sätta sig in i barnets sätt att se på verkligheten, att försöka se på saker genom barnets ögon. En risk är annars att den vuxna intervjuaren missar saker som är väsentliga i barnets egen värld. Något som Pramling menar är grundläggande för att kunna genomföra en intervju med ett barn är också att intervjuaren lyckas skapa en tillitsfull relation till barnet där hon eller han blir accepterad av barnet. Jag har lagt stor vikt vid att försöka skapa tillitsfulla relationer till eleverna, genom att träffa dem och i de flesta fall följa med dem på skoldagar innan vi har gjort intervjun. Jag har också försökt vara så öppen som möjligt för deras perspektiv på det vi har samtalat om vid intervjuerna.

Annika Lantz (2007: kap. 7) menar att en intervjuare inte bör blanda in privata känslor som sympati eller för den delen antipati till den intervjuade. Istället bör man som intervjuare använda sig av empati. Med empati menar hon en förmåga till känslomässig inlevelse som i sin tur är förutsättningen för att förstå den andre. Det centrala är dock att man förmår överskrida sina egna gränser och sätta sig in i hur en annan person känner eller tänker utifrån den personens egen utgångspunkt. Då är det viktigt att vara medveten om var gränserna för de egna och den andres tankar och känslor går, annars finns det en risk att man tolkar in sina egna känslor som den andres. När det har gällt intervjuerna med eleverna, så har dessa ofta berört mycket personliga tankar och känslor. Jag har känt att jag har behövt ta vissa andra hänsyn vid intervjuerna med eleverna än med lärarna, på grund av deras ålder. Detta har bland annat inneburit att jag har försökt gå en balansgång mellan att ge en viss känslomässig respons och att hålla tillbaka mina egna känslor, för att på så sätt försöka ge intervjudeltagaren en viss känslomässig bekräftelse utan att mina egna känslor för den skull blir centrala. Jag har till exempel ibland markerat min sympati med en elev under intervjun, och ibland tröstat om eleven

har berättat något som har berört eleven illa. Som vuxen har jag känt ett ansvar att till viss del vara omhändertagande när det har behövts. Vid intervjuer med barn och ungdomar menar jag att man för en stund kan behöva kliva ur sin forskarroll och vara en vuxen inför barnet/ungdomen, och vissa delar av det inspelade materialet kan man låta bli att använda. Vid något tillfälle har det till exempel handlat om att en elev har känt sig lite utanför i sin klass och vid ett annat tillfälle om traumatiska upplevelser innan och vid flykten till Sverige vilket ledde till koncentrationssvårigheter i skolan. Då har jag kunnat resonera med eleven om vilka lösningar eleven själv ser på en viss situation och uppmuntrat eleven att söka hjälp och till exempel berätta för lärare eller en kurator om det har behövts. Jag håller dock med Lantz om att forskarens huvudsakliga uppgift som intervjuare är att vara empatisk och hålla tillbaka sina egna känslor, för att istället framhålla den intervjuades perspektiv vid intervjun, och det har jag också huvudsakligen gjort vid elevintervjuerna.

Att intervjua elever med ett annat modersmål än svenska

De intervjuade eleverna har sammantaget tolv olika modersmål. En sätt att hantera denna situation kunde ha varit att intervjua eleverna på deras modersmål med hjälp av tolk. Det finns dock ett dilemma med att använda tolk. Å ena sidan erbjuds intervjupersonen att tala sitt modersmål, vilket kan vara till fördel för möjligheten att uttrycka sig utförligt och nyanserat, vilket i sin tur kan leda till att intervjupersonen får en starkare självkänsla i intervjusituationen. Å andra sidan blir både intervjudeltagaren och intervjuaren mycket beroende av tolkens skicklighet, vilken kan variera. Aronson Fontes (2008:141) hänvisar till Davidson (2000) som i sin forskning visar att tolkar inte bara fungerar som direkta översättare, de omformulerar ofta det som sägs, de lägger till och drar ifrån, betonar eller låter bli att betona, ibland utesluter de en del av vad som sägs och så vidare. Aronson Fontes förordar trots detta intervjuer med tolk i många situationer där det är viktigt att en person kan uttrycka sig precist och nyanserat och med bevarad självkänsla, som till exempel vid polisförhör, samtal med socialarbetare etcetera.

Jag valde att intervjua eleverna utan tolk och därför sökte jag elever som hade kommit så långt i sin utveckling av svenska språket att det var möjligt att genomföra en intervju. Det gjorde jag genom att helt enkelt ha små vardagliga samtal om annat med eleverna innan jag frågade dem om de kunde tänka sig att ställa upp på intervju. De elever jag har intervjuat har kommit olika långt i sin

svenskspråkiga utveckling, några personer har bara varit i Sverige i drygt ett år, medan andra har varit här i flera år. Eftersom jag har velat få med elever ur olika faser i sitt nya skolliv i Sverige, har jag valt att också ha med personer som inte har varit här så länge. Intervjuerna har flutit på förvånansvärt bra även med de elever som inte har varit i Sverige så länge, men visst har det funnits situationer då både jag och den intervjuade har frågat varandra om vad den andre egentligen menar. I de fall där eleverna har sökt efter orden för att beskriva en händelse eller en känsla, har jag försökt vara så stöttande som möjligt till exempel genom att ställa fler frågor för att försöka ringa in det eleven vill säga, eller att ibland ge förslag till tolkningar som eleven har kunnat bejaka eller förkasta eller utveckla vidare. Ibland har jag upprepat något ord som jag trott att jag kanske kommer att få problem med att förstå när jag senare ska lyssna på det inspelade materialet, så att eleven har kunnat bekräfta ordet eller förklara det. Jag har också försökt försäkra mig om att jag förstår, genom att uppmuntra eleven att berätta mer så att jag förstår mer av sammanhanget. Om eleven har reagerat över att jag själv har uttryckt mig otydligt eller komplicerat, har jag varit mån om att formulera om mig tills eleven har förstått och kunnat svara på min fråga. Jag har också uppmuntrat eleven att fråga mig om det är något som eleven inte förstår. En viktig faktor som Aronson Fontes (2008:65f) nämner för att uppnå ett gott resultat vid intervjuer med personer med ett annat modersmål, är att ge intervjun tillräckligt med tid. Det kan ta längre tid att uttrycka sig på ett nytt språk. Jag har alltid försökt ge eleven den tid eleven har behövt genom att se till att jag inte har haft något inbokat strax efter intervjun. Jag har också försökt vara uppmärksam på om eleven har blivit trött under intervjun, och då frågat om eleven vill avsluta eller kanske fortsätta intervjun en annan gång. Ofta är skolan den plats där nyanlända elever i första hand använder sitt nya språk och därför utvecklas också i första hand ett ordförråd och uttryckssätt som fungerar i ett socialt skolsammanhang och som har med skolan och skolarbete att göra. Man kan därför tänka sig att intervjuerna har underlättats av att de har handlat om just skolan.

Att ge något tillbaka till eleverna

Jag har funderat mycket kring vad jag skulle kunna ge eleverna tillbaka för den stora insats de har gjort för mitt avhandlingsarbete genom sina intervjuer och genom att de har låtit mig följa med dem på lektioner i skolan. Vid intervjuerna har intervjudeltagarna delat med sig av sina tankar och erfarenheter. De har delat

med sig av tid, engagemang och personliga förtroenden. De flesta har förmedlat att de känt sig trygga och vi har ofta fått en mycket god kontakt under intervjun. Jag tror inte att eleverna bara har ställt upp för att göra mig glad, utan för att det har gett dem något tillbaka i form av uppmärksamhet och någon som lyssnar odelat på dem. Lars Dahlgren m.fl. (2007:63) menar att intervjuer som genomförs på ett professionellt och känsligt sätt kan ge fördelar för de intervjuade genom att de får möjlighet att dela livshändelser och tankar med en intresserad lyssnare. Ofta fick jag en känsla av att eleverna hade ett stort behov av att få prata med någon som verkligen lyssnar. Andra sätt att försöka ge något tillbaka till eleverna har varit att jag har erbjudit dem att få min avhandling när den blir klar. Jag har kommit överens med dem om att jag ska försöka ta kontakt med dem ungefär en gång om året, för att hålla koll på deras adresser så att de kan få boken när den är färdig. Med detta vill jag visa eleverna att de är viktiga och att jag bryr mig om hur det går för dem. Jag vill ge resultatet av deras intervjuer tillbaka till dem. För att eleverna ska känna igen sina citat i avhandlingen, har jag bett dem att välja var sitt fiktivt namn. Jag har respekterat alla deras namnförslag, som innefattar allt från personnamn från deras egna tidigare språkområden, personnamn från andra språkområden, till idoler som ”Leonardo” eller signaturer som t.ex. ”Ghost”. Vid en senare presentation av eleverna återkommer jag till dessa namnval. Jag har också varit noga med att tala om att boken till stora delar kommer att innehålla sammanfattningar av sådant som många elever har berättat. Genom att vara tydlig med detta har jag velat undvika höga förväntningar från eleverna om att allt de har berättat för mig kommer att hamna i avhandlingen.

Samarbete med och intervjuer av lärare och annan skolpersonal

Som forskare på fältet har man enligt Bailey (2007:69f) ofta vissa nyckelpersoner som man samarbetar mer med än andra, och som underlättar samarbetet med andra som tillhör fältet. Ofta kan denna person fungera som ett slags ”guide” eller assistent. Nyckelpersonerna kan hjälpa forskaren att bli introducerad till andra på fältet, förklara hur saker går till på fältet och svara på frågor. När jag har kommit ny till en skola, har jag oftast haft en sådan nyckelperson att vända mig till med mina frågor. Det har oftast handlat om förberedelseklasslärare eller IVIK-lärare på skolorna. Dessa lärare har i sin tur presenterat mig för andra lärare på skolan. Oftast har nyckelpersonen blivit allt mindre central för mig, ju mer jag har lärt

känna även andra lärare och annan skolpersonal på skolan. På så sätt kan jag ha minskat risken med att förlita mig på enstaka nyckelpersoner, som enligt Bailey (ibid.) har nackdelen att en viss persons erfarenheter och åsikter på fältet kan bli alltför dominanta och kanske inte vara representativa för gruppen som helhet. De flesta lärare som jag har tagit kontakt med har generöst släppt in mig på sina lektioner, pratat med mig på fikaraster, gett mig tips om personer på skolan som kan ge svar på olika frågor, och inte minst delat med sig av sina egna tankar och erfarenheter kring nyanlända elever. Jag har alltså haft kontakt med många lärare och dessutom intervjuat många av dem. Mina fältstudier hade inte varit möjliga att genomföra utan det stöd jag har fått av många lärare och annan skolpersonal.

Lärarna och skolpersonalen har en liknande utbildningsnivå som jag själv. Man kan säga att vi har en liknande statusnivå rent utbildningsmässigt, däremot har de haft mycket större kunskaper och erfarenheter än jag om praktiken i skolans värld. Jag har på så sätt känt mig lite som en ”student” i förhållande till skolpersonalen. Lofland m.fl. (2006 s. 68ff) beskriver hur man som forskare kan använda sig av olika sätt att framställa sig själv på fältet för att uppnå en god relation till de som verkar där. Jag ska beskriva några av de sätt jag själv använt mig av. Att uppträda på ett sätt som inte är hotande för deltagarna i undersökningen är en av de punkter som Lofland m.fl. tar upp. Det kan till exempel uppfattas som subtila hot när en forskare kommenterar informanternas tankar eller beteenden genom sarkasmer, eller att visa ointresse. Det kanske låter som en självklarhet att inte uppträda på ett hotande sätt, men jag har under min fältperiod ofta tänkt på att det kan finnas flera subtila sätt att uppfattas som hotande. Särskilt har jag haft en känsla av att jag kunde uppfattas som lite hotande av lärare, eftersom de, ibland klart uttalat och ibland mer subtilt, har uttryckt förväntningar om att jag på något sätt skulle granska och utvärdera deras undervisning. Då har jag gjort klart för dem att jag inte var där för att bedöma kvaliteten på deras lektioner. Ett annat förhållningssätt som Lofland m.fl. nämner är att uppträda som ”acceptabelt inkompetent”. Av naturliga skäl undersöker forskaren något som denne inte förstår, och är därför ”okunnig” på ett område. Den undersökande rollen har på så sätt stora likheter med studentrollen. Av en sådan person förväntar man sig frågor och därför har en sådan person goda chanser att få information på ett smidigt sätt. Under min fältperiod har jag delvis sett mig själv som en ”student” i skolvärlden. Jag har lärt mig av experterna på det område jag ville undersöka, nämligen eleverna själva och deras lärare och i viss mån annan skolpersonal. Enligt mitt sätt att se det förstärker denna ”studentroll” det icke-hotande förhållningssättet, genom att ge dem som tillhör fältet en högre status i form av att ha större kunskaper där. Det tror jag har hjälpt till att avdramatisera min närvaro på skolorna för lärarna. Lofland m.fl. nämner ett tredje sätt att förhålla sig på fältet som de benämner

”selektiv kompetens”. Det innebär att även om man till stora delar är ”student” på fältet, så kan det också ibland vara en fördel att lyfta fram sin kompetens i andra avseenden, för att på så sätt bli värdig att ägna tid åt eller få tillgång till olika former av information. I mitt fall har det faktum att jag genomför ett forskningsprojekt som doktorand säkert haft en stor betydelse för att jag har kunnat få tillgång till fältet.

Det har inte varit svårt att få lärare och annan skolpersonal att ställa upp på intervjuer. Jag har inför mina intervjuer med skolpersonalen förklarat att jag främst kommer att använda deras intervjuer för att ge en ramberättelse åt tillvaron i skolan för eleverna och att det i första hand är elevintervjuerna som kommer att lyftas fram med citat i avhandlingen. Jag har intervjuat lärarna på deras skolor, i personalrum, grupprum eller liknande där vi har kunnat sitta ostörda. Liksom vid elevintervjuerna har detta inneburit att lärarna har varit i en miljö som de är välbekanta med och att vi har kunnat genomföra intervjuerna utan att lärarna har förlorat tid genom att behöva ta sig till någon annan plats för intervjun. Liksom vid elevintervjuerna har jag efter att ha bett om tillåtelse använt mig av en diktafon. Endast i ett fall tackade en lärare nej till detta, och i det fallet förde jag anteckningar istället.

Etiska överväganden

Jag har så långt som möjligt följt de fyra övergripande etiska huvudkraven enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning från 1991: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. När jag har kontaktat de skolor där jag varit under en längre tid, har jag skickat en sammanfattande presentation av mig själv och mitt forskningsprojekt för att skolledarna och lärarna på skolorna skulle få möjlighet att ta ställning till projektet. Väl på skolorna, har jag muntligen informerat om projektet för både skolpersonal och eleverna i de klasser jag har besökt. När jag har kontaktat gymnasieskolor för att få intervjua enskilda elever och endast följa med elever på enstaka skoldagar, har jag endast presenterat forskningsprojektet för den lärare (oftast mentorn) och rektor som (förutom eleven själv) har gett sitt samtycke till att jag intervjuar eleven, och de lärare och elever jag mött under en skoldag. Jag har försökt formulera mig på ett så enkelt och tydligt sätt som möjligt, och uppmuntrat till frågor om projektet. Eftersom eleverna i klasserna ofta har varit nyfikna på forskningsprojektet, så har de själva ställt frågor,

vilket har gett mig möjlighet att räta ut eventuella missförstånd. Lofland m.fl. (2006:40) menar dock att man som forskare aldrig är fullständigt öppen med vad forskningsprojektet handlar om, eftersom forskaren själv inte vet från början exakt vad studien kommer att handla om när den är klar. En studie utvecklas ofta efterhand under fältarbetets gång. Så har även varit fallet vid min forskning, så det som jag har kunnat presentera för lärare och skolledningar att ta ställning till har varit en övergripande forskningsplan.

Ett visst dilemma när det gäller samtycke till forskningen har jag ställts inför när det gäller observationer på lektioner. Jag har alltid fått samtycke till min närvaro i klassrummen av lärarna. Lärarna har informerat eleverna om min ankomst till lektioner, men frågan är i hur stor utsträckning eleverna i en klass som helhet har haft möjlighet att vägra att släppa in mig till sina lektioner (jfr Dahlgren m.fl. 2007). När det däremot gäller de enskilda elever som jag har intervjuat och följt särskilt på just deras lektioner, så har jag haft en helt annan möjlighet att fråga efter just deras samtycke till att jag är med på deras lektioner. Detta har i de flesta fall lett till elevernas samtycke, men i några fall har elever som ställt upp på intervju inte önskat att jag skulle följa dem på lektioner, och då har jag respekterat detta.

Inför intervjuerna med elever och skolpersonal har jag pratat med dem om vad intervjun kommer att handla om, ungefär hur lång tid den kommer att ta, att de inte behöver svara på frågor som de inte vill svara på och att de när som helst kan ångra sig och tala om att de inte vill vara med i undersökningen. Jag har vidare berättat att det bara är jag som kommer att lyssna på intervjuerna, att jag inte får berätta för någon annan om vem som har sagt vad och att de kommer att vara anonyma i avhandlingen. I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer om nyttjandekrav har jag också berättat att jag enbart kommer att använda forskningsmaterialet i vetenskapliga syften. Jag har också lagrat och rapporterat uppgifter om deltagare på ett sådant sätt att de inte ska kunna identifieras av utomstående.

När det gäller intervjuer av elever under 15 år, fordras medgivande av deras föräldrar, vårdnadshavare eller motsvarande. Jag skrev ett brev där jag beskrev forskningsprojektet på svenska och avslutade med att be om lov att intervjua den enskilda eleven. Formuleringen av denna förfrågan till föräldrarna bad jag rektorn på en skola att godkänna. Därefter har jag i så stor utsträckning som möjligt tagit hjälp av modersmålslärare för att översätta brevet till elevernas och föräldrarnas modersmål. I vissa fall har det inte gått att få hjälp med översättning till exempelvis vissa afrikanska språk, men då har jag kunnat översätta till engelska, vilket dessa föräldrar kunde bättre än svenska. Vissa elever har själva bett att få brevet på svenska, då deras föräldrar har varit längre i Sverige än de själva och därför förstod svenska. Det har inte varit några problem att få föräldrarnas tillstånd att

genomföra intervjuer med deras barn. Endast i ett fall har föräldrarna tackat nej, vilket jag givetvis respekterat.

Bearbetningen av empirin

Bearbetningen och analysen av intervjumaterialet har varit en fortlöpande process från fältstudiernas början och framåt, även om det största analysarbetet har skett efter avslutade fältstudier när jag har haft hela materialet att utgå ifrån. Som ett exempel på denna fortlöpande analysprocess under fältarbetet kan nämnas att jag uppmärksammade en viss fientlighet mot förberedelseklasselever av övriga elever på en högstadieskola där jag tillbringade två månader. Utifrån detta fortsatte jag att uppmärksamma fenomenet på andra skolor och ställde frågor kring detta till eleverna.

När det gäller transkribering av intervjumaterialet, har jag av tidsbesparande skäl och på grund av omfånget av intervjumaterialet valt att göra noggranna sammanfattningar av vad som sägs i varje enskild intervju, istället för att transkribera intervjuerna i sin helhet. Thomsson (2002:147f) beskriver ett liknande arbetssätt, där hon av tidsbesparande skäl väljer ut avsnitt i ett intervjumaterial som hon vill transkribera exakt och andra avsnitt som hon summerar (jfr även Trost 2005:127f.). I sammanfattningen av varje intervju har jag skrivit vad som sägs i samma ordning som det sägs i inspelningarna. Jag har gjort en markering i sammanfattningen för var fjärde minut i det inspelade materialet, så att jag enkelt har kunnat gå tillbaka och lyssna på vad som sägs i olika sammanhang.

Mitt kodningsförfarande har i stort sett följt en kodningsmodell som Neuman (2003:441ff) beskriver. Jag började med en öppen kodning, då jag sökte efter teman och återkommande mönster i materialet, till exempel på området ”skolan som social miljö”. Utifrån denna öppna kodning gick jag vidare till en axiell kodning då jag organiserade koderna genom att hitta länkar mellan olika teman och koder. Detta ledde i sin tur till mer preciserade övergripande koder för materialet som till exempel: ”gemenskap”, ”ensamhet”, ”fördelar och nackdelar med språkgemenskaper”, ”trakasserier” och ”statusskillnader mellan elever på olika utbildningsnivåer”. Jag har lyssnat igenom alla uttalanden som finns i intervjumaterialet kring ett visst tema eller deltema ett flertal gånger. Utifrån dessa genomlyssningar har jag kunnat ta ut ännu fler nyanser, variationer och möjliga delteman. I det sista stadiet av kodningen, som Neuman benämner selektiv kodning, tog jag

ut specifika citat och handlingsförlopp som kunde illustrera de teman jag hittat genom den tidigare kodningen. Jag har transkriberat delar av dessa uttalanden för att få fram en så mångskiftande bild som möjligt av ett visst tema. Av dessa transkriberade uttalanden har jag sedan valt ut några som presenteras som citat i avhandlingen. Vissa citat har jag valt att presentera för att de innehåller fler aspekter och variationer än andra citat inom ett visst ämnesområde, en del citat får representera något som flera personer har sagt eller avvikelser från detta och ytterligare andra citat står som exempel på något som någon/några enstaka person/personer har sagt och som andra inte har uttryckt sig om. Citaten som presenteras har jag valt med utgångspunkt från att de tillsammans ska ge en så heltäckande bild som möjligt av elevernas uttalanden kring olika teman.

Jag har inte gjort helt exakta transkriberingar, dels för läsbarhetens skull och dels för att det är innehållet i uttalandena jag i första hand är ute efter och inte till exempel att analysera i vilken sinnesstämning de sägs eller relationen mellan intervjuare och intervjuad (även om jag vid några valda tillfällen, då det får en särskilt stor betydelse för det som sägs, uppmärksammar till exempel när någon drar en djup suck, skrattar eller att de funderar). Jag har inte skrivit ut mina egna bekräftande korta yttranden som: ”mmm” och ”ja”, om de inte följs av en fråga. Ibland har jag uteslutit en del av ett citat och då markerat detta med tre punkter inom hakparentes: […]. Det uteslutna har till exempel kunnat handla om att intervjupersonen söker efter ord, att ett uttalande är väldigt långt men har viktiga poänger som ligger en bit ifrån varandra i uttalandet eller i enstaka fall att något sägs som är ohörbart i inspelningen. Inom hakparenteser har jag också skrivit kortare förklaringar för något som sägs (en intervjuperson säger t.ex. ”däruppe”: [på andra våningen]) och alias för personer som en intervjuperson pratar om (t.ex. namn på klasskamraten: [bästa kompisen]).

Transkriberingen av de citat som jag presenterar har jag valt att låta ligga så nära den intervjuades eget sätt att uttrycka sig som möjligt, men gjort mindre språkliga korrigeringar när det gäller till exempel omvänd ordföljd, fel ändelser och fel grammatisk form av ett ord. Jag har funnit stöd för dessa korrigeringar i Kvales (1997:152ff) resonemang om att det inte finns några standardsvar på frågan om intervjuuttalanden ska återges ordagrant eller om man ska hålla sig till ett formellt skriftspråk vid transkribering. Kvale (ibid.:152) hävdar att: ”ordagranna utskrifter skapar hybrider, sökta konstruktioner som inte är adekvata för vare sig det levda muntliga samtalet eller den skrivna textens formella stil”. En utskrift av en intervju är en förvandling från en form till en annan, från muntlig till skriftlig diskurs. Den som gör utskriften ser Kvale som en översättare och företrädare för den person som har gjort olika uttalanden.

Kortare stavelser som ”öh” och ”eh” har jag tagit bort när de mest fungerar som en utfyllnad, men låtit stå kvar om de till exempel markerar en osäkerhet i en fråga. Vissa personer har använt uttrycken ”typ” eller ”liksom” i var och varannan mening, och då har jag låtit detta stå kvar om det har tillfört uttalandet något (”typ” kan ju till exempel referera till att man ger exempel på någonting), men annars strukit en del av dessa uttryck. Jag har dock delvis låtit denna form av uttryck stå kvar (om de inte återkommer alltför ofta i ett uttalande) därför att det tillhör en persons sätt att tala. Överhuvudtaget har jag varit mån om att inte ta ifrån de intervjuade personerna deras sätt att uttrycka sig av respekt för dem och deras uttryckssätt, men det har alltså skett i en viss balansgång för att göra citaten något mer läsvänliga. Man skulle kunna tänka sig en annan variant där jag just på grund av respekt för intervjupersonerna hade valt att presentera deras uttalanden på en korrekt och ”akademikervänlig” svenska (jfr Kvale 1997:158). De kanske själva hade velat bli presenterade så i sina citat (jag har inte undersökt saken). Jag menar dock att jag då förutom att göra våld på elevernas eget uttryckssätt också hade markerat att deras uttryckssätt inte skulle vara gott nog, vilket jag menar att det är. Jag hade dessutom riskerat att missa nyanser i språket som till exempel tillhör uttryckssätt inom en ungdomskultur och som hade varit svåra att ”översätta” till ”akademikerspråk”. Med mitt förhållningssätt till de intervjuade elevernas språk vill jag både markera att de är värda att lyssnas på utifrån sitt eget uttryckssätt och samtidigt ställa mig kritisk till att vissa sätt att tala värderas högre än andra. En av de frågor jag diskuterar i mina avslutande reflektioner i kapitel 14 handlar just om vilka språkliga uttryckssätt som är legitima och varför, och vikten ur en demokratisk synvinkel av att ge alla människors olika sätt att uttrycka sig legitimitet, till exempel i skolan.

KAPITEL 4

Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen har vuxit fram under studiens gång. Jag utgick, som jag har skrivit tidigare, från tidigare forskning om nyanlända elever i skolan för att formulera syftet med avhandlingen och för att bestämma metod. Under den empiriska undersökningen och den tidiga analysen av det insamlade materialet funderade jag över möjliga teoretiska analysredskap, förutom tidigare skolforskning. Först vid den fördjupade bearbetningen av det empiriska materialet bestämde jag mig slutgiltigt för de två teoretiker, sociologerna och antropologerna Pierre Bourdieu och Erving Goffman, som vid sidan av tidigare skolforskning har blivit mina analytiska följeslagare. I den del av avhandlingen där det empiriska materialet presenteras och analyseras, har jag i direkt anslutning till resultatredovisningen främst använt mig av tidigare skolforskning och eventuella anknytande teorier för att analysera resultatet. Jag har här även i viss mån använt mig av annan forskning, som till exempel anknyter till strukturella faktorer (såsom sociala maktordningar) som påverkar relationerna mellan elever. Jag har sedan valt att använda mig av delar av Bourdieus och Goffmans teorier som utgångspunkt för en fortsatt analys i de olika kapitlens avslutande avsnitt, med den återkommande rubriken ”sammanfattning och fortsatt analys”. På så sätt har jag velat skilja på den skolforskning som ligger närmast mitt forskningsområde och mer övergripande sociologiska interaktionsteorier och teorier som kan sätta in de enskilda elevernas berättelser i ett vidare utbildnings- och samhällssammanhang. Min förhoppning är att detta ska underlätta för läsaren, så att man under läsningen av de enskilda kapitlen inte genom alltför omfattande teoretiska utläggningar kommer för långt ifrån de citat och samband mellan citat som utgör grunden för analysen. Efter presentationen av Goffmans och Bourdieus teorier i detta kapitel, kommer jag avslutningsvis att belysa och definiera två återkommande begrepp i analysen, nämligen inklusion och gemenskap. Dessa begrepp kommer i resultat- och analysdelen av avhandlingen att figurera både i den löpande analysen av empirin och i de olika kapitlens avslutande sammanfattningar med fortsatt analys.

Varför teoretiska perspektiv av Bourdieu och Goffman?

Bourdieus och Goffmans teoretiska perspektiv växlar båda mellan ett makro- och ett mikroperspektiv på sociala relationer i samhället, men i Bourdieus teorier står makroperspektivet i förgrunden, medan Goffmans teorier istället betonar ett mikroperspektiv. I sin bok *Frame analysis* skriver Goffman (1974/1986:13) själv visserligen att: ”I make no claim whatsoever to be talking about the core matters of sociology – social organization and social structure”. Anthony Giddens (2000:153, 173) menar dock att även om Goffman själv ofta benämnde sitt arbete som mikro-sociologiskt, så underskattade han de kopplingar man kan göra utifrån hans teorier till en makronivå. Kritiker av den teoretiska uppdelningen mellan mikro- och makronivå har hävdat att det inte går att göra någon enkel uppdelning utan att de båda nivåerna är beroende av varandra och övergår i varandra (Layder 2006: kap. 7), vilket blir tydligt i Bourdieus och Goffmans empiriska studier och teoretiska resonemang. Cheleen Mahar m.fl. (1990:8) skriver att både Bourdieu och Goffman intresserar sig för detaljer i den vardagliga interaktionen mellan människor, men att en grundläggande skillnad mellan teoretikerna är att Bourdieu alltid har sociala och ekonomiska strukturer som utgångspunkt för sina argument, medan Goffman mer perifert antyder dessa strukturer i sina teorier.

Jag menar att Bourdieus och Goffmans teorier kan komplettera varandra på ett fruktbart sätt genom att tillsammans fånga in både ett makro- och ett mikroperspektiv på social interaktion. Ett av de centrala intresseområdena i Bourdieus sociologiska studier är utbildning och hur människor inom detta område innehar och konkurrerar om olika hierarkiska positioner. Bourdieus teorier har varit relevanta för studien för att få en förståelse av den skolsituation som de nyanlända eleverna befinner sig i när det gäller hur skolan som organisation fungerar och hur det i sin tur påverkar relationerna mellan dem som befinner sig där. Goffmans teoretiska perspektiv ligger närmare individen och har kommit till användning i studien för att analysera de mångskiftande relationer som eleverna ingår i på skolorna. En styrka i Goffmans teorier enligt Thomas Scheff (2010:188f) är att de till skillnad från många andra samhällsvetenskapliga studier av social interaktion förutom tankar och handlingar även uppmärksammar känslor, framför allt genans eller förlägenhet (embarrassment). I avhandlingsstudien uppmärksammas bland annat elevers skam, till exempel över sin svenskspråkiga nivå och över den stigmatisering de utsätts för. Goffmans teorier kan i likhet med Bourdieus också användas vid analysen av maktrelationer i skolan, till exempel genom begrepp som stigmatisering och totala institutioner, vilket jag i analysen av empirin har användning för.

Slutligen kan nämnas att de båda teoretikerna också har haft en del gemensamt på det personliga planet, vilket David Swartz (1997:25) beskriver. Under en period befann de sig samtidigt på Pennsylvanias universitet, då Bourdieu i likhet med många andra franska sociologer på 1960-talet åkte till USA. Bourdieu har hävdat att Goffman har influerat hans eget tänkande avsevärt och han har också använt vissa av Goffmans begrepp som till exempel ”totala institutioner”. Bourdieu har dessutom introducerat Goffmans teorier i Frankrike genom att översätta flera av hans verk till franska.

I det följande kommer jag att presentera några av Goffmans och Bourdieus teoretiska begrepp som jag använder vid analysen av det empiriska materialet i avhandlingen samt de teoretiska sammanhang där dessa begrepp ingår. Presentationen av begreppen kommer att vara kortfattad. Syftet är att läsaren ska få en överblick över de teoretiska områden jag senare berör i avhandlingen och inte att göra någon heltäckande genomgång av Bourdieus och Goffmans teorier. Vid genomgången av teorierna kommer jag att kursivera centrala begrepp. Jag kommer att använda många, men inte alla, av dessa begrepp senare vid analysen av empirin. Att jag också går igenom vissa begrepp som inte senare dyker upp vid analysen av empirin, beror på att jag vill sätta in de begrepp jag senare använder i ett bredare teoretiskt sammanhang.

Goffmans teorier

Goffmans grundläggande forskningsfokus består i att beskriva och förstå den interaktion som sker ansikte mot ansikte människor emellan och hur denna interaktion är organiserad. Utifrån sin empiriska forskning bygger han upp teorier kring en *interaktionsordning*. Goffman (1983:2) definierar här själv begreppet social interaktion:

> Social interaction can be identified narrowly as that which uniquely transpires in social situations, that is, environments in which two or more individuals are physically in one another's response presence. […] My concern over the years has been to promote acceptance of this face-to-face domain as an analytically viable one – a domain which might be titled, for want of any happy name, the *interaction order* – a domain whose preferred method of study is microanalysis.

När människor möts försöker de, enligt Goffman (1959/1998:11), mer eller mindre förtäckt att samla social information om varandra, till exempel den an-

dres socioekonomiska ställning, kompetens och pålitlighet. Goffman gör i sin doktorsavhandling *Communication Conduct in an Island Community* (1953) en jämförelse mellan social interaktion och att spela ett spel (jfr Bourdieu nedan). Man kan till exempel försöka vinna ett övertag över andra genom att samla social information om dem och samtidigt avslöja så lite som möjligt om sig själv (ibid.:83f).

Man kan jämföra Goffmans teoretiska interaktionsmodell med dramaturgi. I boken *Jaget och maskerna* (1959/1998) framställer Goffman livet som en teater som består av framträdanden med aktörer och publik. Det finns ett starkt rituellt inslag i dramaturgin, vilket betyder att framträdandena inte kan se ut hur som helst utan följer en viss tvingande ritual. På så sätt både skapas och reproduceras den sociala verkligheten. En konversation innebär till exempel för Goffman en viss ritual där deltagarna tillfälligt skapar en gemensam verklighet som de tillsammans helt går upp i. Man kan inte utan vidare ifrågasätta det som sägs eller bryta den gemensamma stämning som konversationen bygger upp, för då riskerar man att bryta ritualen och med den själva konversationen (Goffman 1967/2005:114ff). Goffman (1959/1998:18) beskriver hur människor försöker uppnå en harmoni i den sociala interaktionen genom att inte öppet ge uttryck för vad de egentligen tänker och tycker. Han menar att en sådan harmoni är ett idealtillstånd som inte går att uppnå, och att den är inte heller är nödvändig för att samhället ska fungera på ett smidigt sätt. Det räcker att människor i sin interaktion med andra undertrycker sin egentliga mening och uttrycker sig på ett sätt som de tror att andra kommer att åtminstone tillfälligt acceptera. Denna tillfälliga samstämmighet kallar Goffman en *tillfälligt fungerande konsensus.* I avhandlingens kapitel 11, om den religiösa respektive icke-religiösa tillhörighetens eventuella betydelse för sociala relationer i skolan, kommer begreppet ”tillfälligt fungerande konsensus” att beröras.

I boken *Jaget och maskerna* (1959/1998) redogör Goffman för olika begrepp i sin interaktionsmodell. På en teater är människor uppdelade i grupperna *aktörer* och *publik* och är tydligt åtskilda genom sina olika uppgifter; att göra en rollframställning på en scen eller att titta på. I vardagslivets sociala interaktion glider dessa ”uppgifter” in i varandra och går inte att särskilja på samma sätt. Personer som deltar i en social interaktion gör ett *framträdande* inför andra personer där de har en viss *roll*. Med framträdande menar Goffman ”den samlade aktiviteten hos en viss deltagare vid ett givet tillfälle som tjänar till att på ett eller annat sätt påverka någon av de andra av deltagarna” (ibid.:23). Med en roll eller *rutin* avser han ”i förväg fastställda handlingsmönster som rullas upp under ett framträdande och som kan läggas fram eller spelas upp också vid andra tillfällen” (ibid.:23). De per-

soner som deltar i en social interaktion anpassar sina framträdanden till de roller som andra personer som deltar i sammanhanget spelar, samtidigt som de inblandade får inta rollen som publik inför varandra. Lärarnas roll och elevernas syn på vad denna roll bör innebära, är något som kommer att analyseras i avhandlingen.

Goffman (ibid.:39ff) beskriver hur ett rollframträdande också förmedlar en idealiserad uppfattning av en situation eller av den som framträder. Den som framträder tenderar att uttrycka de värden som är sanktionerade av samhället, vilket bidrar till en reproduktion och bekräftelse av dessa värden. Goffman pekar på en idealisering av de högre samhällsskikten i stratifierade samhällen, som bland annat innebär en föreställning om att personer i högre samhällspositioner står närmare de gemensamma värden som är centrala i samhället. Idealiseringen innebär också en strävan bland de som befinner sig lägre ned i samhällshierarkin att försöka klättra uppåt. Den framställning som en person gör av sig själv kan därför innebära en idealisering i förhållande till personens verkliga samhällsposition. För att skapa ett idealiserat intryck hos andra, kan man behöva framhäva vissa fakta och undertrycka andra.

Genom att framträda i *team* kan flera personer samarbeta i framställningen av en rutin (ibid.:73ff). Ett team försöker visa enighet utåt, till exempel när det gäller åsikter, och dölja oenighet. För att team-samarbete ska fungera krävs att teammedlemmarna kan lita på att de andra i teamet uppträder på ett korrekt sätt i ett framträdande och inte saboterar det. Därför kan man använda olika former av sanktioner inom teamet när personer överträder dessa gränser. Det finns också olika strategier för att bevara teamets ”image”, till exempel genom att byta publik ofta eller att välja en ”snäll” publik (ibid.:186ff). Goffman (ibid.:154f) beskriver också en sammanhållande faktor i teamet som består i en aggressivitet mot utgrupper, till exempel genom att förlöjliga sin ”publik” när de inte är närvarande. En annan vanlig aggression mot de frånvarande visar sig när en team-medlem håller på att lämna teamet och gå över till att vara en del av publiken. Då kan de övriga team-medlemmarna överösa henne med elakheter på samma sätt som de skulle ha gjort när de talade om publiken. En aggressivitet från en ingrupp mot en utgrupp berörs i avhandlingen när det gäller förhållningssättet hos vissa elever inom ordinarie undervisning mot elever som går i förberedande undervisning.

För att ett team ska kunna upprätthålla sin egen definition av situationen i ett framträdande, behöver olika former av ”mörka” hemligheter (saker som skulle förstöra den bild som teamet försöker skapa av sig själva) om teamet bevakas av teamets medlemmar så att de inte når publiken. Teamets framträdande är sårbart för inslag i framträdandet som skulle kunna väcka misstro hos publiken.

Framträdanden görs inom en viss *region*, vilket Goffman (ibid.:97) definierar som en plats som på något sätt är avgränsad genom perceptions- eller varseblivningsbarriärer. Det handlar ofta om rent fysiska väggar som begränsar vad utomstående kan höra eller se. Eftersom vårt samhälle i hög grad är ett inomhussamhälle, görs ett framträdande oftast i en väl avgränsad region. Goffman (ibid.:97ff) skiljer på en *främre region* och en *bakre region.* I den främre regionen äger själva framträdandet rum. I denna region kan finnas en del ”rekvisita” som talar om för publiken vad det är för en plats, till exempel skolbänkar i ett klassrum eller matbord i en restaurang. De som framträder i den främre regionen (t.ex. lärare eller restaurangpersonal) uppträder på ett sätt som förväntas av dem i denna region, vilket till exempel kan innebära en viss hövlighet mot publiken (t.ex. elever eller restaurangbesökare) och att man låter bli att uttrycka saker som skulle underminera framträdandet. Den bakre regionen är avskild från publiken (t.ex. lärarrummet eller restaurangköket). Här kan de framträdande slappna av och förbereda sig inför nästa framträdande. I den bakre regionen kan man också tillåta sig att uttrycka sig mindre vördsamt om publiken inför sitt team (att beklaga sig över sina obegåvade elever eller skämta om restaurangbesökare t.ex.).

Goffman (ibid.:129ff) beskriver tre huvudroller i förhållande till ett framträdande: de agerande, publiken och de utomstående (som varken agerar i framträdandet eller iakttar det). Förutom dessa roller beskriver han vissa roller som *diskrepanta* (motstridiga). Han nämner till exempel *angivaren* som låtsas att hon är medlem i teamet och skaffar sig destruktiv information bakom kulisserna som hon senare kan avslöja för publiken. En annan diskrepant roll är *icke-personen.* Denna roll innebär att personen finns på plats i den främre regionen under ett framträdande, men varken tillhör de agerande eller publiken. En typisk sådan person som Goffman nämner är tjänaren, som också förväntas kunna röra sig fritt inom den bakre regionen eftersom man inte behöver bry sig om att göra något särskilt intryck på en person i den ställningen. Vissa nyanlända elever i avhandlingsundersökningen får en liknande diskrepant roll som ”icke-personer” när de möter andra elever i sina nya klasser inom ordinarie undervisning.

En stigmatisering av nyanlända elever och andra elever med någon form av utländsk bakgrund (genom att de själva eller deras föräldrar är födda utomlands) är något som får betydelse vid analysen av empirin i avhandlingen. I boken *Stigma* (1963/2011) beskriver Goffman den avvikande personens roll och identitet. Han beskriver hur människor när de möter en främmande person försöker kategorisera henne och fastställa hennes sociala identitet (angående hederlighet och yrke t.ex.). Goffman pekar på skillnaden mellan den virtuella sociala identiteten (våra intryck av personen) och den faktiska (våra intryck kanske inte stämmer). En

person som på ett plan kan inplaceras i en viss kategori, kan ändå ha någon avvikande och oönskad egenskap som gör att hon blir utstött och inte fullt ut räknas till kategorin. Goffman (ibid.:12) skriver:

> En individ, som eljest lätt skulle ha accepterats i det vanliga sociala samspelet, har ett drag, en egenskap som inte kan undgå uppmärksamhet och som får dem av oss som möter honom att vända sig bort från honom och bortse från de anspråk på gemenskap med oss som hans övriga egenskaper i och för sig kunde ha motiverat.

En sådan person bär på ett stigma. Goffman räknar upp tre huvudtyper av stigman: 1) kroppsliga missbildningar, 2) fläckar på den personliga karaktären (t.ex. ohederlighet, viljesvaghet, arbetslöshet, homosexualitet) där de som tilldelar personen detta stigma drar slutsatser om personens karaktär genom att de känner till något ofördelaktigt om personens förflutna, och 3) ”tribala” stigman som ras, nation och religion, vilka överförs från en generation till en annan. Den stigmatiserade ses inte som fullt mänsklig och kan därför bli utsatt för diskriminering. Den som bär på ett stigma bär också ofta på en skam över den oönskade egenskapen, vilket kan leda till att en person tar avstånd från den ”skamliga” egenskapen hos sig själv och försöker dölja den för andra (ibid.:12ff). Eftersom det innebär stora fördelar att anses som ”normal”, finns det anledning för de stigmatiserade att i olika sammanhang försöka *passera* som normala. Det höga priset som den som försöker passera kan få betala, är en ständig oro för att bli avslöjad (ibid.:84ff). I avhandlingen finns både exempel på elever som skäms över sina stigman och hur man försöker passera.

Goffman använder sällan ordet ”skam”, utan istället ”förlägenhet” (embarrassment).[23] Han menar att förlägenhet förekommer i nästan all social interaktion och ser det som ett naturligt inslag i människors sociala samvaro. Eftersom förlägenhet är något som anses som ett bevis på bland annat underlägsenhet, låg status, svaghet och moralisk skuld, så försöker individen att dölja sin skam. En del i den sociala interaktionen består i en uppmärksamhet på om något i interaktionen riskerar att framkalla förlägenhet hos någon. De inblandade har en beredskap att rädda sina egna ansikten, men också andras. Taktfulla personer kommer i hög grad att undvika att försätta andra i skam, till exempel genom att låta bli att uppmärksamma andras felsteg eller förlägenhet (Goffman 1967:2005:99ff).

23 Scheff och Retzinger (2000) menar dock i sin artikel ”Shame as the Master Emotion of Everyday Life”, som bland annat utgår från Goffmans teorier om förlägenhet som en del av den sociala interaktionen, att förlägenhet är en av flera sorters skam.

Goffmans begrepp *frame*, eller inramning, har att göra med människors gemensamma definition av en viss situation.[24] Goffman (1974/1986:10f) definierar begreppet på följande sätt:

> I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame.

Goffman (1974/1986) menar att människors definition av en inramning kan skifta beroende på hur den betraktas. Det som för en yttre betraktare kan se ut som en viss typ av situation kan av de deltagande i situationen uppfattas som något annat, beroende till exempel på om det som sker är på allvar eller på lek. En situation kan vidare upplevas i minnet eller i en dröm, vilket innebär ytterligare former av inramningar. Förutom en situationsdefinition innebär en inramning också en inramning av ett sammanhang. Det innebär att inom en viss inramning förväntas man handla på ett visst sätt och handlingsfriheten inskränks. I Goffmans teorier om inramningar (t.ex. 1959/1998: 29, 31) kan handlingsfriheten öka, åtminstone i viss mån, genom att skilja på hur man framträder inför olika typer av publik. Inom en viss inramning (t.ex. hemmet) kan man tillåta sig att handla på ett visst sätt utifrån de förväntningar man har där, medan man inom en annan inramning (t.ex. skolan) har andra förväntningar och kan handla på ett annat sätt. Denna publikåtskillnad är något som i avhandlingen diskuteras i förhållande till elevers religiösa förhållningssätt i skolan. Goffman (1974/1986:21f) menar att människors sätt att reagera på en situation utgår från ett eller flera primära *frameworks,* eller ramverk, som innebär en viss tolkning av situationen. Två primära former av ramverk är de naturliga och de sociala. Naturliga ramverk är styrda av naturliga fenomen som till exempel vädret. Sociala ramverk påverkas av de aktörer som är inblandade i en situation och deras vilja, mål och intelligens. Primära ramverk kan enligt Goffman (ibid.: kap. 3) övergå till att bli *keys* eller *fabrications.* Med key menar Goffman (1974/1986:43f): ”… the set of conventions by which a given activity, one already meaningful in terms of some primary framework, is transformed into something patterned on this activity but seen by the participants to be something quite else. The process of transcription can be called keying.” Anders Persson (2012:296) bekriver *keying* som ”en slags nyansförskjutning som får till resultat att en etablerad ram leder

24 Persson (2012:289f) framhåller att det engelska ordet ”frame” både är ett substantiv och verb och inte har en helt enkel motsvarighet på svenska. Han föreslår det svenska ordet ”ram” för substantivformen av ordet och ”inrama” för verbformen (ibid.:290). Persson använder dock också ordet ”inramning” som substantivform i sin bok (ibid. t.ex. s. 298), vilket jag själv tycker är ett smidigare ord att använda och därför använder i avhandlingen.

ett handlande i annan riktning". I denna form av ramverk är de som deltar i en situation medvetna om nyansförskjutningen, som till exempel kan innebära att en situation övergår från att vara "på allvar" till att vara "på lek". Humor är ett exempel på en nyansförskjutning, där en definition av situationen plötsligt övergår i en annan. En annan form av förvandling av primära ramverk kallar Goffman fabrications. Enligt Persson (ibid.: 297) innebär detta att en eller flera av de som deltar i en situation inte är medvetna om att en förvandling av ramverket sker, som till exempel vid bedrägeri eller practical jokes. Jag kommer att använda mig av begreppet nyansförskjutning i samband med att jag diskuterar skolans mottagningssystem för nyanlända elever i kapitel 14.

Ett grundläggande drag i ett modernt samhälle är, enligt Goffman (1961/2009:14), att man sover, roar sig och arbetar på skilda platser. I en *total institution* utförs alla aktiviteter inom institutionen. Goffman (ibid.:9) beskriver en total institution på följande sätt:

> En total institution kan definieras som en plats att bo och arbeta på, där ett stort antal människor i en likartad situation lever ett instängt och formellt administrerat liv tillsammans under en längre tid, avskurna från samhället utanför.

Exempel på denna typ av institutioner som Goffman nämner är fängelser, mentalsjukhus, kloster och militärområden. De totala institutionerna skiljer sig från andra institutioner framför allt genom att de som befinner sig där är avskurna från världen utanför. De som är på institutionen, som ofta (men inte alltid) kallas "intagna", måste utföra vissa gemensamma aktiviteter inom vissa tidsramar som institutionen har bestämt. Goffman (ibid.: kap. 1) räknar upp vissa drag som är gemensamma för totala institutioner: de styrs av en byråkratisk organisation, de intagna övervakas av personal, personalen kontrollerar att de intagna gör som de har blivit tillsagda och klyftan är stor mellan personalen och de intagna. De intagna bor på institutionen, medan personalen ofta inte gör det utan har ett socialt liv utanför institutionen. Dagarna på en total institution är strikt inrutade för de intagna, som ska förmås att arbeta genom hot om bestraffning eller små belöningar. Goffman (ibid.:49ff) beskriver olika personliga anpassningssätt för de intagna på en total institution. Ett första sätt är att dra sig undan situationen och avskärma sig. Ett andra sätt är att vara omedgörlig och öppet vägra samarbeta med personalen. Ett tredje sätt benämns av Goffman som *kolonisering* och innebär att den intagne nöjer sig med sin situation och försöker få ett maximum av de fördelar man kan få på institutionen. Det vanligaste förhållningssättet är ändå att "ligga lågt", att inte bli ovän med vare sig personalen eller de intagna och att liksom de koloniserade maximera de fördelar som går att nå, för att så småningom komma ut ur institutionen så oskadd som möjligt. Det finns vissa

skillnader mellan det Goffman beskriver som en total institution och skolan, men det finns också vissa likheter, inte minst när det gäller vissa elevers förhållningssätt till sin tillvaro på skolan i denna avhandling. Av den anledningen har jag valt att trots allt använda mig av detta begrepp hos Goffman i min analys av hur skolans mottagningssystem påverkar en del nyanlända elever.

Bourdieus teorier

Bourdieu intresserar sig, som skrivits tidigare, för de sociala och ekonomiska samhällsstrukturernas inverkan på människors handlande och sociala interaktioner. Enligt Bourdieus handlingsteori skapas människors handlingsmönster genom den dialektiska relationen mellan individens tankar och aktiviteter och den objektiva världen. För att beskriva denna dialektiska relation använder han sig av begreppen *habitus* (som hänvisar till individens tankar och aktiviteter) och *sociala fält* (som hänvisar till den objektiva världen). Bourdieu (1995:131) definierar habitus i orden:

> …*habitus* är en socialiserad och strukturerad kropp, en kropp som har införlivat de inneboende strukturerna i en värld eller en viss sektor av denna värld, ett fält, och som strukturerar hur agenterna uppfattar och handlar i denna värld.

De strukturer som individen ingår i bygger alltså upp en viss habitus hos individen. Man kan beskriva Bourdieus begrepp habitus som ett system av dispositioner att handla och tänka på ett visst sätt och som också uttrycks bland annat i kroppshållning, sätt att skratta och sätt att tala. Dessa dispositioner införlivas (”inkorporeras” är ett annat ord som ofta används i översättningar av Bourdieu) främst i uppväxtmiljön men också i andra sociala miljöer där man senare vistas. I avhandlingen används begreppet habitus främst i analysen av vissa elevers religiösa habitus och hur den påverkar elevernas handlingsval. Bourdieu menar att de sociala villkoren i den omgivning där vi befinner oss formar våra tankar och finns inristade i våra kroppar. Genom vår habitus får vi en känsla av hur man bör handla och vad som är ”passande” i olika situationer (”le sens pratique”). I sin bok *Distinction* (1979/2010:466) skriver Bourdieu att de dispositioner som följer av en viss habitus oftast är omedvetna och därför särskilt effektiva. Habitus kan förändras, till exempel när man rör sig inom nya sociala fält, men som regel är habitus trögrörligt. Steph Lawler (2004:112) skriver att människors olika habitus inte har samma värde utan existerar i relation till varandra inom en hierarki.

Habitus är färgat av en social hierarkisk indelning utifrån exempelvis ras, genus, klass och sexualitet. Bourdieus begrepp habitus blir därför bara meningsfullt i förhållande till hans begrepp sociala fält.

Bourdieu (1995:45f) beskriver sitt fältbegrepp så här:

> …på en och samma gång som ett kraftfält, som tvingar sig på de agenter som är engagerade i det, och som ett slagfält där agenterna tvingas ta ställning till medel och mål som skiljer sig åt beroende på deras position i kraftfältets struktur och där de på detta sätt bidrar till att bevara eller att omvandla strukturen.

Fält är alltså sociala arenor där man kämpar om olika sociala positioner. Exempel på olika fält är det intellektuella fältet, det politiska fältet, utbildningsfältet och det religiösa fältet. Bourdieus syn på vad som sker på ett fält kan liknas vid hur man spelar ett spel (jfr Goffman ovan). För att kunna komma in på ett fält måste man acceptera vissa spelregler. Man måste veta vilka värden man ”spelar” om och som ny på ett fält måste man investera något för att få komma in. Detta blir tydligt i avhandlingen när vissa nyanlända elever förhandlar med sina religiösa förhållningssätt, och på så sätt ”investerar” något, för att på ett smidigare sätt kunna fungera socialt i skolan. Enligt Bourdieu behöver man ha ”en känsla för spelet” för att kunna spela det och habitus roll i detta sammanhang beskrivs av Bourdieu (1995:131) så här:

> Att ha känsla för spelet innebär att ha spelet i kroppen, att i den praktiska situationen behärska spelets framtid, att ha en känsla för spelets historia. Medan en dålig spelare alltid missar de rätta lägena och alltid kommer för tidigt eller för sent, *föregriper* den skicklige spelaren spelet. Hur kommer det sig att han kan göra det? Därför att han bär spelets inneboende tendenser i sin egen kropp, i förkroppsligat tillstånd: han är ett med spelet.

Detta innebär att alla spelare inte har samma chanser att på ett framgångsrikt sätt spela spelet, beroende på att olika former av habitus värderas olika inom ett fält.

Enligt Swartz (1997:120)[25] använder Bourdieu termen *marknad* synonymt med begreppet fält, men termen marknad syftar främst på det utbyte av olika former av *kapital* som sker inom ett fält. I avhandlingen kommer jag att använda mig av termen ”språkmarknad” för att beskriva en språksituation i skolan där vissa språkbruk värderas högre än andra. För att nå positioner inom ett fält behöver man olika former av kapital. Bourdieu betonar i sin teori om sociala fält den ojämna

25 Jag kommer i detta stycke om begreppet fält att hänvisa till Swartz (1997: kap. 6) eftersom han ger en sammanfattande överblick över begreppet. Begreppet har utvecklats med tiden, enligt Swartz, och Bourdieu har använt begreppet något olika vid olika tidpunkter.

fördelningen av kapital mellan dem som deltar i fältet. De olika former av kapital som man använder för att konkurrera om positioner inom ett fält är: *ekonomiskt kapital, socialt kapital, kulturellt kapital och symboliskt kapital*. Det ekonomiska kapitalet syftar på pengar och ägodelar och socialt kapital på sociala nätverk och bekantskaper. När det gäller det kulturella kapitalet beskriver Bourdieu tre former. Den första formen hänvisar till de dispositioner som inkorporerats i individen genom den omgivande sociala miljön, framför allt uppväxtmiljön (vilket ger en viss habitus). Här ingår till exempel ett visst språkligt uttryckssätt, vilket blir viktigt i avhandlingen i förhållande till elevers olika språkbruk på svenska. Den andra formen av kulturellt kapital är materiella ting som kräver särskilda kunskaper på det kulturella området för att användas rätt, såsom böcker, konstverk och vetenskapliga instrument. Den tredje formen av kulturellt kapital är en institutionaliserad form av kapital som innefattar meriter inom utbildning och akademi (t.ex. betyg och examina). Utbildningsmeriter har en stor betydelse för om de intervjuade eleverna i denna avhandling kan gå vidare från en förberedande till en ordinarie undervisningsnivå. Bourdieu menar att en av de grundläggande orsakerna till social ojämlikhet ligger i en ojämlik fördelning av materiellt kulturellt kapital och institutionaliserat kulturellt kapital. Den fjärde formen av kapital som används för att konkurrera inom ett fält är det symboliska kapitalet. Symboliskt kapital är en form av makt som inte uppfattas som sådan utan som istället på ett legitimt sätt kräver ett erkännande. Symboliskt kapital kan fås genom att man på ett förtjänstfullt sätt använder de andra formerna av kapital. För att kunna använda det symboliska kapitalet måste det erkännas av andra (ibid.: kap. 6). Genom det symboliska kapitalet kan man erövra *symbolisk makt,* vilket Bourdieu (1995:154f) beskriver så här:

> Symboliskt kapital är en egenskap av något slag (fysisk styrka, rikedom, mod) som blir symboliskt verksam när den uppfattas av sociala agenter utrustade med perceptions- och värderingskategorier som gör att de kan uppfatta, uppleva och erkänna den, som om den vore en verklig *magisk kraft*: en egenskap som, eftersom den svarar mot socialt grundade ”kollektiva förväntningar”, utövar ett slags inflytande på avstånd utan fysisk kontakt. […] För att den symboliska handlingen utan någon synbar energiförbrukning skall få denna typ av verkan krävs det att ett förberedande arbete, som ofta är omärkligt och under alla omständigheter bortglömt och bortträngt, har skapat vissa dispositioner hos dem som utsatts för detta tvång eller denna befallning, det vill säga de dispositioner som krävs för att de skall uppleva att de måste lyda utan att ens reflektera över om det handlar om lydnad. Det symboliska våldet är en våldsform som tvingar till underkastelse och som inte ens uppfattas som våld eftersom det grundar sig på ”kollektiva förväntningar”, på socialt inpräntade trosföreställningar.

Bourdieu (ibid.:154ff) understryker också att maktutövning kräver någon form av legitimering. Genom ideologi eller *symboliskt våld* kan den som har symbolisk makt få människor i ett samhälle att bygga upp en världsbild där maktförhållanden tas för givna. För att den symboliska makten ska fungera genom sitt symboliska våld måste den i likhet med det symboliska kapitalet dölja de bakomliggande intressena och istället framställa dessa intressen som självklara och något man inte ifrågasätter. I avhandlingen används begreppet symboliskt våld till exempel när det gäller skolans uppgift att sortera elever och att elever till följd av detta symboliska våld skäms över att inte leva upp till den elevidentitet som skolan utgår ifrån.

Bourdieu menar att man behöver undersöka utbildningssystemet för att förstå samhällen där kulturellt kapital är centralt. Med utgångspunkt från ett stort empiriskt material i syfte att undersöka utbildningssystemet i Franskrike skrev han tillsammans med Jean-Claude Passeron *Reproduktionen* (1970/2008). Bourdieu och Passeron ser det franska utbildningssystemet dels som en selektionsapparat som fördelar kulturellt kapital, men också som en omformare av människors habitus. Utbildningssystemet får människor att erkänna vissa värdehierarkier som är förbundna med kulturellt kapital. De som hemifrån och genom uppväxten (genom habitus) har med sig mest kulturellt kapital har en stark fördel när skolan fördelar kulturellt kapital.

Bourdieu och Passeron (ibid.:51) skriver så här om det pedagogiska handlande (framför allt genom undervisning) som sker i skolan:

> *Allt* pedagogiskt handlande *(PH) är objektivt sett ett symboliskt våld genom att vara en godtycklig makts påbördning av en kulturell godtycklighet.*

Det pedagogiska handlandet, som sker både genom uppfostran i hemmet och i skolan, har till uppgift att ”reproducera de härskande eller de underordnade klassernas kulturella godtycklighet” (ibid.:51). Godtyckligheten i de val som görs för att en form av kultur ska uppstå, kan ske till exempel genom att hänvisa till att det alltid har varit så, man gör som man alltid har gjort. Valen naturaliseras på så sätt och ses inte som några egentliga val. De kulturella godtyckligheter som står högst i rang är: ”*den som står i störst, om än alltid indirekt, överensstämmelse med de härskande gruppernas eller klassernas objektiva (materiella eller symboliska) intressen*” (ibid.:55).

Bourdieu och Passeron (ibid.:199ff) pekar på betydelsen av *språkligt kapital* (en form av kulturellt kapital) vid den sortering av elever i skolan som sker exempelvis genom betygssättning. Det språkliga uttryckssätt som en elev har fått med sig

hemifrån har en stor betydelse för hur hon sedan lyckas och bedöms i skolan. Elevernas språkanvändning avslöjar hur väl förtrogna de är med det bildade sättet att föra sig och att tala, vilket till stor del hänger samman med samhällsklass. Även om en elev skulle klara själva de ämneskunskaper som efterfrågas i skolan, så styrs lärares bedömningar också av på vilket sätt eleven framställer det, vilka ”manér” eleven uttrycker sig genom. Därför menar Bourdieu och Passeron att skolsystemet i sina bedömningar av elever lägger störst vikt vid något som skolsystemet självt inte kan skapa till fullo, utan som beror på elevernas habitus. I förordet till *Reproduktionen* menar Donald Broady (ibid.:20) att de begrepp och tillvägagångssätt som Bourdieu använder är värda att pröva också i svensk skolforskning. Han varnar dock för att rakt av överta resultaten av deras undersökningar, som skildrade en viss typ av skola i Frankrike vid en viss tid, till en svensk skolverklighet i nutid. Jag menar att Bourdieus och Passerons resonemang kring språkligt kapital är användbart i de nyanlända elevernas språksammanhang i skolan. I likhet med elever från lägre samhällsklasser i Bourdieus och Passerons undersökning, lever de nyanlända eleverna i avhandlingsundersökningen inte heller upp till ett språkbruk som efterfrågas i skolan. Elevernas språkbruk, och bristen på överensstämmelse med standardspråkbruk, visar sig i avhandlingen ha betydelse för hur de bemöter varandra i skolan.

Kritik av Goffman och Bourdieu

Kritik mot Goffman har enligt Giddens (2000:151ff) bland annat handlat om att hans metod ibland kan betraktas som nonchalant och självrådig. Han jämför till exempel en del av sina empiriska observationer med inslag i skönlitteratur och kommer ibland med analytiska argument som inte på något tydligt sätt grundar sig i empiri. Han har kritiserats för att visserligen ägna sig åt briljanta analyser av detaljer, men sakna en övergripande intellektuell enhetlighet i sina teorier. Giddens menar dock att den senare delen i denna kritik är missvisande eftersom Goffman i sina verk har cirklat kring ett enhetligt intresseområde, att studera social interaktion, och byggt upp en teori kring en interaktionsordning.

Greg Smith (1999:2) motsätter sig den kritik mot Goffman som menar att han enbart ägnade sig åt att undersöka mekanismerna bakom social interaktion ansikte-mot-ansikte och inte åt ett större samhällsperspektiv. Goffman ägnade sig också åt vidare samhälleliga aspekter av social interaktion genom sin analys av stigmatisering, genusrelationer och totala institutioner. Smith menar att Goffman

öppnade upp ett nytt undersökningsområde inom det sociologiska forskningsområde som sysslar med social organisation.

En annan kritik mot Goffmans teorier framförs av Philip Manning (1991:76) som menar att bilden av människan i Goffmans bok *Jaget och maskerna* (1959/1998) är att hon antingen ensam eller i grupp strävar efter att uppnå sina egna mål, samtidigt som hon på ett cyniskt sätt åsidosätter eller ignorerar andra. Samarbete mellan aktörer och publik är sällsynt och när det sker återvänder båda hastigt till att skydda sig bakom sina egna masker och undviker att utlämna sig själva. Giddens (2000:153f) menar dock att de kritiker som i likhet med Manning hävdar att Goffman bygger upp en bild av människan som manipulativ i sina teorier om social interaktion, missar att Goffman också beskriver den sociala interaktionen som beroende av tillit, taktfullhet och samarbete för att kunna fungera.

När det gäller kritik av Bourdieus teorier ger Michael Grenfell och David James (1998: kap. 2) exempel på kritiker som menar att Bourdieu utgår från ett deterministiskt synsätt på mänskliga handlingar, och att hans perspektiv på makt och dominans är mekaniskt och deterministiskt. Kritiker har menat att det inte finns så mycket plats i hans teorier för individens eget medvetna val att agera och till exempel göra motstånd. Grenfell och James menar dock att anklagelserna om determinism inte riktigt stämmer. De menar att det enligt Bordieus teorier är fritt för alla att ”vara med i spelet” (till exempel på ett fält), men att det däremot finns differentierande strukturer som gör att alla inte får samma chans att vinna något i spelet. Det finns till exempel en möjlighet att spela om olika maktpositioner på ett fält, men chansen att uppnå dessa positioner är inte lika för alla, beroende till exempel på habitus. Swartz (1997:68) skriver om Alain Caillés (1992) kritik av Bourdieus teorier som går ut på att sociala praktiker kan reduceras till att i grund och botten styras av materiella intressen. Medan Bourdieu själv kritiserade ekonomisk reduktionism, var hans egna teorier i slutänden just ekonomiskt reduktionistiska, menar Caillé. Swartz (1997:69) menar dock att Bourdieu inte ser människors handlande som fullständigt mekaniskt styrda av yttre determinerande strukturer, men att människors habitus, traditioner och vanor däremot påverkar hur individen formar sina handlingar. En annan vanlig kritik av Bourdieu är att hans texter är svårtillgängliga, om man inte är bekant med den franska intellektuella kontext där han producerade sina texter, vilket frammanade ett visst uttryckssätt. Som en jämförelse uppskattas Goffmans teorier och verk både av forskare och nyblivna studenter eftersom de är både lättillgängliga och har en mer komplex kärna (Smith 1999:4).

Valet av dessa teoretiker skulle kunna leda till vissa negativa konsekvenser för studien. En risk är att det som uppmärksammas i studien utifrån dessa teorier i allt-

för hög grad skulle kopplas till hierarkier, konkurrens och maktpositioner inom skolan som socialt fält och att för lite uppmärksamhet skulle ägnas åt jämlika relationer och samarbete. Å andra sidan har jag valt dessa teorier utifrån det empiriska materialet, eftersom det fanns tydliga maktrelationsaspekter i det. Dessutom kan man, som också beskrivits ovan, använda i synnerhet Goffmans teorier för att belysa en mer jämlik social interaktion. Jag använder mig också av tidigare skolforskning vid analysen, för att balansera och vidga de analytiska perspektiven i avhandlingen. Jag kommer att återkomma till en diskussion kring fördelar och nackdelar med att använda Goffmans och Bourdieus teorier i förhållande till mitt empiriska material i ett av de avslutande kapitlen i boken: ”Reflektioner kring avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter”.

Övriga begrepp

I avhandlingens syfte och frågeställningar förekommer tre begrepp som kan behöva en närmare förklaring och definition. Jag kommer först att gå igenom begreppsparet inklusion och exklusion och därefter begreppet gemenskap. Avsikten är att orientera läsaren om hur begreppen används i avhandlingen, inte att göra en heltäckande genomgång av olika teoretikers sätt att definiera och använda begreppen.

Inklusion och exklusion

Ett återkommande begreppspar som kan behöva en närmare förklaring och definition är inklusion och exklusion. Jag har valt att huvudsakligen utgå från de övergripande definitioner av dessa begrepp som Jan Inge Jönhill (2012) ger i *Inklusion och exklusion.* Han beskriver dessa begrepp i relation till olika samhällsnivåer. På något som skulle kunna sägas motsvara en mikro- och mesonivå använder Jönhill (ibid.:8ff) begreppen inklusion och exklusion för att beteckna människors tillhörighet eller icke-tillhörighet i olika sociala kontexter i vardagen, som till exempel familje- och släktgrupperingar, vänskapsgrupperingar samt i organisationer som fritidsorganisationer och arbetslivsorganisationer. Alla människor är då inkluderade i åtminstone vissa sociala kontexter. På samma sätt kan man säga att alla människor också är exkluderade från olika sociala kontexter, till exempel organisationer, grupper eller familjer som man inte vill, får eller kan ingå i. Att

vara exkluderad kan i vissa fall betyda att man lever i en socialt problemfylld situation i förhållande till en viss grupp, men i andra fall har exklusion i relation till ett visst socialt sammanhang ingen betydelse för en person. Att vara inkluderad i en situation eller en grupp behöver på samma sätt inte alltid vara något positivt eller något man önskar. Man kan till exempel befinna sig på en arbetsplats (eller i ett klassrum) tillsammans med personer man inte gillar. Om man är inkluderad som fånge i ett fängelse, så är man samtidigt exkluderad från stora delar av samhället (ibid.:42). Jönhill (ibid.:39) menar att inklusionen och exklusionen alltid är partiell, den sker i förhållande till en viss gruppering, men inte till andra. Den sker också i förhållande till en viss tid och en viss situation, vilket betyder att den kan vara föränderlig. I avhandlingen används begreppen inklusion och exklusion främst på en mikro- och mesonivå i förhållande till elevers sociala relationer i sina klasser och skolor. Elever kan inkluderas i och exkluderas ur olika sociala kontexter i skolan, beroende på egna och/eller andras val. Elevernas sociala inklusion och exklusion sker också i förhållande till den situation som råder för tillfället och som till exempel beror på de förutsättningar som skolan som organisation skapar (t.ex. genom skolans mottagningssystem för nyanlända elever) för elevers inklusion och exklusion i förhållande till olika elevgrupperingar. En ny situation, till exempel vid nyanlända elevers övergång från förberedande till ordinarie undervisning, kan medföra nya förutsättningar för inklusion respektive exklusion. Inklusions- och exklusionsprocesser är alltså inte statiska utan föränderliga och svåröverblickbara.

På en övergripande samhällsnivå (eller makronivå) anger begreppen, enligt Jönhill (ibid.:8), ”människans *tillhörighet* eller *icke-tillhörighet* till samhället som kommunikativt system”. Alla är då inkluderade i samhället utifrån förmågan att kommunicera.[26] Människor kan vara mer eller mindre inkluderade eller exkluderade i olika former av kommunikation, och alla deltar inte i en kommunikation på lika villkor. På en övergripande samhällsnivå kan inklusion och exklusion därför handla om den reella möjligheten att delta i och påverka kommunikation (t.ex. på politisk nivå), vilket i sin tur kan få följder för fördelning av resurser och makt (ibid.:49f). Vidare kan människor ha förväntningar om att bli inkluderade i olika delsystem i samhället, till exempel på arbetsmarknaden. Dessa förväntningar kan vara mer eller mindre realistiska. Man kan till exempel söka ett arbete utan att ha

26 När det gäller definitionen av kommunikation i detta sammanhang hänvisar Jönhill (2012:17f) till Niklas Luhmanns systemteori. Kort sammanfattat är systemteorin i grunden en kommunikationsteori. Luhmann delar in kommunikation i tre delar: information, meddelande och förståelse. För att förståelse ska kunna uppnås görs information om till ett meddelande som förklarar informationen. Kommunikationen genererar i sin tur ny kommunikation genom att en förståelse av en information eller ett meddelande till exempel väcker nya frågor (för en översiktlig genomgång av Luhmanns kommunikationsteori se även t.ex. Rasmussen 2003:63f).

de meriter som krävs och då misslyckas med att bli inkluderad. Man kan dock söka samma arbete med de meriter som krävs och ha goda skäl att förvänta sig en anställning eller åtminstone en anställningsintervju, men inte komma ifråga för vare sig det ena eller det andra. I detta fall skulle det kunna handla om exkludering på grund av diskriminering (ibid.:9). Man kan alltså bli exkluderad på mer eller mindre rättvisa grunder ur olika delsystem i samhället. När det gäller eleverna i avhandlingen kan deras sociala relationer på mikronivå i skolan delvis påverkas av etniska maktrelationer i samhället i stort och de statusnivåer som personer med utländsk bakgrund tillskrivs av majoritetssamhället. Dessa statusnivåer kan till exempel bli tydliga genom graden av inkludering respektive exkludering (som delvis kan ske på orättvisa grunder) av personer med utländsk bakgrund på meso- och makronivå i samhället, till exempel på arbetsmarknaden.

Jag skulle också vilja använda Jönhills resonemang när det gäller att förstå elevernas relation till skolan som organisation. Alla elever som går i skolan är på ett sätt är inkluderade i skolan genom att de har en tillhörighet till skolan som ett kommunikativt system. Samtidigt har inte alla som arbetar/studerar i skolan, till exempel rektorer, lärare och elever, samma möjligheter att delta i och påverka kommunikationen och därmed besluten om sin arbets-/studieplats. På så sätt kan de som befinner sig på skolan sägas vara mer eller mindre inkluderade i skolan som kommunikativt system. Om man tar ner resonemanget till en mikronivå, menar jag att en person på samma sätt skulle kunna ingå i till exempel en kompisgrupp och rent fysiskt vara inkluderad i den, samtidigt som hon eller han kan vara mer eller mindre inkluderad genom att ha större eller mindre möjligheter att delta i och påverka besluten i gruppen.

Jag skulle möjligen kunna ha valt det näraliggande begreppet integration istället för inklusion, och vill därför förklara varför jag i huvudsak har valt att arbeta med begreppet inklusion. Begreppet integration har kommit att delvis knytas till någon form av normativ integration, framförallt genom Émile Durkheim och teoretiska efterföljare på området som till exempel Talcott Parsons (Jönhill 2012:45). Utan en normativ integration skulle det moderna samhället inte kunna hållas samman, menade dessa teoretiker. Kamali (2006:346f) beskriver att begreppet integration i nutida politik ofta innebär en föreställning om att nya samhällsmedlemmar åtminstone delvis måste anpassa sina värderingar och normer till de redan etablerade samhällsmedlemmarna. Enligt Kamali har det dessutom funnits en tendens inom samhällsvetenskapen att se integration som ett första steg på vägen mot det slutliga målet, nämligen assimilation, då nya medlemmar i samhället mer fullständigt anpassar sina värderingar och normer till majoritetssamhället. Begreppet har också i politiska sammanhang ofta kommit att beteckna

en process där en grupp människor, de som har invandrat, ska integreras med majoritetssamhället. Integration ses alltså ofta inte som en ömsesidig process mellan nykomna och etablerade i samhället, även om det finns forskare som försöker använda begreppet också i denna mening (se t.ex. de los Reyes & Kamali 2005:7f; Sjögren 2004:175). Jönhill (2012:45f) menar att en normativ integration av samhällsmedlemmarna inte fungerar i ett mångkulturellt samhälle. Han hänvisar till Luhmann (1997) som hävdar att samhället håller bättre samman med en viss desintegration, eftersom en alltför hög grad av integration istället kan ge upphov till konflikter. Begreppet inklusion, menar jag, arbetar delvis på andra premisser, bland annat eftersom det också kan användas för att rikta blicken mot de etablerade i ett samhälle eller en grupp, som på olika sätt inkluderar eller exkluderar nykomlingar i samhället eller gruppen. Dessutom förutsätter begreppet inklusion inte att en grupp människor ensidigt måste anpassa sina normer och värderingar till en annan grupp.

En annan anledning till att jag har valt att använda begreppet inklusion är att begreppet också har blivit vanligt i skolforskningssammanhang för att diskutera en inkluderande utbildning (se t.ex. Florian 2008; Fridlund 2011; Nilholm 2006; Peters 2007). Denna användning av begreppet inklusion i förhållande till skolan har delvis en normativ utgångspunkt, då man använder begreppet i syfte att förändra en rådande utbildningsstrategi som man uppfattar som orättvis. Bent Madsen (2006:174f) pekar på Salamancadeklarationen (UNESCO 1994) som central för att förstå hur begreppet social inklusion används i olika sammanhang. I deklarationen förespråkas en utveckling av skolor och utbildningssystem där alla är inkluderade i en gemensam utbildning. Enskilda elever ska kunna få det eventuella särskilda stöd de behöver inom denna gemensamma utbildning. I Salamancadeklarationen ser man en inklusiv skola som en lösning på en rad politiska och sociala samhällsproblem, eftersom det anses vara ett effektivt sätt att skapa solidaritet mellan barn. Gary Thomas skriver i sin artikel ”Inclusive Schools for an Inclusive Society” (1997) att begreppet integration i specialpedagogiska sammanhang har inneburit att en elev i (tidigare) behov av särskilt stöd rent fysiskt har flyttats från en klass till en annan, när eleven har visat sig redo att delta i ordinarie undervisning. Det har inte inneburit att den ordinarie undervisningen måste vidta vissa åtgärder för att alla elever ska kunna undervisas och få den hjälp de behöver där (jfr Nilholm 2006). Ur ett inklusionsperspektiv betonar man alltså istället den ordinarie utbildningens ansvar att göra just detta. Dessa frågor kommer också att diskuteras i avslutningen av denna avhandling.

Ett problem med både begreppet inklusion och begreppet integration är svårigheterna att mäta graden av det ena eller andra. När är man inkluderad? Räcker det

att man är fysiskt närvarande i en viss grupp? Om man drar en parallell till kriteriet att en person kan räknas som mer eller mindre inkluderad på en övergripande samhällsnivå utifrån sin förmåga att kommunicera, kan man då på en mikronivå räknas som inkluderad i en grupp om man trots att man rent fysiskt befinner sig där inte har några större möjligheter att påverka interaktionen och besluten i gruppen? Och när kan en person räknas som integrerad? Eller i en annan möjlig tolkning av begreppet: hur mäter man integration mellan två grupper? Hur långt måste likheterna i normer och värderingar ha kommit för att en person ska räknas som integrerad, eller för att två (eller flera) grupper av personer ska räknas som integrerade med varandra? Ett sätt att lösa dessa problem när det gäller mätning av både inklusion och integration, är att beskriva dem som processer och inte som tillstånd. Jönhill (2012:50f) beskriver inklusion som en föränderlig process, där man till exempel i arbetslivet ofta måste fortbilda sig för att förbli inkluderad på sin arbetsplats eller inom sitt yrke. Samtidigt menar jag att man inte helt kommer undan problemet med mätbarhet när man beskriver begreppen inklusion och integration som processer, eftersom de även i detta fall bygger på en föreställning om att man strävar mot ett visst mål, alltså ett tillstånd, även om man aldrig kommer att kunna uppnå det. Ett annat problem med begreppen inklusion och integration är att urskilja dem från varandra. Ibland har begreppet integration använts för att beteckna en rent fysisk närvaro i en viss grupp (se t.ex. Thomas 1997). Begreppet inklusion, eller snarare dess motpol: exklusion, kan åtminstone delvis också göra detta, genom att en person rent fysiskt kan vara exkluderad från en viss grupp. En annan svårighet som jag har ställts inför vid valet av något av dessa begrepp är frågan om det ena ibland kan förutsätta det andra. Kan det till exempel i praktiken behövas en viss normativ integration mellan två (eller flera grupper) för att dessa ska kunna agera inkluderande gentemot varandra (till exempel när det gäller att ge varandra delaktighet i beslut)? Med dessa förbehåll har jag dock funnit att begreppet inklusion fungerar bäst i syfte att analysera det empiriska material jag har att utgå ifrån. Jag kommer dock att använda begreppet normativ integration i ett sammanhang när just värderingar och förhållningssätt hamnar i fokus (kap. 11).

I avhandlingen avser begreppet inklusion både elevernas rent fysiska inklusion i en viss grupp och deras egen känsla av tillhörighet i olika grupper, vänskaper och så vidare, som i sin tur kan påverkas av känslan av delaktighet i gruppen. Möjligheten finns alltså att man kan vara fysiskt inkluderad på en nivå, men samtidigt vara mer eller mindre exkluderad på en kommunikativ nivå inom samma grupp. Jag kommer i avhandlingen, på basis av tidigare resonemang, inte att kunna ”mäta” graden av elevernas inkludering i olika sociala skolsammanhang, utom i de fall då eleverna rent fysiskt är exkluderade från en grupp. Det jag framför allt

kommer att kunna göra är istället att belysa inklusion och exklusion som processer i dessa sammanhang.

Gemenskap

I avsnittet om syfte och frågeställningar ställs bland annat frågan om elevernas erfarenheter av, möjligheter till och hinder för att bli inkluderade i olika former av gemenskap i sina klasser och sina skolor. I den efterföljande texten hänvisar jag framför allt till arbets- och studiegemenskaper respektive vänskaper och vänskapsgrupperingar i skolan. Jag vill här närmare definiera begreppet ”gemenskap” i relation till de olika samhällsnivåer som begreppet används på i avhandlingen. Jag kommer därför att behandla begreppet främst på en mikro- och mesonivå, alltså när det gäller sociala relationer mellan individer och sociala grupper i ett skolsammanhang (t.ex. skolklasser eller elever på en skola som helhet).

På en makronivå kan man till exempel se hela nationer som en form av gemenskaper. Benedict Anderson (1993:21) skriver om nationella gemenskaper som föreställda gemenskaper, eftersom medlemmarna i nationen inte kommer att kunna lära känna eller träffa mer än en mycket liten bråkdel av de som ingår i denna gemenskap. Anderson menar att alla former av gemenskaper där de ingående medlemmarna inte möter varandra ansikte mot ansikte är föreställda. Olika former av gemenskaper kan också övergå i eller vara en del av varandra. Anderson (ibid.:23ff) nämner kulturella och religiösa gemenskaper som delar av en nationell gemenskap. I avhandlingen kommer framför allt religiösa tillhörigheter att nämnas i samband med de intervjuade elevernas erfarenheter av dessa tillhörigheters betydelse för sociala relationer i skolan (kap. 11). Religiösa, kulturella och nationella gemenskaper kan i sin tur ses som ett slags identitetsgemenskaper, genom att man själv (och/eller andra) ser dessa tillhörigheter som en del av sin identitet.[27] Organisationer kan ses som en annan form av gemenskaper på en samhällelig mesonivå. Curt Andersson (1994:13) beskriver organisationer som sociala enheter som formats av människor för det explicita ändamålet att tillsammans nå olika mål. Med tiden kan organisationen göra sig oberoende av de som startade den. Organisationen är alltså inte beroende av att en viss grupp människor deltar, utan människorna i den är utbytbara. Skolan är en form av organisation, som också skulle kunna ses som en gemenskap på en övergripande nivå. Inom skolan finns sociala gemenskaper på lägre nivåer, till exempel en skolklass. I Sally Andersons

27 Se Roy (2004:69ff) för en beskrivning av tillskrivna etniska identiteter, s.k. ”nyetnicitet”. Se Rex (1997:270ff) för en beskrivning av utvidgade etniska tillhörigheter, s.k. ”ethnies”. Begreppen ”nyetnicitet” och ”ethnies” beskrivs närmare i denna avhandling kap. 9.

(2000: kap. 3) beskrivning av begreppet ”skolklass” innebär denna form av gemenskap en grundläggande tillhörighet och social referensram för elever i skolan. Anderson liknar skolklassen vid en familj, där lärarna får ett slags föräldrafunktion för barnen och klasskamraterna kan liknas vid syskon. Till skillnad från familjen har klassen dock inte en gemensam identitet från början, utan grupperas samman med utgångspunkt från födelseår och skoldistrikt.[28] En gemensam social identitet skapas genom interaktionen i klassen och den gemensamma historien i skolan blir utgångspunkten för klassens image utåt. Det finns alltså vissa någorlunda tydliga ”medlemskriterier” för tillhörigheten i organiserade sociala enheter som en skolklass i en skola. Tillhörigheten till denna form av gemenskap är bara delvis självvald (man kan t.ex. i viss mån välja skola). Som individuell medlem i denna form av organiserade sociala enhet väljer man inte vilka som ska ingå i gruppen, utan man kommer till en grupp som är utsedd av en organisation.

Andra former av sociala gemenskaper kan ha mer glidande och subjektiva ”medlemskriterier”, som till exempel vänskaper eller vänskapsgrupperingar. Här bygger ”medlemskriterierna” i större utsträckning på ett eget val och en egen känsla av tillhörighet och mindre på yttre organisation. Giddens (1997:109ff) menar att den moderna föreställningen om det ”rena förhållandet”, både när det gäller kärlek och vänskap, präglas av att det är fritt flytande. ”Till skillnad från nära personliga band i traditionella kontexter, är det rena förhållandet inte förankrat i yttre sociala och ekonomiska villkor” (ibid.:110). En ”riktig” vänskap innebär att kontakten uppskattas för sin egen skull och för att den ger båda parter något i sig själv. I Giddens skildringar av det ”rena förhållandet” jämför han till exempel det traditionella och det moderna äktenskapet. Han menar att det traditionella äktenskapet till skillnad från det moderna ofta var initierat av föräldrar eller släktingar och utgick från ekonomiska övervägningar, eftersom äktenskapet var en del av ett vidare ekonomiskt nätverk för familjen eller släkten. Men Giddens ”rena förhållande” är som han själv skriver en idealtyp, något som vi kanske försöker uppnå i det moderna samhället. I praktiken är moderna vänskapsförhållanden naturligtvis mer mångfacetterade än så. Jag menar att även om den moderna vänskapen idealt sett bygger på att kontakten uppskattas för sin egen skull och att den ger båda parter något i sig själv, så kan den ändå vara mer eller mindre förankrad i yttre sociala och ekonomiska villkor. Möjligheterna att välja vänner kan till exempel begränsas av ”medlemskriterier” i de större enheter som de ingår i. I viss mån är man helt enkelt hänvisad till att välja vänner utifrån den grupp männ-

28 I Sverige finns dock en viss möjlighet att välja grundskola enligt Skollagen (2010: 10 kap. 30 §): ”En elev ska placeras vid den av kommunens skolenheter där elevens vårdnadshavare önskar att eleven ska gå. Om den önskade placeringen skulle medföra att en annan elevs berättigade krav på placering vid en skolenhet nära hemmet åsidosätts, ska dock kommunen placera eleven vid en annan skolenhet inom sin grundskola.”

iskor man har omkring sig, till exempel i sin stadsdel, skola eller klass. Ray Pahl (2000: kap. 1) skriver just att vänskap ofta uppstår genom att man deltar i olika gemensamma aktiviteter, att man går i skolan tillsammans, är kolleger på jobbet eller har småbarn i samma ålder till exempel (jfr Eve 2002). Vilka blir då ens vänner i de sammanhang där man befinner sig? Michael Eve (2002:401) menar att vänskap inte enbart uppstår till följd av att man dras till varandra som personer. Istället uppstår vänskap många gånger genom att en person har en anknytning till någon som redan står en nära, och på så sätt berikar den relation man redan har (till en kärlekspartner eller vän). I skolans värld skulle man kunna tänka sig att en vänskap kan leda till fler, genom den nya vännens sociala nätverk på skolan, vilket kan vara av stor betydelse för en person som kommer ny till den svenska skolan.

Det är svårt att dela in vänskap i olika nivåer, även om de flesta kan säga vilka som är deras närmaste vänner, och människor kan ha individuella uppfattningar om vad en vänskap innebär (Pahl:13f). I skolans värld kan eleverna både möta vänner som de har närmare band till och arbets-/studiekamrater som de kan ha mer eller mindre tillfälliga kontakter med under en viss gemensam skoluppgift till exempel. I sin undersökning av hur barn utvecklar socialt ansvar i bland annat skolan, beskriver Connie Carøe Christiansen och Pernille Hohnen (2002: kap. 4–5) hur barnen i undersökningen framförallt ingick i två typer av gemenskaper. Den ena var bänkkamratgemenskapen (sidemakkerfelleskab), som uppstod genom att läraren bestämde vilka som skulle arbeta tillsammans. I bänkkamratgemenskapen gällde en viss typ av lärarstyrda normer, som till exempel att man skulle ta ansvar för sin del av arbetet och hjälpa varandra oavsett om man var vänner eller inte. Den andra formen av gemenskap mellan barnen var alliansgemenskapen, där barnen själva valde sina vänner. Inom denna form av gemenskap utvecklades ett socialt ansvar som innebar ömsesidig hjälp och stöd till de som ingick i alliansen, men inte till de som stod utanför. Inom båda typerna av gemenskap fanns barn som kände sig utanför, som antingen kände att de blev valda av plikt (inom bänkkamratgemenskapen) eller kände sig bortvalda (inom alliansgemenskapen). Inklusion i en viss form av gemenskap behöver alltså inte betyda att man känner en tillhörighet till denna grupp (jfr Jönhill 2012). Som beskrevs i det förra avsnittet om inklusion och exklusion, kan tillhörigheten till en viss grupp vara mer eller mindre självvald, och mer eller mindre beroende av andras val och positioner.

DEL 2

Mottagningssystemet i Malmö och de intervjuade elevernas bakgrunder

KAPITEL 5

Mottagningen av nyanlända elever i Malmö

Mottagningen av nyanlända elever ser mycket olika ut i olika kommuner i Sverige. I vissa kommuner finns det till exempel förberedelseklasser, medan det inte gör det i andra kommuner. För att kunna ge en bakgrundsbild av hur mottagningen av nyanlända elever i Malmö såg ut under tiden för den empiriska undersökningen (år 2008 – 2010) har jag delvis använt mig av Malmö stads *Riktlinjer för förberedelsegrupp* (2009/2011), samt Mathias Blobs (2004) översiktsstudie av hur skolintroduktionen för nyanlända barn fungerar i fyra storstadskommuner, däribland Malmö. Malmö stad (2009/2011:6) skriver att skolan i sitt mottagande av nyanlända elever dels ska förhålla sig till Malmö stads riktlinjer (i samma broschyr) och dels till Skolverkets (2008) *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (som gäller hela landet). Malmö stad (2009/2011) hänvisar alltså inte till några andra kommunala riktlinjer. Dessa dokument om hur mottagningen sker i Malmös skolor är ganska få och kortfattade. En anledning till detta kan vara att det inte har funnits någon riktig samsyn inom kommunen om hur mottagandet ska ske, åtminstone inte vid tiden för avhandlingens empiriska undersökning. Malmö stads kommunstyrelse (2010:2) skriver i sin utredning om verksamheten i förberedelseklasser att mottagningen av nyanlända elever skiljer sig mycket åt mellan olika stadsdelar. De menar också att Malmö kommun saknar en samsyn i mottagandet av dessa elever och att organiseringen av verksamheten kring de nyanlända eleverna också skiljer sig åt inom stadsdelarna. Eftersom det dokumenterade materialet om mottagningen vid Malmös skolor är ganska litet, kommer beskrivningen nedan till största delen att utgå från de intervjuer jag har gjort med personer som var ansvariga för den övergripande mottagningen av nyanlända elever i kommunen vid tiden för avhandlingens empiriska undersökning. Jag har intervjuat Margaretha Müngersdorff och Premton Gervalla på Modersmålsenheten i Malmö, som när min studie gjordes ansvarade för inskrivningen av alla nyanlända grundskoleelever i Malmö; Birgitta Alriksson, samord-

nare för IVIK i Malmö; Anna-Karin Hedenskog, rektor för modersmålsundervisningen i Malmö; samt Jeanette Ranelycke, rektor på Lindängeskolan.[29] Jag utgår vid beskrivningen av mottagningen av nyanlända elever i Malmö också från erfarenheter vid mina fältstudier.

Den beskrivning av mottagningen av nyanlända elever som nu följer gäller alltså den period då avhandlingens empiriska undersökning genomfördes. Sedan dess har det gjorts vissa förändringar, som till exempel att det hösten 2012 inrättades en central mottagningsskola i Malmö för alla nyanlända högstadieelever, som jag inte kommer att redogöra för nedan.

När eleverna på förskole- och grundskolenivå kommer som nyanlända till Malmö, skrivs de in vid en första mottagning. Alla nyanlända elever skrivs in på samma mottagningsenhet. Vid den första mottagningen får eleverna också möta en skolsköterska som undersöker elevernas hälsa. Hon bedömer om eleverna har någon akut sjukdom (Malmö stad 2009/2011:5; Blob 2004:20). Om så är fallet skickas de vidare för undersökningar och vård av sjukdomen innan de kan få börja i någon skola. Vid inskrivningen på mottagningsenheten får eleverna tillsammans med sina föräldrar fylla i blanketter om till exempel vad de heter, var de kommer ifrån, hur många syskon de har, om de har gått i skolan förut och hur länge, om eleverna kan läsa och skriva på sitt modersmål, och om eleverna kommer från ett språkområde med ett annat alfabet än det latinska så frågar man om de kan det latinska alfabetet.[30]

När den första mottagningen är gjord blir man placerad på en skola i sitt bostadsområde.[31] I de olika stadsdelarna i Malmö fungerar det sedan lite olika. I en stadsdel finns det till exempel en särskild introduktionsutbildning för alla nyanlända elever i grundskolan. Eleverna placeras i klasser i introduktionsskolan utifrån ålder, där de flesta elever går i ungefär ett år. När man är färdig med introduktionsskolan blir man placerad i en förberedelseklass i den skola i stadsdelen som ligger närmast bostaden. I andra stadsdelar i Malmö blir man placerad direkt i en förberedelseklass utan att först ha gått i en introduktionsskola.[32] I förberedelseklassen gör pedagogerna en kartläggning av elevens läs- och skrivförmåga och kunskaper i olika skolämnen. Utifrån detta upprättas en individuell plan för elevens utbildning (Malmö stad 2009/2011:9). I förberedelseklasserna inriktas

29 Lindängeskolan där Jeanette Ranelycke var rektor vid vår intervju, ingår inte bland de skolor där jag senare genomförde mina fältstudier.

30 Intervju med Margaretha Müngersdorff och Premton Gervalla 2008-10-08.

31 Så var fallet vid tiden för avhandlingens empiriska undersökning (2008 – 2010). Hösten 2012 inrättades, som skrivits tidigare, en gemensam mottagningsskola för nyanlända elever mellan 13 – 16 år.

32 Intervju med Jeanette Ranelycke 2008-10-10.

undervisningen främst på ämnet svenska som andraspråk. Målet med undervisningen är att eleverna ska bekanta sig med det nya språket, men också till viss del det nya samhället, så att eleven så fort som möjligt ska kunna delta i ordinarie undervisning. I förberedelseklasserna förekommer det även undervisning i idrott, bild och musik, samt även i vissa fall matematik, NO och SO (Blob 2004:21). I de fyra förberedelseklasser där jag har genomfört fältstudier fokuserade man på svenska och till viss del matematik, och i övrigt var det lite olika när det gällde undervisning i andra skolämnen. I en förberedelseklass hade man till exempel en del geografi och naturkunskap på enkel nivå, mest för att lära sig svenska ord och uttryck på dessa ämnesområden. I andra förberedelseklasser skickade man ganska snart ut de nyanlända eleverna i ”vanliga” klasser i vissa ämnen, som till exempel idrott och bild, medan man mest fokuserade på svenska som andraspråk och matematik i förberedelseklassen. De fyra grundskolor där jag genomförde mina fältstudier hade olika strategier när det gällde hur fort de nyanlända eleverna började slussas ut i vanliga klasser. På en skola gick de flesta elever som kom under sin högstadietid i förberedelseklass under ett till två år, efter att först ha gått en introduktionsskola i ungefär ett år. Sammantaget gick alltså de flesta av dessa elever i förberedande undervisning i två – tre år, och enbart ett fåtal elever hann under sin högstadietid slussas ut i vissa ämnen i vanlig klass. I de tre andra skolor där jag har gjort fältstudier slussades de flesta elever som kom under högstadietiden ut i en vanlig klass i vissa ämnen redan efter några månader, samtidigt som de fortsatte läsa svenska i förberedelseklassen. Efterhand som eleverna förbättrade sin svenska, slussades de ut i fler ämnen i sin ”vanliga” klass. Några få elever hade särskilda behov (t.ex. till följd av uttalade psykiska besvär till följd av flykt och flytt, eller liten eller ingen tidigare skolgång) av att vara en längre tid enbart i förberedelseklass och fick då göra det.[33] I Malmö stads (2009/2011:9) riktlinjer för förberedelsegrupper i grundskolan står det att det redan från början ska upprättas en preliminär plan för när en elev ska integreras i ordinarie klass i vissa ämnen och hur lång tid eleven ska gå i förberedelsegruppen. De skriver att tiden i förberedelsegrupp normalt uppgår till cirka två terminer, men att den kan variera från en termin upp till maximalt fyra terminer (ibid.:14).

Birgitta Alriksson, som var samordnare för IVIK vid tiden för den empiriska undersökningen, berättar att de flesta nyanlända elever som kommer till Malmö under gymnasieåren börjar på IVIK,[34] det individuella programmets introduktionskurs för invandrare.[35] På IVIK kan man gå fram tills man fyller 20 år. Därefter

33 Erfarenheter från mina fältstudier och samtal med lärare där.

34 Som en påminnelse för läsaren kallas detta alltså sedan 2011 för IM (Introduktionsprogram) Språkintroduktion. Introduktionsprogrammet IM har flera varianter, bl.a. IM språkintroduktion, på samma sätt som det tidigare IVIK var en variant av IV.

35 Intervju med Birgitta Alriksson 2008-12-04.

kan man läsa Sfi på Komvux. Mottagningen av de nyanlända eleverna och deras familjer ser ungefär ut som på grundskolenivå. På IVIK läser eleverna främst svenska som andraspråk på grundskolenivå, men även matematik. Några få nyanlända elever i gymnasieåldern har gått färdigt gymnasiet i det land där de bodde tidigare, men behöver ändå läsa svenska som andraspråk på grundskolenivå på IVIK. Om de vill söka till universitetet kan de efter en validering av sina utländska gymnasiebetyg få veta vilka ämnen de först behöver läsa in på Komvux gymnasienivå. Många av de elever som läser på IVIK har redan varit i Sverige i flera år och har gått i förberedelseklass och kanske även helt eller delvis i vanlig klass på högstadiet, men saknar betyg i svenska som andraspråk. På IVIK i Malmö finns en så kallad ”startskola” för de helt nyanlända eleverna. Därefter finns IVIK på olika nivåer, dit eleverna flyttas efterhand som kunskaperna i svenska förbättras. Alla IVIK-elever i Malmö har idrott och någon form av skapande verksamhet på schemat, förutom svenska som andraspråk och matematik. Vid högre IVIK-nivåer ökar antalet ämnen, och man kan till exempel läsa engelska, datakurser eller musik. IVIK-eleverna får vid slutet av sin utbildning göra samma Sfi-test (test i svenska för invandrare) som vuxna gör. Testet gäller för alla från 16 år och uppåt och grundskolan har alltså inget Sfi-test. Om man har klarat Sfi-testet har man också möjlighet att göra ett nationellt prov i svenska som andraspråk för att få behörighet från grundskolan. Elever går olika lång tid på IVIK beroende på resultat. På IVIK går man främst för att få behörighet i svenska som andraspråk på grundskolenivå och för att klara Sfi. Man läser dock också matematik med syfte att få möjlighet till betyg i matematik på grundskolenivå. Eleverna kan så småningom, beroende på nivå, välja att läsa engelska på IVIK om de vill. Svenska, matematik och engelska är de tre kärnämnen som eleverna måste klara behörighet i på grundskolenivå för att komma in på ett nationellt program på gymnasiet. När eleverna uppnått denna behörighet kan de rekommenderas in på ett nationellt program av sina lärare.[36] Om en elev har klarat behörighet i svenska som andraspråk på grundskolenivå, men saknar godkända betyg i matematik och engelska, kan eleven läsa vidare på IV. På IV kan också elever studera som har klarat Sfi-testet, men som inte har klarat det nationella provet i svenska som andraspråk för grundskolan. IV är gymnasiets individuella program[37] där alla elever som inte har gymnasiebehörighet kan läsa de ämnen de behöver för att uppnå behörighet. Om en elev har uppnått behörighet i svenska som andraspråk och matematik,

36 I den skollag som gällde vid tiden för den empiriska undersökningen krävdes godkända betyg i svenska, matematik och engelska för behörighet till yrkesinriktade program, medan det för behörighet till studieinriktade program dessutom krävdes godkända betyg i nio andra ämnen (Skollagen 1985: 5 kap. 23-24 §). Nyanlända elever kunde alltså av lärare rekommenderas in på ett studieförberedande program om de hade behörighet i svenska, matematik och engelska och ansågs ha förutsättningar att klara av att studera på ett sådant program.

37 Som en påminnelse för läsaren kallas detta sedan 2011 för IM: Introduktionsprogram.

men inte i engelska, har eleven möjlighet att söka in på PRIV, ett programinriktat individuellt program. Då studerar eleven på ett vanligt nationellt program och läser samtidigt in grundskolebehörigheten i engelska, och därefter gymnasieengelska. Vissa IVIK-klasser är riktade mot nationella gymnasieprogram: IVIK-OP (omvårdnadsprogrammet), IVIK-NV (naturvetenskapliga programmet) och IVIK-SP (samhällsvetenskapliga programmet). För att få gå dessa specialinriktade IVIK-program finns särskilda krav, till exempel en viss betygsnivå i matematik från grundskolan för att få läsa IVIK-NV, eller C-nivån i Sfi för att få läsa IVIK-SP. På dessa IVIK-program läser man in vissa ämnen på grundskolenivå, till exempel samhällskunskap och historia på IVIK-SP, för att sedan kunna söka in till de respektive nationella programmen som IVIK-programmen inriktar sig på. Det finns liknande inriktningar mot nationella program för elever som läser IV-programmet.[38]

Nyanlända elever i grundskolan och på IVIK får i Malmö oftast tillgång till studiehandledning på modersmålet, i den mån det finns modersmålslärare i det aktuella språket. På grundskolenivå bestämmer skolans rektor om en elev anses ha behov av studiehandledning. På IVIK har eleverna själva rätt att begära studiehandledning. Studiehandledarna hjälper eleverna framför allt när det gäller matematik, SO-ämnen[39] och NO-ämnen[40] på grundskolenivå. Enligt Anna-Karin Hedenskog, som vid tiden för den empiriska undersökningen var rektor för modersmålsundervisningen i Malmö, är det ovanligt att elever får studiehandledning på gymnasienivå i Malmö. Vid tidpunkten för vår intervju genomfördes dock ett pilotprojekt på två gymnasieskolor där man gav studiehandledning på arabiska i matematik, fysik och kemi.[41]

Sammanfattningsvis finns det flera förberedande nivåer som nyanlända elever kan utbildas inom innan de börjar i ordinarie undervisning på högstadie- eller gymnasienivå i Malmö. För enkelhetens skull kommer jag i avhandlingen som ett alternativ att kalla allt från introduktionsklass och förberedelseklass på grundskolan till IVIK och IV på gymnasiet för ”förberedande undervisningsnivåer” för att i analysen kunna avskilja dessa nivåer från ”ordinarie undervisningsnivåer” på högstadiet och gymnasiet. Ofta hamnar elever som kommer under de sista fyra åren i grundskolan eller under gymnasietiden i Malmö på förberedande undervisningsnivåer under flera års tid. Som ett exempel kan elever som har kommit

38 Hela stycket om mottagningen av nyanlända elever på gymnasiet bygger på en intervju med Birgitta Alriksson 2008-12-04, samt preciseringar genom intervju med en IVIK-lärare 2009-03-31 angående nödvändigheten att ha klarat både Sfi och grundskolebehörighet i svenska som andraspråk för att kunna söka in på gymnasiets nationella program.

39 Samhällskunskap, historia, religion och geografi i grundskolan.

40 Biologi, kemi och fysik i grundskolan.

41 Intervju med Anna-Karin Hedenskog 2010-03-16.

under högstadietiden ha svårt att hinna få betyg i de behörighetsgivande ämnena för att kunna söka in på gymnasiet. De kan ha gått i förberedelseklass i ett eller flera år, och kanske till och med hunnit komma ut i vanlig utbildning helt eller delvis, men eftersom de saknar behörighet till gymnasiet hamnar de som nästa steg på IVIK eller på IV innan de kan söka in till gymnasiet. Om de hinner bli över 20 år får de fortsätta sina förberedande studier på Komvux Sfi innan de kan söka in på Komvux gymnasieutbildningar.

KAPITEL 6

Presentation av eleverna

Här följer en kort presentation av eleverna som deltog i intervjuundersökningen. Eftersom så många elever har deltagit i undersökningen, har jag av utrymmesskäl valt att göra en presentation av eleverna i tabellform. För en längre presentation av eleverna hänvisas till bilaga 1.

Namn (kön)	Födelseland (+ landskod enligt ISO 3166)	Ålder vid ankomst till Sverige	Ålder samt datum vid intervju[1]	Ålder samt datum vid ev. uppföljn. -intervju	Skolnivå vid intervju (+ förkortn. av gymnasie-program)	Skolnivå vid ev. uppföljn. -intervju	År i motsvarande grundskola innan ankomst till Sverige
Ahmad (kille)	Afghanistan (AFG)	15 år	18 år, 091019	19 år, 101011	Förbered. Naturv. prgm. (NV)[2]	Naturv. prgm. år 1 (NV)	3-5 år
Anna (tjej)	Gambia (GMB)	13 år	18 år, 091207	-	Sam. prgm. år 3 (SP)	-	Alla skolår
Barry (kille)	Thailand (THA)	15 år	18 år, 090325	19 år, 101104	IVIK	IV	Alla skolår
Carita (tjej)	Thailand THA	14 år	17 år, 090324	-	IVIK	-	Alla skolår
Claudia (tjej)	Vietnam (VNM)	15 år	18 år, 091006	-	Naturv. prgm. år 2 (NV)[3]	-	Ingen Skola

1 Som har beskrivits i metodkapitlet gjorde jag i början av fältstudierna på den första högstadieskolan två intervjuer med varje elev med några veckors mellanrum. Jag övergav senare detta intervjuupplägg eftersom det tog onödigt mycket tid i anspråk av eleverna. Därför har fyra elever i undersökningen två intervjuer inskrivna under denna rubrik, inte att förväxlas med ”uppföljningsintervjuerna” som gjordes ett till ett och ett halvt år senare med elva elever (tio av dessa intervjuades särskilt inför kapitel 11, medan den elfte eleven intervjuades i en uppföljningsintervju för att få med fler elever i undersökningen med erfarenhet av IV).

2 Enligt en särskild variant som prövades på Ahmads gymnasieskola kunde elever läsa ett förberedande år inför NV-programmet för att därefter börja i år 1 på NV.

3 Claudia gick i likhet med Ahmad ett extra år på NV i jämförelse med det vanliga treåriga NV-programmet, men på en annan skola. Upplägget på utbildningen var lite annorlunda på denna skola jämfört med Ahmads skola på så sätt att man kunde gå en fyraårig variant av NV, med ett lite lugnare tempo än på det vanliga treåriga programmet, och därmed gick man i samma klass alla fyra åren.

Namn (kön)	Födelseland (+ landskod enligt ISO 3166)	Ålder vid ankomst till Sverige	Ålder samt datum vid intervju	Ålder samt datum vid ev. uppföljn. -intervju	Skolnivå vid intervju (+ förkortn. av gymnasie-program)	Skolnivå vid ev. uppföljn. -intervju	År i motsvarande grundskola innan ankomst till Sverige
Dacia (kille)	Polen (POL)	12 år	16 år, 091215	-	Årskurs 9	-	Alla skolår
Dragan (kille)	Bosnien Hercegovina (BIH)	12-13 år[4]	20 år, 091019	-	Hotell & rest. prgm. år 3 (HRP)	-	Alla skolår
Eleonora (tjej)	Rumänien (ROU)	15 år	18 år, 091-02	-	Sam. prgm. år 1 (SP)	-	Alla skolår
Elli (tjej)	Ghana (GHA)	14 år	16 år, 091019	-	IVIK	-	Alla skolår
Gem (tjej)	Kina (CHN)	13 år	15 år, 091014	16 år, 101022	Årskurs 9	IVIK	Alla skolår
Ghost (kille)	Libanon (LBN)	13 år	15 år, 091110	-	Årskurs 9	-	Alla skolår
Johan (kille)	Irak (IRQ)	13 år	17 år, 100518	-	IV	-	4 år
Josef (kille)	Somalia (SOM)	14 år	18 år, 090306	-	IVIK	-	Ingen skola
Kandi (tjej)	Vietnam (VNM)	12 år	15 år, 081125 081217	-	F-klass och årskurs 8	-	Alla skolår
Kurre (kille)	Kina (CHN)	14 år	19 år, 091202	20 år, 101018	Sam. prgm. år 2 (SP)	Sam. prgm. år 3 (SP)	Alla skolår
Leonardo (kille)	Jordanien (JOR)	11 år	13 år, 091202	-	F-klass och årskurs 7	-	Alla skolår
Linda (tjej)	Ghana (GHA)	13 år	18 år, 090327	19 år, 101018	IVIK	IV	Alla skolår
Maria (tjej)	Irak (IRQ)	13 år	15 år, 091012	16 år, 101108	Årskurs 9	IV	Alla skolår utom ett
Miranda (tjej)	Kamerun (CMR)	17 år	20 år, 090609	-	Omvård. prgm. år 2 (OP)	-	7 år
Måns (kille)	Irak (IRQ)	14 år	15 år, 091104	16 år, 101119	F-klass och årskurs 9	Tekn. prgm. år 1 (TK)	Alla skolår
Nora (tjej)	Irak (IRQ)	15 år	17 år, 090331	18 år, 101101	IVIK	Omvård. prgm. år 2 (OP)	Alla skolår utom ett
Rahmin (kille)	Afghanistan (AFG)	11 år	15 år, 081128 081212	-	Årskurs 8	-	Ingen skola

4 Dragan sa vid intervjun att han var mellan 12 och 13 år när han kom, därför har jag inte kunnat precisera åldern mer än så.

Namn (kön)	Födelseland (+ landskod enligt ISO 3166)	Ålder vid ankomst till Sverige	Ålder samt datum vid intervju	Ålder samt datum vid ev. uppföljn. -intervju	Skolnivå vid intervju (+ förkortn. av gymnasie-program)	Skolnivå vid ev. uppföljn. -intervju	År i motsvarande grundskola innan ankomst till Sverige
Rimi (tjej)	Irak (IRQ)	11 år	13 år, 090929	14 år, 101026	F-klass och årskurs sju	Årskurs 8	3-4 år
Rocky (kille)	Palestina (PSE)	13 år	16 år, 081212 081216	-	F-klass och årskurs 9	-	Alla skolår
Rola (tjej)	Irak (IRQ)	14 år	15 år, 091111	-	F-klass och årskurs 9	-	Alla skolår
Sara (tjej)	Ghana (GHA)	12 år	14 år, 091012	-	Årskurs 8	-	Alla skolår
Sondos (tjej)	Syrien (SYR)	13 år	16 år, 081124 090204	-	F-klass och årskurs 9	-	Alla skolår
Taqi (kille)	Afghanistan (AFG)	14 år	16 år, 090317	17 år, 100623	IVIK	IV	2-3 år
Veronica (tjej)	Peru (PER)	16 år	18 år, 091201	19 år, 101103	Medie-program år 2 (MP)	Tekniskt basår högsk. (TB)[5]	Alla Skolår

F- klass = Förberedelseklass för nyanlända elever i grundskolan.
IVIK = Individuella programmets introduktionskurser för invandrare på gymnasiet.
IV = Individuella programmet, ett förberedande gymnasieprogram för alla högstadieelever som inte har fått godkänt i kärnämnena på högstadiet.

Eleverna fick inför intervjuerna själva välja sina alias. I många fall valde de namn som har en anknytning till regionen där de är födda, men i andra fall valdes namn med svensk, engelsk eller spansk anknytning, eller som i ett fall namn med koppling till en filmhjälte och i ett annat fall en fotbollsidol. Detta säger något om elevernas delvis gränsöverskridande identifikationer eller kanske lek med identifikationer. Även om det möjligen kan vara besvärligt för läsaren att inte direkt genom namnet på en elev ana i vilken region eleven är född, vill jag låta elevernas val av alias stå kvar. Detta vill jag göra dels av respekt för elevernas val, men också som en markering av att identifikationerna bland dessa ungdomar delvis är gränsöverskridande. Å andra sidan kan det kanske ibland vara av intresse för läsaren att veta från vilken region eleverna kommer för att exempelvis förstå

5 Veronica gick vid första intervjun andra året på mediaprogrammet. Av den anledningen förväntade jag mig vid uppföljningsintervjun att hon skulle gå tredje året på detta program. Hon berättade att hon hade hoppat av mediaprogrammet och istället börjat läsa en högskolekurs. Detta kunde hon göra eftersom hon redan hade läst färdigt gymnasiet i Peru och därför hade behörighet att söka högskolestudier här. Vid vår uppföljningsintervju talade vi däremot endast om hennes erfarenheter från tiden på IVIK och gymnasiet.

mer av deras tillvaro innan invandringen till Sverige. Om läsaren längre fram i avhandlingen undrar över var en viss elev är född, kan man läsa ursprungslandets landskod i parentesen under varje citat (se förklaring av landskoder i tabellen ovan). I parentesen under varje citat finns även uppgifter om elevens ålder vid intervjun, samt skolnivå.

Av datumen i tabellen ovan framgår att intervjuerna gjordes mellan höstterminen 2008 och höstterminen 2010. Sammanlagt är 29 elever intervjuade, varav 16 tjejer och 13 killar. Av dessa 29 elever gjordes en uppföljningsintervju ett till ett och ett halvt år senare med elva elever, varav sex tjejer och fem killar. Vid uppföljningsintervjun med tio av dessa elever ställdes framför allt frågor om religiös tillhörighet och dess eventuella betydelse i skolan, men några frågor ställdes även kring vad som hade hänt under det senaste året. Dessa uppföljningsintervjuer presenteras framför allt i kapitel 11, men även, då det är av intresse, i andra kapitel. En uppföljningsintervju gjordes ett år efter den första intervjun även med eleven Taqi, för att få med fler elever i undersökningen som hade erfarenhet av IV-programmet. Denna intervju handlade inte om religion, och därför finns Taqi inte med bland de elever som intervjuats inför kapitel 11.

Bakgrunder till migration

Här följer en kort sammanfattande redogörelse av elevernas bakgrunder (förutom tabellen ovan, se även längre personliga presentationer i bilaga 1). De flesta av de intervjuade eleverna, 13 personer, har flyttat till Sverige från olika länder i Mellanöstern (Afghanistan inkluderat), sex elever kommer från ostasiatiska länder, sex elever har invandrat från olika afrikanska länder (Somalia inkluderat), fyra elever kommer från europeiska länder och en person har invandrat från Sydamerika. Av de intervjuade 29 eleverna har 15 elever invandrat till Sverige på grund av en krigssituation, hot eller liknande skäl i familjernas ursprungsländer, elva elever har flyttat hit på grund av familjeskäl[42] och två elever kom till Sverige för att deras föräldrar sökte arbete här. En elev kom hit ensam under oklara omständigheter. Totalt tre elever har kommit ensamma till Sverige. Av de 15 elever

42 ”Familjeskäl” kan t.ex. vara att en elev har flyttat till en av sina föräldrar i som lever i Sverige sedan tidigare. Detta gäller t.ex. flera av de intervjuade eleverna från västafrikanska länder och från Thailand. Till de elever som har kommit av ”familjeskäl” räknar jag inte de elever som har flytt på grund av krig och hot med delar av sin familj från sitt ursprungsland till ett grannland, och som sedan återförenas med en förälder som sökt asyl i Sverige. Dessa elever räknar jag till de elever som har flytt på grund av krig och hot.

som har invandrat på grund av en krigssituation eller hot, har nio elever bott i fler länder än födelselandet innan de flyttade till Sverige. Ofta har deras familjer flytt till länder i närheten av ursprungsländerna innan de har flyttat vidare till Sverige. Tio av eleverna som har invandrat på grund av en krigssituation eller hot, levde utan den ena föräldern under en längre tid (de flesta under minst två år) medan denna förälder sökte asyl i Sverige. Vid beslut om uppehållstillstånd flyttade övriga familjen hit. Till detta bör läggas två av de elever som kom ensamma till Sverige, som också de hade levt länge utan föräldrar. Av de elva elever som kom till Sverige av familjeskäl, flyttade sju till en förälder bosatt i Sverige som de inte hade bott hos på flera år, eller inte vuxit upp hos. Några av de elever som flyttade hit av familjeskäl, har också angett att de gjorde detta för att få bättre förutsättningar att studera. Ingen av de elever som flyttade till Sverige av familjeskäl har bott i fler länder än födelselandet innan de flyttade till Sverige. Inte heller de två elever som flyttade till Sverige på grund av föräldrarnas arbete, har bott i fler länder än födelselandet innan de kom hit.

Föräldrarnas arbeten

Föräldrarna till de intervjuade eleverna har arbetat med vitt skilda saker i de länder där eleverna tidigare bodde. Bland föräldrarna finns till exempel jordbrukare, politiker, ingenjörer och skräddare. Jag har inte bett eleverna att ta reda på vilka utbildningar deras föräldrar har, eftersom jag tyckte att det skulle bli en alltför omständig process för både eleverna och deras familjer att redogöra för detta. Däremot har jag frågat eleverna om vad deras föräldrar har arbetat med i de länder där eleverna tidigare bodde och vad de arbetar med i Sverige, för att få en fingervisning om utbildningsbakgrund och samhällsposition.[43]

43 En av eleverna har inte svarat på frågor om föräldrarnas arbete. Av övriga 28 elever har tre enbart svarat vad deras föräldrar arbetade med i de länder där eleverna tidigare bodde, eftersom de kom hit som ensamkommande barn. Två av dessa har svarat på vad deras fosterföräldrar arbetar med i Sverige och den tredje har inte haft några fosterföräldrar här. Två av de 28 elever som har svarat på frågor om föräldrarnas arbete, har enbart svarat på vad föräldrarna arbetar med i Sverige. I det ena fallet frågade jag inte om föräldrarnas arbete i elevens födelseland eftersom elevens pappa hade dött och mamman som eleven flyttade till i Sverige hade bott här i många år. I det andra fallet frågade jag inte om föräldrarnas arbete i elevens födelseland eftersom eleven har vuxit upp hos sin mormor och mamman har bott i Sverige under större delen av elevens uppväxt. Fyra av de 28 elever som har berättat om föräldrarnas arbete har en styvförälder. Tre av dessa elever har svarat på vad styvföräldrarna arbetar med. En elev har inte talat om vad hennes styvförälder arbetar med, eftersom hon har avbrutit all kontakt med både pappan och styvmodern. I redogörelsen över föräldrars arbeten inkluderas alltså fyra fosterföräldrar och tre

Av de 26 elever som har svarat på vad föräldrarna arbetade med i de länder där eleverna tidigare bodde, har nio minst en förälder som har arbetat i yrken som antyder att de har en utbildning på universitetsnivå, och åtminstone 16 elever har minst en förälder som har yrken som inte kräver en sådan utbildning (vissa elever har både en förälder som har ett yrke som kräver universitetsutbildning och en som inte har det). Av de 26 elever som har svarat på vad föräldrarna arbetade med i de länder där de tidigare bodde, är dock vissa yrken svårplacerade när det gäller utbildningsnivå, varför jag nämner dem särskilt här. Tre elever hade någon förälder som ägde en affär, en av dessa affärsinnehavare var också professionell dansare. En elev hade en förälder som var polis och en elev hade en förälder som var politiker på hög nivå. Även om dessa yrken kan vara svårplacerade när det gäller utbildningsnivå, innebär de sannolikt en samhällsposition med en viss social och/eller ekonomisk status. Av dessa fem elever som hade minst en förälder med ett av dessa yrken med en viss social och/eller ekonomisk status, hade den andra föräldern inte någon universitetsutbildning. Om man räknar samman dessa fem elever med de elever som har minst en förälder med universitetsutbildning, kan man konstatera att sammanlagt 14 av 26 elever har minst en förälder som i de länder där de tidigare bodde har haft en samhällsposition med en viss social och/eller ekonomisk status.

Av de 26 elever som har svarat på vad deras föräldrar arbetar med i Sverige, har två elever minst en förälder med ett arbete som kräver universitetsutbildning, och av dessa föräldrar är en styvförälder. En elev har svarat att hans pappa arbetar i läkemedelsbranschen, men det är osäkert på vilken kompetensnivå. Fjorton av eleverna har minst en förälder med arbete i Sverige som inte kräver universitetsutbildning, av dessa föräldrar är fyra fosterföräldrar och två styvföräldrar. Sex elever har minst en förälder som är arbetslös och sju elever har minst en förälder som läser Sfi eller yrkesutbildning. De flesta av de föräldrar som kan antas ha universitetsutbildningar genom sina tidigare yrken, har arbeten under deras kompetensnivå eller är arbetslösa, vilket är vanligt förekommande för högutbildade invandrare i Sverige (se t.ex. Berggren & Omarsson 2001). Många föräldrar som är ganska nyanlända har också av den anledningen ännu inte hunnit få jobb eller läser Sfi.

styvföräldrar. Till de redovisade siffrorna tillkommer också en del föräldrar som inte nämns på grund av att eleven inte har haft kontakt med dem på många år, eller som inte har yrkesarbetat utan varit hemma med sina barn. Jag har inte redovisat föräldrarnas arbeten i bilaga 1 p.g.a. anonymitetsskäl.

Tidigare skolgång

När det gäller elevernas tidigare skolgång, har 19 av de 29 intervjuade eleverna gått i skolan utan avbrott i de länder där de tidigare har bott. Två elever har gått alla skolår utom ett i de länder där de tidigare bodde. En elev hade gått sju år i skolan innan hon kom till Sverige nästan 18 år gammal. Tre elever hade ingen skolgång alls innan de flyttade till Sverige. Fyra elever har gått mellan två till fem år i skolan, varav en elev som gick två år i Koranskola och tre år i en inofficiell flyktingskola. Sammanfattningsvis hade sju elever bristfällig eller ingen skolgång innan invandringen till Sverige.

Elevernas skolkarriärer i Sverige

Efter mina intervjuer med eleverna har jag försökt hålla kontakt med dem minst en gång om året för att de så småningom ska kunna få avhandlingen, som vi har kommit överens om. Jag har då uppdaterat deras hemadresser och eventuella e-postadresser, men även passat på att fråga lite kort om hur det har gått för dem och vad de gör. Det har varit lite olika vid olika kontakttillfällen vilka elever som har svarat, och elever som inte har svarat vid ett visst kontakttillfälle har ibland svarat på ett kontaktförsök långt senare. Vissa elever hade jag fortfarande vårterminen 2012 kontakt med, medan det sista kontakttillfället med andra elever var vid någon tidigare tidpunkt, eller rent av vid tiden kring själva intervjun. Det är alltså olika hur långt jag har lyckats följa skolkarriären för olika elever, men med det förbehållet så har jag för många elever en överblick över en ganska lång tid i deras skolkarriär.

Namn (kön)	År i skolan innan flytt till Sverige	Mån /år i enbart f-klass	År i ordinarie klass (el. blandat med f-klass) på högstadiet	År på IVIK	År på IV	Kom vux Sfi	År på gymnasie-program (utom IVIK och IV)	Syssel-sättn. efter gymn.
Ahmad (kille)	Koran-skola 2 år, in-officiell skola för flykting-barn i Iran 3 år			1 ½ år			Vt 2012: 2:a året på naturvet. prgm.[6]	
Anna (tjej)	Alla skolår	6 mån.	1 ½ år				3 år på samhällsvet. prgm.	Vt 2012: högskola, 2:a året ekonom. utb.
Barry (kille)	Alla skolår	1 år		2 år	2 år			Vt: 2012 arbetar på bygg-företag
Carita (tjej)	Alla skolår	1 ½ år		3 år	Ht 2010: 1:a terminen på IV			
Claudia (tjej)	Ingen skolgång	4 mån.		1 år			Ht 2010: 3:e året på 4-årig variant av naturvet. prgm.	
Dacia (kille)	Alla skolår	Några mån	2 år. Ht 2009: gick i nian					
Dragan (kille)	Alla skolår	1 år	Några mån. Levde gömd 1 år och gick inte i skolan.	1 år	1 år		Ht 2009: 3:e året på hotell-rest. prgm.	
Eleonora (tjej)	Alla skolår			1 år	1 år		Vt 2012: 3:e året på sam. prgm.	
Elli (tjej)	Alla skolår	1 ½ år		1 år	1 år		Vt 2012: 2:a året på barn- och frit. prgm.	
Gem (tjej)	Alla skolår	Ca 6 mån	1 ½ år	1 år			Vt 2012: 1:a året på sam. prgm.	

6 Som skrivits tidigare gick Ahmad först ett förberedande år på NV-programmet innan han började på ordinarie NV-program, enligt en särskild utbildningsmodell för NV-programmet på Ahmads gymnasieskola. Han hade vid sista kontakttillfället alltså gått tre år på gymnasienivå.

Namn (kön)	År i skolan innan flytt till Sverige	Mån /år i enbart f-klass	År i ordinarie klass (el. blandat med f-klass) på högstadiet	År på IVIK	År på IV	Kom vux Sfi	År på gymnasie-program (utom IVIK och IV)	Syssel-sättn. efter gymn.
Ghost (kille)	Alla skolår	Några mån.	1 år				Ht 2009: 1:a året på design- och finsnickeri-prgm.	
Johan (kille)	4 år	3 år			Vt 2010: 1 år på IV			
Kandi (tjej)	Alla skolår	2 år	2 år				Ht 2012: 3:e året på sam. prgm.	
Kurre (kille)	Alla Skolår	1 år	1 1/2 år	1 år	1 år		3 år på sam. prgm.	Vt 2012: 1:a året på ekonomi utbildn. högskola
Leonardo (kille)	Alla skolår	Några mån.	1 år. HT 2009: gick i sjuan.					
Linda (tjej)	Alla skolår	2 år		3 år	Ht 2010: första terminen på IV			
Maria (tjej)	All skolår utom ett	Några mån.	1 ½ år		Ht 2010: första terminen på IV			
Miranda (tjej)	Sju år, därefter ingen skolgång under 6 år			1 år			Omvårdn.-prgm. 3 år.	Vt 2012: Timvik. inom vården samt Kom-Vux (kompl.)
Måns (kille)	Alla skolår	Några mån.	1 år				Ht 2010: Tekniskt prgm. 1:a året	
Nora (tjej)	Alla skolår utom ett	1 år		1 år			Vt 2012: 3:e året på omvårdn.-prgm.	
Rahmin (kille)	Ingen skolgång	3 år	1 ½ år. Ht 2008: gick i åttan					

Namn (kön)	År i skolan innan flytt till Sverige	Mån /år i enbart f-klass	År i ordinarie klass (el. blandat med f-klass) på högstadiet	År på IVIK	År på IV	Kom vux Sfi	År på gymnasie-program (utom IVIK och IV)	Syssel-sättn. efter gymn.
Rimi (tjej)	3-4 år	Några mån.	Vt 2012: gick i nian					
Rocky (kille)	Alla skolår	2 år	1 ½ år. Ht 2008: gick i nian					
Rola (tjej)	Alla skolår	Några mån.	1 år	1 år	1 år Vt 2012: prep. utb. IM[7]			
Sara (tjej)	Alla skolår	Några mån.	3 år				Vt 2012: 2:a året på sam. prgm.	
Sondos (tjej)	Alla skolår	2 år	1 ½ år. Ht 2008: Gick i nian					
Taqi (kille)	2-3 år	6 mån	1 ½ år	1 år	1 år		Handels-prgm. 1 år, hoppade av p.g.a. ekonomiska skäl	Vt 2012: startat företag med kompis
Veronica (tjej)	Alla skolår + gymn.			1 år			2 år Media-prgm. Räckte till-sammans med gymn. betyg från Peru för högskole-behörighet	Ht 2010: 1:a året Tekniskt basår, högskola

Eleverna befinner sig, som visas i tabellen, på olika skolnivåer vid vårt sista kontakttillfälle. Sex av eleverna gick vid sista kontakttillfället på högstadiet, sex gick på förberedande skolnivå på gymnasiet, elva elever gick ett gymnasieprogram, tre var färdiga med gymnasiet och hade gått vidare till en universitets- eller yrkesutbildning, en elev hade gått färdigt sin gymnasieutbildning men behövde komplettera ett fåtal betyg på Komvux, en elev gick ett år på gymnasiet innan han hoppade av och istället började arbeta, och en sista elev gick direkt från IV-programmet till ett arbete. Genom att studera tabellen kan man konstatera att många elever har gått i flera år på förberedande utbildningsnivåer innan de har kommit in på ett gymnasieprogram. Man kan också konstatera att vissa elever

7 IM hette tidigare IV.

har gått förhållandevis kort tid på förberedande utbildningsnivåer, till exempel i förhållande till deras tidigare skolgång, innan de har kommit in på gymnasiet. Tabellen visar också att fem elever som har gått i förberedelseklass på grundskolan och sedan börjat i ordinarie undervisning där, så småningom återigen har hamnat på förberedande utbildningsnivåer (IVIK eller IV) inför gymnasiet.

Hur lång tid gick eleverna enbart på förberedande skolnivåer?

Om man gör en grov sammanfattning och inte tar hänsyn till om eleverna kommer att fortsätta gå på förberedande skolnivåer utan bara räknar hur lång tid de vid sista kontakttillfället har gått på förberedande nivåer, så kan man konstatera att en elev har gått sex år, två elever har gått fem år, två elever har gått fyra till fyra och ett halvt år, fem elever har gått tre till tre och ett halvt år, nio elever har gått två till två och ett halvt år, fyra elever har gått ett till ett och ett halvt år, och övriga sju elever har gått några månader på förberedande skolnivåer. På grundskolenivå har jag då endast räknat den tid då eleverna enbart gått i förberedelseklass och inte när de sedan går delvis i förberedelseklass och delvis i ordinarie undervisning. Detta betyder att tio av eleverna har gått på förberedande skolnivåer i minst tre år (och fler kommer förmodligen i framtiden att ha gått i minst tre år). Om man närmare granskar data gällande dessa tio elever vid sista kontakttillfället, så kommer tre av dem att börja, eller har redan påbörjat, ytterligare ett år på förberedande skolnivå, tre går på gymnasiet, en elev är färdig med gymnasiet och i tre fall är det osäkert om eleverna kommer att gå vidare på förberedande skolnivåer på gymnasiet eller vidare till ett gymnasieprogram.

Skolnivå vid intervjuerna

Skolnivå	Första intervjuomgången Antal elever	Uppföljningsintervju Antal elever
Högstadiet: både undervisning i f-klass och i ordinarie utbildning	7	
Högstadiet: enbart undervisning i ordinarie utbildning	6	1
IVIK	7	1
IV	1	4
Förberedande år inför NV-program	1	
Gymnasiet, ordinarie gymnasieutbildning	7	4
Tekniskt basår, högskolan		1

Av de elever som intervjuades i första omgången gick 13 på högstadienivå (tabellen ovan och bilaga 1). Sju av dessa gick samtidigt i både förberedelseklass och i ordinarie klass, och sex enbart i ordinarie klass. Sju av de intervjuade eleverna gick på IVIK och en elev på IV. En elev gick ett förberedande år inför naturvetenskapliga programmmet[44] och sju elever gick i ordinarie gymnasieutbildning. Vid andra omgången intervjuer, uppföljningsintervjuer som gjordes cirka ett till ett och ett halvt år efter den första intervjun, gick en elev på högstadiet i ordinarie undervisning, en elev gick på IVIK, fyra elever gick på IV-programmet, fyra elever gick i ordinarie gymnasieutbildning och en elev hade hoppat av gymnasiet och läste istället ett förberedande högskoleprogram (hon hade gått färdigt gymnasiet i det land där hon bodde tidigare). Av de elever som gick gymnasiala utbildningar som intervjuades i första och/eller andra omgången, gick fyra elever på yrkesförberedande program och sju på studieförberedande program. Eftersom de intervjuade eleverna på högre skolnivåer ofta har erfarenheter även av att ha gått på lägre nivåer, så har de vid intervjuerna både kunnat tala om sina erfarenheter av den skolnivå där de gick vid intervjun och de tidigare skolnivåerna.

Tre av de intervjuade eleverna, Taqi, Miranda och Dragan, har erfarenhet av att ha gått på skolor på annan ort i Sverige innan de började på skolor i Malmö. I denna intervjuundersökning kommer jag framför allt att redovisa elevernas upplevelser från skolor i Malmö. Elevernas kommentarer om sin skolsituation på andra orter kommer endast undantagsvis att redovisas, och då alltid med ett förtydligande om att det handlar om en skola på en annan ort än Malmö.

44 Som skrivits tidigare var detta en möjlig variant av NV-programmet på just denna elevens skola.

Migrationen till Sverige

För drygt hälften av de intervjuade eleverna har migrationen från de länder där de tidigare bodde varit påtvingad, då anledningen från början har varit att man har flytt från krig och hot, även om man i många fall har hunnit bo i fler länder än ursprungslandet innan man flyttat vidare till Sverige. Samtidigt har det för många elever varit en lättnad att få flytta bort från oroligheterna och många har väntat i flera år på att få komma hit medan deras ena förälder sökt uppehållstillstånd här. Jag pratar med Måns om hur han flyttade till Sverige med sin familj från Irak:

> Eva: När du förstod att du skulle flytta till Sverige, vad tänkte du då?
> Måns: Jag tänkte att jag skulle få ett nytt liv, allting skulle bli nytt.
> […]
> Eva: Kände du att du ville flytta hit?
> Måns: Ja, jag ville det. Jag hade inte så bra liv i mitt land. Det var ”dangerous”, ett kaotiskt liv.
> (2009-11-04. 15 år. F-klass+ år 9.IRQ)

Ett par elever flydde ensamma till Sverige från Afghanistan respektive Iran. Det var en mycket farofylld resa för båda. Så här berättar Ahmad om en episod under sin flykt där han efter mer än femtio försök till slut lyckades ta sig över gränsen mellan Grekland och Italien genom att lägga sig under lastbilar:

> Eva: Men det fanns ett utrymme där du kunde ligga?
> Ahmad: Ja, ligga, men det var så jättesmalt. Och så fick jag ligga där och hålla i mig med händerna.
> Eva: Fick du hålla så hela tiden?
> Ahmad: Ja, 32 timmar… Ska aldrig göra det igen.
> Eva: Nej, det förstår jag verkligen. Att du har överlevt det.
> Ahmad: Ja, det var många som dog så. Jag känner många afghaner som dog så, till exempel mina kompisar som var med mig.
> (2009-10-11. 18 år. Förbered. NV-pr. AFG)

För en del elever innebar migrationen till Sverige möjligheten att äntligen få börja i skolan. Så var det för Rahmin som kom till Sverige som 11-åring. Tidigare hade han bland annat varit tvungen att jobba som billackerare för att hjälpa till med försörjningen:

> Rahmin: Du vet, först när jag kom till Sverige, tänkte jag bara på det, vilket liv jag hade innan och vilket liv jag fick nu. Det var en stor förändring.
> Eva: Vad var förändringen? Vad innebar det?

Rahmin: När jag var i Afghanistan fick jag jobba, jag fick inte gå i skolan. Jag var mest med familjen. Det kändes inte bra. Det var riktigt tråkigt där. Men när jag kom hit fick jag börja i skolan, jag fick nya kompisar. Jag fick lärare som var snälla. I Afghanistan vill de flesta inte börja i skolan, för lärarna slår dem. Men här är lärarna snälla.
(2008-11-28. 15 år. Grundsk. år 8. AFG)

Flera elever har berättat att en av de största anledningarna till att de flyttade hit, var att få bättre möjligheter att studera. Gem flyttade till Sverige från Hongkong bland annat med tanke på att få större möjligheter att studera på universitetsnivå så småningom.

Eva: Vad var det som gjorde att ni tänkte att ni skulle flytta hit?
Gem: Studera.
Eva: Dina föräldrar ville att du skulle studera här?
Gem: Ja.
Eva: Vad tyckte du själv om att flytta hit? Vad tänkte du när du skulle flytta hit?
Gem: Bara studera. Att det var skönare.
Eva: Är det skönare att studera här tror du?
Gem: Ja.
Eva: Varför det?
Gem: Därför i Hongkong är det inte lätt. I Hongkong måste man jobba mycket och så.
Eva: Är det hårdare, tuffare?
Gem: Mmm.
Eva: Är det svårare att komma in på universitetet och sånt också kanske?
Gem: Ja.
(2009-10-14. 15 år. Grundsk. år 9. CHN)

Även om det för de flesta elever fanns saker i Sverige som lockade: att slippa krig och hot, att få gå i skolan och att få bättre möjligheter att studera vidare till exempel, så var migrationen också förknippad med att man lämnade mycket bakom sig som man saknade. Framför allt saknade man de släktingar och familjemedlemmar som man var tvungen att lämna. Miranda, som har vuxit upp med sina syskon hos sin mormor i Kamerun, flyttade till sin pappa i Sverige som hon inte hade träffat sedan hon var liten.

Miranda: Vi var ledsna för att mormor inte kunde följa med. Det var det som vi var lite ledsna för. Mormor stannar fortfarande.
Eva: Hur lever din mormor nu då? Har hon andra släktingar omkring sig?
Miranda: Ja, men de har inte ens själva att äta. De kan inte ens hjälpa henne. Så hon bara kämpar. Sedan när vi får det bättre, så kanske vi kan hjälpa henne.
(2009-06-09. 20 år. OP år 2. CMR)

Andra elever berättar om sin oro för de släktingar och familjemedlemmar som har stannat kvar i krigsdrabbade områden.

Sammanfattning

I detta kapitel där jag har presenterat eleverna har jag gett exempel på hur deras bakgrunder ser ut när det gäller geografiska ursprungsområden, anledningen till migrationen till Sverige, föräldrarnas utbildningsbakgrunder, tidigare skolgång och skolkarriär i Sverige. Presentationen av eleverna ger exempel på att de nyanlända elever som kommer till Malmös skolor har mångskiftande tidigare erfarenheter och bakgrunder. Där finns många elever som har flytt från krig och hot, för vilka invandringen till Sverige varit påtvingad, men kanske många gånger också en lättnad i en påfrestande situation. Några elever kommer ensamma till Sverige, ofta efter flera månader av farofylld flykt. Det finns elever som flyttar till föräldrar i Sverige som de inte har träffat på många år, och som kanske hoppas på bättre framtidsmöjligheter här. Vissa elever har tidigt fått hjälpa till att försörja familjen och har inte kunnat gå i skolan i de länder där de tidigare har bott. Vissa elever har innan flytten till Sverige levt som flyktingar i ett grannland till ursprungslandet, där de inte har kunnat få undervisning eftersom de inte har varit medborgare i landet. Andra elever har gått alla skolår på motsvarande grundskolenivå i de länder där de tidigare bodde och är relativt väl förberedda för skolgången i Sverige. Dessa barn och ungdomar, med alla sina olika erfarenheter, kommer så småningom ut i en svensk skolverklighet. I Malmö hamnar de oftast först på en förberedande skolnivå för nyligen invandrade elever på grundskole- eller gymnasienivå. När det gäller de intervjuade eleverna hade tio av dem vid vårt sista kontakttillfälle gått minst tre år på förberedande undervisningsnivåer.

DEL 3

Resultat och analys

KAPITEL 7

Gemenskap och utanförskap i klassen

I detta kapitel kommer jag att beskriva och analysera de intervjuade elevernas möjligheter till och hinder för att bli inkluderade i olika former av social gemenskap i sina klasser på både förberedande och ordinarie undervisningsnivåer. Jag kommer också att belysa hur eleverna hanterar dessa hinder.

Ständigt nya grupper

Som jag har beskrivit i tidigare kapitel gör många av de elever som kommer till Malmös skolor under de fyra sista åren i grundskolan eller under gymnasiet en ganska lång vandring från olika förberedande undervisningsnivåer för att nå fram till ordinarie undervisningsnivåer på grundskolan eller gymnasiet. Jag kan nämna ett exempel bland de elever jag har intervjuat. Barry kom från Thailand till Sverige som 15-åring. Han gick i två olika förberedelseklasser på högstadiet under ett år. Därefter gick han IVIK på en gymnasieskola i ett år och IVIK på en annan skola följande år. När han hade klarat Sfi-provet på IVIK kom han vidare till IV-programmet på en gymnasieskola under ett år, och vid vår sista intervju hade han gått ytterligare ett IV-program på en annan skola. Det betyder att Barry har gått i sex olika klasser under fem år. Det är inte ovanligt bland de intervjuade eleverna att ha bytt klass många gånger under kort tid. Dessa klassbyten innebär alltså att många nyanlända elever byter social miljö ganska ofta. För varje gång de byter social miljö måste de på ganska kort tid bygga upp sina sociala nätverk och sociala positioner i en ny grupp innan de flyttar vidare till nästa.

Jag lade märke till vid mina besök i ett flertal förberedelseklasser och IVIK-klasser att det ofta kunde kännas lite oroligt i klasserna. Det kunde vara ganska pratigt på lektionerna och mycket fokus på relationerna i gruppen och många gånger kunde detta leda till att det blev svårt att fokusera på skolarbetet. Oron i några av dessa klasser jag besökte kan ha många orsaker, bland annat att det är en omvälvande erfarenhet att just ha flyttat till ett nytt land, inte minst om man har tvingats fly på grund av krig eller hot. Det kan vara så att man bär med sig svåra upplevelser som gör att det blir svårt att koncentrera sig på skolarbetet eller att man går igenom en påfrestande asylprocess i Sverige (se t.ex. Herbert 2006). En del av oron i klasserna tolkade jag dock också som den oro som kan uppkomma när människor samlas i en ny grupp och de ännu inte har hittat ”sin plats” i gruppen. S. Anderson (2000: kap. 3) beskriver skolklassen som en form av gemenskap i skolan som skapar en grundläggande tillhörighet och social referensram för eleverna. I idén om vad en skolklass innebär finns en tanke om en viss jämbördighet mellan eleverna i klassen, och Anderson menar att både lärare och elever strävar efter att uppnå en bra jämbördighetsimage genom sitt agerande mot varandra och organisationen av studierna. Samtidigt menar hon att det finns en dold hierarki mellan elever och att det under ytan förekommer en ständig kamp om positioner inom klassen. Många elever i de förberedelse- och IVIK-klasser jag besökte ägnade en stor del av sin energi åt att kämpa om positioner i gruppen eller skapa nya vänskapsband, vid sidan av att försöka fokusera på sina studier. Det verkade särskilt vara så i de klasser där de flesta elever var nya för varandra. Det kan alltså vara energikrävande för eleverna att ständigt hamna i nya sociala grupper. Barry har inte riktigt hunnit lära känna sina klasskamrater i de klasser där han gått. De andra eleverna pratade inte så mycket med honom och han kom inte särskilt bra överens med dem.

> Eva: Hur känns det att liksom hoppa mellan alla dessa skolor?
> Barry: Alltså (skrattar lite), det gick ganska snabbt, tycker jag. Ett halvår på [skola] och sen skickade de mig till [annan skola] och sen var jag där bara i ett halvår och sen kom jag till IVIK och flyttade mellan två olika skolor [på IVIK]. Och så klarade jag Sfi-provet och kom till IV. […]
> Eva: Men när du flyttade så mycket, hann du lära känna dina skolkamrater?
> Barry: Nej. Alltså, de… Om man kollade på dem, så kanske de inte snackade med mig, eller vi kanske inte accepterade varandra, jag vet inte.
> (2009-03-25. 18 år. IVIK. THA)

Men det kan också finnas vissa fördelar med att byta klass, tycker både Kurre och Måns:

> Eva: Hur har det varit för dig, just att byta så många gånger?

Kurre: Man kan säga att… för mig var det ju bra, för jag kom högre och högre upp när det gällde språket och… Så man märkte skillnaden.
Eva: Så det är det som är det viktigaste, eller? Att du kommer framåt förstås?
Kurre: Ja, ja.
(2009-12-02. 19 år. SP år 2. CHN)

Eva: Men det här med att byta klass så mycket som du har gjort, har det varit jobbigt?
Måns: Ja, lite kanske, men det har skapat, alltså jag har skapat mycket kontakter med många människor, så det är…
Eva: Så det har den positiva sidan?
Måns: Ja, det är positivt.
Eva: Har du kvar kontakter med dem som du gick med i förberedelseklassen?
Måns: Ja och de som gick i IVIK också. […] Jag träffar dem hela tiden.
(2010-11-19. 16 år. TK år 1. IRQ)

Något som upplevs som positivt med att byta klass kan alltså vara att man kommer framåt i sin utbildning, och att man får många nya sociala kontakter på kort tid. Just när det gäller förberedelseklasser och IVIK-klasser, så är det mycket vanligt bland de intervjuade eleverna att de har behållit kontakterna med sina tidigare klasskamrater i dessa klasser långt efter att de har slutat gå där. Det verkar ofta, trots de många gånger korta tidsrymder som dessa klassammansättningar varar, som om gemenskapen mellan elever i dessa klasser kan bli mycket stark.

Samhörighetskänsla mellan elever med liknande erfarenheter

Wigg (2008:96ff, 110f) beskriver hur invandrade personer i hennes studie dras till andra med liknande erfarenheter som de själva. Det handlar delvis om en självvald gemenskap mellan personer med liknande erfarenheter, men för vissa personer handlar det också om erfarenheter av att vara utesluten ur andra möjliga gemenskaper. Många av eleverna i min undersökning beskriver en särskild samhörighetskänsla mellan elever i förberedelse- och IVIK-klasser. Dragan hade gått i både förberedelseklass och vanlig högstadieklass i en annan stad innan han kom till Malmö och började på IVIK.

Dragan: Efter lite mer än ett år [i förberedelseklass] så började jag i svensk klass, men jag ville inte vara där. Jag vet inte, jag kände mig utanför.
Eva: På vilket sätt kände du dig utanför? Var det nån som sa något, eller?

Dragan: Nej, det var inte det. Det var bara jag som, alltså, jag kände mig inte som dem. Jag vet inte, det var, jag vet inte hur jag ska förklara riktigt, men…
Eva: […] Vad kan det vara för nånting som gör att man känner det här avståndet? Är det för att de inte har varit med om samma saker som du?
Dragan: Ja, det också.
Eva: Eller är det för språket…?
Dragan: När jag var i förberedelseklassen, då, alla vi, typ så, vi kunde inte så bra svenska. Alla vi var ungefär på samma nivå. Det kändes bra, jag mådde bra när jag var på lektioner och jag kunde jobba och allting. Men när jag kom dit [till vanlig klass], så kunde de svenska bättre än jag, och jag kände att de var bättre än jag och att jag inte hade den standarden som de hade. Så kände jag.
Eva: Gick du tillbaka till förberedelseklassen då?
Dragan: Nej, jag gick faktiskt fram och tillbaka. Jag sa till min lärare att: 'Jag vill verkligen inte vara där'. Men han sa: 'Du vill inte, du måste', du vet så, 'Du måste börja nån gång'. Så jag gick lite fram och tillbaka.
(2009-10-15. 20 år. HRP år 3. BIH)

Sondos som är född i Syrien går i både förberedelseklass och vanlig klass på högstadiet vid vår intervju. I hennes förberedelseklass finns elever från flera olika geografiska områden, från Ostasien, Mellanöstern och Östeuropa. I hennes vanliga niondeklass går främst elever som är födda i Sverige med föräldrar som är födda i Mellanöstern. Hon känner en större samhörighet med eleverna i förberedelseklassen. De elever som går i hennes vanliga klass har till exempel andra regler hemma, menar hon.

Sondos: Det är skillnad. Till exempel får de gå ut med killar och vi får inte. De får gå ut till efter klockan sex på kvällen, vi får inte. […] Jag känner en palestinsk tjej [i klassen], vi har samma [regler] och min mamma känner hennes mamma och så. […]
Sondos: I förberedelseklassen känner jag att tjejer och killar är likadana som i mitt land. Till exempel Vietnam, de som kommer därifrån, jag känner att de är som i mitt land. De har samma tradition. […] Men däruppe, de är födda här, de…
Eva: Däruppe? Var?
Sondos: I nian [en våning upp], alltså i vanlig klass. Det är stor skillnad. Det är inte bara jag som säger så, [Kandi] säger också så, alla de som går upp, de säger att det är bättre i förberedelseklassen.
(2008-11-24. 16 år. F-klass + år 9. SYR)

Den samhörighetskänsla som Dragan och Sondos beskriver i sina förberedelseklasser till skillnad från sina vanliga klasser, kan alltså baseras på olika saker. Det kan i dessa exempel handla om att eleverna i deras förberedelseklasser till en del har liknande erfarenheter, att de känner att de är på ungefär samma svenskspråk-

kiga nivå och därför mår bra av och känner sig trygga med att arbeta tillsammans med varandra, eller att de känner att eleverna i förberedelseklass i högre grad än eleverna i vanlig klass har ungefär samma traditioner och regler hemma. Man kan känna sig utanför i vanlig klass där man hamnar i ett underläge rent språkmässigt och kunskapsmässigt (man halkar efter i den övriga ämnesundervisningen också när man går i förberedelseklass och i stort sett bara läser svenska) och där man inte delar vissa erfarenheter och synsätt. Det har många gånger varit en trygghet för de intervjuade eleverna att ha en förberedelseklass att utgå ifrån och ibland komma tillbaka till, när de så småningom slussas ut i vanlig klass på högstadiet. Vissa elever kan till och med behöva dra ut på sin tid i förberedelseklass för att hinna bli tillräckligt trygga och få tillräckligt stort självförtroende för att våga och orka ta steget vidare till ordinarie undervisning. Det är dock också min erfarenhet från fältstudierna att många elever i förberedelseklass och på IVIK är mycket ivriga att få börja i ordinarie undervisning och kan vara mycket trötta på att vara placerade i en grupp för sig på skolan (se även kap. 12).

Det är inte alltid så lätt för elever som går från förberedande undervisningsnivåer för nyanlända till ordinarie undervisning att hitta vänner i sin nya klass. Många elever har berättat att de andra eleverna i klassen inte visar något större intresse för den elev som kommer ny. Genom mina fältstudier och intervjuer har jag uppmärksammat att många elever som går över från förberedande till ordinarie undervisningsnivåer, åtminstone i början, tyr sig till elever i den nya klassen som har liknande erfarenheter eller befinner sig i samma situation som de själva, eller i vissa fall har samma modersmål men är födda i Sverige (det sistnämnda har dock inte varit lika vanligt bland de intervjuade eleverna). Det kan vara elever i klassen som tidigare själva har invandrat som barn, elever som tidigare har gått i förberedelseklass eller på IVIK och som man sedan möter i sin nya klass, eller elever som man själv har gått tillsammans med i förberedelseklass eller på IVIK och sedan går vidare tillsammans med till ordinarie utbildning. I vissa fall är det elever som har samma modersmål, men ofta har man inte samma modersmål, utan delar bara erfarenheten av att vara relativt nya i Sverige. Måns och Ghost gick tillsammans från förberedelseklassen till vanlig klass på sin skola.

> Eva: Hur har det varit att ha [Måns] i samma klass som du? Har det varit bra?
> Ghost: Ja. Det var… Först när vi började så tyckte vi om varandra. Vi ville vara kompisar. Vi blev nära kompisar, bästa vänner. Och vi sa till [förberedelseklassläraren]: 'Jag ska inte gå till vanlig klass utan [Måns]'. Han sa samma sak om mig. Så vi gick tillsammans. Vi tyckte om det. De [andra i klassen] var lite, ja, så där. Vi var lite blyga, men till sist gick det bra.
> (2009-11-10. 15 år. F-klass + år 9. LBN)

Så här berättar Rimi om mötet med sin nya klass i sjuan:

> Rimi: Min bästa kompis heter [namn]. […] Hon är inte född i Sverige, men hon har bott nio år eller åtta år i Sverige.
> Eva: Ja, ja, så du träffade henne när du gick till vanlig klass. När du började i vanlig klass, hur kändes det att träffa de nya eleverna där?
> Rimi: Ibland var det konstigt […]. Jag bara satt med min kompis. Jag förstod inte så mycket svenska första gången.
> Eva: Går din bästa kompis i samma klass som du?
> Rimi: Mmm. Alltså hon hjälper mig ibland, hon hjälper mig.
> Eva: Pratar hon arabiska?
> Rimi: Ja.
> Eva: Men de andra eleverna, de var snälla i alla fall?
> Rimi: Ja. Men de bara säger 'hej, hej', så, men min kompis som kan prata arabiska, alltså min bästa kompis, hon hjälper mig. Men de bara säger 'hej, hej' och pratar inte sen.
> (2009-09-29. 14 år. F-klass + år 7. IRQ)

Att ha någon i klassen som man delar erfarenheter med och på så sätt känner en viss samhörighet med, kan skapa en trygghet den första tiden i ordinarie undervisning. Om kompisen dessutom har samma modersmål och har varit här längre eller är född här, kan det ofta också vara till mycket stor hjälp för den nykomna eleven att förstå vad som sägs i klassrummet eller vad olika skoluppgifter handlar om. Enligt min erfarenhet från fältstudierna på olika skolor, kan dessa klasskamrater få en funktion som ett slags extra "hjälplärare" för de nykomna eleverna. De kan ta sig tid att hjälpa eleven med sådant som läraren inte hinner och de kan läsa läxor tillsammans med den nykomna eleven. Sociala kontakter i klassrummet kan alltså också vara av mycket stor betydelse för att en nyanländ elev ska komma vidare i sina studier. Exemplet visar också att en anledning till att elever kan söka gemenskap med andra elever med liknande bakgrund och erfarenheter av invandring, kan vara att de helt enkelt inte blir insläppta i en social gemenskap med andra elever.

Nora hittade nya vänner både i sin gymnasieklass och bland elever som hon läste svenska som andraspråk tillsammans med, när hon började på omvårdnadsprogrammet.

> Nora: Jag har väldigt många kompisar, om man ska säga. Jag brukar träffa… men inte bara i min klass, utan i andra klasser också. Så jag har det bra!
> Eva: Vad härligt! Hur har du träffat dem?
> Nora: Vi hade svenska som andraspråk och de kom från andra klasser också. Så vi träffades i ettan och vi brukar träffas, typ, tre gånger när vi har svenska och jobba

med varandra och sånt. Så började vi träffas när vi hade rast. Ibland har vi rast samtidigt och ibland under lunchen.
Eva: Så då är det flera som är i samma situation. Är det skönt att träffa andra som är lite grann [i samma situation]?
Nora: Ja, men de flesta de är… Jag tror det finns en eller två som är födda här.
Eva: Okej, så det är olika?
Nora: Ja, det kan man säga. Och det finns de som har varit här i, typ, sex år eller sju år, eller…
Eva: Men ni kanske kan känna igen er lite grann i varandra ändå?
Nora: Ja, det kan man säga.
Eva: Just med språket och så där?
Nora: Mmm.
(2010-11-01. 18 år. OP år 2. IRQ)

Det verkar som om Nora ganska ofta träffar sina vänner som hon läser svenska som andraspråk tillsammans med, även om hon också har vänner i sin egen klass. Jag tolkar det som att de finner någon slags samhörighet i att de alla har svenska som andraspråk, sannolikt delvis för att de har samma erfarenheter av att behöva kämpa med majoritetsspråket, men möjligen också för att de delar erfarenheten av att ha invandrat eller att de har flera kulturella identiteter att förhålla sig till och röra sig mellan än många majoritetssvenskar. En gemenskapsskapande faktor skulle också kunna vara den gemensamma erfarenheten av att bli placerade i kategorin ”invandrare” av den majoritetssvenska omgivningen, med allt vad det kan innebära av exkludering. Nora berättade också vid intervjun att hon i början inte trivdes i sin klass och att hon kände sig ”helt annorlunda”. Några elever har berättat om den olust eller osäkerhet de känner i början när de träffar elever som är födda i Sverige med svenska föräldrar. Det kan för vissa elever vara något i det mötet som gör att man känner sig obekväm för att man känner sig ”helt annorlunda” eller att man inte riktigt behärskar språket och kan mötas på samma villkor. Så här berättar Veronica:

Veronica: På [tidigare IVIK-skola] finns det fler ’invandrare’. Det finns mer… araber… jag vet inte om man ska kalla dem så.
Eva: Arabisktalande, eller?
Veronica: Ja. Det var väldigt få ’svenskar’. Så den svenska vi hörde var väldigt, ja: ’Hej, mannen! Kom hit!’ Jag vet inte, så. När jag kom hit var det fler ’svenskar’. Och…
Eva: Hur kändes det då, den skillnaden?
Veronica: Skrämmande!
Eva: Skrämmande, mmm. Varför var det skrämmande?
Veronica: För att… Jag minns att när jag slutade med svenskan, jag kunde inte prata, jag kunde inte…

Eva: Du slutade prata svenska?
Veronica: Alltså när jag slutade kursen…
Eva: I [namn på tidigare IVIK-skola]?
Veronica: Ja. Jag kunde skriva och jag fick G på nationella provet, men jag kunde inte prata. Jag kan inte prata.
Eva: Det kan du visst!
Veronica: Inte som jag… jag vill säga det rätt. Så var jag väldigt rädd att de skulle skratta åt mig eller säga: 'Varför är du här om du inte kan prata svenska?'.
Eva: Gjorde de det?
Veronica: Nej.
Eva: Hur blev det då?
Veronica: Det var faktiskt jag som inte ville prata med de andra. För att jag drog mig undan kanske. För att jag inte kunde prata. De pratade och jag förstod ingenting. Sen skojade de och jag fattade ingenting. De skrattade och jag bara : 'Okej…? Jaha. Hej då.'
(2009-12-01. 18 år. MP år 2. PER)

Att inte kunna mötas på lika villkor och att till exempel inte förstå vad andra elever skojar om, kan vara en så jobbig upplevelse att man slutar prata och drar sig undan. I Veronicas fall var hon också rädd att de andra eleverna skulle skratta åt henne och undra vad hon gjorde på gymnasiet när hon inte kunde tala bättre svenska. Hon verkar ha känt sig tryggare på sin tidigare skola där många elever hade invandrarbakgrund. Tilläggas bör att Veronica vid vår intervju inte längre var lika rädd för att prata eller att ta kontakt med dem hon kallar "svenskar" i klassen. Hennes bästa vän i klassen var vid intervjutillfället en tjej som var född i Sverige med svenskfödda föräldrar. För många av de intervjuade eleverna är rädslan för att säga fel och rädslan för att ta kontakt med elever som talar bättre svenska än de själva, något som är övergående. Dock har det för flera elever, åtminstone till en början, varit en trygghet att ha personer i klassen eller på skolan som har liknande erfarenheter av att ha invandrat eller som inte har svenska som modersmål.

I rapporten *Etnisk segregation i storstäderna* (2010: kap. 4–5) menar Oskar Nordström Skans och Olof Åslund att effekterna av etnisk segregation inte alltid är negativa utan även kan vara positiva. På det socioekonomiska området kan det till exempel ha en positiv effekt att befinna sig i en miljö med många landsmän, om dessa är resursstarka i fråga om arbeten och studieresultat. Om etnisk segregation har positiva eller negativa effekter har alltså snarare att göra med vilka resurser som finns i omgivningen än vilket ursprung en befolkningsgrupp har. Segregation kan också ske mer eller mindre frivilligt och utgå ifrån mer eller mindre medvetna val. En negativ aspekt av segregation är att man till exempel

kan bli mer eller mindre tvungen att bo, arbeta eller gå i skolan på en bestämd plats på grund av bristande resurser att kunna välja något annat, eller bristande information om alternativen. Jag skulle vilja dra en parallell till skolans värld där det också kan förekomma både positiva och negativa effekter av segregation. I exemplen ovan kan eleverna å ena sidan själva välja och dra fördelar av att umgås med elever med en liknande bakgrund på skolorna, till exempel genom att det skapar en trygghet och ett självförtroende hos eleverna att möta personer som förstår deras erfarenheter och i vissa fall också delar deras förstaspråk. Det kan, som jag har beskrivit tidigare, i en del fall vara till stor studiemässig nytta att ha kompisar i skolan som delar samma modersmål och som varit längre i Sverige. Å andra sidan kan man fråga sig i hur hög grad det är möjligt för dessa elever att välja ett annat umgänge, bland annat på grund av språksvårigheter, men också ett ointresse hos andra elever.

Språkliga gemenskaper – fördelar och nackdelar

Vi har i förra avsnittet redan sett en del exempel på hur språktillhörigheter kan skapa sociala gemenskaper, till exempel Rimi som blev nära vän med en elev med samma modersmål. I flera av de IVIK-klasser och förberedelseklasser där jag har varit, har jag observerat hur eleverna till viss del bildar grupper utifrån språktillhörighet. Ofta kommunicerar man till viss del på svenska över dessa språkgränser på lektionerna och på rasterna, och det är inte ovanligt bland de intervjuade eleverna med vänskaper över dessa gränser. Vad finns det för fördelar respektive nackdelar med språkliga gemenskaper enligt eleverna?

En stor fördel som flera elever nämner med att många elever i klassen har samma språkbakgrund som en själv, kan vara att man kan få hjälp och stöd av varandra på sitt eget språk, vilket jag redan nämnde i förra avsnittet (ex. Rimi). En annan fördel som Eleonora har nämnt är att om man kan prata med någon på ett språk som båda behärskar fullt ut, då kan samtalsämnena bli djupare. Eleonoras närmaste vänner talar rumänska och de delar både språket, erfarenheter från Rumänien och erfarenheter av att vara nya i Sverige. Andra språkliga gemenskaper än elever med samma modersmål, kan vara elever som kan ett annat gemensamt språk som de har lärt sig i skolan i de länder där de tidigare har bott. Flera elever har berättat om fördelarna av att elever på förberedande eller ordinarie undervisningsnivåer delar ett annat språk än modersmålet. Ett antal elever har läst engelska i skolan i de länder där de tidigare bodde och kunde därför prata

med andra elever på engelska innan de kunde börja prata svenska. Eleonora hade lärt sig både engelska och spanska i skolan innan hon flyttade hit, vilket hon hade stor användning av i sin IVIK-klass.

> Eleonora: I den nya klassen trivdes jag rätt så bra, med tanke på att jag kunde engelska. Och nästan alla i klassen kunde engelska. Och de som inte kunde det, kunde spanska, och det kan jag också. Så vi kom ju överens rätt så bra och vi förstod varandra och kunde prata.
> (2009-12-02. 18 år. SP år 1. ROU)

Språkgränser kan också innebära att en klass delar in sig i olika grupper utifrån språktillhörighet och att dessa grupper mest pratar sitt eget modersmål med varandra. Detta verkar särskilt vara fallet om det finns många i klassen med samma språktillhörighet. Bland de elever jag intervjuade som inte trivdes särskilt bra i relation till andra elever i förberedelseklasser och på IVIK, var ett vanligt skäl till denna otrivsel att eleverna kände sig utanför eftersom de flesta i klassen pratade med varandra på ett gemensamt modersmål som man själv inte delade. Linda, som flyttade till Sverige från Ghana, hamnade i en förberedelseklass där alla andra elever pratade arabiska.

> Linda: Jag passade inte in.
> Eva: På vilket sätt då?
> Linda: Det var för många araber. Bara tjejer också, inga killar. Och alla var araber, de pratade bara arabiska. Jag förstod ingenting. Och det var jobbigt för mig.
> (2009-03-27. 18 år. IVIK. GHA)

Carita har utvandrat från Thailand och i hennes IVIK-klass går det också många arabisktalande elever. De pratar med henne ibland, men ofta pratar de arabiska med varandra och då känner sig Carita utanför.

> Eva: Hur tycker du att det känns mellan eleverna i din klass? Är det en bra stämning, eller är det bråkigt, eller? Hur känns det?
> Carita: Ja, det är lite bråkigt. Och ibland jobbigt att de bara snackar sitt språk. Så vi fattar inte vad de säger.
> […]
> Eva: Känner du att du blir en del i gemenskapen, får du vara med? Eller känner du dig lite utanför, eller?
> Carita: Lite utanför. Jag kan vara med dem, men de snackar sitt språk också.
> Eva: Du sitter med, fast…
> Carita: Ja, men de snackar sitt språk och ibland snackar de svenska. Sedan snackar de igen på sitt språk. Så jag förstår inte. Jag bara sitter och…
> (2009-03-24. 17 år. IVIK. THA)

Kurre hamnade istället i en språkligt sett heterogen förberedelseklass, där inget språk egentligen dominerade.

> Eva: Den första tiden, vad hade du då för kontakter? Hade du vänner? Träffade du nån ny vän eller?
> Kurre: Ja, på [skola].
> Eva: I förberedelseklassen?
> Kurre: Ja, men det var liksom efter, efter två år nånting, för jag kunde inte språket. Det var jättejobbigt.
> Eva: Så de två första åren så hittade du inga vänner då?
> Kurre: Nej.
> Eva: Det låter väldigt tufft.
> Kurre: Det var det. Jag orkar inte ens tänka på det.
> (2009-12-02. 19 år. SP år 2. CHN)

När man inte kan svenska så bra och ingen annan i klassen kan tala det egna modersmålet, kan man alltså hamna utanför alla språkliga gemenskaper.

Utanförskap genom ignorering

Det är vanligt bland de intervjuade eleverna att de har känt sig ignorerade av de andra eleverna i sin nya klass, när de har gått vidare från förberedande till ordinarie undervisning. Detta gäller särskilt på högstadienivå. Så här berättar Gem, Ghost och Anna, som alla gick vidare från förberedelseklass till ordinarie undervisning på högstadiet:

> Eva: Hur tycker du att klassen tog emot dig när du kom?
> Gem: De pratade inte med mig och så.
> Eva: Hur kändes det för dig?
> Gem: Kändes ensamt.
> Eva: Pratar de med dig idag?
> Gem: Ja, bara några flickor.
> Eva: Varför tror du att de inte pratade med dig?
> Gem: Kanske därför att jag inte kunde så mycket svenska och så.
> (2009-10-14. 15 år. Grundsk. år 9. CHN)

> Ghost: Men först tänkte jag att om jag svarar fel så kommer de att skratta, för de såg inte mig. De trodde att jag var 'ingenting'. Men nu är det en annan sak.
> Eva: Det kändes så i början, att de trodde…?

Ghost: Alltså, de bara, typ, de tittade inte på mig.
[…]
Eva: Men de tog inte kontakt med dig, så i början, de första månaderna?
Ghost: Nej, nej.
Eva: Hur kändes det då, de första månaderna?
Ghost: Det var jättesvårt. De hade inga problem att kontakta mig, men det var jag som hade problem. Det var jag som var blyg. Och till vissa ämnen gick jag lite för sent, för att jag inte ville vara med dem. Jag ville inte sitta och vänta med dem där. Så jag kom för sent.
Eva: Du kom för sent till lektionen? Ja, ja, så det var en strategi att slippa gå i korridoren tillsammans och sånt?
Ghost: Ja.
(2009-11-10. 15 år. F-klass + år 9. LBN)

Eva: De andra eleverna i din vanliga klass, hur tog de emot dig tyckte du?
Anna: Ja, inte så bra.
Eva: Inte så bra? Vad var det då som de gjorde? Eller på vilket sätt?
Anna: De gjorde ingenting, typ.
Eva: Ingenting? Så de ignorerade dig då?
Anna: Mmm, det kan man säga.
[…]
Anna: Ja, jag brydde mig faktiskt inte så mycket för jag, typ, hur ska jag säga… Jag var inte sån: 'åh jag måste skaffa vänner', och så. Det var inte så att det störde mig mycket att de inte pratade med mig. Jag såg ju ändå fram emot lektionerna, för jag ville ju lära mig mer och så.
[…]
Anna: Det var några som var snälla där, som försökte visa mig runt och så, var vi skulle ha lektioner och allt det.
Eva: Så det var några som var snälla i klassen?
Anna: Men så, typ, de hade redan sina grupper, eller vad man nu ska säga, så…
(2009-12-07. 18 år. SP år 3. GMB)

Olika sätt att ignorera de nya eleverna i klassen kan alltså vara att inte prata med dem eller att inte titta på dem. Det är flera av de elever jag intervjuat som i likhet med Gem och Ghost lägger skulden på sig själva för att de inte släpps in i gemenskapen i en ny klass. Anna försökte fokusera på skolarbetet istället för att bry sig om att hon var ensam, vilket också är en återkommande strategi bland de intervjuade eleverna. En faktor som Anna nämner som kan vara en bidragande orsak till att det verkar vara svårare för elever att bli insläppta i gemenskapen i ordinarie undervisning på högstadiet än på gymnasiet, är att eleverna i klassen redan har grupperat sig. Det kan vara lättare att komma ny till en gymnasieklass

där alla elever är nya för varandra, och så blev också fallet för till exempel Anna när hon senare började på gymnasiet.

Att bli inbjuden till social gemenskap men inte våga

En del elever har berättat om att de inbjudits till social gemenskap med andra elever i sina nya klasser, men att de inte har vågat besvara kontakten. Kurre berättar om hur han började i vanlig klass på högstadiet:

> Eva: Sen kom du ut lite grann på engelska och matte i en vanlig klass. Hur togs du emot i den klassen, av de andra eleverna?
> Kurre: Kände bara att de var snälla. Ja, just det, vi hade idrott tillsammans också. Jo, de var snälla.
> Eva: Var det nån som försökte ta kontakt och så?
> Kurre: Jo, det var nån, men… Jo, det var nån som, typ så: 'Ja, vi kan träffas efter skolan'. Men mitt språk var riktigt kasst. Nej, så jag gjorde inte det.
> Eva: Du gjorde inte det?
> Kurre: För det var pinsamt att, ja, skulle man hänga med några killar ut som jag inte kunde förstå?
> Eva: Så du blev ännu mera ensam då, när du inte vågade tacka ja till den kontakten?
> Kurre: Ja.
> (2009-12-02. 19 år. SP år 2. CHN)

Ahmad hade också svårt att våga besvara klasskamraternas inbjudan till kontakt på gymnasiet:

> Ahmad: Jag snackar inte med de andra. De andra eleverna de kommer och säger: 'Varför snackar du inte med oss?'. Jag sa: 'Det är ingen som har frågat mig nånting. Om du frågar så får du svar'. Jag kan inte komma och säga till exempel: 'Hej', och... Jag sa: 'Det vill jag, men det kan jag inte'. Jag vet inte varför.
> Eva: Nej, du är lite blyg, eller?
> Ahmad: Lite blyg och, ja… Jag sa: 'Jag kan inte'. Jag har blivit mycket lugn, jag vet inte varför.
> Eva: Du blir lite rädd kanske också?
> Ahmad: Rädd och så…
> […]
> Ahmad: Jag känner många afghaner här [i skolan], men jag pratar inte så mycket med dem. Jag bara säger hej.
> Eva: Du pratar inte så mycket med dem i klassen heller?

Ahmad: Nej. Och jag sitter bara tyst. Och jag försöker bara koncentrera mig, men det går inte. Jag vet inte varför.
Eva: De vet inte hur du har det, de andra? Att du har det så jobbigt?
Ahmad: Nej. Alltså det var en där, det var en tjej som går i min klass här, hon kom och frågade mig: 'Hur är det? Var kommer du ifrån?' och så. Så jag berättade lite och hon sa: 'Va, kom du hit så? Du måste skriva en bok! Du måste skriva en berättelse.' Jag sa: 'Ja, kanske, i framtiden'.
[…]
Ahmad: Alltså många kommer och säger: 'Varför sitter du ensam?'. Och vad ska jag göra? Många går sin väg, alla går sin väg. Vad ska jag göra? Jag måste vara ensam, ensam, lyssna på musik. […] Så jag har inte kompisar och så där.
(2009-10-19. 18 år. Förbered. NV-pr. AFG)

Det verkar som om vissa elever nästan blir förlamade av dåligt självförtroende i mötet med den nya svenska skolan och eleverna där. Kurre har till exempel berättat att han hade många vänner i skolan i Kina innan han flyttade hit, så hans ensamhet har säkert inte att göra med att Kurre skulle vara en asocial person. Han hade vid vår intervju, några år efter han gick i förberedelseklass, dessutom gott om vänner i sin gymnasieklass. Ensamheten har sannolikt till stor del att göra med språket, vilket både Kurre och Ahmad, men också många andra elever i avhandlingsstudien, framhåller som orsak till sin blyghet och tystnad. I Kurres och Ahmads fall menar jag att deras ensamhet och dåliga självförtroende också kan ha att göra med att de tidvis mådde mycket dåligt under sin första tid i Sverige. Kurre har berättat att erfarenheten att flytta från Kina till Sverige var mycket omvälvande och svår för honom. Ahmad berättade vid det första intervjutillfället (intervjucitatet ovan är från detta tillfälle) att han hade problem med ständigt återkommande minnesbilder av traumatiska händelser från sina år som flykting i Iran och sedan flykten till Sverige, som också gjorde att han hade mycket svårt att koncentrera sig i skolan och sova på nätterna.

Lärare som möjlig resurs för att hjälpa elever att lära känna varandra

Som jag redan har beskrivit i tidigare avsnitt så verkar det enligt mina fältstudier finnas det ett ganska stort problem som består i att många Malmöelever som är relativt nyanlända i Sverige känner sig mycket ensamma i sina klasser, särskilt när de går över från förberedande till ordinarie undervisning. Vid min fråga till

elever om vad lärare skulle kunna göra för att skapa en bättre gemenskap i klassen och att få elever att möta varandra, har några elever gett exempel på lärare som aktivt har bidragit till detta. Ahmad som berättade i citatet i förra avsnittet om hur ensam han kände sig i sin nya gymnasieklass, har också berättat hur han i sin tidigare IVIK-klass blev kompis med alla i klassen, genom ett till synes mycket målmedvetet arbete av lärarna för att eleverna skulle lära känna varandra:

> Ahmad: De första veckorna gjorde de såna 'trevligheter'. De sa så här att: 'Ni måste lära känna varandra'.
> Eva: Ja, olika trevliga saker?
> Ahmad: Ja, och sen åkte vi på utflykt och de sa att: 'Ni måste prata med varandra och lära känna varandra. Ni ska inte vara blyga, utan ni måste lära känna varandra'. Jag hade mycket grupparbeten och sånt. Och sedan bytte de våra platser hela tiden.
> Eva: Ni fick sitta bredvid nån annan?
> Ahmad: Ja. De sa att: 'Det är vi som bestämmer'. Jag sa att: 'Jag vill inte, jag vill sitta här.' De sa: 'Nej, du måste sitta bredvid den tjejen eller killen'. De gjorde så hela tiden.
> Eva: Hur blev det då?
> Ahmad: Det blev mycket bra, för att om man sitter bredvid någon, om det var en kille eller tjej, så måste man prata.
> Eva: Så ni lärde känna varandra allihopa?
> Ahmad: Ja, så.
> (2009-10-19. 18 år. Förbered. NV-pr. AFG)

Caroøe Christiansen och Hohnen (2002: kap. 5) beskriver en form av gemenskap i skolan som de kallar bänkkamratgemenskapen. Denna gemenskap styrs till stor del av lärare, som till exempel bestämmer vilka som ska sitta tillsammans på lektionerna. Lärarna försöker på detta sätt lära eleverna att arbeta tillsammans också med elever som de inte känner så väl eller är vänner med, så att också de som inte har några vänner blir inkluderade i gemenskapen. Det kan dock, enligt Caroøe Christiansen och Hohnen, ändå leda till att vissa elever känner sig utanför, på grund av att de känner att de blir valda av plikt. IVIK-lärarna använde sig i exemplet ovan av flera strategier för att få eleverna att närma sig varandra: man gjorde trevliga saker tillsammans, man åkte på utflykter, hade grupparbeten och bytte regelbundet bänkplatser. I Ahmads fall verkar denna strategi ha fungerat bra för att han skulle lära känna nya elever i klassen. Andra elever har också berättat om lärare i ordinarie undervisning som hjälper eleverna att lära känna varandra genom temadagar då eleverna arbetar tillsammans med ett visst tema, grupparbeten, utflykter och lägerskola.

Sammanfattning och fortsatt analys

Många nyanlända elever i Malmö byter social miljö ofta till följd av förflyttningar mellan olika förberedande undervisningsnivåer och sedan vidare till ordinarie undervisning. En negativ följd av dessa förflyttningar kan vara att elevernas koncentration på skolarbetet minskar, eftersom en stor del av deras energi går åt till att bygga upp nya sociala positioner och vänskapsband i ständigt nya grupper. Även om det kan vara energikrävande att byta klass ofta, har många av de intervjuade eleverna vittnat om en stark sammanhållning mellan elever i förberedelseklasser och på IVIK. Trots den korta tid som dessa klassammansättningar varar, bevarar många elever vänskapskontakter från dessa klasser i flera år efteråt. Förutom att man kommer vidare till en högre nivå i sin utbildning kan en positiv sida med att ofta byta klass vara att man får möjlighet att bygga upp ett större socialt nätverk på kort tid. Det kan dock också leda till att vissa elever inte hinner bli inkluderade i klassens gemenskap och inte hittar vänner där.

Många elever har berättat om en inklusion i olika gemenskaper på skolorna som bygger på en känsla av samhörighet med andra elever med liknande erfarenheter. När elever går vidare från förberedande till ordinarie undervisning på högstadiet eller gymnasiet, kan det vara en stor trygghet att ha någon i den nya klassen som själv har invandrat nyligen. Det kan också vara en stor fördel för eleverna, både socialt och rent studiemässigt, om de har klasskamrater med samma modersmål som har varit i Sverige längre. Sådana elever blir ibland ett slags ”hjälplärare” för den nyanlända eleven, som kan förklara vad som sägs i klassrummet eller vad olika uppgifter går ut på. Inklusionen i språkliga gemenskaper i klassen kan alltså vara till fördel för vissa elever. För elever som inte tillhör de språkliga gemenskaper som finns i klassen kan det dock vara till nackdel när de andra i klassen talar med varandra på ett språk de själva inte förstår. De riskerar att exkluderas från den sociala gemenskapen med andra elever.

Nordström Skans och Åslund (2010: kap. 4–5) skriver om positiva och negativa effekter av segregation. De positiva och negativa effekterna av segregation har ett starkare samband med vilka resurser som finns i omgivningen än vilket ursprung en befolkningsgrupp har. Det kan till exempel ha en positiv effekt på det socioekonomiska området att befinna sig i en miljö med många landsmän, om dessa är resursstarka när det gäller arbeten och studieresultat. Man skulle här kunna jämföra med Bourdieus begrepp socialt och kulturellt kapital (se Swartz 1997: kap. 6). Man behöver känna ”rätt” personer på ett fält för att kunna konkurrera om positioner där. Dessa ”rätta” personer har i det här fallet ett betydande kulturellt kapital, eftersom de har goda studieresultat. En negativ aspekt av segregation har,

enligt Nordström Skans och Åslund (2010: kap. 4–5), att göra med att segregationen kan ske ofrivilligt för att man inte har resurser att välja något annat eller att man inte känner till alternativen. Att som de intervjuade eleverna välja att ty sig till personer med liknande erfarenheter för att det ger olika fördelar (t.ex. trygghet och hjälp med studierna), pekar å ena sidan på ett frivilligt val med vissa positiva effekter av denna segregation i förhållande till andra elever. Även om många elever söker sig till andra elever med liknande erfarenheter för att de själva vill det, finns dock också ett inslag i elevernas berättelser av att det kan vara svårt att bli insläppt i gemenskapen bland andra elever i den nya klassen. Detta pekar alltså, å andra sidan, på en bristande frivillighet och alltså en negativ aspekt av segregation i förhållande till andra elever. En orsak till social exklusion i skolan som många intervjuade elever nämner är att elever på ordinarie undervisningsnivå ignorerar dem när de kommer nya i klassen. Goffman (1959/1998) beskriver hur vissa personer i en grupp kan få diskrepanta roller. En sådan roll är ”icke-personen”, som när de befinner sig i en viss region behandlas som om de inte fanns där. Exempel på personer som behandlas på detta sätt som Goffman nämner är: ”de mycket unga, de mycket gamla och de sjuka” (ibid.:136). Vissa nyanlända elever verkar i sin nya klass befinna sig på en så låg statusnivå att de andra eleverna inte ens tycks bry sig om att de är där. Detta kan till en del bero på en stigmatisering av nyanlända som sker i en del klasser och som i vissa fall kan leda till fientlighet och trakasserier (jag återkommer med exempel på detta i kommande kapitel). Ur detta perspektiv kan man även se elevernas tendens att söka sig till andra elever med liknande erfarenheter i sina nya klasser som ett sätt att ty sig till andra med samma typ av stigma. Enligt Goffman (1963/2011:27ff) kan ”de normala” ha svårigheter att förhålla sig till hur en stigmatiserad person ska behandlas, vilket bland annat kan leda till att de beter sig som om personen inte fanns. Personer som bär på samma stigma kan ty sig till varandra för att slippa känna den osäkerhet och skam som de kan känna inför ”de normala”.

Flera av eleverna ger sig själva skulden för att de inte blir inkluderade i social gemenskap med andra elever i sina nya klasser. De menar att de inte talar tillräckligt bra svenska, eller att de själva inte har tagit kontakt. Att eleverna lägger skulden på sig själva skulle kunna ses som en av följderna av deras skam över att vara stigmatiserade. Lars Dahlgren och Bengt Starrin (2004:118ff) beskriver statusbunden skam bland annat genom att hänvisa till Sighard Neckel (1991), som menar att människors sociala omständigheter tenderar att anses som ett personligt ansvar i ett postmodernt samhälle. Människors arbetslöshet och fattigdom till exempel kopplas därför till personliga nederlag. Skammen har inte längre lika tydliga kopplingar till moralisk dygd, utan används istället alltmer som en sanktion mot socialt misslyckande och bristfällighet. Det som idag bestämmer en

persons självvärde är hennes förmåga att konkurrera och att fungera självständigt. Om man inte lever upp till denna norm riskerar man att både i sina egna och i andras ögon uppfattas som underlägsen, vilket genererar en skam. När man skäms över sin underlägsenhet ser man samtidigt underlägsenheten som något självförvållat och det kan därför leda till självförakt. När det gäller de intervjuade eleverna kan skammen dessutom i sig göra det svårare att söka nya kontakter. Men som vi kommer att se längre fram, så finner eleverna ofta med tiden vägar framåt, trots att det kan vara kämpigt till en början.

En annan anledning, som elever har nämnt, till att det kan vara svårt att bli inkluderade i en social gemenskap med andra elever i sin klass, är att eleverna i en högstadieklass redan har hunnit gruppera sig genom att de ofta har gått i samma klass i många år. Det kan vara lättare för eleverna att hitta nya vänner på ordinarie undervisningsnivå på gymnasiet, eftersom det då bildas nya klasser och fler elever är nya för varandra.

Det händer att elever som faktiskt blir inbjudna till gemenskap med andra elever i sina nya klasser, inte orkar eller vågar besvara kontaktförsöken. Det kan ha flera orsaker, bland annat att eleverna är omtumlade efter att ha lämnat släktingar och vänner och en invand miljö för att flytta till Sverige. Det kan också bero på att vissa elever har haft traumatiska upplevelser av krig och livet på flykt, vilket hos en del elever kan leda till koncentrationssvårigheter och återkommande svåra minnesbilder av de traumatiska upplevelserna.

Många elever har berättat om en stark känsla av ensamhet i sina nya klasser, framför allt på ordinarie undervisningsnivåer, men även på förberedande nivåer. Några elever har nämnt egna erfarenheter av lärares betydelse för att öka elevers möjligheter till inklusion i gemenskapen med andra elever i klassen. Metoder som har fungerat i dessa elevers klasser har varit att skapa samarbete i grupper, till exempel genom grupparbeten eller temadagar, gemensamma utflykter, lägerskola och genom att byta bänkplatser med jämna mellanrum i syfte att lära känna nya personer i klassen. Det händer också att elever blir direkt exkluderade ur gemenskapen av andra elever i sin nya klass på förberedande eller ordinarie undervisningsnivå. Jag kommer att återkomma till detta i kapitel 9.

KAPITEL 8

Språket som frigör och tystar

I detta kapitel undersöks språkets betydelse för den sociala interaktionen mellan de intervjuade och andra elever och vilken betydelse språket får för elevernas sociala positioner i skolan. Vidare kommer kapitlet att belysa språkets roll för de intervjuade elevernas inkludering i eller exkludering ur sociala gemenskaper i sina klasser och hur eleverna hanterar språkliga hinder för att bli inkluderade.

Inte helt oväntat har nästan alla de elever jag har intervjuat berättat om det nya språket som något mycket centralt i deras nya skoltillvaro i Sverige. Det tar tid innan man vågar använda sitt nya språk. Veronica berättar om hur det känns att prata efter ett och ett halvt år i sin gymnasieklass, där de flesta eleverna har svensk bakgrund:

> Eva: Är det skillnad idag mot hur det var i början?
> Veronica: Jag mår bättre. Eller, ja, vad ska man säga. För nu har jag flera kompisar. Nu känns det som att jag kan prata lite mer och förklara hur jag tänker. […] Det känns ändå att det finns en begränsning.
> Eva: Ja, jag tycker ju att jag har inga problem att förstå. Men jag tror att jag förstår vad du menar, att man vill kunna säga exakt det som man vill…
> Veronica: Som jag skulle ha sagt på spanska.
> Eva: Ja, det är klart, om man inte kan uttrycka sig lika nyanserat som man är van vid…
> Veronica: Och ibland säger jag inte det jag tycker. Och sen…
> Eva: Varför säger du inte det du tycker?
> Veronica: För jag kan inte sve… jag vet inte hur.
> Eva: Så du skulle vilja säga det?
> Veronica: Mmm. Och det finns vissa nyanser, liksom, i det man säger så man förstår hur den personen är när han pratar. Och det förstår jag inte. Om, jag vet inte… Om…till exempel om jag säger ordet: 'bajs' och 'skit' då finns det en viss skillnad, och det förstår jag inte med vissa ord. Så jag kanske säger dem, och det är fel. Det är fel sammanhang. Det är fel person jag pratar med. Och det förstår jag inte. Det är jobbigt.

Eva: Har det blivit så nån gång att du känner att: 'oj, nu sa jag fel, nu har jag använt fel ord'? Har du känt det nån gång att: 'oj, jag borde kanske ha sagt på ett annat sätt', eller?
Veronica: Mmm.
Eva: Är det ofta så?
Veronica: Nej, för jag brukar inte prata så mycket.
Eva: Du undviker det istället?
Veronica: Mmm.
(2009-12-01. 18 år. MP år 2. PER)

De elever jag har intervjuat har oftast varit mycket lätta att prata med. Jag har upplevt att de har kunnat uttrycka sig väl och många gånger har de talat om ganska komplicerade och känsliga saker, men av naturliga skäl har de pratat på en något förenklad språknivå. Trots att jag själv har känt mig imponerad av vad eleverna har hunnit lära sig på så kort tid, så har de själva ofta inte haft så stort självförtroende när det gäller språket. Det kan vara frustrerande att inte kunna säga det man vill med den exakthet och de nyanser som man skulle ha använt på sitt eget modersmål, så som Veronica uttrycker ovan. När man inte förstår nyanserna i ett språk kanske man till exempel använder fel ord till fel person, och liksom Veronica kan man vara rädd att bli bedömd som person utifrån något man har sagt som man kanske inte menade. Det kan göra att man tystnar och att man inte säger vad man tycker.

Både mina fältstudier och intervjuer vittnar om att många nyanlända elever tystnar och blir osäkra på språket när de går från förberedande undervisning för nyanlända till ordinarie undervisning eller till ett IV-program där de flesta elever är födda i Sverige. Jag har sett flera exempel på elever som både går i förberedelseklass och i ordinarie undervisning på högstadiet, som är mycket pratsamma och har gott självförtroende i sin förberedelseklass, men som nästan inte vågar säga något i sin vanliga klass. Så här säger till exempel Kandi:

Kandi: Jag tror alltid att jag pratar med fel grammatik och sånt. Jag vill inte prata så mycket.
Eva: Du vill inte prata så mycket? Är det när du är i vanlig klass? Inte när du är i förberedelseklass, där pratar du mycket.
Kandi: Ja, i förberedelseklassen känner jag de andra, och jag vet att de inte kan så mycket svenska heller. Så vi liknar varandra. Men i vanlig klass har de bättre svenska än oss, så det är lite svårt att prata med dem.
Eva: Men retas de om du säger fel?
Kandi: Nej.
(2008-11-25. 15 år. F-klass + och år 8. VNM)

Först efterhand får många elever tillräckligt stort självförtroende genom sina nya språkkunskaper för att våga bryta sin tystnad. Vägen dit kan dock vara lång och kantad av många andra hinder än nivån på elevernas språkkunskaper. I Kandis fall slapp hon retsamma kommentarer och skratt när hon sa fel. Annars är det ett mycket stort bekymmer för många av de intervjuade eleverna, att de antingen är rädda för att bli skrattade åt och retade när de kommer ut i ordinarie undervisning, eller att de verkligen blir det.

Skratta med och skratta åt

Jag vill börja det här avsnittet med att berätta om en episod från mitt fältarbete, då jag följde med en grupp elever från IVIK på en teaterföreställning för gymnasieungdomar. Vi satt i en ganska liten teaterlokal och där var elever från flera olika skolor. Publiken satt nära scenen, en liten rund scen med sex unga skådespelare. Pjäsen handlade om hur en grupp ungdomar glömdes kvar och låstes in i ett väntrum på en flygplats över en helg. De utkämpade sedan en strid om utrymme, där de delade in det lilla scengolvet i olika ”länder”. Skådespelarna började med att komma in en i taget på scengolvet och säga några repliker. Eleverna satt tysta och lyssnade på den ena skådespelaren efter den andra, fram tills den sista av skådespelarna började tala, då eleverna skrattade högt och ljudligt. Det fanns ingen komisk poäng i det som skådespelaren sa, men han var den enda av skådespelarna som talade med brytning (det tillhörde inte hans rollkaraktär, utan han hade uppenbart ett annat förstaspråk än svenska). Samma sak hände ytterligare ett antal gånger då denne skådespelare började tala. Jag tittade på eleverna från IVIK som jag hade kommit tillsammans med, men det verkade inte vara de som skrattade. Efteråt hade vi en workshop kring pjäsen där jag deltog tillsammans med gymnasieungdomarna. Jag förstod då att de flesta som satt i publiken var ungdomar som var födda i Sverige med ett annat modersmål än svenska. Detta fick mig att fundera länge efteråt, och det fick mycket tydliga kopplingar till saker jag hörde och såg under mina fältstudier i flera klasser och saker som elever berättade om i sina intervjuer. Jag återkommer om möjliga orsaker till detta, men vill först ge fler exempel på samma tema.

Något som de flesta elever har berättat om vid intervjuerna har varit deras rädsla för att någon i klassen ska skratta för att de inte uttalar ett ord rätt eller om grammatiken inte blir korrekt (jfr Bunar 2001). Detta verkar, som jag har skrivit tidigare, vara något som bekymrar eleverna främst när de går över från förberedande

till ordinarie undervisning på högstadiet eller gymnasiet eller när eleverna går vidare till IV-programmet. I förberedelseklasser och på IVIK har jag också noterat hur eleverna skrattar åt varandra när någon säger fel, men det verkar inte bekymra eleverna i lika hög grad. I dessa klasser är det på ett annat sätt tillåtet och förväntat att man ofta säger fel, eftersom alla elever i klassen är nya inför språket. Många gånger verkar det mer handla om att elever skrattar ”med” varandra än ”åt” varandra. Den elev som säger fel skrattar ofta tillsammans med de andra och nästa gång är det någon annans tur att säga fel. Att gemensamt få skratta åt något som alla i klassen upplever som svårt, skulle i detta sammanhang därför kunna vara något som stärker banden mellan eleverna. När de sedan går över till ordinarie undervisning på högstadiet, gymnasiets nationella program eller IV-programmet och ibland får utstå skratt från elever som talar bättre svenska än de själva, kan skrattet få en mer förtryckande och exkluderande karaktär. I boken *Laughter and Ridicule* (2005:194f) skriver Michael Billig om det fientliga respektive det uppskattande skrattet, eller som han också skriver, skillnaden mellan att skratta ”med” eller ”åt” någon. Billig menar att humorn både kan vara något socialt och antisocialt. Han pekar också på att man ur sociologisk synvinkel kan se humor som både ett sätt att upprätthålla moral och att förtrycka olika grupper. Skrattet kan fungera som ett sätt att sätta andra på plats och att markera sin egen högre position.

Flera elever har berättat om att de har blivit retade och skrattade åt på grund av språket när de har gått över till ordinarie undervisning på högstadiet eller gymnasiet. En av dem är Rahmin, som här berättar om sina klasskamrater:

> Rahmin: De ’flippade’ för mycket. De visste att jag inte kunde prata svenska så bra, de ’flippade’ för mycket.
> Eva: De ’flippade’ för mycket, hur då ’flippade’? Vad gjorde de då?
> Rahmin: Till exempel, varje lektion när de [lärarna] frågar eleverna… Till exempel, lärarna skriver nånting på tavlan som de frågar eleverna om de kan. Och innan, när det var min tur, när jag skulle svara, så började de plötsligt skratta och så, du vet.
> Eva: Okej, så de skrattade redan innan du hade börjat?
> Rahmin: Ja.
> Eva: Hur kändes det då?
> Rahmin: Det kändes inte bra.
> Eva: Vad gjorde du då? Pratade du i alla fall, eller struntade du i att prata då?
> Rahmin: Jag sa: ’Jag kan inte’.
> Eva: Okej, så du sa att: ’du kan inte’?
> Rahmin: Ja.
> Eva: Men kunde du egentligen?
> Rahmin: Ja.
> (2008-11-28. 15 år. Grundsk. år 8. AFG)

Rädslan för att göra bort sig inför klassen när man pratar kan vara något som tystar fler elever än de som är nyanlända. Men det nya språket gör att de nyanlända eleverna har ytterligare ett osäkerhetsmoment att förhålla sig till när de ska prata inför klassen. Det återkommer i flera elevintervjuer att man undviker att svara på lärarens fråga, trots att man kan svaret, på grund av rädsla för att någon ska skratta om man säger fel på svenska. Flera andra elever har också berättat om att de helt och hållet undviker att prata på lektioner av rädsla för att någon ska skratta åt dem. Sondos berättar hur detta har fått konsekvenser för hennes betyg i SO-ämnet:

> Eva: Om du inte pratar så mycket på lektionerna, har de [lärarna] frågat dig efteråt?
> Sondos: Nej, det är det som är problemet också. Jag fick IG i SO för att jag inte pratade så mycket i klassen. När han frågar mig så skäms jag för att svara. Jag kan svaret, men jag svarar inte. Men jag har inte problem med svenskan [ämnet svenska], för att jag går i en bra grupp. De delar oss i grupper. Så jag vågar prata i svenska och matte. Men jag har bara problem med SO, för då är det hela klassen.
> Eva: Har du sagt det till honom? Att det är därför?
> Sondos: Nej. […] När jag vill prata med honom så säger han: 'Okej, okej, jag är upptagen'.
> (2008-11-24. 16 år. F-klass + år 9. IRQ)

Om Sondos hade vågat prata på lektionerna, hade hon förmodligen sluppit att få IG i betyg i SO-ämnet. Hon vet vad hon kan, men hon kan inte förmedla det till läraren på lektionerna. I ett samtal med Sondos lärare berättade han också mycket riktigt för mig att han tyckte att det var svårt att bedöma vad Sondos egentligen kunde i SO-ämnet eftersom hon nästan aldrig sa något på lektionerna eller svarade på frågor. Möjligen hade en del av problemet kunnat lösas om läraren hade gett Sondos andra möjligheter att visa vad hon hade lärt sig i SO-ämnet än att prata inför kamraterna på lektionerna. En möjlig lösning som Sondos själv nämner, är att dela in klassen i mindre grupper, då hon tycker det är lättare att prata. Sondos beskriver att hon skäms för sin svenska. Skammen är något som ofta återkommer i elevernas berättelser om sin kamp med att kunna kommunicera på sitt nya språk, och som jag återkommer till i nästa avsnitt.

För vissa elever räcker det med blotta tanken på att någon skulle kunna skratta åt dem för att de ska låta bli att tala. Dacia berättar hur det var att prata i klassen i början när han kom till ordinarie undervisning:

> Eva: Om det var nånting som läraren frågade, vågade du räcka upp handen om du visste svaret?
> Dacia: Menar du nu?
> Eva: Nej, då i början.

Dacia: Nej.
Eva: Det gjorde du inte. Även om du visste svaret?
Dacia: (skakar på huvudet)
Eva: Varför gjorde du inte det?
Dacia: Jag tänkte så här: ah, okej jag ska svara, men kanske jag säger nånting fel och då kommer de att skratta åt mig.
Eva: Att de andra i klassen skulle skratta?
Dacia: Ja.
Eva: Gjorde de det, om du sa fel nån gång? Kommer du ihåg?
Dacia: Aldrig. Nej. Alltså jag svarade aldrig på nån fråga.
Eva: Du gjorde aldrig det? Men om ni hade nån redovisning eller nånting sånt?
Dacia: Då skrattade de inte, de flabbade inte.
Eva: Så det var mest din egen känsla, att du var rädd att de skulle skratta?
Dacia: Mmm.
Eva: Så du svarade aldrig på frågor?
Dacia: Aldrig.
Eva: När började du svara på frågor då? För det gör du nu.
Dacia: Ja, nu. Jag gjorde det i åttan. Förra året.
Eva: Så det tog ett år i alla fall, eller två? Två år måste det ha tagit?
Dacia: Två år. Det är ändå väldigt mycket.
(2009-12-15. 16 år. Grundsk. år 9. POL)

Det är flera elever som liksom Dacia har berättat om att de har varit rädda för att elever ska skratta åt dem, men som egentligen aldrig blivit utsatta för det. Denna rädsla är dock tillräcklig för att tysta dessa elever i klassrummet.

Runfors (2003: kap. 5) skriver om hur lärarna i hennes undersökning ständigt jämförde de elever de kallade ”invandrarbarnen” med de ”svenska barnen” när det gällde elevernas villkor och möjligheter i skolan. De ”svenska barnen” förknippades med det normala och eftertraktade, medan ”invandrarbarnen” i dessa avseenden blev en motpol i lärarnas ögon. Lärarna hänvisade i mycket hög grad till bristande språkkunskaper när de diskuterade svårigheter hos eleverna. Språket uppfattades som en brist hos eleverna som skulle rättas till. Förutom att språket i sig ansågs centralt för eleverna, fanns också hos lärarna en idé om det svenska språket som en gemensam kulturell referensram. På så sätt blev elevernas behärskning av det svenska språket också ett mått på deras kulturella kompetens. Idén om språket som en gemensam kulturell referensram är också något som Deborah Cameron beskriver i sin bok *Verbal Hygiene* (1995). Cameron menar att alla människor bedömer och värderar varandras språk, eftersom en del av vår språkanvändning handlar om att reflektera över språket och kritiskt granska det. Cameron menar att människor på olika sätt försöker upprätthålla ett slags ”verbal hygien”, där vissa språkliga uttryck värderas högre än andra. I människors strävan

att dela ett språk, finns också en idé om språket som en gemensam referensram som innebär att man delar samma värden. Om man inte använder språket på ett korrekt sätt, skulle det med andra ord också kunna innebära en idé om att man inte delar samma värden, och därför kan det uppfattas som något skrämmande och som ett hot mot ordningen.

Om jag återgår till mitt teaterbesök tillsammans med elever från IVIK i början av detta avsnitt, så har jag alltså funnit ett liknande förhållningssätt till språket i flera av de klasser jag har besökt. Eleverna som under teaterbesöket skrattade åt skådespelaren som talade svenska med brytning, hade själva inte svenska som förstaspråk även om de var födda här. Jag menar att detta ger en antydan om den kritiska språkgranskning, eller den process för att åstadkomma ”verbal hygien”, som eleverna utsätts för inte minst i skolan men förmodligen överhuvudtaget i sina dagliga liv. Jag har till exempel själv ett antal gånger bevittnat hur lärare uppmanar elever att inte tala sitt modersmål i klassen eller ge dem tillrättavisningar när det gäller svenska språket. Eleverna utsätts för en strävan efter ”verbal hygien” som lärarna delvis har i uppgift att utöva, men eleverna utövar den också mot varandra hela tiden genom att skratta ”med” eller ”åt” varandra. Gränsen mellan att ”skratta med” eller ”skratta åt” kan visserligen vara svår att alltid urskilja, och jag har vid mina fältstudier uppfattat att det ena ibland kan övergå i det andra. Men många gånger menar jag (genom mina observationer vid fältstudierna) att det har funnits en tydlig hånfullhet i elevernas sätt att skratta åt och retas med någon som inte uttrycker sig på helt korrekt svenska, och flera elevers berättelser tyder på att de har upplevt en sådan hånfullhet (Rahmins citat i detta avsnitt är ett av flera exempel). Christopher Stroud (2004:332) beskriver hur sättet att tala uppfattas som ett utryck för vissa karaktärsdrag hos en person. Den som talar standardversionen av ett språk anses vara pålitliga, välutbildade och intelligenta, medan de som avviker från standardspråket förknippas med negativa karaktärsdrag som lathet, bristande intelligens och bristande utbildning. De som inte har tillgång till standardspråket riskerar att bli stigmatiserade. Sally Boyd (2000:60f) har undersökt svenska lärarutbildares och skolledares bedömningar av utlandsfödda lärares språkfärdigheter och pedagogiska egenskaper. Hon kommer i studien fram till att bedömningen av lärarna framför allt utgår ifrån deras uttal och att detta generaliseras till både hela språkfärdigheten, deras yrkeskompetens och lämplighet som lärare (jfr Bredänge m.fl. 1998). Att personer som talar med brytning kan bli diskriminerade på arbetsmarknaden lyfts fram i Kamalis (2005:31ff) studie. Det kan spela en mindre roll att man faktiskt har goda betyg i svenska. Däremot kan engelsktalande personer ha fördelar och till och med få lov att prata engelska på sina arbetsplatser, så det ställs med andra ord inte samma krav på alla invandrade grupper. Eleverna som såg på teater har lärt sig att det inte är ”fint” att

tala med brytning, och när det kommer en skådespelare (eller en nyanländ elev i klassen) som bryter ännu mer markant än de själva, så kan de tillfälligt vända sitt hånskratt mot någon annan. Ett hånskratt som förmodligen bottnar i skammen inför det nedlåtande eller tillrättavisande bemötande de själva ofta får när de talar svenska.

För vissa elever har det varit förlösande att upptäcka att andra elever i den nya klassen på ordinarie undervisningsnivå inte heller alltid talar korrekt svenska och att de också svarar fel på frågor. Så var det för Maria i hennes högstadieklass och hon låter sig inte längre hindras av att någon skrattar:

> Eva: Vågar du fråga lärare [om du inte förstår]?
> Maria: Ja, det lärde jag mig det i nian, att räcka upp handen. Jag säger det jag tänker på utan att bry mig om de andra. För först när jag började i nian, vågade jag inte ens säga ett ord. Jag var rädd att de andra skulle flabba åt mig och så. Men sen blev det helt annorlunda, när jag såg att de andra också gjorde fel. De frågade om ord som de inte förstod på svenska, och de är till och med födda här i Sverige. Och jag var ny. […] Så nu skiter jag i om det är någon som flabbar eller säger: 'Kan du inte det ordet?' eller så, det skiter jag i.
> (2010-11-08. 16 år. IV år 1. IRQ)

Jag drar slutsatsen att det kan vara en god hjälp för eleverna att våga börja tala, om det finns en tillåtande atmosfär i klassrummet där det inte gör så mycket om man säger fel. Detta är något som lärarna i sin roll som ledare skulle kunna ha stora möjligheter att påverka.

Skam och värdighet med utgångspunkt från språket

Flera elever har uttryckt att de känner en skam inför klasskamrater och lärare när de pratar svenska. De har explicit använt ordet ”skam” (eller böjningar av ordet) i dessa sammanhang. Skammen är något som effektivt tystar dessa elever, inte minst när andra skrattar åt dem, men också utan att andra skrattar och retas. Thomas Scheff och Suzanne Retzinger (2000) ser skam som en övergripande benämning på en rad känslor (t.ex. förnedring, förlägenhet och känslor av ovärdighet) som utgår ifrån att man ser på sig själv på ett negativt sätt genom andras ögon. Det kan räcka med att det finns en förväntan om att andra ser på en med sådana ögon för att skam ska uppstå. I likhet med Goffman menar Scheff och Retzinger att skam (Goffman själv använde dock oftare ordet ”förlägenhet) är en

dominant känsla i nästan all social interaktion. De menar att det i nästan all kommunikation finns en strävan att undvika skam och förlägenhet hos sig själv och/eller andra som ingår i interaktionen. Skam är något som Scheff och Retzinger menar uppstår när det finns ett hot mot sociala förbindelser.

Rocky har berättat om hur han har låtsats förstå något som läraren sagt för att slippa skämmas:

> Eva: Får du den hjälp du behöver om det är nånting du inte förstår och så? Vågar du säga till?
> Rocky: Ja. Men ibland, du vet… Jag vill inte låtsas att jag kan bra svenska, men ibland när läraren frågar mig om det är något ord som är svårt, när läraren frågar: 'Förstår du?' och det är framför de andra eleverna, då skäms jag att säga nej. Det är därför jag ibland säger ja. För jag vill inte skämmas, du vet.
> (2008-12-12. 16 år. F-klass + år 9. PSE)

Vissa elever har berättat att de skäms särskilt inför klasskamraterna och har lättare att tala med lärarna, gärna efter lektionen när ingen annan hör. Dacia skämdes istället särskilt inför sina lärare. Jag frågar Dacia om han vågade fråga läraren om det var något han inte förstod när han började i vanlig klass på högstadiet:

> Dacia: Nja, typ (skrattar lite), det var bättre för mig att fråga mina kompisar om vad ett ord betydde, än att fråga läraren.
> Eva: Ja, varför var det bättre att fråga dina kompisar?
> Dacia: Ja, då behövde jag inte skämmas. När jag gick till läraren skämdes jag när jag frågade: 'Vad betyder det ordet?'.
> […]
> Eva: Vad fick du för kontakt då med lärarna i början?
> Dacia: Ja, jag hade inte så bra kontakt med lärarna i början.
> Eva: […] Men varför hade du inte bra kontakt?
> Dacia: Jag skämdes. Att fråga nånting.
> […]
> Eva: Hur har det varit då… Jag vet en del elever, om de känner så där att det är jobbigt i skolan, då är det många som skolkar och så. Har du gjort det?
> Dacia: Ja.
> Eva: Det har du? Var det mycket då i början, eller fortfarande?
> Dacia: I början, var det mycket, men inte nu längre. Jag har bra kontakt med mina kompisar, med lärarna också. När det kommer ett prov, så kan jag hela provet. Så det är helt okej nu. Innan var det jätte-, jättesvårt. Jag pallade inte gå till skolan och så.
> Eva: Så du stannade hemma hela dagen?
> Dacia: Mmm. Exakt.
> Eva: Okej. Men vad var det som fick dig att stanna hemma egentligen då?

Dacia: Det var bara språket, svenskan.
Eva: Det var så jobbigt med språket?
Dacia: Mmm.
Eva: Hur ofta stannade du hemma då?
Dacia: Hur ofta?
Eva: Ja, var det varje vecka eller bara ibland?
Dacia: (Funderar) Du vet, två gånger i veckan.
Eva: Två gånger i veckan?
Dacia: Ja.
Eva: Hela dagarna?
Dacia: Hela dagarna.
Eva: Oj. Då måste det ha varit jätte-, jättetufft?
Dacia: Mmm.
(2009-12-15. 16 år. Grundsk. år 9. POL)

Att skolka har för en del elever i undersökningen varit en sista utväg att ibland försöka komma undan den obehagliga och många gånger rent av skrämmande situationen att inte behärska språket i skolan. Det löste sig för Dacia med tiden, bland annat genom förstående och engagerade lärare som aktivt försökte hjälpa honom att bli sig tryggare inför dem och fråga dem om sådant han inte förstod.

Veronica och Nora har också uttryckt en skam över sin svenska genom att uttrycka en rädsla att bli ”avslöjade”. Dessa elever har berättat om sin rädsla att lärare och elever skulle upptäcka hur stora brister i språkkunskaperna de hade (enligt sina egna bedömningar). De var rädda att elever och lärare skulle undra hur det var möjligt att de hade kommit in på gymnasiet, och av den anledningen var de båda till en början tysta i skolan. Nora frågade varken lärare eller elever om det var något hon inte förstod, av rädsla att bli avslöjad. Jag kan tillägga att det sedan har gått mycket bra för båda dessa elever och att de nu vågar prata i klassen och fråga om det är något de inte förstår. Skammen kan vara något som går över och förändras med tiden, vilket också är fallet med många av de problem som de intervjuade eleverna har berättat om. Men dessa problem kan också vara ett stort hinder under en lång tid för eleverna, inte minst socialt.

Sammanfattning och fortsatt analys

Enligt Jönhill (2012) kan man vara mer eller mindre inkluderad i en gemenskap utifrån sin kommunikationsförmåga. Man kan rent fysiskt vara inkluderad i en

gemenskap, men samtidigt vara mer eller mindre exkluderad från deltagande i gemenskapen utifrån sin förmåga att kommunicera och därmed till exempel kunna delta i gemensamma beslut. En anledning till exklusion av nyanlända elever ur sociala gemenskaper i skolan har på flera sätt att göra med det svenska språket. Det finns flera anledningar till att många elever ”tystnar” när de går över från förberedelseklasser eller IVIK till IV eller ordinarie undervisning på högstadiet eller gymnasiet. Det kan vara frustrerande att inte kunna uttrycka sig med den exaktheten som man är van vid på sitt modersmål. Man kan vara rädd för att bli bedömd som person utifrån sin bristande svenska. En osäkerhet inför det nya språket kan alltså göra att nyanlända elever i viss mån själva exkluderar sig från deltagande i skolans sociala gemenskaper. Men språket kan också vara en orsak till att andra elever agerar på ett socialt exkluderande sätt gentemot nyanlända elever. Många av de intervjuade eleverna beskriver en rädsla för att andra elever ska skratta åt dem när de säger fel, och det räcker för att vissa av de nyanlända eleverna ska tystna, oavsett om de andra verkligen skrattar eller inte. Andra elever blir verkligen retade och skrattade åt när de försöker säga något på svenska. Rädslan för att andra elever ska skratta kan leda till att vissa elever inte svarar på frågor från läraren trots att de kan svaret. En elevs tystnad kan i sin tur leda till att lärare anser att eleven pratar för lite i klassen och därmed får ett lägre betyg, eller inget betyg alls. Vissa elever vågar inte säga till på lektionen om det är något de inte förstår, utan frågar hellre läraren efter lektionen. Andra elever vågar inte fråga läraren, utan frågar hellre andra elever om de behöver hjälp med att förstå. Det händer att elever skolkar för att de tycker att det är alltför jobbigt att inte kunna uttrycka sig på svenska och att inte förstå vad som sägs på lektionerna. Ett sätt för lärare att hjälpa en elev att prata mer i klassen, som en elev själv har nämnt, är att då och då dela in klassen i mindre grupper.

Skam över språksvårigheter kan vara en faktor som gör att nyanlända elever exkluderar sig själva från sociala gemenskaper i skolan. Flera elever talar om en känsla av skam över att inte kunna uttrycka sig helt korrekt på svenska. Många elever undviker att tala i klassen för att undvika skammen och försöka bevara något av sin värdighet. Paradoxalt nog riskerar denna strategi i sig att verkligen orsaka ett misslyckande och därmed ännu mer skam. Skolan kräver av eleverna att de ska vara aktiva och prata på lektionerna, vilket ibland kan vara avgörande för att få betyg. Scheff och Retzinger (2000) menar att skam uppstår hos en person när de sociala förbindelserna till andra hotas. Med utgångspunkt från detta kan alltså exklusion från en social gemenskap till följd av att man drar sig undan på grund av skam, i sin tur leda till ännu mer skam, vilket riskerar att tillsammans bilda en ond spiral. Vad är det som gör att eleverna riskerar att exkluderas ur social gemenskap med andra elever och skäms för sin svenska och är rädda för

eller kanske faktiskt råkar ut för andras hånskratt eller avståndstagande? Bourdieu (1991b: 67ff) ser språket som en av de grundläggande faktorer som används för att upprätthålla en viss maktordning i samhället. Han menar att språkets värde bestäms i förhållande till en språkmarknad, där de dominerande samhällsklassernas sätt att använda språket är mer värt än de dominerades. De som inte har det språkliga kulturella kapital som krävs på en viss språkmarknad blir inte lyssnade på och tagna på allvar på samma sätt som de som har det. Att inte klara av att kommunicera obehindrat på svenska i skolan och inte alltid förstå vad olika texter betyder, blir för de nyanlända eleverna en ständig påminnelse om att de riskerar ett misslyckande och att deras språk inte räcker till på skolans språkmarknad.

Exkludering ur sociala gemenskaper i skolan på grund av elevers skam inför sitt språkbruk, kan i sin tur ha att göra med en samhällelig stigmatisering av ett visst språkanvändande. Den lågstatusposition (som ibland tar sig uttryck i hånfulla skratt) som de nyanlända eleverna ges av andra elever i skolan på grund av sin användning av det svenska språket, avspeglar också vissa andra svenskfödda elevers lågstatusposition i förhållande till sin språkanvändning. Det är fler elever än de nyanlända som på olika sätt visar att de känner en skam inför sitt språkanvändande och vars språk inte heller alltid räcker till på skolans språkmarknad. På många skolor i Malmö finns ett stort antal elever med ett annat förstaspråk än svenska. Den som inte talar standardversionen av ett språk riskerar att bli stigmatiserad och förknippas med negativa karaktärsdrag (Stroud 2004:332). Enligt Goffman (1963/2011:15f) bär en stigmatiserad person ofta på en skam över den stigmatiserande egenskapen. Det kan leda till att man inte vill kännas vid denna egenskap hos sig själv, vilket kan orsaka ett självhat. Goffman (ibid.:47) beskriver hur det kan uppstå en ambivalens hos en stigmatiserad person när det gäller att jämföra sig med andra som bär på stigmat. Å ena sidan kan stigmat innebära möjligheten till gemenskap med andra som har erfarenhet av vad det innebär att vara stigmatiserad. Å andra sidan får man då avstå från att förknippa sig med ”de normala”. Tonåringar har en tendens att hellre identifiera sig med ”de normala” och att vända sig från andra som bär på samma stigma som de själva. De elever i avhandlingsundersökningen som är födda i Sverige och har ett annat förstaspråk än svenska och som hånskrattar åt andra som bryter ännu mer markant än de själva, visar samtidigt att de uppfattar att deras eget språkbruk inte följer standardnormen. Det var vanligt vid undersökningens fältstudier att elever skrattade åt varandra som en kommentar till en elevs sätt att uttrycka sig på svenska. Detta skedde även mellan elever som var födda i Sverige med ett annat förstaspråk än svenska. På så sätt kan man säga att de dominerande samhällsklassernas språkanvändning upprätthålls i skolan inte bara genom lärarna, utan genom eleverna själva. Bourdieu & Passeron (1970/2008:74) menar att personer från icke-do-

minerande grupper eller samhällsklasser genom utbildningsinstitutionernas värdering av deras kulturella kunskaper hela tiden påminns om att dessa kunskaper inte har något värde. ”Sådana påminnelser tenderar hos dem att skapa om inte ett explicit erkännande av den dominerande kulturen som legitim så åtminstone ett vagt medvetande om den egna kunskapens kulturella ovärdighet” (ibid.:74). Skolornas värderingar av elevernas språkanvändande får betydelse för elevernas syn på både sig själva och andra som talar med brytning.

Kan elevernas sätt att skratta åt varandras språkbruk också ses som ett sätt att försöka bryta skammen och på så sätt inkludera varandra i en social gemenskap? Goffman (1967/2005:97ff) menar att vi på olika sätt i vårt sociala samspel ständigt försöker rädda oss själva och varandra från att framstå i dålig dager eller behöva känna oss generade (eller skamsna). Man kan till exempel undvika att uppmärksamma att någon har begått en blunder eller försöka släta över misstaget. En annan strategi, menar jag, skulle kunna vara att tvärtom lyfta fram skammen och göra den tydlig. Kanske det kan vara så att elevernas skratt åt varandras språkbruk också ibland kan ses som ett sätt att försöka ”punktera” skammen, genom att göra uppenbart det som redan är uppenbart för alla, men som man försöker dölja. Kanske detta framhävande av skammen i vissa fall i förlängningen kan syfta till mindre skam: man skrattar åt det hela och sedan är det över, och man behöver inte längre ägna energi åt att försöka dölja sina tillkortakommanden. Frågan är ändå varför elever alls ska behöva känna skam över sin språkanvändning i skolan.

De berättelser som de intervjuade eleverna har delgett om sin kamp med språket och skammen inför att inte kunna uttrycka sig på korrekt svenska, är något som tystar många av eleverna under en längre eller kortare period i skolan och som kan bidra till exkludering av dessa elever från skolans sociala gemenskaper. Elevernas hantering av det språkliga hindret för att bli inkluderade i sociala gemenskaper i skolan behöver dock inte stanna vid att de fortsätter att vara tysta. Många elever har vid intervjuerna gett exempel på att de med tiden har fått tillräckliga språkkunskaper för att våga ta kontakt med andra elever. Eleverna möter således inte bara den sociala exkluderingen till följd av språksvårigheter med passivitet och tystnad, utan arbetar samtidigt aktivt (många gånger mycket hårt) för att få större språkkunskaper och därmed nå inkludering i sociala gemenskaper i skolan.

KAPITEL 9

Kränkande behandling, trakasserier och mobbning

I följande kapitel kommer aspekter av elevernas sociala interaktion sinsemellan som innebär direkta trakasserier att undersökas närmare. Trakasserierna kan i sin tur betraktas som en spegling av elevernas sociala positioner i skolan. Kopplingar kommer att göras mellan trakasserierna och olika maktordningar i samhället.

En mycket påtaglig form av exkludering i förhållande till sociala gemenskaper handlar om olika former av kränkande behandling. Enligt Skolverket (2009:8) innebär kränkande behandling i skolan: ”handlingar som kränker barns eller elevers värdighet. Kränkande behandling kan utföras av en eller flera personer och riktas mot en eller flera”. Som kränkande behandling räknas både kränkningar som sker vid enstaka och upprepade tillfällen. Mobbning är enligt Skolverket en form av kränkande handling som sker upprepade gånger. Trakasserier är en annan form av kränkande handling som har särskilda samband med någon av diskrimineringsgrunderna: ”kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder” (ibid.:8). De kränkningar som de intervjuade eleverna berättar om nedan handlar i de flesta fall om trakasserier utifrån kön, etnisk tillhörighet eller andras etnifiering/rasifiering av en person. Av den anledningen har jag valt att beskriva dessa kränkningar som trakasserier, men jag använder också termen ”kränkningar” i en vidare bemärkelse.

I rapporten *Kränkningar i skolan* har Christina Osbeck m.fl. (2003: kap. 6), efter enkätundersökningar bland 3 386 skolelever i år fem och åtta i grundskolan och år två på gymnasiet, kommit fram till att elever med utländsk bakgrund i högre grad än övriga elever är utsatta för upprepade verbala eller fysiska kränkningar i skolan.[45] Resultatet av undersökningen visar också att elever i årskurs åtta, pojkar

45 Enkätundersökningen riktade sig till elever i årskurs fem, åtta och år två på gymnasiet. I SCB:s slutliga urval ingick 182 skolor från 92 kommuner i Sverige. Eftersom det ingick i

och elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade bland de som utför de kränkande handlingarna. Studien visade inte några säkerställda skillnader när det gäller kopplingar till elevernas ekonomiska status. I enkätundersökningen angav 29 procent av eleverna med utländsk bakgrund[46] och 24 procent av eleverna med svensk bakgrund[47] att de blivit utsatta för upprepade kränkningar under det senaste året. Studien har endast tagit hänsyn till om eleverna själva har upplevt sig som kränkta. Därmed räknas utsagor och handlingar bort som av en utomstående skulle kunna uppfattas som kränkningar, men som inte upplevs som sådana av eleverna. Kränkningar i skolan kan alltså sägas vara något som är vanligt förekommande.

Nio av de intervjuade eleverna i denna undersökning har berättat om att de varit utsatta för trakasserier som riktats direkt mot dem som enskilda personer. Det har i de flesta fall handlat om trakasserier med direkt rasistiska och/eller sexistiska kopplingar. De elever som har varit utsatta har varit av olika nationellt ursprung: Kamerun, Palestina, Irak, Polen, Bosnien, Ghana, Thailand och Afghanistan. Fem av de trakasserade eleverna är flickor och fyra pojkar . De elever som har utsatt dessa nyanlända elever för trakasserier har i alla fall utom ett (Dragan) själva haft någon form av invandrarbakgrund antingen genom sina föräldrar eller genom att de själva har invandrat. Många av de elever som har utsatts för trakasserier har gått i skolor där en stor andel av eleverna har utländsk bakgrund, vilket kan vara en av förklaringarna till att de trakasserande eleverna i huvudsak har en sådan bakgrund. Det finns ingenting som säger att de nyanlända eleverna inte skulle kunna ha blivit trakasserade också i en skola med en större andel elever födda i Sverige med svenskfödda föräldrar. Det visar också exemplet med Dragan (se nedan), som blev trakasserad i en skola med en majoritet av elever med svensk bakgrund. Däremot menar jag att det kan vara intressant ur analyssynpunkt att veta att det är många av de trakasserande eleverna i studien som själva har någon form av invandrarbakgrund, eftersom de bakomliggande orsakerna till trakasserierna delvis kan se annorlunda ut än om de hade haft svensk bakgrund.

---

undersökningens uppdrag att särskilt uppmärksamma kränkningar med kopplingar till etnicitet, valde man att låta gruppen elever med utländsk bakgrund överrepresenteras. Minst 300 elever i varje undersökt skolår hade utländsk bakgrund. I studien ingick 3 386 elever, uppdelade på 50 klasser per åldersgrupp där elevantalet i klassen var 25 (Osbeck m.fl. 2003: kap. 4). I Skolverkets uppdrag inför studien ingick att framför allt undersöka kränkningar relaterade till elevernas etniska tillhörighet, kön, sexuella läggning och sociala bakgrund (ibid.:12).

46 I studien används uttrycket ”elever med utländsk bakgrund” om elever som har en eller två föräldrar som är födda utomlands.

47 Enligt studiens definition räknas endast elever med båda föräldrarna födda i Sverige som ”elever med svensk bakgrund”.

Rasistiska nedlåtande glåpord med koppling till invandrarbakgrund

Dragan blev trakasserad av andra elever på sin skola när han gick i förberedelseklass i en annan svensk stad innan han flyttade till Malmö. De trakasserande eleverna hade alla svensk bakgrund och de kallade Dragan för ”jävla svartskalle” och ”jävla blatte” och knuffade runt honom när han gick i korridoren. Det gick så långt att Dragan inte vågade gå ut ur lektionssalen när han hade rast, eftersom han var rädd att möta de trakasserande eleverna. Han fick också svårt att koncentrera sig på skolarbetet, eftersom han hela tiden var orolig för vad som skulle hända honom härnäst. Etniskt relaterade verbala kränkningar är något som uppmärksammas i rapporten *Intolerans* av Jonas Ring och Scarlett Morgentau (2004:12). I enkätundersökningen som omfattar 10 600 elever på högstadiet och gymnasiet, uppger 40 procent av de utlandsfödda eleverna att de någon gång blivit retade på grund av sitt ursprung. Motsvarande siffra för ungdomar födda i Sverige med svenska föräldrar är nio procent.

De övriga åtta eleverna har berättat om trakasserier som skett på skolor i Malmö. Några elever har blivit bemötta med fientlighet när de gått från förberedande till ordinarie undervisningsnivå. Rocky berättar hur det var när han kom till sin högstadieklass:

> Eva: Men annars, skolkompisar när du har kommit till vanlig klass, hur har det funkat med det? Har du snabbt fått kompisar i vanliga klassen också?
> Rocky: Nej. Det var riktigt svårt. De bara… Första gången jag träffade dem, började de kalla mig ’flykting’ och sånt. Men sen, efter fyra månader, fem månader blev vi riktigt bra kompisar. När jag lärde känna dem, tyckte jag de var såna ’snejkar’ [eng. ’snake’?], de var dåliga och allt möjligt, men sen efter fyra månader tyckte jag att de har bra sidor.
> […]
> Eva: Men de tyckte att du var ’flykting’, vad menade de med det?
> Rocky: Att jag inte är svensk medborgare.
> Eva: Menade de att det var något dåligt med det?
> Rocky: Nej, jag vet inte, kanske. Men de sa, de retades samtidigt. Om en ny kille kommer till skolan och han inte är svensk medborgare, så kallar de honom ’jävla flykting’.
> […]
> Rocky: Men nu, vi är inte bästa kompisar, nej. Vi är klasskamrater, man måste i alla fall vara snäll mot sina klasskamrater.
> (2008-12-12. 16 år. F-klass + år 9. PSE)

Jag gjorde en två månader lång fältstudie på Rockys skola. De flesta elever på denna skola är födda i Sverige och har föräldrar som är födda utomlands. En stor andel av eleverna har föräldrar födda i Mellanöstern och har arabiska som modersmål. Jag hade en förväntan om att elever med den bakgrunden skulle känna en viss sympati med nykomna elever från Mellanöstern. Även om de inte själva hade invandrat, så föreställde jag mig att deras föräldrar förmodligen hade berättat för dem om sin invandring och i många fall säkert också om flykten från länder där de tidigare bott. Därför fann jag det något förvånande att vissa elever på skolan stötte ut nyanlända elever, och inte minst nyanlända elever från Mellanöstern. De fall jag har uppmärksammat genom fältstudier och intervjuer på denna skola, handlar om hur killar med föräldrar födda i Mellanöstern i två olika klasser stötte ut nyanlända killar födda i Mellanöstern. Till viss del skulle det kunna bero på konflikter (i nutid och genom historien) mellan olika nationer i området. Jag menar dock också att det finns tecken i undersökningen på att nyanlända elever, oavsett nationalitet, uppfattas ha en låg status och ”sätts på plats” av vissa elever inom ordinarie undervisning. Liknande företeelser, där nyanlända elever trakasseras av elever som är födda i Sverige med föräldrar födda utomlands (oavsett elevernas eller föräldrarnas ursprungsområde) har jag uppmärksammat även på två olika gymnasieskolor. Rockys skola är alltså inte unik på den punkten.

Jonsson (2007) beskriver i sin avhandling hur killar på en högstadieskola på olika sätt av skolan och lärarna placeras i kategorin ”invandrarkillar”, med vissa stereotypa förväntningar på hur ”invandrarkillar” är. Samtidigt utövar killarna påtryckningar på varandra som handlar om att man ska ”vara sig själv”, vilket också innebär att de ser sig som ”invandrarkillar” och till viss del har införlivat de stereotypa förväntningar som skolan har på dem. Inom denna grupp av killar skapas en stark gemenskap som bland annat bygger på en föreställning om samhörighet på grund av invandrarbakgrund. Samtidigt är killarna medvetna om att det förekommer en del diskriminering av invandrare som grupp i samhället och att det till exempel kan löna sig för personer med invandrarbakgrund att byta till mer svenskklingande namn om de ska ha en chans att få jobb. Att identifiera sig med den kategori där man blir placerad av majoritetssamhället kan, som Jonsson beskriver, således både ge en positiv känsla av gemenskap och tillhörighet med andra som också blir kategoriserade som ”invandrare”, och samtidigt innebära en låg status i förhållande till samhället i stort (vilket t.ex. kan ta sig uttryck i diskriminerande exkludering på arbetsmarknaden). Jag vill dra en parallell till killarna på Rockys skola som är födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar. Det kan vara svårt att uppnå den högre ”svenska” positionen när man skiljer sig i utseende från majoritetssvenskar och har ett annat språk än svenska som sitt förstaspråk och därför av andra hela tiden blir kategoriserad som ”invandrare”. När det kommer

nyanlända elever till klassen, som är ”ännu mer invandrare” än de själva eftersom de verkligen har invandrat och de bryter ännu kraftigare på svenska (vilket är ett av de starkaste kriterierna för att bli kategoriserad som invandrare, jfr Cameron 1995:12), skulle man kunna säga att den egna tillhörigheten till gruppen ”invandrare” inte längre är lika självklar. Kanske kan det öppna för ett tillfälle att disidentifiera sig med gruppen ”invandrare” och på så sätt höja sin egen status och värdighet.

Beverly Skeggs skriver i sin bok *Att bli respektabel* (1999: kap. 5) om kvinnor ur den engelska arbetarklassen som disidentifierar sig med sin samhällsklass. Av andra kategoriseras de som arbetarklass, men för dem själva är arbetarklassidentiteten något som de desperat försöker ta sig ur och inte vill kännas vid. Deras erfarenheter av sin samhällsklass position är att den innebär uteslutning. De svenskfödda killarna med utlandsfödda föräldrar i Rockys klass kanske inte helt tar avstånd från en ”invandraridentitet”, men de tycks åtminstone vilja avskilja den från en ”invandraridentitet” med lägre status. De använder ordet ”flykting”, vilket är ett ord som flera elever i undersökningen har berättat att andra elever har använt mot dem som nedlåtande tillmäle. Att vara ”flykting” verkar i dessa elevers ögon ha ännu lägre samhällsstatus än att vara ”invandrare”, och ordet blir därför ett effektivt sätt att markera ett avståndstagande och högre status. Nicola Magnusson (2011:123ff, 152) beskriver hur personer som har kommit till Sverige som flyktingar i olika sammanhang måste försvara sig mot föreställningen om ”flyktingen” som främling, offer och en börda för samhället. Att vara flykting associeras till låg status, och kan upplevas som stigmatiserande. Ett sätt att definiera den värdighet som många elever i skolan verkar föra en ständig kamp för att uppnå, inte minst elever med utländsk bakgrund, skulle kunna vara att jämföra den med vad Beverly Skeggs kallar ”respektabilitet”. Skeggs (1999: kap. 5) skriver om arbetarklasskvinnors strävan att åtminstone uppnå en respektabilitet, att anses som respektabla i andras ögon, genom sitt arbete med omsorg om andra. Hon menar att respektabilitet är en av de mest centrala mekanismerna när vissa grupper i samhället avskiljs som ”de andra”. De som tillhör medelklassnormen är till exempel på ett självklart sätt respektabla och behöver inte bevisa sin respektabilitet, medan de som blir kategoriserade som ”de andra”, arbetarklassen, inte betraktas som respektabla, men kan göra försök att bli det. På ett liknande sätt menar jag att killarna i Rockys klass kan försöka uppnå en mer respektabel social position i förhållande till det majoritetssvenska samhället genom att markera att de åtminstone är födda i Sverige till skillnad från de nyanlända som de kallar ”flyktingar”. Skeggs (ibid.:119) skriver också om kvinnorna att: ”De uttryckte snarare en vägran att erkänna än ett krav på rätten att erkännas”. Killarna i Rockys klass tar på samma sätt avstånd från elever som har en liknande bakgrund

som de själva, eller åtminstone deras föräldrar. Är det möjligt för dem att kräva rätten att erkännas och vara stolta över sig själva och sin bakgrund i skolan? Det verkar i alla fall inte vara något som skolan självklart förmedlar till killarna.

En annan möjlig orsak som jag har reflekterat över när det gäller fientligheten mot nyanlända elever som finns hos vissa elever i Rockys klass, är att nykomna elever från Mellanöstern skulle kunna uppfattas som ett hot när det gäller status och positioner hos vissa elever som är födda i Sverige med föräldrar födda i Mellanöstern. Trots den lågstatusposition som majoritetssamhället tilldelar personer med bakgrund i Mellanöstern, kan det i den egna gruppen av släktingar och vänner med bakgrund i området finnas en stolthet över ursprunget. Detta har jag också sett exempel på i skolorna. Som ett exempel från mitt fältarbete hände det vid ett tillfälle att en svenskfödd elev med föräldrar födda i Mellanöstern under en lektion ställde sig upp och mycket eftertryckligt och stolt sa att hon definitivt inte såg sig själv som svensk utan som arab, och att hon aldrig skulle komma att se sig som något annat än arab. Flera av de arabisktalande nyanlända eleverna på olika skolor som jag har intervjuat, har berättat att de inte tycker att det är någon större idé att prata arabiska med de svenskfödda arabisktalande eleverna för att de inte kan så mycket arabiska. Möjligtvis syftar dessa elever på de svenskfödda arabisktalande elevernas förmåga att uttrycka sig på arabiska när det gäller skolans olika ämnen, eftersom detta påstående ofta har en anknytning till att jag har frågat om arabisktalande elever i klassen har kunnat hjälpa de nyanlända eleverna med att förklara skoluppgifter på arabiska. Det kan också vara så att arabisktalande elever kan ha svårt att förstå varandra om de talar olika arabiska varianter. Utifrån vad de elever jag har intervjuat har haft att säga om detta, antar jag iallafall att nyanlända arabisktalande elever i allmänhet talar arabiska mer obehindrat än de arabisktalande elever som är födda här. Förutom att tala flytande arabiska, har de nyligen invandrade arabisktalande eleverna dessutom en starkare förankring i Mellanöstern genom att de är födda och uppvuxna där. Det skulle kunna hota de svenskfödda arabisktalande elevernas självkänsla och stolthet över att vara araber, när det kommer elever som de kan uppleva som ännu mer ”autentiska” araber genom att verkligen vara födda i arabiskspråkiga länder och tala arabiska obehindrat. Det blir på något sätt också tydligt att eleverna varken självklart kan se sig som ”araber” eller som ”svenskar”. De olika exemplen ovan, att å ena sidan ta avstånd från nyanlända elever födda i Mellanöstern, och att å andra sidan vara stolt över att vara arab och möjligen till och med avundsjuk på de nyanlända eleverna från arabländer för att de är ”ännu mer araber”, skulle också kunna peka på de stora slitningar som det kan innebära för eleverna i deras sökande efter tillhörigheter och identifikationer. Slitningar som till en stor del beror på det samhälle de lever i och som de inte självklart räknas som en del av.

Rasistiska sexuella trakasserier

Miranda råkade ut för en liknande situation som Rocky, men med ännu allvarligare trakasserier när hon började på sitt gymnasieprogram:

> Miranda: Och så ibland när vi satt i klassrummet sa de: 'Usch, det är nåns skor som luktar här, öppna fönstret! Det är nån som luktar här'.
> Eva: Att det var nån som luktade?
> Miranda: Ja: 'Öppna fönstret'.
> Eva: Varför sa de så då?
> Miranda: Jag vet inte. Och sen om jag satt bakom dem, så flyttade de fram sina bänkar.
> Eva: De flyttade sina bänkar?
> Miranda: Mmm. Så det var mycket, och jag kunde inte hantera det. Så därför sa jag: 'Nej, jag måste byta klass'. Lärarna de frågade [varför] och jag sa: 'Jag vill bara byta klass. Kanske det blir bättre'. Det var mycket stressigt hemma också, så det var svårt att klara proven också, för att det var mycket.
> Eva: Det var mycket hemma och mycket i skolan?
> Miranda: Mmm, så det var därför jag sa: 'Kanske om jag byter, blir det lite bättre'. Men det var mycket den tiden. De kastade saker på mig, de sa saker. Jag vet att jag är svart, men du får inte kalla nån 'svartskalle'.
> Eva: Nej. Det gjorde de?
> Miranda: 'Jävla afrikan'. De sa att afrikaner är horor.
> […]
> Eva: Berättade du för lärarna att de sa så till dig?
> Miranda: Nej.
> Eva: Varför gjorde du inte det?
> Miranda: Alltså, jag ville inte att nån skulle få problem för något som jag gjorde. Jag tror på Gud, att man kan förlåta nån som har gjort dumma saker. […] Istället för att du anmäler, istället för att du gör den personen hemska saker. Eller att hon gjorde fel och du gör fel tillbaka. För kanske jag tänkte, om jag anmäler, kanske läraren får veta att hon är en dum person, eller så. […] Men jag ville inte berätta för då kanske jag gjorde så att den personen inte får bra betyg i framtiden, eller det händer nånting fel i framtiden. För att jag är tacksam i Sverige, jag är alltid det, jag tackar jättemycket för vad de har gjort för mig. Så därför kunde jag inte göra någon illa, du vet. Så det var därför jag inte kunde berätta.
> (2009-06-09. 20 år. OP år 2. CMR)

I Mirandas fall var de trakasserande klasskamraterna också ungdomar med någon form av utländsk bakgrund som hade ett annat förstaspråk än svenska. Även här skulle man kunna se dessa ungdomars sätt att ta avstånd från någon som är ”ännu mer invandrare” än de själva, som ett sätt att höja sin egen status. Förutom detta

visar exemplet att Miranda som västafrikan blir utsatt för en rasism som utgår ifrån utseende. Enligt Katarina Mattsson (2001:37) är rasism ett omtvistat begrepp. En del forskare använder begreppet endast när det handlar om värderingar av människor utifrån biologiska argument. Andra forskare använder begreppet i en vidare bemärkelse där även stereotypisering av etniska grupper och vissa typer av resonemang om nationell kultur och kulturella skillnader betraktas som en ”kulturrasism” eller ”ny rasism”. Étienne Balibar (2002) skriver att det idag finns en ny form av rasism som inte som bygger på idén om biologiska raser. Den nya rasismen bygger istället på föreställningar om kulturer som väsensskilda och statiska. Dessa kulturer måste hållas isär antingen för att de annars riskerar att drabba samman, eller för att det är ett värde i sig att ”autentiska” kulturer bevaras. Balibar menar att denna nya form av rasism inte som tidigare naturaliserar rastillhörighet, utan istället naturaliserar ett rasistiskt beteende. I sin förlängning kan detta synsätt få till följd att det anses ”naturligt” med etniska konflikter och främlingsfientliga handlingar (även om dessa handlingar i och för sig inte är önskvärda). I exemplet med Miranda ovan, verkar trakasserierna både utgå från en rasism som grundar sig i biologi och utseende, men också en kulturrasism där kvinnor med bakgrund i Afrika förknippas med prostitution. Mirandas exempel visar också hur vissa elever kan bli väldigt ensamma med sin utsatthet. De talar inte alltid om för lärarna hur de har det, i Mirandas fall uppenbarligen av hänsyn till de trakasserande eleverna. Det verkar som om hon inte heller tycker att hon har rätt att klaga, för att hon är tacksam över att vara i Sverige överhuvudtaget. Miranda bytte klass. I den nya klass som Miranda gick i vid vår intervju, hade hon inga problem med trakasserande klasskamrater. Hon kände sig tryggare och vågade prata mer med de andra i klassen. Hon fick dock betala ett högt pris för att byta klass eftersom hon gjorde klassbytet strax före andra terminens slut. Mirandas nya lärare i ett visst ämne accepterade inte Mirandas gamla betyg i ämnet och hon blev tvungen att gå om hela kursen. I vissa andra ämnen där hon var mycket duktig, sa lärarna att hon inte kunde få VG eller MVG för att hon kom så sent på terminen. Miranda visste inte att bytet av klass skulle få dessa följder för hennes betyg.

I rapporten *Kränkningar i skolan* (Osbeck m.fl. 2003: kap. 7) visas att bland elever i årskurs åtta och i andra året på gymnasiet, uppgav 34 procent av eleverna att de utsatts för verbala eller fysiska sexuella trakasserier under det senaste året. Flickor var mer utsatta än pojkar, 39 procent av flickorna hade utsatts för sexuella trakasserier, jämfört med 29 procent av pojkarna.[48] I studien togs, som

48 När det gällde verbala sexuella trakasserier uppgav 32 % av flickorna och 19 % av pojkarna att de utsatts för detta. När det gällde fysiska sexuella trakasserier var motsvarande siffror 18 % för flickor och 15 % för pojkar.

skrivits tidigare, hänsyn till om eleverna själva upplevde sig kränkta och både kränkningar av elever och skolpersonal räknas in i studien. Det finns inga större skillnader mellan elever med utländsk respektive svensk bakgrund när det gäller utsatthet för sexuella kränkningar. I boken *Intersektionalitet* framhåller Paulina de los Reyes och Diana Mulinari (2005:90) sambanden mellan den sociala konstruktionen av kön, klass, ”ras”/etnicitet och sexualitet. Dessa kategorier innebär i sig olika maktordningar, som i sin tur är beroende av ett intersektionellt samspel med varandra. En del typer av trakasserier som de intervjuade eleverna har berättat om, handlar om en kombination av sexuella och rasistiska trakasserier. Detta skulle kunna betraktas som en följd av intersektion mellan två (minst) olika maktordningar, där de trakasserade tjejerna har en underordnad position både som kvinnor och genom sitt ursprung. I Mirandas citat ovan, förknippade de trakasserande eleverna henne och andra afrikanska kvinnor med prostituerade. Carita från Thailand har berättat hur killar i hennes klass på IVIK trakasserade henne och hennes thailändska kompis.

> Eva: Du sa att du kände dig lite utanför i klassen, men kan det vara så att… Är det någon som är dum någon gång… eller, mot dig? (Eva)
> Carita: Innan, men inte nu, för att de har snackat med kuratorn.
> Eva: Med kuratorn? Mmm. Vad var det innan då?
> Carita: Ja, killarna de snackade… tog i armen och sånt…
> Eva: Tog tag i armen?
> Carita: Ja, armen eller rumpan…
> Eva: På rumpan också?
> Carita: Därför gick vi och berättade för kuratorn.
> […]
> Eva: Gjorde de det på dig eller gjorde de det på de andra tjejerna också?
> Carita: På mig och min kompis, bästa kompis.
> Eva: Var hon också från Thailand?
> Carita: Ja.
> Eva: Som flyttade till Stockholm? Gick hon också här?
> Carita: Ja.
> Eva: Så hon flyttade. Hmm. Nej, det var inte snällt. Så får man ju inte göra.
> Carita: Och en kille han sa: ’Vad kostar det om jag ska sova med dig?’. Han sa så.
> (2009-03-24. 17 år. IVIK. THA)

Eftersom Thailand i media ofta kopplas till sexturism och detta kan få en inverkan på hur människor i allmänhet ser på thailändska kvinnor, menar jag att det förutom en sexuell koppling även kan finnas en rasistisk botten i killarnas sätt att förknippa just Carita och hennes kompis med sexuell tillgänglighet. Av Caritas svar framgår att det var just hon och hennes kompis som utsattes för dessa kränkningar, och inga andra tjejer i klassen. Linda blev kallad för ”virus” av killarna i en

annan IVIK-klass, förmodligen i betydelsen av ”HIV-virus”. Tillmälet får både en sexuell och en rasistisk botten, eftersom Linda som afrikan kopplas till en sexuellt överförbar sjukdom som många människor har drabbats av särskilt i Afrika söder om Sahara. I Fanny Ambjörnssons bok *I en klass för sig* (2008:185) menar gymnasietjejerna i hennes undersökning att ordet ”hora” är det värsta någon kan kalla en tjej.[49] Ambjörnsson (ibid.: kap. 5) konstaterar att den värsta stigmatiseringen av tjejer har med kvinnors sexualitet att göra, och att det har varit så i Sverige i flera hundra år. Rädslan för att bli förknippad med sexuell ”lössläppthet” är något som håller både kvinnors sexualitet och sociala position i schack. I undersökningen beskrivs hur en tjej inte bara riskerar att bli kallad ”hora” om de bryter mot den kvinnliga sexuella normen, utan också om hon till exempel är allmänt ”kaxig” i sin attityd eller klär sig på ett sätt som bryter mot normen.

Rasistiska trakasserier med utgångspunkt enbart från geografiskt ursprung eller nyetnicitet

Andra rasistiska trakasserier som de intervjuade eleverna berättar om verkar hänvisa enbart till elevernas geografiska ursprung eller föreställda etniska gemenskaper, och i alla fall inte på ett tydligt sätt även till fenotypiska kännetecken och/eller kön som i tidigare fall. Av flera skäl är det svårt att dela in personer i etniska och nationella tillhörigheter eftersom gränsdragningarna kan vara svåra att göra. Man kan själv anse sig tillhöra en viss grupp, vilket i sin tur kan erkännas eller inte erkännas av andra innanför eller utanför gruppen. Man kan anse sig tillhöra flera grupper samtidigt. Etniska och nationella tillhörigheter kan ibland definieras på ett sätt inom en viss grupp och på ett annat sätt av personer som inte tillhör gruppen. Tillhörigheten till dessa grupper kan också vara rörliga och förändras med tiden. B. Anderson (1993:21ff) menar att nationella gemenskaper är föreställda på så sätt att de som är medlemmar i en nation aldrig kommer att träffa eller lära känna mer än en mycket liten bråkdel av de som ingår i denna gemenskap. I de nationella gemenskaperna menar han att också vissa kulturella och religiösa gemenskaper ingår. En föreställning om nationella, kulturella eller religiösa gemenskaper kan upprätthållas av personer som anser sig tillhöra dessa gemenskaper, men tillhörigheterna kan också tillskrivas vissa grupper av andra, ofta dominerande, grupper. Olivier Roy (2004:69ff) beskriver något han kall-

49 Detta gällde både de tjejer i undersökningen som gick på ett studieförberedande och de som gick på ett yrkesförberedande program.

lar ”nyetnicitet”. Han menar att till exempel ”muslimer” i Europa antas ha en gemensam tillhörighet med en gemensam ”muslimsk” kultur, oavsett var dessa muslimer har sitt geografiska och kulturella ursprung, och att denna kulturella tillhörighet skiljs ut som annorlunda än det europeiska värdlandets kultur. Roy beskriver paradoxen i att definitionen av islam som en enhetlig och självständig kultur först blir möjlig efter utvandring och en etnifiering av islam utifrån ett västerländskt perspektiv. John Rex (1997:270ff) beskriver tillhörigheten till en slags utvidgad nivå av ”etnicitet” och hänvisar till termen ”ethnie”. Etnicitet beskriver han som den tillhörighet man kan känna till en etnisk grupp på basis av till exempel nära släktskap, en gemensam historia, traditioner, religion och språk. När det finns grupper utanför denna nära grupp som har liknande historia, språk och traditioner till exempel, kan man känna en viss närhet även till dessa besläktade ”ethnie”-grupper. Den starka emotionella tillhörighet som man kan känna till den egna närbesläktade etniska gruppen, kan man ofta känna även till en sådan utvidgad ”ethnie”-grupp, menar Rex. En arabisk tillhörighet, menar jag, skulle kunna ses som ”ethnie” i den meningen att vissa araber själva anser sig ha en sådan tillhörighet, trots skillnader i till exempel geografiskt ursprung, traditioner, historia och religion. Det skulle emellertid också, med Roys (2004:69ff) terminologi, i viss mån kunna uppfattas som en ”nyetnicitet” som blir aktualiserad efter migration till västerländska länder, där människor med ett visst geografiskt ursprung av värdlandet blir beskrivna på ett enhetligt sätt och som ”annorlunda”.

Rimi blev trakasserad av en ungersk elev i sin förberedelseklass som sa att han hatade araber. Dacia uppfattade att en grupp pojkar med arabisk bakgrund på hans skola, ville starta ett bråk med Dacia och hans polska kompisar som var på besök på skolan, för att de var polacker. De ropade ”Kolla! Polacker!” efter dem och hotade med att slå dem. Rahmin blev bryskt hindrad av en elev med iransk bakgrund från att komma in på en iransk musikuppvisning på sin skola, med hänvisning till att han var afghan. Det verkar som om de trakasserande eleverna här använder sig av föreställningar om etniska hierarkier, där personer från vissa geografiska områden har en högre status än personer från andra områden. Solveig Hägglund menar i rapporten *Perspektiv på mobbning* (1996:2) att man måste se mobbning som en del av ett socialt sammanhang:

> Den kränkande handlingen initieras och utförs i ett socialt sammanhang, ett sammanhang som ger mening och kvalitet åt det som händer. Därför kan man anta att det som är asocialt i mobbningssituationen inte är väsensskilt från andra asociala dimensioner i de närvarandes vardag.

Med utgångspunkt i detta menar jag att de olika rasistiska uttryck som har uppmärksammats i intervjumaterialet, delvis måste sättas i samband med olika

rasistiska uttryck som omger eleverna i det svenska samhälle de lever i. David Wellman (1993) använder begreppet ”strukturell rasism” för att definiera en form av rasism där den dominerande samhällsgruppen genom att stödja sig på samhällets normsystem exkluderar och diskriminerar andra grupper. Detta visar sig inte minst på arbetsmarknaden. Rickard Carlsson (2013) visar i sin avhandling hur personer med arabisk bakgrund blir diskriminerade vid arbetsansökningar i Sverige, utifrån stereotypa föreställningar hos arbetsgivare om araber. Det finns också forskare som diskuterar en mindre synlig, men inte mindre vanlig, vardagsrasism. Philomena Essed (1991) menar att den strukturella rasismen också tar sig uttryck i en sådan vardagsrasism, med andra ord hur människor förhåller sig till och beter sig mot varandra i vardagen. Något som är utmärkande för vardagsrasism är, enligt Essed, att rasialiserade och/eller etniska grupper anses vara underlägsna, att dessa grupper utsätts för olika former av aggressiva yttringar och att de hålls på socialt och rumsligt avstånd från majoritetsbefolkningen. Berit och Anders Wigerfeldt (2001) visar i sina undersökningar hur vardagsrasism kommer till uttryck i svensk miljö. Denna form av rasism blev bland annat tydlig i en av de skolor de undersökte, där elever utsattes för rasistiska glåpord och hot, vilket också ledde till att ”invandrare” och ”svenskar” på skolan i stor utsträckning skildes åt och endast umgicks inom dessa grupper. I svensk skolmiljö har forskning visat att elever behandlas olika av lärare utifrån om de kategoriseras som ”invandrare” eller ”svenskar”. Den majoritetssvenska eleven kan av skolan uppfattas som tillhörande normen, det ”normala” och eftersträvansvärda, medan ”invandrarelever” inte uppfattas göra det utan istället framför allt förknippas med problem och olika brister (Runfors 2003: kap. 5; se även Gruber 2007). Om jag återknyter till eleverna i avhandlingsundersökningen som agerar och uttrycker sig rasistiskt, så menar jag att en samhällsmiljö (och kanske även skolmiljö) som legitimerar rasism ger rasistiska uttryck en grogrund och en legitimitet, oavsett var eleverna eller deras föräldrar har sitt ursprung.

Det skulle också kunna vara så att vissa lärare medvetet eller omedvetet delar in sina elever i olika statusnivåer beroende på etnisk bakgrund, och att eleverna lägger märke till det. Enligt en modersmålslärare på en av skolorna där jag gjorde mina fältstudier, berättade arabisktalande elever för henne att de tyckte att polackerna i deras klass behandlades bättre av lärarna och inte gjordes ansvariga för olika förseelser i klassrummet, till skillnad från dem själva. Dacias upplevelse av att araber inte gillar polacker skulle till en del kunna bottna i att polackerna skulle kunna anses ha (eller ibland kanske verkligen har?) fördelar i skolan ”trots” att de i likhet med de arabisktalande eleverna också betraktas som ”invandrare”.

En del av föreställningarna om olika status i förhållande till födelseområde kan också ha anknytning till elevernas egna eller föräldrarnas geografiska ursprungsområden. George Fredrickson (2003:19ff) ger vissa exempel på icke-västerländska former av rasism. Han utgår från en definition av rasism som innebär att det inte bara handlar om ett visst förhållningssätt, utan också tar sig konkreta uttryck i handlingar, institutioner och strukturer som sanktioneras av en föreställning om djupgående skillnader mellan människor. Föreställningen om dessa djupgående skillnader kan understödja upprättandet av en rasordning eller en ”naturlig” och permanent grupphierarki, till exempel med hänvisning till att det är Guds vilja eller avspeglar vissa naturlagar. Med utgångspunkt från denna definition pekar han på en japansk traditionell föreställning om att endast den egna folkgruppen kan förstå och uppskatta japansk kultur, vilket har lett till att personer födda i Japan med ursprung i Korea diskrimineras. Ett annat exempel som han lyfter fram är det feodalliknande herravälde som tutsier (som försörjde sig genom boskapsskötsel) utövade över hutuer (som var jordbrukare) i Burundi och Rwanda innan koloniseringen. Fredrickson menar dock att den europeiska rasismen från 1400-talet och framåt har haft en större inverkan på världshistorien än liknande företeelser i andra delar av världen eller under andra tidsperioder. Det var också i Europa som en konsekvent rasistisk logik utformades och förverkligades i sina mest extrema former. Två av de elever som jag har intervjuat som är födda i Afghanistan och har levt ett antal år som flyktingar i Iran, har berättat hur afghaner i allmänhet blir misshandlade och verbalt trakasserade av iranier i Iran enbart med hänvisning till att de är afghaner. En artikel av Fariba Adelkhah och Zuzanna Olszewska (2007) bekräftar att det förekommer trakasserier, inte minst från myndighetshåll, mot afghaner i Iran. Detta skulle till en del kunna förklara incidenten med Rahmin ovan.

Trakasserier på ett annat språk än svenska

Charlotte Johansson (2000:40) beskriver hur elever med ett annat förstaspråk än svenska kan använda modersmålet som ett slags hemligt språk som ingen annan eller ett begränsat antal elever i klassen förstår. Modersmålet kan användas särskilt för att uttrycka starka känslor och för att markera en samhörighet. Både Nora och Linda har erfarenheter av att killar i deras förberedelseklasser har sagt fula saker till dem på arabiska. I Noras fall kunde hon förstå eleverna eftersom hon själv talar arabiska, men det kunde däremot inte Noras lärare. När Nora en gång sa till

en av dessa elever att säga de fula orden på svenska istället, blev eleven mycket arg. Han ville uppenbarligen inte att läraren skulle förstå. Linda förstår inte arabiska, men hon fick en stark känsla av att killarna i hennes förberedelseklass sa fula saker till henne, genom att de också visade det med sitt kroppsspråk. Språket kan på detta sätt bli ett verktyg att förtrycka någon ”utan att det märks”, det vill säga utan att någon direkt kan anklaga någon annan för att ha sagt något fult. Det blir svårt att ställa någon till svars och därför kan trakasserierna, eller mobbningen, fortgå under lång tid, vilket de också gjorde för både Nora och Linda. Maria Wester (2008:225) använder sig av begreppet ”skolsmart” för att beskriva en typ av kulturkompetens hos vissa elever som innebär att de med utgångspunkt från sin egen sociala kompetens och sin medvetenhet om skolans uppförandenormer, kan agera för att få egna fördelar samtidigt som detta inte märks för att de smälter in socialt i klassen. Wester menar att skolsmarthet bland annat tar sig uttryck i att eleverna använder olika strategier för att undvika sanktioner från lärare, till exempel genom att styra lärarens uppmärksamhet mot något annat än det oacceptabla beteendet hos eleven. På ett liknande sätt menar jag att eleverna som trakasserar Linda och Nora på ett språk som lärarna inte förstår kan betraktas som ”skolsmarta”. I Noras fall höll denna ”skolsmarthet” på att krackelera när Nora bad den trakasserande eleven att prata svenska och han inte längre kunde dölja sitt ”skolsmarta” beteende.

Trakasserier och skolan som organisation

Trakasserier och mobbning kan enligt Kjell Granström (2007:47ff) ha många orsaker och det finns vetenskapliga förklaringsmodeller som betonar olika orsaker. Dessa förklaringsmodeller lyfter bland annat fram biologiska eller socialpsykologiska orsaker hos offren, brister i uppfostran eller problematiska hemförhållanden hos de som mobbar, eller gruppdynamiska processer i samband med skolarbete. Hedvig Ekerwald och Carl Anders Säfström (2012:168ff) riktar i sin förklaring av hur mobbning uppkommer bland annat blicken mot betydelsen av hur skolan är organiserad. De skriver att mobbning oftast ses som ett avvikande och isolerat fenomen, men att det kanske i realiteten är ett slags ”normaltillstånd” i skolan. Att mobbning kan ses som ”normalt” (men oacceptabelt) i skolan har enligt Ekerwald och Säfström att göra med att skolan innebär en i allra högsta grad ojämlikhetsskapande struktur. De menar att den ojämlikhet som är en realitet i samhället reproduceras genom skolan, där överlägsna och underlägsna elevgrup-

per etableras genom prov och betyg. Genom detta system förhindras människor från att se sin egen och andra människors intelligens som jämbördiga. Skolan och lärarna socialiserar in eleverna i en given samhällsordning. Det innebär att vissa karaktäristika hos eleverna uppmuntras och andra sorteras ut. Om någon ”sticker ut” eller ”avviker” för mycket från den ideala identitet som skolan försöker skapa hos eleverna, har socialisationen misslyckats och det markeras i skolan på olika sätt. Här menar Ekerwald och Säfström att mobbarna kommer in som normalitetens yttersta gränsvakt, som upprätthållare av den absoluta ojämlikhet som skolan grundar sig i (vilket i sin tur kan ses som en konsekvens av ett ojämlikt samhälle). Av dessa skäl bör mobbning enligt författarna inte främst betraktas som ett psykologiskt utan ett politiskt strukturellt fenomen. Enligt Ekerwald och Säfström (2012:178ff) ligger svaret på mobbningen i att förändra skolans struktur så att den blir mer jämlik, att skolan bör fokusera mer på en demokratisk utbildning där alla elever har rätt att tala och bli lyssnade på, och mindre på sin funktion att sortera elever.

I flera av de fall av trakasserier som jag har nämnt i detta avsnitt, så har de utsatta eleverna varit modiga nog att tala om för lärare eller annan personal på skolan att de blivit trakasserade. Det har i dessa fall lett till att trakasserierna så småningom har minskat eller upphört, bland annat genom att lärare har pratat med de trakasserande eleverna och ibland också deras föräldrar. Det är dock inte alla elever som berättar om trakasserierna för skolpersonalen. Som exemplet med Miranda i detta kapitel visar, så kan elever försöka hitta egna strategier för att komma undan trakasserierna, som till exempel att byta klass. I andra fall uthärdar man och stannar kvar, trots trakasserierna.

Sammanfattning och fortsatt analys

De exkluderande handlingar i form av trakasserier som nio av de intervjuade eleverna har berättat att de varit utsatta för, har oftast rasistiska och sexistiska kopplingar. Trakasserierna har skett både på förberedande och ordinarie undervisningsnivåer. Det har handlat om att vissa elever i ordinarie undervisning på vissa skolor trakasserar nyanlända elever genom ge dem rasistiska tillmälen som ”jävla svartskalle”, eller ”jävla flykting”. I flera berättelser framkommer en kombination av rasistiska och sexistiska trakasserier mot tjejer. Trakasserierna kan på så sätt avspegla flera av de maktordningar som finns i samhället och de lågstatuspositioner de skapar när det gäller både kön, klass och etnicitet. Det har handlat om

både fysiska och verbala trakasserier, där tjejer med ursprung från vissa geografiska regioner har förknippats med prostitution och sexuellt överförbara sjukdomar som HIV. Vissa elever har fått utstå rasistiska trakasserier som enbart hänvisar till elevens geografiska ursprung eller nyetnicitet, till exempel en arabisktalande flicka som fick höra av en annan elev att han hatade araber. Elever har också berättat om hur andra elever i klassen har försökt dölja sina verbala trakasserier för lärare, genom att trakassera eleven på ett språk som läraren inte förstår.

De flesta skolor där de intervjuade eleverna har gått, har en stor andel elever som är födda i Sverige med någon form av invandrarbakgrund (genom egen eller föräldrarnas invandring), vilket förklarar varför eleverna i första hand berättar om trakasserier som genomförts av denna elevgrupp. Det finns ingenting som säger att eleverna inte skulle ha blivit trakasserade också av elever födda i Sverige med svenskfödda föräldrar, i skolor med en större andel elever med svensk bakgrund och undersökningen visar också på ett exempel där så skett. Att de trakasserande eleverna i avhandlingsundersökningen oftast har utländsk bakgrund får däremot en viss betydelse för min analys.

En del rasistiska föreställningar och uttryck bland elever som trakasserar andra elever kan ha uppkommit i ett annat sammanhang än det svenska. Att en afghansk elev trakasserades av en iransk elev med hänvisning till att han var afghan, skulle kunna kopplas till trakasserier av afghaner i Iran (Adelkhah & Olszewska 2007). Det skulle dock krävas andra och fördjupade undersökningar för att ta reda på elevers eventuella rasistiska föreställningar som uppkommit i andra länder än Sverige. Elevernas rasistiska trakasserier måste dock också, menar jag, ses i sitt svenska sociala sammanhang. Eleverna lever i en samhällsmiljö som delvis legitimerar rasism, vilket kan ta sig uttryck i en vardagsrasism där personer utifrån sin utländska bakgrund kan behandlas med misstänksamhet och nedlåtenhet till exempel i skolan eller bli exkluderade från social gemenskap med majoritetsbefolkningen (se t.ex. Essed 1991; A. & B. Wigerfeldt 2001). Rasismen kan också ta sig uttryck i en exkluderande diskriminering av personer med utländsk bakgrund på arbetsmarknaden utifrån stereotypa föreställningar om exempelvis araber (Carlsson 2013). Forskning visar att lärare behandlar elever olika med utgångspunkt från att de kategoriseras som ”svenskar” eller ”invandrare (Runfors 2003; Gruber 2007).

Att elever får en ”invandrarstämpel” i skolan kan leda till en stigmatiserande lågstatusposition och därmed en viss exkludering i förhållande till majoritetssamhället. Goffman (1963/2011:118) menar att en stigmatiserad person kan försöka avskilja sig från sitt stigma genom att vara lika nedlåtande som ”de normala” mot personer som bär på ännu tydligare stigman än hon eller han själv. I av-

handlingsundersökningen blir ett sådant beteende tydligt när vissa elever med invandrarbakgrund trycker ner nyanlända elever som är ”ännu mer invandrare” än de själva genom att de verkligen har invandrat. Skolforskning visar att elever med majoritetssvensk bakgrund av många lärare uppfattas tillhöra normen och det eftersträvansvärda, medan elever som kategoriseras som ”invandrare” främst förknippas med brister och svaga skolprestationer (Runfors 2003; Gruber 2007). Goffman (1959/1998:39f) beskriver hur de högre samhällsskikten idealiseras och att de som befinner sig lägre ner i hierarkin strävar efter att klättra uppåt. De trakasserande eleverna i avhandlingsundersökningen är åtminstone födda i Sverige och har pratat svenska sedan barnsben även om det inte är deras förstaspråk, och skulle av den anledningen kunna uppfatta sig ha en högre samhällstatus än de nyanlända. Ordet ”flykting” används återkommande som ett nedlåtande epitet för nyanlända elever av andra elever på skolorna, och kan i de skolor där undersökningen genomförts betraktas som ett sätt att avskilja och positionera gruppen nyanlända elever på en lägre statusnivå i förhållande till andra elever med någon form av invandrarbakgrund.

Goffman (1959/1998:155) beskriver hur en ingrupp kan agera aggressivt mot utgrupper. En person som tidigare tillhört en utgrupp (och kanske till och med en stigmatiserad sådan), men som är på väg in i ”teamet” kan utsättas för ”skämtsamma trakasserier”. I vissa fall skulle elevernas trakasserier mot de nyanlända eleverna när de kommer till sina nya klasser kunna tolkas som en första (skämtsamt?) aggressiv inställning, som sedan övergår i en större vänskaplighet då den nya eleven åtminstone till viss del släpps in i en social gemenskap. Så verkar ha skett i åtminstone ett fall (Rocky). Samtidigt kan man i undersökningen uppfatta en ambivalens hos vissa elever som är födda i Sverige med föräldrar födda i Mellanöstern gentemot nyanlända elever från Mellanöstern. De svenskfödda eleverna kan ha en stolthet över sina rötter i Mellanöstern, som blir hotad när det kommer nya elever till klassen som kan uppfattas ha en ännu mer ”autentisk” tillhörighet till Mellanöstern eftersom de verkligen är födda där och kan tala arabiska mer flytande än eleverna som är födda i Sverige. Detta kan peka på elevernas sökande efter tillhörigheter och identifikationer och de stora slitningar som det kan innebära när man varken självklart räknas som en del av det samhälle där man är född eller där man genom föräldrarna har en del av sina rötter.

I forskningen kring mobbning framhålls olika orsaker till varför mobbning uppkommer, som inriktar sig både på orsaker hos mobbaren och den mobbade. Ekerwald och Säfström (2012:168ff, 178ff) riktar istället uppmärksamheten mot hur skolan som organisation fungerar. De menar att skolan i sig innebär en ojämlikhetsskapande struktur. Överlägsna och underlägsna elevpositioner skapas ge-

nom prov och betyg, vilket innebär att elever förhindras från att se sin egen och andras intelligens som jämbördiga. Ekervald och Säfström menar att mobbare kan ses som upprätthållare av den ojämlikhet som skolan i sig innebär, och att det därför inte bara är ett psykologiskt utan framför allt ett politiskt strukturellt fenomen. De menar därför att en bekämpning av mobbning måste innebära en förändring av skolans struktur mot en större jämlikhet, där demokrati står i fokus för utbildningen och uppmuntrar till alla elevers rätt att tala och bli lyssnade på. Skolan bör enligt författarna av samma anledning fokusera mindre på sin funktion att sortera elever.

KAPITEL 10

Statusskillnader mellan förberedande och ordinarie undervisningsnivåer

I detta kapitel undersöks vilka sociala positioner de nyanlända eleverna som går på förberedande utbildningsnivåer har i förhållande till elever på ordinarie utbildningsnivå, samt vad exkluderingen från ordinarie utbildning har för sociala konsekvenser i detta sammanhang.

Kontakten mellan elever på förberedande och ordinarie undervisningsnivåer har olika förutsättningar på högstadiet och gymnasiet i Malmö. På högstadiet finns större möjligheter till direkt kontakt mellan dessa elevgrupper, eftersom det där finns en möjlighet att successivt slussa ut de nyanlända eleverna i vanliga klasser. På gymnasienivå i Malmö finns inte samma möjlighet att successivt slussa ut IVIK-eleverna till ordinarie undervisning på nationella program, och på de gymnasier i Malmö där jag intervjuade elever hålls IVIK-klasser och IV-klasser avskilda från elever i ordinarie undervisning på så sätt att man inte har någon gemensam undervisning (med något enstaka undantag). Av denna anledning redovisar jag nedan högstadiet och gymnasiet var för sig.

Statusskillnader på högstadienivå

Under mina fältstudier var jag på fyra olika högstadieskolor. På en av de högstadieskolor där jag gjorde intervjuer, tog det ofta mellan ett och två år innan förberedelseklasseleverna började slussas ut i vanlig klass. Dessförinnan hade eleverna gått i en introduktionsklass i mellan ett halvår och upp till ett år på en annan

skola, enligt ett system för nyanlända elever som var speciellt för just denna stadsdel. På de andra högstadieskolorna där jag gjorde mina intervjuer tog det oftast bara några månader innan utslussningsprocessen startade. I den skola där utslussningsprocessen tog längst tid, var eleverna mer eller mindre avskilda från övriga elever på skolan medan de gick i förberedelseklass. Så här berättar Sondos om kontakten mellan elever i förberedelseklassen och övriga elever på denna skola:

> Sondos: Det finns några killar som knackar på [förberedelseklassläraren namn] klass. De säger, de tramsar och säger 'vi kan inte svenska' och sånt.
> (2008-11-24. 16 år. F-klass + år 9. IRQ)

Så här berättar Linda som tidigare gick på denna skola:

> Eva: Var de andra klasserna där, var de snälla mot er?
> Linda: Ja, ibland. Ibland var de lite elaka mot oss. Alltså inte mot mig egentligen, utan mot en kompis till mig.
> Eva: Vad kunde de göra då?
> Linda: Ibland puttade de henne och mobbade. […] Så hon skolkade mycket från skolan.
> Eva: Okej.
> Linda: Hon sa inte till någon lärare alls. […] Hon sa aldrig något.
> Eva: Men hon skolkade för att hon var rädd?
> Linda: Ja.
> (2009-03-27. 18 år. IVIK år 2. GHA)

Vid min vistelse i förberedelseklasserna på denna skola noterade jag ofta att andra elever på skolan kom och bankade eller sparkade på dörren till någon av förberedelseklasserna och ropade något om att eleverna inte kunde svenska eller liknande. De kunde även kalla förberedelseklasseleverna ”jävla flyktingar” (jämför Rockys citat kap. 9, samma skola). En elev har dock också berättat om en nyfikenhet och vänskaplig inställning från andra elever på skolan. Johan gick i förberedelseklass på denna skola innan han började på IV:

> Eva: De andra eleverna som gick på skolan, då, som gick i vanlig klass, hade du kontakt med dem?
> Johan: Ja.
> Eva: Det hade du också?
> Johan: Mmm.
> Eva: Hur träffades ni? Var det i skolan, eller var det för att ni var släkt, eller…? Hur blev ni kompisar på skolan? […] Hur träffade du dem? På rasterna, eller?
> Johan: Ja, på rast och… på rast.
> Eva: Så ni bara blev kompisar, så där?

Johan: Ja, alla… Ibland hade jag min gitarr, jag tog med min gitarr till skolan och jag spelade. De ville lyssna på mig. Och de frågade mig: 'Hur gammal är du?' och 'Vad heter du?' och 'Var kommer du ifrån?'. Sen hälsade de alltid på mig, och sen blev vi kompisar.
Eva: Så du fick kontakt genom musiken. Var de snälla mot dig, tyckte du, de som gick i vanlig klass?
Johan: Ja, de respekterade mig mycket.
(2010-05-18. 17 år. IV år 1. IRQ)

Elever som jag har intervjuat på andra högstadieskolor, där det inte tog mer än några månader innan de började ha vissa ämnen tillsammans med elever i vanliga klasser har, i likhet med elever på den nyss nämnda högstadieskolan, också berättat om ett visst avstånd mellan elever i förberedelseklass och elever i vanliga klasser. Så här berättar Kurre om sin tidigare förberedelseklass som låg lite avsides på skolan:

Eva: Hur kände du i förhållande till de andra eleverna på skolan? Hade du kontakter med de andra eleverna på skolan?
Kurre: Nej.
Eva: Nej. Var det… kunde du känna att det var konflikter mellan förberedelseklasseleverna och de andra eleverna? För de är ju liksom lite för sig på skolan, kan man säga.
Kurre: Konflikter kan jag inte säga, men utanför, så klart.
Eva: Ja, ni kände er utanför, eller så?
Kurre: Ja. Den klassen är utanför.
(2009-12-02. 19 år. SP år 2. CHN)

Rimi som vid vår intervju går på samma högstadieskola där Kurre tidigare gick, har liknande erfarenheter.

Eva: När du gick i förberedelseklass, hur var de andra eleverna på skolan mot de som gick i förberedelseklass?
Rimi: Alltså, vet inte. De pratade inte så mycket.
Eva: De pratade inte så mycket med er?
Rimi: Ja.
Eva: Men försökte ni prata med dem?
Rimi: Nej inte så mycket. Ibland så sa jag 'hej' och de sa 'hej', men vi pratade inte mer.
Eva: Men var de dumma nån gång, så där?
Rimi: Nej.
(2009-09-29. 14 år. F-klass + år 7. IRQ)

Utifrån elevernas berättelser och mina egna observationer var avståndet mellan förberedelseklasselever och elever i ordinarie undervisning tydligare i den skola där eleverna hölls kvar i förberedelseklass längst tid. Det var också tydligare att förberedelseklasseleverna på denna skola blev placerade i en lågstatuskategori av övriga elever, genom olika nedsättande glåpord och bankningar på förberedelseklassdörren. I de tre högstadieskolor där utslussningsprocessen för eleverna från förberedelseklass till vanlig klass inte var så lång, berättade eleverna inte om någon direkt fientlighet mot förberedelseklasserna från elever i övriga klasser. Däremot talade de om att det fanns ett avstånd, man tog helt enkelt inte kontakt med varandra i någon större utsträckning. Ett möjligt sätt att förklara skillnaderna mellan den förstnämnda skolan och de tre sistnämnda, skulle kunna vara att förberedelseklasselever och övriga elever på den förstnämnda skolan inte hade tillfälle att lära känna varandra under mycket lång tid, eftersom det tog så lång tid innan dessa elever hamnade i vanlig klass. Detta kan ha lett till spänningar mellan eleverna, där det hände att förberedelseklasselever på olika sätt trycktes ner av vissa elever i vanliga klasser (vilket även beskrivits i kap. 9). Ofta gick förberedelseklasseleverna på högstadiet aldrig ens ut i ordinarie undervisning, eftersom de behölls i förberedelseklasserna så länge, och sedan gick direkt vidare till IVIK eller IV. På de övriga tre skolorna var avskildheten i förberedelseklass på högstadiet för de flesta elever kortvarig, och därmed fick eleverna ganska snart möjlighet att mötas.

I rapporten *Den mångtydiga intoleransen* (Löwander 2010:36f, 66) visas hur vänskapsförbindelser får betydelse för elevers attityder till olika grupper som möter fördomar och negativ särbehandling i samhället. Elever som till exempel hade vänner som var muslimer eller som var födda i Afrika (vilket givetvis är överlappande grupper), hade mer toleranta attityder mot dessa grupper generellt än övriga elever. I de skolor jag har undersökt skulle förutsättningarna för toleranta attityder hos eleverna kunna vara bättre i de fall där olika elevgrupper får mötas och åtminstone får en möjlighet att bli bekanta med varandra. I de skolor som relativt snabbt slussade ut nyanlända elever i vanliga klasser, behövde nyanlända och andra elever inte vara främlingar för varandra så länge, och det kan ha bidragit till att man inte hann bygga upp lika starka spänningar som i den skola där denna process var långsammare. I tre av de fyra högstadieskolor där jag gjorde fältstudier låg förberedelseklassrummen lite avsides på skolan, längst bort i en korridor, i ett annex till skolan eller i en avskild barrack. M. Johansson (2009:220, 251) beskriver i sin studie hur gymnasieprogram med olika hög status placerades rent rumsligt i hennes undersökta skola. Det program som hade högst status placerades centralt i skolan. Programmen med lägre status fanns på mer undanskymda platser och undervisningen på IV-programmet hölls för sig i några näraliggande klassrum. Att förberedelseklasserna låg avsides på tre av högstadi-

erna i min undersökning kan ha förstärkt känslan av åtskillnad och statusskillnad mellan förberedelseklasselever och övriga elever på dessa skolor.

Statusskillnader på gymnasienivå

På IVIK och IV på de skolor där jag har gjort intervjuer har eleverna (med något undantag) ingen undervisning tillsammans med elever i övriga klasser på gymnasiet, men de ses i korridorerna och i gemensamma utrymmen på rasterna.[50] Taqi går vid vår första intervju på IVIK och han berättar så här om relationerna mellan elever från IVIK och övriga elever på sin gymnasieskola.

> Eva: Hur tycker du att det funkar här i skolan om du tänker på de andra eleverna som inte går i IVIK och ni som går i IVIK. Hur fungerar kontakten där, tycker du?
> Taqi: Det känns väldigt konstigt när man går på IVIK-programmet, för att där ser man bara invandrare. Det betyder inte att invandrare är sämst, men det känns som att man är… man har alltså inget resultat… alltså så.
> Eva: Känns det som att det är för att man har dåligt resultat som man går på IVIK?
> Taqi: Ja.
> Eva: Det gör det? Hur tror du att de andra tänker på skolan, som inte går på IVIK? Har du någon kontakt med dem?
> Taqi: Jag har inte kontakt med dem, men jag känner alltså, jag känner själv att de tycker att vi är de sämsta eleverna i skolan. Vi är de som inte kan lära oss nåt, och, ja, det känner jag själv.
> Eva: Varför känner du det, tror du? Är det någon som har sagt det till dig, eller?
> Taqi: Nej, alltså, det är lite svårt att förklara, men när man ser på deras ögon, de kollar inte på mig, på något sätt alltså. De kollar som om vi har gjort något fel. Jag har inte gjort något fel. Det jag har gjort fel är att jag går på IVIK.
> (2009-03-17. 16 år. IVIK år 1. AFG)

Parszyk (1999:188f, 245) beskriver något som minoritetselever[51] i hennes undersökning uppfattar som ”osynlig rasism”. Minoritetselever på den skola hon studerat anar en fientlighet från elever med svensk bakgrund på skolan. Det handlar om ett tyst avståndstagande, då elever med svensk bakgrund till exempel vänder dem ryggen eller inte ser dem i ögonen. I Parszyks studie fruktar minoritetseleverna denna typ av dolda avståndstagande mer än de fruktar en uttalad rasism som tar

50 En elev har dock berättat att han läste matematik på gymnasienivå tillsammans med en klass på ett nationellt program medan han för övrigt gick på IV.

51 Parszyk använder benämningen ”minoritetselever” som samlande beteckning för elever med invandrar- eller flyktingstatus i sin studie (ibid.:59).

sig uttryck i glåpord och bråk. Det som är dolt kan man inte försvara sig emot på samma sätt som det som är uttalat. På den skola som Taqi i citatet berättar om, har de flesta elever på skolan svensk bakgrund. Detta sätt att ta avstånd från nyanlända elever på den gymnasieskola som Taqi berättar om, skiljer sig markant från hur det var på den högstadieskola jag tidigare har berättat om (Rockys citat kap. 9) där de flesta elever hade utländsk bakgrund. Det skulle kunna vara så att elever med svensk bakgrund på Taqis skola inte ”behöver” markera sitt avståndstagande och sin högre position lika tydligt som eleverna med utländsk bakgrund på högstadieskolan, eftersom de till skillnad från eleverna på högstadieskolan inte kategoriseras som ”invandrare” själva. Genom att tillhöra normen genom sin svenska bakgrund har de redan ett övertag och behöver bara markera det på ett subtilt sätt för att upprätthålla det. Jag kan förstå att Taqi på något sätt känner av andra elevers misstänksamhet eller tysta markering av ett övertag genom deras blickar, eftersom jag själv har gått tillsammans med eleverna i korridorerna och känt av dessa spänningar. Samtidigt är ett ”dolt avståndstagande” något som är svårt att bevisa och något som i Taqis citat eventuellt skulle kunna avfärdas som ett antagande som skapats av en enskild elevs egna dåliga självförtroende. Även om de sex elever jag intervjuade på Taqis skola inte berättade om några direkta trakasserier mot de nyanlända eleverna av övriga elever på skolan, var jag dock själv vid ett tillfälle med om att en grupp elever på denna skola på ett direkt sätt uttryckte en rasistisk hållning mot en nyanländ elev. Denna erfarenhet bekräftar att åtminstone vissa elever i ordinarie undervisning på Taqis skola har en avståndstagande inställning till åtminstone vissa nyanlända elever. Jag var på väg in i ett klassrum tillsammans med en elev från Ghana för att göra en intervju, då en grupp pojkar utanför klassrummet utförde någon slags krigsdans under vilda tjut medan de såg menande på den ghananska tjejen. De kopplade uppenbarligen hennes afrikanska ursprung till något primitivt och ociviliserat, ett par av de grundläggande karaktärsdrag de koloniserande använde för att beskriva de koloniserade som underlägsna och som lever kvar i vår västerländska bild av ”den andre” fortfarande idag (se t.ex. Said 1978/1993; Hall 1997; Eriksson m.fl. 1999).

Parszyk (1999:246) skriver att elever riskerar att utveckla en negativ självuppfattning när de utsätts för ett dolt avståndstagande. De tar till sig omgivningens fördomar på ett omedvetet sätt och omvandlar dem till en egen självbild. Det verkar som om Taqi i citatet ovan på ett liknande sätt kan ha internaliserat det budskap han får av andra på skolan, när han förknippar sig själv med invandrare som inte har presterat några resultat i skolan och därför går på IVIK. Detta budskap som skolan förmedlar kan delvis anses vara kopplat till hur skolsystemet är uppbyggt, där förberedande utbildningsnivåer som förberedelseklass, IVIK och IV har kommit till för att vissa elever anses ha brister i sina kunskaper som de

ska kunna komplettera så att de senare kvalificerar sig för den ordinarie skolutbildningen. M. Johansson (2009:216ff, 242ff) beskriver IV-programmet på en gymnasieskola som en ”IG-region”, då eleverna befinner sig där på grund av att de saknar godkända betyg. Elever som rent fysiskt befinner sig på denna gymnasieskola uppfattas ändå inte lika självklart höra hemma där som de andra eleverna på skolan, eftersom de ännu inte har kvalificerat sig för gymnasiestudier. De har därmed inte uppnått den elevidentitet som efterfrågas av skolan. Rolf Helldin (2002:116) skriver angående elever som inte klarat att få godkända betyg i ett eller flera ämnen: ”En betydande andel av de elever som inte kan konkurrera är hänvisade till alternativa eller anpassade studiegångar med låg samhällsstatus vilket kan inverka menligt bl.a. på deras självkänsla.” Taqi och andra nyanlända elever på hans gymnasieskola befinner sig alltså i en skolsituation där de dels har en låg status genom att vissa elever på övriga skolan har en nedlåtande inställning till nyanlända elever, dessutom har de en låg status i skolan för att de ännu inte har uppnått skolans efterfrågade elevidentitet rent betygsmässigt.

Claudia har erfarenheter av IVIK på en annan gymnasieskola.

> Claudia: Bland IVIK-klasserna, sa de att vanliga klasser, vanliga elever, de vanliga gymnasieklasserna, de vill inte ha kontakt med IVIK-eleverna.
> Eva: Var det så?
> Claudia: Ja, det var det.
> Eva: Mmm, det kändes så. Hur kunde du märka det, att det var så?
> Claudia: Ja, det var liksom… De ville inte prata och de liksom struntar i…
> Eva: De struntade i er?
> Claudia: Att prata eller att göra nånting tillsammans, eller…
> Eva: Försökte ni någon gång att säga ’hej’ och så?
> Claudia: Men jag tror faktiskt att flera elever i IVIK-klasserna de är ganska stökiga och störiga, alltså säger dumma saker till vanliga elever. Det är därför som de håller lite avstånd.
> Eva: Ja, ja.[52] Men sa eleverna i vanlig klass, sa de nånting till IVIK-eleverna då? Var de snälla?
> Claudia: Ja, ibland kanske nån sa nånting dumt.
> Eva: Men det var i alla fall två sidor, kan man säga? IVIK-klasserna för sig och vanliga klasserna för sig?
> Claudia: Ja. Och nån har… Jag tror att när jag gick IVIK, så hade nån skrivit nånting dumt på mitt skåp en gång.
> (2009-10-06. 18 år. NV år 2. VNM)

52 I citaten säger jag ibland: ”Ja, ja”, när jag svarar på en elevs förklaring av något. Det är inte sagt med en otålighet, utan betyder helt enkelt: ”Jaha, jag förstår”. Jag kunde alltså lika gärna ha svarat: ”Jaha!”. Jag tror att eleverna i sammanhanget har uppfattat detta genom mitt sätt att säga det, även om det kanske kan ge ett otåligt intryck för en läsare.

Claudia lägger en del av skulden för de andra elevernas avståndstagande på IVIK-eleverna själva. Detta att lägga skulden på sig själv, eller som i Claudias fall på IVIK-klassen man går i, för andra elevers avståndstagande, är något återkommande i intervjuerna (jfr även Ghost, Gem, kap. 7). I Claudias fall skulle det å andra sidan också kunna vara så att hon själv distanserar sig från de ”stökiga” IVIK-eleverna och därmed delvis accepterar andras nedlåtande inställning till IVIK i allmänhet, men inte mot sig själv som person.

Nora berättar vid vår första intervju om avståndet mellan IVIK och övriga elever på sin gymnasieskola:

> Eva: Har ni bra kontakt mellan IVIK och andra elever som går på skolan?
> Nora: Nej. Jag har inte träffat någon. Bara några, en tjej som går i vanlig klass. Vi bara hälsar och så. Det är inte så mycket kontakt med dem.
> Eva: Finns det nånstans där ni kan träffas, där ni kan träffa de eleverna som går i andra klasser?
> Nora: Nej.
> Eva: Skulle du vilja det?
> Nora: Ja.
> Eva: Hur skulle man kunna göra?
> Nora: Det vet jag inte faktiskt. Men de som går i vanliga klasser, de tycker inte om att prata med dem som går i IVIK. Kanske killarna har kompisar som går i vanlig klass, de känner dem, men vi kan inte gå runt och hälsa på dem eller så.
> (2009-03-31. 17 år. IVIK år 1. IRQ)

Jag gjorde en två månaders fältstudie på Noras skola och kunde konstatera att det fanns ett uppehållsrum för alla elever på skolan där man kunde spela spel eller bara sitta ner, och det fanns även en cafeteria. Nora tycks dock inte uppfatta dessa utrymmen som platser där elever från IVIK kan träffa andra elever. Det är kanske inte främst gemensamma utrymmen som saknas; det behövs uppenbarligen något mer för att eleverna verkligen ska mötas i dessa utrymmen.

På IV-programmet möts ofta elever som tidigare har gått på IVIK och elever som är födda i Sverige som har gått ut högstadiet och inte fått betyg i ett eller flera av kärnämnena. Dragan berättar om sin övergång från IVIK till IV:

> Eva: Kunde ni kommunicera i klassen, ni som var ganska så nya i Sverige och de andra?
> Dragan: Det var… I min klass på IV var det bara jag som var från IVIK. Bara jag som var från IVIK. Alla andra var… ja, från vanliga klasser.
> Eva: Fick du nån kontakt med dem då?

Dragan : Ja, ja. De visste inte att, typ så, jag kunde ändå bra svenska. De visste inte att jag gick på IVIK innan, eller nånting. Jag betedde mig helt normalt som, typ så. Ändå så skämdes jag att jag hade gått på IVIK, det var därför jag inte ville erkänna det.
Eva: Du sa inte det?
Dragan: Nej.
[…]
Eva: Så är det liksom ännu lägre status att gå på IVIK än att gå på IV då?
Dragan: Ja, exakt. Om man går på IVIK så är man 'flykting'. Om man går på IV så är man bara sån… ja, som skiter i skolan.
Eva: Ja, så ni tänkte att de andra på skolan, de såg på er så: ni är de som skiter i skolan?
Dragan: Ja.
(2009-10-15. 20 år. HRP år 3. BIH)

Enligt Dragan har alltså IVIK ännu lägre status än IV. I Dragans resonemang om att de andra inte kunde känna till att han tidigare gått på IVIK eftersom han talade så bra svenska och betedde sig ”helt normalt”, finns en indirekt antydan om att elever på IVIK förknippas med ”onormalt” beteende. IV-klasser förknippas visserligen, enligt Dragan, med elever som ”skiter i skolan”, men det verkar trots allt vara något bättre än att kategoriseras som ”flykting”.[53] Magnusson (2011:125, 147ff, 179) beskriver hur beteckningen ”flykting” kan bli stigmatiserande då den riskerar att förknippas med en offerroll och att bli betraktad som en samhällsbörda. Personer i hennes undersökning berättar om svårigheterna att bli av med flyktingstämpeln och hur de kämpar för att bli sedda som individer. De identifikationer de tidigare burit med sig räknas inte längre och de blir i olika sammanhang hänvisade till att mestadels röra sig bland andra flyktingar. Flera personer i Magnussons undersökning som kommit till Sverige som flyktingar har på olika sätt försökt att disidentifiera sig från gruppen ”flyktingar”, till exempel genom att inte röra sig på ställen där flyktingar samlas. På ett liknande sätt disidentifierade sig Dragan från andra ”flyktingar”, genom att låta bli att tala om att han tidigare gått på IVIK.

Vid vår uppföljningsintervju har Taqi gått färdigt IVIK och dessutom hunnit gå ett år på IV-programmet på en ny gymnasieskola. Han jämför hur övriga klasser på den nya skolan ser på elever från IVIK och IV.

Taqi: Om man tänker på de som går i ettan och de som går IV, det är ingen skillnad mellan IV och IVIK.
Eva: Ingen skillnad?

53 Som en jämförelse används beteckningen ”flyktingar” också av vissa elever som ett nedlåtande epitet för elever som går i förberedelseklass på högstadiet (se kap. 9).

Taqi: Nej, ingen skillnad, för att IV och IVIK är 'samma'. De elever som går i ettan, tvåan eller trean, de som går i vanlig klass, de tänker att de som går i IV och IVIK, de är, typ, 'handikappade' eller de kan ingenting, de lär sig inte.
Eva: Okej, så du fick den känslan? Det kommer jag ihåg att du sa på [skola] också, att du kände det som att de andra tittade konstigt på er som gick på IVIK och så. Men det kändes likadant på [annan skola]?
Taqi: Ja, det kändes likadant, det är ingen skillnad.
Eva: Nej, hur kunde du känna det? Vad var det som fick dig att känna det? Var det någon som sa nånting, eller var det…?
Taqi: När vi var i korridoren och sånt, hörde vi att de andra eleverna sa att […] allt konstigt som händer i skolan, eller när någon bråkar eller gör nånting dumt, eller nånting sånt, alla säger att det är IV-elever som gör detta. Så det är därför som alla kollar konstigt på IV eller de tror att de är kriminella och de är… de lär sig ingenting, de kommer hit till skolan bara för att ha kul och sånt, med kompisar och sånt, inte bara för att lära sig nåt.
Eva: Så det är sånt som du hör, är det sånt som du hör av de som är omkring dig, hur de pratar och så?
Taqi: Ja, det hörde jag när de sa, flera gånger.
Eva: Ja, så då pratar de till och med när ni är i närheten, så säger de såna saker så att ni också kan höra?
Taqi: Ja. Men ibland skriver de också så på en lapp och hänger lappen där: 'IV-barn' och så någonting dumt.
Eva: 'IV-barn'?
Taqi: Ja.
Eva: Var hänger de lappen då?
Taqi: På skåpdörren, skåpet.
(2010-06-23. 17 år. IV år 1. AFG)

Taqi har fått utstå andra elevers nedlåtenhet mot honom först som förberedelseklasselev, därefter som elev på IVIK och nu även på sitt IV-program. M. Johansson (2009) beskriver vad elever på IV-programmet i hennes undersökning tror att andra elever på skolan tänker om dem. Dessa beskrivningar är slående lika dem som Taqi berättar om ovan. IV-programmet anses vara till för ”slöfockar”, ”bråkstakar”, ”såna som är dumma i huvet” och ”skolkare” och även i Johanssons studie kallas eleverna ”IV-barn” (ibid.:194). Att gå på förberedande undervisningsnivåer innebär ett dilemma för eleverna. Elever som går i förberedelseklass, på IVIK och IV kan av skolan betraktas som elever som är i behov av särskilt stöd, i jämförelse med elever i ordinarie utbildning, och riskerar därmed att få en avvikarroll på skolorna. Å andra sidan kan deras skolgång på dessa förberedande nivåer i bästa fall öka deras förutsättningar att så småningom lyckas i den ordinarie skolutbildningen. Hellberg (2007:156,187) beskriver i sin undersökning av elever på ett IV-program som får specialpedagogiskt stöd, hur detta stöd å ena

sidan bidrar till att eleverna får en förbättrad möjlighet att lyckas i skolan, men å andra sidan också har som följd att eleverna stärks i sin identitet som elever i behov av särskilt stöd.

Som en motvikt till beskrivningarna ovan av elevers negativa erfarenheter av samspelet mellan elever på förberedande och ordinarie undervisningsnivåer, vill jag avsluta detta avsnitt med Marias positiva skildring av hur det är på hennes gymnasieskola.

> Eva: En sak som jag undrar över är om ni som går på IV, har ni kontakt med de andra eleverna, de andra klasserna, på skolan?
> Maria: Vanliga klasser?
> Eva: Ja? Det har ni?
> Maria: Ja. Jag känner två, tre tjejer som gick på [Marias tidigare högstadieskola] också, i vanlig klass. De går nu på NV. Så jag brukar vara med dem på rasten och ibland hjälper de mig när jag har svår läxa. Så jag tycker att det är bra.
> Eva: Men annars, de andra eleverna i klassen, har de också kontakt med…?
> Maria: Alla har kontakt med andra.
> Eva: Det har de?
> Maria: Ja, alla.
> Eva: Ja, men är det för att de känner andra sedan tidigare då?
> Maria: Det är så det är.
> Eva: Så det är inte så uppdelat mellan er och de andra?
> Maria: Men ändå, min kompis hon känner en tjej som går i vanlig klass, så jag har blandat mig med dem, snackat med dem och sånt, så jag har fått nya vänner som går i vanlig klass.
> […]
> Eva: Hur tror du att de andra klasserna ser på er som går på IV?
> Maria: Jag vet inte. Det finns några som tänker: 'ah, de kan inte så bra svenska, de förstår inte', men jag tycker inte att de visar det, eller att någon blir mobbad. Det är normalt, det är många som gått i IVIK som nu går IV, och även de som är födda här i Sverige. Har man inte klarat något ämne, så går man på IV. Så det är lugnt!
> (2010-11-08. 16 år. IV år 1. IRQ)

Maria valde aktivt denna gymnasieskola för att hon visste att det var en god stämning mellan eleverna där. Hon valde bort en annan skola där hon visste att relationerna mellan elever på förberedande nivåer och övriga elever var problematiska. I Marias skola verkar inte IV-eleverna ha samma avvikarroll som i tidigare exempel, eftersom många elever känner varandra sedan tidigare. Dessutom har hon social nytta av att hon hann börja i vanlig klass på högstadiet, och därför har haft lättare att få kontakter när hon har börjat på gymnasiet. En slutsats som kan dras av detta är att det är centralt att eleverna lär känna varandra på en skola, om

det ska kunna skapas bättre förutsättningar att undvika att vissa elever kategoriseras som avvikare och hamnar i en lågstatusposition. Det kan också vara av stor social betydelse för eleverna som kommer till gymnasiet att under sin högstadietid inte enbart ha gått i förberedelseklass, utan även i vanlig klass.

Sammanfattning och fortsatt analys

I de fyra högstadieskolor där undersökningen har genomförts fanns ett tydligare avstånd mellan elever i förberedelseklasser och i ordinarie klasser på den skola där det tog längst tid för förberedelseklasseleverna att komma ut i ordinarie undervisning. I denna skola var det tydligt och uttalat genom andra elevers beteende mot förberedelseklasseleverna att de blev placerade i en lågstatusposition. I de tre skolor där utslussningsprocessen till ordinarie undervisning gick fortare för de nyanlända eleverna, fanns det också ett avstånd mellan förberedelseklasselever och elever i ordinarie undervisning, som visade sig genom att dessa grupper av elever inte tog kontakt med varandra i någon större utsträckning. Däremot talade de intervjuade eleverna inte om något uttalat nedlåtande beteende från eleverna i ordinarie undervisning mot förberedelseklasseleverna. Elever från förberedelseklasserna kom där ganska snart ut i ordinarie undervisning till viss del, och mötet mellan eleverna kan ha bidragit till att spänningarna mellan de båda elevgrupperna inte hann bli lika starka som i den förstnämnda skolan. Även på gymnasienivå visar min studie att det finns ett tydligt socialt avstånd mellan elever på förberedande och ordinarie undervisningsnivåer. Eftersom elever från förberedande och ordinarie undervisningsnivåer i de undersökta skolorna inte möts i undervisningen på gymnasienivå uppstår en liknande situation som på den högstadieskola där eleverna hölls länge kvar i förberedelseklasser. Liksom på denna högstadieskola berättade elever på flera gymnasieskolor om tydliga statusskillnader mellan elever på förberedande och ordinarie undervisningsnivå. Goffman (1959/1998:65ff) beskriver hur en person eller en grupp kan upprätthålla sin status och respekt i andras ögon genom att hålla en distans och på så sätt skapa en viss mystifikation kring den egna personen/gruppen. En person i en högre position kan undvika att avslöja att hon eller han i många avseenden är lik personer i lägre positioner, till exempel genom att låta bli att röra sig på samma platser eller att tala förtroligt med dem. Den distans som många elever på förberedande nivåer berättar om att de känner i förhållande till elever på ordinarie utbildningsnivåer, verkar i flera fall handla om att elever på ordinarie undervisningsnivåer markerar ett avstånd. Det

kan till exempel handla om att dessa elever inte tar ögonkontakt med elever på förberedande nivåer, eller signalerar ett visst förakt genom sin blick. I andra fall har elever på ordinarie undervisningsnivåer markerat sitt överläge mer påtagligt, till exempel genom nedlåtande kommentarer, bankningar på förberedelseklassens dörr i kombination med okvädningsord eller hånfulla lappar som fästs på IVIK- eller IV-elevers skåp. Ett sätt för eleverna att hantera den stigmatisering de är utsatta för kan vara att försöka ”passera”. Goffman (1963/2011:15f) menar att en stigmatiserad person kan känna en skam över och försöka ta avstånd från den egenskap hos sig själv som betraktas som skamlig genom att dölja den för andra. Så skedde i ett fall där en elev inte ville tala om för de andra eleverna i sin IV-klass att han tidigare gått på IVIK eftersom han då riskerade skammen att bli betraktad som ”flykting”. Goffman (1963/2011:89ff) beskriver hur stigmatiserade personer i olika sammanhang kan försöka ”passera” som ”normala”. Detta kan lyckas i en miljö där andra inte känner till stigmat, men den som försöker ”passera” kan få leva med en ständig oro för att bli ”avslöjad”.

Enligt några elever i undersökningen betraktas både IV och IVIK av övriga elever på deras skolor som utbildningar för elever ”som inte kan lära sig något”. Återkommande i intervjuerna är att andra elevers exkludering av nyanlända elever, hanteras av de nyanlända eleverna genom att de lägger skulden på sig själva för andras avståndstagande. Om man har internaliserat andras förtryckande föreställningar om sig själv, kan detta bli ett sätt att förklara en förtryckande situation som man själv är utsatt för. Man blir på detta sätt utsatt för ett dubbelt förtryck, både utifrån och inifrån sig själv. Man kan se detta som ett uttryck för ett slags ”symboliskt våld” som sker i skolan, där skolan har som ”självklar” och legitim uppgift att värdera vissa elever högre än andra, vilket påverkar elevernas sätt att se på sig själva och varandra. Enligt Donald Broady (1980/1998:16) har skolan den grundläggande uppgiften att: ”sortera eleverna och förbereda dem för livet som lönearbetare och samhällsmedborgare”. Elever värderas genom hela skolsystemet som ett led i denna sortering. Skolans organisation innebär hierarkiska strukturer som på olika sätt upprätthålls av både lärare och elever. Bourdieu och Passeron (1970/2008:51) menar att man kan se allt pedagogiskt handlande som ett symboliskt våld ”genom att vara en godtycklig makts påbördning av en kulturell godtycklighet”. Genom att samtidigt dölja de maktrelationer som ligger bakom det kulturella kapital som utbildningsinstitutionerna förmedlar och värderar, får man människor att ta dessa maktrelationer för givna och inte ifrågasätta dem. På så sätt blir maktutövningen eller ”våldet” symboliskt, något som inte är fullt synligt eller medvetet för de som berörs av det (ibid.:50ff, 86ff). Elever på förberedande undervisningsnivåer kan betraktas som elever som inte ännu har kvalificerat sig för att gå i ordinarie undervisning och därför är exkluderade från denna utbild-

ning. De saknar, med Bourdieus termer, det kulturella kapital som krävs för att vara fullt ut inkluderade på utbildningsmarknaden. Helldin (2002:116) beskriver hur de elever som inte når godkända betyg i ett eller flera ämnen hänvisas till olika former av anpassade studiegångar med låg samhällsstatus. Att under många år (vilket är fallet för många av de intervjuade eleverna i min undersökning) vara exkluderad från det som betraktas som ”normal” undervisning genom att bli satt i en grupp för sig, en grupp som ofta har den allra lägsta statusen på skolan, påverkar sannolikt dessa elevers självkänsla och syn på sig själva och vad de har för framtidsmöjligheter. På gymnasienivå finns inte samma möjligheter att successivt slussa ut eleverna i ordinarie undervisning som på högstadiet, eftersom man måste ha uppnått en viss betygsnivå för att överhuvudtaget antas till gymnasiet. Eleverna blir på så sätt ”inlåsta” i systemet under tiden de går på IVIK eller IV och har ännu mindre möjligheter att ta sig ur sin särtillhörighet och lågstatusposition på skolan än på högstadiet.

Det finns i intervjumaterialet också ett fåtal positiva exempel på att elever från förberedande och ordinarie undervisningsnivåer på högstadiet och gymnasiet själva spontant har tagit kontakt med varandra. Intervjumaterialet visar exempel på att det kan underlätta om elever känner varandra sedan tidigare, genom att till exempel ha gått på samma högstadieskola när man sedan kommer till gymnasiet.

KAPITEL II

Religiös tillhörighet/icke-tillhörighet och socialt samspel mellan elever

Detta kapitel kommer att undersöka vilken betydelse de intervjuade eleverna upplever att deras egen och andra elevers religiösa respektive icke-religiösa tillhörighet får för den sociala interaktionen elever emellan. Kapitlet kommer att belysa den religiösa tillhörighetens respektive icke-tillhörighetens betydelse för elevernas möjlighet att bli inkluderade i sociala gemenskaper i skolan, samt vilka strategier eleverna har för att bli inkluderade om den religiösa respektive icke-religiösa tillhörigheten utgör någon form av hinder för inkludering.

När jag startade den empiriska undersökningen på skolorna var min avsikt att, som en del av mina frågor till eleverna, ta reda på vad eleverna upplevde att deras religiösa tillhörighet respektive icke tillhörighet[54] hade för betydelse i samspelet mellan elever och ifall eleverna upplevde sig respekterade i skolan. Vid mina intervjuer med eleverna blev svaren på frågorna med anknytning till religiös tillhörighet oftast ganska korthuggna. Jag upplevde ofta att eleverna tyckte att det var konstigt att jag började fråga om detta och att de inte var särskilt intresserade av samtalsämnet. Detta ledde i sin tur till att jag ställde färre frågor kring ämnet än jag från början hade tänkt. Att eleverna svarade korthugget kring dessa frågor kan ha berott på att de var inställda på att intervjun skulle handla om skolan, och

54 Jag använder beteckningen ”religiös tillhörighet” i detta avsnitt istället för att skriva att en elev har en viss religion, eftersom beteckningen ”religiös tillhörighet” inte implicerar något om hur man tror eller graden av tro. Beteckningen ”religiös tillhörighet” kan på så sätt användas på ett mer inkluderande sätt än begreppet ”religion”. Man kan till exempel ha en religiös tillhörighet genom sina föräldrar eller den kultur man är uppvuxen i, och själv vara mycket eller inte alls engagerad i religionen. Benämningen religiös tillhörighet/icke tillhörighet syftar i detta avsnitt på den tillhörighet som eleverna själva anser att de har. Jag har inte mer specifikt undersökt vad eleverna tror på. Vid intervjuerna med eleverna har jag dock oftast använt benämningen religion, helt enkelt för att inte krångla till frågorna alltför mycket.

att de blev överraskade av mina frågor. Det kan också ha berott på att frågor om religion skulle kunna vara känsliga för vissa elever. Det hände till exempel vid ett tillfälle att en elev började försvara sin religion, trots att jag ställde ganska enkla frågor som enligt min egen bedömning inte var utmanande eller provocerande.

För att kunna uppnå ett djupare samtal med eleverna om den sociala betydelsen av deras religiösa tillhörighet respektive icke-tillhörighet på skolan, bestämde jag mig därför senare för att göra en fördjupad studie som fokuserade på frågor med anknytning till religion och religiös tillhörighet i skolan. Jag gjorde uppföljningsintervjuer med tio elever där vi huvudsakligen pratade om betydelsen av religiös tillhörighet/icke-tillhörighet i skolan, men där jag också fick tillfälle att fråga eleverna vad som hänt i skolan i övrigt sedan sist vi sågs (intervjuguide i bilaga 3). Eleverna var i denna intervjusituation förberedda på att jag skulle ställa frågor med anknytning till religion, och dessa samtal om religion blev verkligen både mer förtroendefulla och fördjupade än vid mina första försök vid tidigare intervjuer. Det avsnitt som nu följer kommer att behandla vad som framkom vid dessa tio uppföljningsintervjuer. Dessutom kommer jag att redovisa och analysera kortare material ur två tidigare intervjuer med Sondos och Rola, eftersom de hade intressanta saker att tillägga i avsnittet ”Tjejers kläd- och utseendekoder”. Sondos och Rola redovisas inte i presentationen av de deltagande i uppföljningsintervjuerna nedan, eftersom de inte deltog i dessa intervjuer och inte samtalade kring samma frågor som de övriga.

Presentation av deltagarna vid uppföljningsintervjuerna om religiös tillhörighet/icke-tillhörighet

Indelningen i nedanstående tabell av elever i olika religiösa tillhörigheter/icke-tillhörighet utgår från hur eleverna definierar sig själva. Detta innebär i undersökningen till exempel att en av eleverna tror på Gud och definierar sig som kristen, trots att hon inte tror på det som sägs i kyrkan. En annan elev definierar sig som buddhist trots att hon säger att hon ”inte helt tror på religionen”.

Namn (kön: k = kille, tj = tjej)	Religiös tillhörighet/ icke tillhörighet	Ursprungsland (ISO 3166 landskod)	Ålder och datum för uppföljningsintervju	Skolnivå vid intervju
Ahmad (k)	muslim	Afghanistan (AFG)	19 år, 101011	Naturv. prgm. (NV) år 2
Barry (k)	buddhist	Thailand (THA)	19 år, 101104	IV, 2:a året
Gem (tj)	buddhist	Kina (CHN)	16 år, 101022	IVIK, 1:a året
Kurre (k)	ateist	Kina (CHN)	20 år, 101018	Samhällsvetenskapligt program (SP) år 3
Linda (tj)	kristen	Ghana (GHA)	19 år, 101110	IV, 1:a året
Maria (tj)	muslim	Irak (IRQ)	16 år, 101108	IV, 1:a året
Måns (k)	muslim	Irak (IRQ)	16 år, 101119	Teknik-prgm. (TK) år 1
Nora (tj)	muslim	Irak (IRQ)	18 år, 101101	Omvård. prgm. (OP) år 2
Rimi (tj)	mandé	Irak (IRQ)	15 år, 101026	Grundskolan år 8
Veronica (tj)	kristen	Peru (PER)	19 år, 101103	Tekniskt basår (TB) högskolan[8]

8 Veronica gick vid vårt första intervjutillfälle andra året på Mediaprogrammet. Därför hade jag förväntat mig att hon vid vår uppföljningsintervju skulle gå tredje året på samma program. Det visade sig emellertid att hon hoppat av Mediaprogrammet och istället börjat läsa en högskolekurs. Hon förklarade att hon redan hade gått färdigt gymnasiet i Peru och att hon därför redan hade behörighet till högskolan. Vår intervju om religiös tillhörighet och sociala relationer handlade däremot uteslutande om hennes erfarenheter från tiden på IVIK och på gymnasiet.

För att kort beskriva elevernas religiositet/icke-religiositet, lyfter jag nedan fram vad de har berättat om sin eventuella religiösa praktik och sitt engagemang i eller förhållningssätt till sin religiösa tro/ateistiska livsåskådning.[55]

De muslimska eleverna

Ahmad ber varje dag, men samlar sina böner till två eller tre tillfällen.[56] Han går till moskén någon gång ibland, särskilt vid högtider. När han var liten (mellan sju och åtta år) gick Ahmad i koranskola i Afghanistan. Ahmad säger att han inte tänker så ofta på sin religion, även om den är en del av hans dagliga liv, till exempel genom bönen. Han säger dock också att han tänker mer på sin religion i perioder när han har det svårt. Då kan bönen ge honom lugn.

55 Begreppet livsåskådning är ett brett begrepp som i korthet enligt Anders Jeffner (1988:7) utgår från de värderingar och teoretiska antaganden som skapar en människas världsbild och syn på andra människor. I begreppet livsåskådning kan begreppet religion innefattas, men en livsåskådning behöver inte ha en religiös grund.

56 Att samla sina dagliga böner till ett mindre antal tillfällen är en vanlig shiitisk praktik. För mer om bönen och unga vuxna muslimer i Sverige, se Otterbeck 2010:54ff.

Maria ber varje dag, och samlar sina fem böner till två tillfällen. Hon gick till moskén i Irak, men det gör hon inte i Sverige. Hon känner att hon inte har tid. Maria menar också att det inte är så många ungdomar som går till moskén, de ber hemma istället. Det syns på Maria att hon är muslim, eftersom hon bär huvudduk.[57] Maria säger att hennes klädstil har förändrats sedan hon kom hit, men att tron är densamma som tidigare. Innan hon kom till Sverige var hon van att bära fotsida kläder som dolde kroppsformerna, men i Sverige klär hon sig ungefär som ungdomar gör här, i långbyxor och tröja.

Måns samlar också sina fem böner om dagen och ber dem vid tillfällen på dagen då han är hemma. Liksom Ahmad går Måns till moskén vid enstaka tillfällen, särskilt i samband med högtider. Måns tänker ofta på religiösa frågor. Han menar att hans tro kanske har blivit lite starkare sedan han kom till Sverige. När jag frågar hur det har blivit så, svarar han att han här i Sverige har fått se hur samhället kan bli om man inte följer de regler som han har lärt sig genom religionen. Som exempel nämner han att många fler människor skiljer sig här i Sverige jämfört med i Irak.

Nora går aldrig till moskén, men hon ber fem böner om dagen i perioder. Ibland har hon inte tid och då kan hon låta bli en period. Noras tro har alltid varit viktig för henne, även om hon inte ber varje dag. Hon vill gärna behålla sin tro för sig själv och tycker inte om att visa upp sin religiösa tillhörighet för andra. Hon säger att hon inte skäms för att säga att hon är muslim, men för henne är religionen en privatsak. I matsalen på skolan väljer hon bort fläskkött, och till dem som frågar säger hon bara att hon inte tycker om det. Att säga att man inte får äta fläskkött på grund av religionen, tycker hon är onödigt.

De buddhistiska eleverna

Barry ber hemma en till tre gånger i veckan. Han har ett husaltare i hemmet där han har samlat buddhistiska bilder. I Thailand gick han till templet tillsammans med sin mormor. När Barry nyss hade kommit till Sverige gick han några gånger till templet. Han tyckte att det var för mycket ”business” över munkarna här och

57 Jag använder beteckningen ”huvudduk” som en samlande beteckning för det tygstycke som används av många muslimska kvinnor för att främst täcka håret och halsen (Ouis & Roald 2003:189ff). Jag använder beteckningen för att den på ett tydligare sätt än den vanligare benämningen ”slöja” (som framför allt används, t.ex. i media, när det gäller muslimer, men också av elever i undersökningen), anknyter också till kvinnors användning av huvudduk inom andra religiösa traditioner. Användningen av huvudduk eller andra huvudbonader är vanlig bland kvinnor till exempel hos ortodoxa judar och används också av vissa kvinnor i samband med katolska och ortodoxa kristna gudstjänster. I samband med citaten använder jag den benämning som eleverna själva använder, antingen ”slöja” eller ”sjal”.

att de mest ägnade sig åt att samla in pengar, så han slutade gå till templet. För Barry är det viktigt med religiösa regler i vardagen, så att man inte gör saker som man enligt religionen inte bör göra.[58]

Gem säger att hon är buddhist, men att hon inte tror helt på religionen. Religionen kan tillfälligt vara viktig för henne, som när hennes farfar blev svårt sjuk, men annars tänker hon inte särskilt ofta på sin tro. Hon går inte till templet i Sverige. Gem ber inte heller, men hon lyssnar ibland tillsammans med sin mormor på inspelningar av religiösa talare som mormodern har på CD-skivor. I Hongkong följde Gem med sin mamma till templet och hon gick i en buddhistisk skola.

De kristna eleverna

Linda går ofta till kyrkan här i Sverige, men ibland har hon inte tid och då kan hon göra ett uppehåll en period. I Ghana gick hon inte till kyrkan lika ofta. Genom kyrkan i Malmö har hon träffat en del nya vänner, som hon träffar även utanför kyrkobesöken. Linda ber hemma.

Veronica gick i en katolsk skola i Peru, där lärarna var nunnor. I Peru var religionen och religiösa ritualer en naturlig del av vardagen, men det är den inte på samma sätt i Sverige. I Sverige har hon bara gått i kyrkan vid enstaka tillfällen. Hon är inte intresserad av att gå i kyrkan, för hon tror inte på det de säger där. Det enda hon tror på är Gud, säger Veronica. För Veronica är religionen något privat som hon praktiserar för sig själv. Hon ber ibland hemma.[59]

Den mandaeiska eleven

Rimi är den enda av de intervjuade eleverna som är mandé. Hon träffar sin församling vid enstaka tillfällen när det är dags för dop vid en å. Församlingen träffas huvudsakligen utomhus. Rimi är inte döpt än, och sist det var dags för dop var det för kallt i ån. Nästa gång det blir tillfälle, så ska hon döpa sig. Hemma i familjen pratar man inte så mycket om religionen, men ibland tittar de tillsammans på gudstjänster på arabiska TV-kanaler. Hon ber hemma vid vissa högtider, och ibland ber hon till Gud att det ska gå bra för henne i skolan.[60]

58 Mer om buddhister i Sverige finns att läsa i t.ex. Plank (2009).
59 Mer om kristna som invandrat till Sverige från Chile finns att läsa i Nordin (2004).
60 Mer om mandeism finns att läsa i t.ex. Benge (2012).

Den ateistiska eleven

Kurre är den enda ateisten bland de intervjuade eleverna. Han säger att han tror på vetenskapen. Kurre har funderat mycket över existentiella frågor, särskilt när han nyligen hade kommit till Sverige från Kina. Då funderade han mycket på varför han var här och om det fanns någon mening med det. Han började läsa filosofiska böcker på kinesiska som han lånade på biblioteket och kom fram till att han var ateist. Han säger att han inte har hittat det perfekta svaret på sina existentiella frågor, men att vetenskapen är det som han mest litar på. Vetenskapen ger trygghet, menar han, till exempel när det gäller hälsa, framtid och utveckling.

Elevernas vetskap om varandras religiösa tillhörigheter/icke tillhörighet

Jag ställde frågor till eleverna för att ta reda på om eleverna i deras klasser kände till varandras eventuella religiösa tillhörigheter, och hur de i så fall visste detta. Ahmad verkar ha en ganska god uppfattning om hur det förhåller sig i hans klass.

> Ahmad: Alltså, de som är muslimer, de vet att jag är muslim, för mitt namn [Ahmads riktiga namn] är en imams namn. Så de flesta vet att jag måste vara muslim, shiamuslim.
> Eva: Så de frågar inte?
> Ahmad: Nej. Men de kristna och så, de vet inte vad [Ahmads riktiga namn] betyder. De frågar inte, men de kommer att förstå till exempel när jag fastar.
> […]
> Eva: Men i den här klassen som du går nu, där finns nån som är buddhist… Och nån som är kristen också?
> Ahmad: Ja, det är klart!
> Eva: Ja, flera olika religioner.
> Ahmad: Ja. Och yazidier, också.
> […]
> Eva: Okej. Men hur har ni fått veta om vad ni har för religion? Har ni frågat varandra, eller visste ni det innan?
> Ahmad: Alltså, vi har frågat varandra, och sen är det som jag sa, att man kollar på namnen och så. Om nån heter [Ahmads riktiga namn] så vet man att han är muslim.
> (2010-10-11. 19 år. NV år 1. AFG)

En persons namn kan alltså avslöja religiös tillhörighet, åtminstone bland de som är invigda i namnets religiösa koppling. Religiösa ritualer, som till exempel fasta, kan ge ytterligare ledtrådar till religiös tillhörighet som även en person som inte själv tillhör religionen kan förstå. Jonas Otterbeck (2010:146) menar att det nästan inte går att dölja att man är muslim eftersom det blir tydligt genom namn, ursprungsland och religiösa högtider som ramadan. Ahmad betonar dock också att elever vet om varandras religiösa tillhörighet för att de helt enkelt frågar varandra. En av de muslimska eleverna, Nora, har ett ovanligt namn som inte är kopplat till islam. Det är några som har frågat Nora vad hon har för religion och de flesta tror att Nora är kristen. Hon tror att vissa gissar att hon är muslim om de märker att hon inte äter fläskkött. Själv vet hon att det finns andra i klassen som är kristna och buddhister och att en del elever inte har en religiös tro. I likhet med Ahmad och Nora och har Barry och hans klasskamrater också ställt frågor till varandra om religiös tillhörighet.

> Eva: När du har gått i skolan här i Sverige, har du vetat vad de andra i klassen har för religion?
> Barry: Vissa vet jag, det är då ofta muslimer och kristna.
> Eva: Hur vet du det, att de är muslimer och kristna?
> Barry: För man… man frågar ju, faktiskt.
> Eva: Det gör du?
> Barry: Ja, det frågar man faktiskt när man har religionskunskap, så kan man fråga vad de har för religion.
> (2010-11-04. 19 år. IV år 2. THA)

Även Gem vet om sina klasskamraters religiösa tillhörigheter för att eleverna berättade om detta för varandra under en lektion. Gem menar också att man kan se på andra elever vad de har för religion. Flera elever kopplar religiös tillhörighet till utseende. Ofta drar de inte slutsatser enbart utifrån detta, utan de frågar också varandra. Linda och Maria kopplar religiös tillhörighet, åtminstone delvis, till utseende. Maria vet vad de andra tjejerna i klassen har för religion. De flesta av tjejerna bär huvudduk som hon själv. De andra tjejerna i klassen som kommer från Thailand och Kina har frågat Maria om hon är muslim, och Maria har frågat dem vilken religion de själva tillhör. Linda tror att hon vet vilka som är muslimer i hennes klass:

> Linda: Jag vet, jag kan se det på dem.
> Eva: Mmm. Du ser det på dem?
> Linda: Ja, araberna, man ser det på dem.
> Eva: Ja, så om det är nån som är arab så tänker du att det är nog en muslim?
> Linda: Nej, men ibland så äter de inte sånt, och då vet man.

Eva: Okej. Att de inte äter fläsk och sånt?
Linda: Ja, och de brukar säga att de är muslimer.
(2010-11-10. 19 år. IV år 1. GHA)

Förutom utseende kopplar alltså Linda vissa elevers religiösa tillhörighet till ritualer kring maten. Veronica utgår helt från utseendet när hon funderar över vilken religion eleverna i hennes tidigare gymnasieklass kan ha haft. Hon vet att två elever i hennes gymnasieklass var muslimer eftersom de bar huvudduk. De elever som hon kategoriserar som ”svenska” funderar hon på om de kan ha varit protestanter, men hon vet inte. Andra elever kopplar också vissa av de intervjuade elevernas utseende till en viss tro. Gem säger att andra ofta gissar rätt när de gissar vad Gem har för religion, eftersom de vet att kineser ofta är kristna eller buddhister, eller att de inte har någon religiös tro. Kurre tror att andra elever i skolan kopplar hans utseende till en viss religion.

Eva: Tror du annars att någon har tänkt på vad du har för religion i skolan?
Kurre: Ja, de tror att jag är buddhist, men jag är ateist. För att jag är en asiatisk kille.
Eva: Så då blir du direkt placerad i buddhist-kategorin?
Kurre: Ja.
(2010-10-18. 20 år. SP år 3. CHN)

Även i Otterbecks (2010:146f) studie finns ett exempel på en elev som placeras i en viss religiös kategori utifrån sitt utseende. Trots att eleven inte är troende muslim och inte presenterar sig som sådan, får hon ofta frågor om islam och muslimer. Måns menar att det är tydligt i skolan vilken religion man tillhör, men att man inte direkt kan se det på någon:

Eva: I förberedelseklassen och i nian, var det synligt där vad man hade för religion i skolan?
Måns: Ja, det var jättetydligt.
Eva: Det var tydligt. På vilket sätt vet man det?
Måns: Alltså om man snackar och sånt, och hur de gör… Men, man kan inte se det, utan man måste snacka med dem också. Alltså, de flesta sa ju det.
Eva: De flesta sa det?
Måns: Ja, och man ser ju det på deras Facebook och så, att de inte tror på Gud.
(2010-11-19. 16 år. TK år 1. IRQ)

Att läsa varandras Facebook-sidor kan alltså också vara ett sätt att hålla reda på andras religiösa tillhörighet. Ibland kan det vara svårt att veta om andra är medvetna om ens religiösa tillhörighet för att de helt enkelt inte känner till religionen. Så är det för Rimi:

Eva: Tror du till exempel att andra i din klass vet vad du har för religion?
Rimi: Ja. Innan frågade de mig: 'Vad har du för religion?'. Och jag måste förklara vad det är för religion. Och jag förklarade och de sa: 'Okej'. Men jag vet inte om de ändå… Men det finns vissa som känner igen [religionen], men inte svenskar, de känner inte igen den.
(2010-10-26. 15 år. Grundsk. År 8. IRQ))

Det verkar som om eleverna i undersökningen och deras klasskamrater har en viss koll på varandras religiösa tillhörigheter, oavsett om man bara gör snabba gissningar utifrån utseende, namn eller iakttagande av religiösa ritualer och regler, eller om man verkligen frågar varandra. Detta säger dock ingenting om den vikt eleverna lägger vid dessa kategoriseringar. Det finns emellertid två elever, Kurre och Gem som tydligt uttalar att de egentligen tycker att det är ointressant att kategorisera sig själva eller andra utifrån religiös tillhörighet.

Eva: Har man koll i skolan på vem som är vad? Vet du vem som är kristen till exempel?
Kurre: De som är nära [kompisar], de vet jag. Annars är det ointressant för mig.
Eva: Det är ointressant. Mmm. Det är ingen som pratar om det direkt?
Kurre: Nej.
(2010-10-18. 20 år. SP-progr. år 3. CHN)

Gem: Och ibland när de frågar, så säger jag inte vilken religion jag tror på.
Eva: Mmm. Varför säger du inte det?
Gem: Jag vet inte.
Eva: Är det för att du inte vill berätta, kanske?
Gem: Ja. Kanske de skulle säga i skolan: 'Hon är buddhist, hon är buddhist'.
Eva: Okej, de kanske säger runt i skolan att du är buddhist, och det vill du inte?
Gem: Nej.
Eva: Varför det?
Gem: Det har ingen betydelse att berätta vilken religion jag har.
Eva: Nej, du vill inte att de ska säga det. Men tror du att det skulle vara nåt negativt, om de hade vetat det?
Gem: Nej.
Eva: Nej, du vill bara inte att de ska prata om det?
Gem: Det är inte viktigt.
(2010-10-22. 16 år. IVIK år 1. CHN)

Kurre bryr sig inte om vad de andra eleverna har för religiösa tillhörigheter, utom när det gäller de närmaste kompisarna. Att Gem inte tycker att det är viktigt att berätta om sin religiösa tillhörighet, kanske delvis beror på att hon inte tycker att det är en intressant information och att det finns andra viktigare saker att berätta

om sig själv. Hon har dessutom tidigare berättat att hon inte är särskilt engagerad i sin religion. I Gems motvillighet att avslöja sin religiösa tillhörighet skulle dock också kunna finnas ett inslag av rädsla för att bli betraktad som ”annorlunda”. Goldstein-Kyaga och Borgström (2009:77) menar att många personer som inte tillhör majoritetsbefolkningen väljer att tona ned till exempel sin nationella eller religiösa identitet i många sociala sammanhang eftersom de riskerar att stigmatiseras. Man kan också välja att lyfta fram olika kulturella koder och identiteter beroende på sammanhang.

Religiös tillhörighet/icke-tillhörighet och vänskap

Malmö är en stad med en mångfald av världsåskådningar och värdesystem som delvis överlappar och delvis konkurrerar med varandra, då staden befolkas av människor med många olika nationella bakgrunder och religiösa tillhörigheter till exempel. I Malmös skolor har de intervjuade eleverna mött både elever med många olika religiösa tillhörigheter, och elever som inte har någon religiös tro alls. Hur påverkar detta eleverna när de väljer vänner i skolan? Nora umgås med klasskompisar som har olika religiösa tillhörigheter, eller som inte är troende.

> Nora: Men nu i denna skolan så har jag kompisar som är svenska, och andra som är födda här men deras föräldrar är från Kina, vi har samma syn. Vi bryr oss inte om religion. Vi frågar inte om någon vill sitta med oss: ’Var kommer du ifrån?’ eller ’Vilken religion tillhör du?’, vi frågar aldrig det. Vi tycker att det är oviktigt att fråga det. Och det är det också för mig. Om jag har kristna kompisar eller om jag har andra kompisar, så länge de är bra, så länge de passar mig och inte gör dumma saker, så är det helt perfekt. Så jag bryr mig inte om var de kommer ifrån och om de inte tror på Gud alls eller nånting, jag bryr mig inte.
> Eva: Nej, bara de är bra människor?
> Nora: Ja, så är det, alltså jag bryr mig om själva människan, hur man tänker och hur man… Det är det som jag bryr mig om mest, kan man säga.
> (2010-11-01. 18 år. OP år 2. IRQ)

Det är andra saker än religion som styr hur Nora väljer vänner och hennes vänner resonerar likadant. Linda berättar också att hon inte tänker på vilken religiös tillhörighet andra elever har när hon väljer vänner. Hon har haft en buddhistisk kompis i en tidigare klass, hon har muslimska kompisar i sin nuvarande skola och en vän som inte är troende. Maria som är muslim och Gem som är buddhist var bästa kompisar i skolan under högstadiet. De berättar om hur de väljer vänner:

Eva: Betyder det nånting för dig vilken religion en person har när du när du väljer en kompis, eller så?
Maria: Jag gick med [Gem] i två år. Efter två år frågade jag henne: 'Vilken religion har du?'. Jag visste inte. Jag visste inte vilket land hon kom ifrån. Ja, hon är kines, hon ser ut så, men jag visste inte varifrån, vilket område och så. Så det spelar inte så stor roll för mig.
Eva: Nej. Så du frågade henne efter två år?
Maria: Ja. Vi hade lektion och vi snackade om religion och så, och jag bara kollade på henne och sa: 'Vilken religion har du? Jag vet inte!'. Hon sa: 'Jag är buddhist'.
(2010-11-08. 16 år. IV år 1. IRQ)

Eva: Om du väljer vänner i skolan, har det nån betydelse för dig vilken religion de har då?
Gem: Nej.
Eva: Du tänker inte på det?
Gem: Nej. Jag kan vara vän med alla.
Eva: Tror du att det har nån betydelse för dem vilken religion du har?
Gem: Nej. […] Vänner behöver inte tänka på religion.
(2010-10-22. 16 år. IVIK år 1. CHN)

Gem och Maria brydde sig inte ens om att fråga varandra om den andras religiösa tillhörighet, förrän de efter två års vänskap blev uppmanade till det under en religionskunskapslektion. Religion har inte heller någon betydelse när Ahmad väljer vänner i skolan. Den religiösa tillhörigheten i samband med kompisval kanske till och med har en särskilt liten betydelse för Ahmad.

Ahmad: Om jag hade träffat honom i Iran, så hade det blivit ett stort bråk. […] Mullorna brukade prata en massa skit om Yazid. Och jag tänkte så här: är han yazidier, de som har bråkat med shiamuslimer och så? Det var Yazid som dödade Hussein. Men de var mycket snälla, sen blev vi bästa kompisar. Vi är bästa kompisar. Han respekterar mig.
Eva: Så det viktiga är att man respekterar varandra?
Ahmad: Ja, att man respekterar andra religioner.
(2010-10-11. 19 år. NV år 1. AFG)

Eftersom Ahmad förknippade namnet Yazid med umayyad-kalifen Yazid (647-683) som lät döda den shiamuslimske imamen Hussein (d. 680), drog han felaktigt slutsatsen att den religiösa gruppen yazidier var anhängare till denne Yazid.[61] Bortsett från denna feltolkning av religionen yazidism, kan man konstatera att Ahmad utifrån sin egen tolkning är öppen för kontakter även med personer vars religion han från början definierat som fientlig till sin egen religion. Han upp-

61 Mer om yazidism finns att läsa i t.ex. Spät (2005).

täckte att de var bra ungdomar som han gillade och flera av hans bästa kompisar, bland annat i nuvarande gymnasieklassen, är yazidier. Till viss del kan öppenheten för kontakterna med yazidier också ha att göra med att han har behövt bygga upp nya förhållningssätt till andras religioner sedan han har kommit till Malmö med sin religiöst pluralistiska miljö. I citatet framkommer att mötet med den yazidiska kompisen förmodligen hade sett helt annorlunda ut om det skett i Iran, där han bodde under flera år som flykting.

Ibland kan det till och med vara så att personer med samma religiösa tillhörighet har svårare att bygga upp en närmare vänskap på grund av religionen. Ahmad har flera tjejkompisar i sin klass som har olika religiös tillhörighet, men det finns begränsningar för vilken form av kontakt han kan ha med de muslimska tjejkompisarna i klassen.

> Ahmad: Jag hade en tjejkompis som var från ett arabiskt land. Hon var muslim. Och så hade jag en annan kompis som var buddhist. Jag brukade alltid umgås med den som är buddhist, och då kom den andra, hon som är muslim och frågade: 'Varför går du alltid med henne. Hon är inte muslim'. Jag sa: 'Jag bryr mig inte om hon är muslim eller inte'. Jag sa: 'Okej, du är muslim. Vill du promenera med mig? Kom, vi går och shoppar, eller vi går och fikar. Kommer du?'. Hon sa: 'Nej, jag är muslim'. 'Det är så. Så jag vågar inte säga till er: kom vi går och… men jag vågar säga det till de andra: kom så umgås vi, eller vi går ut och handlar eller, jag vet inte, går på bio och sånt. Jag vågar inte säga det till er. Ni är muslimer, och jag vet vad vår religion säger'. Man blir rädd, man vågar inte säga det man vill för att det är en muslimsk tjej.
> […]
> Ahmad: Alltså, det är så också att ibland vill de gå ut och så, men de är rädda för att de andra ska se dem, till exempel släktingar och föräldrar.
> Eva: De muslimska tjejerna, eller?
> Ahmad: Ja. Om deras föräldrar skulle se dem på gatan och fråga: 'Vem var han? Varför går du med honom?'. Det är så. Ibland… alltså, de är rädda också.
> […]
> Ahmad: Eller när man säger nån gång, till exempel när de har fina kläder på sig, och jag säger: 'Du har fina kläder'. Då säger de: 'Vad menar du?' (skrattar). Och jag säger: 'Okej, förlåt'.
> Eva: Men det kan du säga till din buddhistiska kompis?
> Ahmad: Ja, eller nån annan. Jag har kompisar som är yazidier [tjejer] och jag brukar säga till exempel… eller när jag inte har sett dem på jättelänge, så säger jag: 'Hej, jag har saknat dig. Var har du varit?'. Det kan jag säga, men inte till en muslim. Då säger de: 'Vad menar du? Saknar du mig? Okej, jag saknar inte dig!'.
> (2010-10-11. 19 år. NV år 1. AFG)

Ahmad har alltså en större frihet att umgås med tjejer med en annan religiös tillhörighet än sin egen. I den mån Ahmad kan umgås och prata med sina muslimska tjejkompisar i klassen, så får det ske i skolan. Det finns dock variationer även bland Ahmads muslimska tjejkompisar. Han har en muslimsk tjejkompis som han umgås med utanför skolan. Hennes föräldrar känner Ahmad och de har inget emot att deras dotter umgås med honom och att de går ut och fikar tillsammans till exempel. Kurre berättar också om svårigheterna att bli kompis med just muslimska tjejer.

> Kurre: Det är klart att det är svårare att bli vän med troende tjejer.
> Eva: Mmm. Varför det?
> Kurre: Jag vet inte om det har med tron att göra, men det är ju ganska känsligt, är det inte det, det ämne vi pratar om, att bli vän med tjejer som har slöja?
> Eva: Okej, så det handlar om muslimska tjejer framför allt?
> Kurre: Ja, precis.
> Eva: Så det visste du i alla fall, att det kan vara känsligt?
> Kurre: Ja, och det är ju inte bara för mig, utan det är ju för deras familjer också som det kan vara… ja.
> Eva: Mmm. Hur lärde du dig det då?
> Kurre: Genom skolan. När jag var ung, så visste jag inte varför de hade slöja och jag frågade nån i skolan och så, nån lärare, eller, ja media… Alltså från olika håll fick jag lära mig att de har den regeln.
> (2010-10-18. 20 år. SP år 3. CHN)

Som har framgått av Ahmads kontakter med muslimska tjejer, så har givetvis inte alla muslimska tjejer samma regler hemifrån om att inte umgås med killar. Enligt flera studier kan dock ett sådant umgänge vara problematiskt för många muslimska tjejer och tjejer med rötter i Mellanöstern. I Margareta Forsbergs (2005:231) undersökning beskriver tjejer med rötter i Mellanöstern (antingen genom att deras föräldrar eller de själva är födda där), hur de när de är ute i offentliga sammanhang ständigt måste förhålla sig till risken att bli sedda av föräldrar eller andra personer som kan rapportera till föräldrarna om vilka personer tjejerna har setts tillsammans med. Pia Karlsson Minganti (2007:75, 195) skriver att de muslimska tjejerna i hennes studie riskerade olika former av bestraffningar om de överträdde vissa gränser i relationer till det motsatta könet. Det vanligaste var att de hotades av uteslutning ur familje- och gruppgemenskapen, men i vissa fall förekom även hot om fysiska bestraffningar eller mordhot. Otterbeck (2010:177) menar att det utifrån en stor mängd studier av unga muslimer i Europa inte är någon överdrift att påstå att många unga muslimska kvinnor övervakas av sin familj, släkt och övriga gemenskap. Huvudanledningen till denna övervakning är att de unga kvinnornas oskuld och rykte ska bevaras. Det sker, enligt Otterbeck,

inte en lika hård övervakning av muslimska unga män när det gäller deras umgänge med kvinnor. Att muslimska unga män inte är övervakade på samma sätt blir också tydligt i Ahmads obekymrade umgänge med tjejer. I Ahmads citat ovan framkommer också att vissa muslimska tjejer i klassen ibland egentligen skulle vilja gå ut med honom, men att de är rädda för vad familj och släktingar skulle säga om de såg dem. I von Brömssens (2003: 225, 321) studie uttrycker ett par muslimska flickor sin frustration över att inte kunna umgås med pojkar utan risk för anklagelser och fördömanden. Kamratrelationer med pojkar riskerar att direkt misstänkas för att också vara sexuella relationer.

Nora beskriver också begränsningar i kompisval för vissa muslimska tjejer. Som skrivits tidigare spelar det ingen roll för Nora själv vad de vänner hon väljer har för religiös tillhörighet, men hon tror att detta har en betydelse för vissa andra elever i hennes klass.

> Eva: Tror du att det spelar nån roll för andra?
> Nora: Jag tror det. Jag har sett att det spelar väldigt stor roll, typ, om man är muslim så ska man välja en muslim och man ska inte gå och snacka med en kristen tjej.
> […]
> Eva: Är det speciellt tjejerna? Eller är det killarna också?
> Nora: Nej, det är speciellt tjejer. Jag har inte sett det hos killar.
> Eva: Muslimska tjejer?
> Nora: Mmm.
> Eva: Eller är det likadant med de kristna tjejerna att de håller sig för sig själva, liksom, att de inte vill umgås med de muslimska tjejerna?
> Nora: Nej, det har jag inte sett.
> Eva: Så det är lite speciellt med muslimska tjejer?
> Nora: Ja.
> (2010-11-01. 18 år. OP år 2. IRQ)

Peter Berger och Thomas Luckmann (1966/1991:166ff) beskriver hur vår verklighetsuppfattning är beroende av plausibilitetsstrukturer. Dessa strukturer innebär en social bas där en viss verklighetsuppfattning upprätthålls genom att människor bekräftar denna verklighetsuppfattning hos varandra genom det sociala samspelet. Berger och Luckmann menar till exempel att om man ska behålla en viss religiös tro, så krävs att man upprätthåller sina kontakter med personer som delar och bekräftar denna tro. Att vissa muslimska tjejer i skolan, enligt Nora, föredrar att umgås med andra muslimska tjejer skulle kunna ses som ett sätt att upprätthålla en viss religiös plausibilitetsstruktur inte bara i hemmet och i den religiösa gemenskapen, utan också i skolan. Även om skolan innebär möten med många normer och värderingar som inte stämmer överens med de egna religiösa värderingarna, skulle tjejerna åtminstone till viss del kunna söka stöd hos varan-

dra för att bevara sina värderingar. Det skulle kunna vara så att tjejerna självmant väljer att göra detta, men det skulle också kunna vara så att de förmås till detta genom mer eller mindre starka påtryckningar av familj och de religiösa sammanhang där de ingår. Det finns stöd i tidigare studier för att många muslimska tjejer hindras från att umgås med vem de vill (se exempel på studier ovan). Eftersom de muslimska tjejer som jag har intervjuat inte själva har valt att avstå från vänskapskontakter med elever av annan religiös tillhörighet, och Nora bara hänvisar till att andra muslimska tjejer gör så, så kan jag dock inte utifrån denna studie säga varför tjejerna håller sig för sig själva mer än att hänvisa till Noras uppfattning. Jag skulle ha behövt intervjua eleverna ifråga för att få deras uppfattning om saken som motbild. En bidragande orsak till att de muslimska tjejerna håller sig för sig själva skulle till exempel också kunna vara att de själva blir exkluderade från gemenskap med andra. Johanna Sixtensson (2009:31ff, 36ff) ger i sin studie exempel på hur muslimska kvinnor med huvudduk blir bemötta med avståndstagande av andra i Malmö. Det kan handla om allt från direkta verbala trakasserier genom ord som ”muslimfitta” och ”jävla muslim”, till mer subtila känslor hos de muslimska kvinnorna av att man inte är välkommen i sociala sammanhang där andra inte bär slöja eller att man till exempel inte blir medbjuden på fika av sina studerande kurskamrater.

Måns visar att man inte nödvändigtvis behöver hålla sig borta från elever med andra normer för att kunna bevara sina egna. Måns har muslimska och kristna vänner, och han har dessutom en vän som är mandé. I den nuvarande gymnasieklassen är de flesta elever av majoritetssvenskt ursprung och kristna eller inte religiöst troende. Så var det också i Måns niondeklass på högstadiet.

> Eva: När du valde vänner i din nia, tänkte du då på vad de hade för religion?
> Måns: Nej, alltså, nej.
> Eva: Nej. Det betyder ingenting?
> Måns: Nej, det betyder… Alltså, det betyder ju mycket, men det är inte så viktigt, så det påverkar mig inte.
> Eva: Vad är det som är viktigt, menar du?
> Måns: Religionen är ju viktig, tycker jag, men deras religion påverkar inte mig. Jag är med dem hela tiden. När det är något som kanske påverkar min religion, så kan jag ju skita i det.
> Eva: Då kan du liksom ta lite avstånd?
> Måns: Ja, ja.
> Eva: Men annars, betyder det nånting för hur du väljer dina vänner, har det nånting att göra med vad de har för religion?
> Måns: Nej.
> (2010-11-19. 16 år. TK år 1. IRQ)

I Måns förhållningssätt betyder den dominerande majoritetssvenska miljön i skolan och bland klasskamraterna varken att han behöver ge avkall på vissa för honom centrala religiösa regler eller att han behöver undvika nära kontakter med personer som agerar enligt andra normer än han själv. Den religiösa tillhörigheten kan alltså göra att han väljer att inte delta i vissa aktiviteter med sina vänner, men det betyder inte att han inte umgås med dem för övrigt. Han berättar till exempel att han planerar att följa med sina klasskamrater på bio några dagar efter intervjun.

Religiös tillhörighet är uppenbarligen inte viktigt för de intervjuade eleverna när de väljer vänner på sina skolor (förutom vissa begränsningar för killar att bli kompisar med muslimska tjejer), men vad är det då som är viktigt? Likhet är något som flera elever nämner som viktigt när de väljer vänner (jfr Peterson, Svensson & Addo 2003:102). Kurre och Barry betonar att de väljer vänner som på något sätt är lika dem själva.

> Eva: Men om du tänker på vilka personer som möts i skolan och vilka som blir vänner med varandra, förutom dig, tror du att de tänker på religion, eller tror du inte att de bryr sig?
> Kurre: Nej, jag tror inte människor bryr sig. Det är ju hur du beter dig. Om du beter dig som om du tillhör en annan grupp, då är det klart att du inte kan hamna med vem som helst. Du dras till den person som du tycker liknar dig. […] Man gillar den person som liknar en själv.
> Eva: Och det oavsett om man är religiös eller inte?
> Kurre: Ja, det är oavsett det. Man kan vara lik när det gäller intresse, när det gäller utseende, ja…
> Eva: Så din erfarenhet är inte att folk väljer utifrån: om jag själv är kristen till exempel så väljer jag en kristen vän och om jag är muslim så väljer jag en muslimsk vän?
> Kurre: Nej, inte ensidigt. Det är inte bara religionen som spelar roll, det är ju många saker, gemensamma intressen, musiksmak, filmsmak…
> (2010-10-18. 20 år. SP år 3. CHN)

> Eva: Hur väljer man vänner? Hur väljer du vänner?
> Barry: Jag? Ja… Den första tanken är ju, om man sitter och pratar, om man håller med varandra. Om han håller med mig och jag håller med honom i en gemensam fråga. […]
> Eva: Att man tänker lite lika kanske, menar du?
> Barry: Ja, och hur man beter sig.
> (2010-11-04. 19 år. IV år 2. THA)

De vänner man väljer kan alltså vara lika ifråga om tycke och smak, men också värderingar. Eftersom värderingar spelar en viss roll, skulle man kunna tänka sig

att även vissa religiösa värderingar hos andra elever skulle kunna få de intervjuade eleverna att avstå från kontakt, vilket också visas i undersökningen när två av de intervjuade killarna pekar på problem med att bli vän med muslimska tjejer. I Kurres citat finns också en antydan om att en tillhörighet till en viss grupp kan påverka hur man beter sig, och att man därför inte umgås med vem som helst. Dock verkar uppenbarligen inte religiös tillhörighet i allmänhet spela någon större roll, eftersom både Kurre och Barry har vänner med andra religiösa tillhörigheter än de själva. Veronica väljer också vänner som hon känner igen sig i. För Veronica har det känts bäst att umgås med de hon kallar ”invandrare” i klassen, oavsett religion.

> Eva: Men när du har valt vänner då, i din IVIK-klass eller din gymnasieklass, har du tänkt då på vilken religion de har, eller spelar det ingen roll?
> Veronica: Nej, det spelar ingen roll. Det är så att de som är invandrare, de har ofta en annan religion än svenskarna har, och vi brukar umgås.
> Eva: Tror du att det hade med religion att göra, eller hade det med andra saker att göra?
> Veronica: För att vi inte… äh, jag vet inte. På nåt sätt så kunde jag förstå dem bättre än vad jag förstod svenskarna.
> Eva: Även om ni kom från så olika länder?
> Veronica: En var dansk, en annan var från Iran och…
> Eva: Men en dansk också?
> Veronica: Ja. Hon var muslim.
> Eva: Hon var muslim. Men vad är det som du känner igen dig i hos dem, som du inte känner igen dig i hos svenskar? Vad är det som känns gemensamt?
> Veronica: Man kan säga att det är för att vi alla är invandrare. Men det är så att vi förstår varandra. Vi förstår vad vi snackar om. Och det händer inte samma sak med svenskarna.
> […]
> Veronica: Fast i vår grupp fanns det en svensk tjej också… nej, två svenska tjejer. Och det var nån som brukade säga att de också var invandrare (skrattar). […]
> Eva: Mmm. Varför sa de det?
> Veronica: För att de umgicks med oss.
> Eva: Mmm. Så då blir man kategoriserad som invandrare.
> Veronica: Så vi förstod varandra. Men det gick inte med de andra tjejerna.
> (2010-11-03. 19 år. TB högskolan år 1. PER)

Ett sätt att tolka att Veronica hellre umgås med andra elever som också har invandrat eller har föräldrar som har invandrat, oavsett religiös tillhörighet, kan vara att de har mer utbyte av varandra för att de helt enkelt har gjort erfarenheter i samband med sin migration som de inte delar med många svenska ungdomar. Ungdomar med assyriskt/syrianskt ursprung i Sverige beskriver i artikeln ”Att

leva i diasporan" (Deniz m.fl. 2006:93ff) hur de själva ingår i ett globalt nätverk på ett annat sätt än svenska ungdomar gör. Ungdomarna i artikeln har släktingar och vänner över hela världen och det gör att de lär sig att det finns olika sätt att leva och tänka. Att leva i en mångkulturell miljö kan innebära att man tränas i att på ett självklart sätt växla mellan olika kulturella kodsystem. Samtidigt kan man fråga sig om Veronicas sätt att ty sig till ungdomar med utländsk bakgrund handlar om positiva eller negativa effekter av segregation, eller kanske en blandning av båda.[62] Är det med andra ord självvalt och oberoende av vilka resurser man har eller inte?

Anders och Berit Wigerfeldt (2001:211f) beskriver en segregation mellan ungdomar med svensk bakgrund och invandrade ungdomar på en gymnasieskola, som beror på en ovilja att släppa in varandra i gemenskapen. Inom de båda grupperna hade man olika sätt att kommunicera, vilket kunde leda till missförstånd, ilska och avvisande av den andra gruppen. Dessutom uttalade sig vissa av eleverna med svensk bakgrund rasistiskt om de invandrade eleverna. De invandrade ungdomarna var i sin tur uppkäftiga och kaxiga, vilket Anders och Berit Wigerfeldt uppfattar som ett slags självförsvar. De menar att de invandrade ungdomarna mer eller mindre "tvingades" att bilda sin egen kulturella gemenskap, inte egentligen utifrån sin etniska bakgrund, utan som en konsekvens av sin levnadssituation i Sverige. Veronicas val att umgås med elever med utländsk bakgrund verkar inte handla om att elever med svensk bakgrund har varit direkt taskiga mot henne. Som denna undersökning visar finns det dock många sätt, varav en del ganska subtila, att vara avvisande och visa ett överläge mot nyanlända elever, både inom gruppen elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar och elever födda i Sverige med svenskfödda föräldrar. Som nyanländ elev kan man därför vara ganska sårbar, och till detta kommer den egna oron över att inte räcka till rent språkligt. Oron över språket är något som har hindrat Veronica från att ta kontakt med elever med svensk bakgrund, åtminstone till en början.[63]Att Veronica väljer att umgås med elever med utländsk bakgrund kan därför också ses som ett sätt att ty sig till personer som, i likhet med henne själv, befinner sig i ett språkligt underläge i förhållande till elever med svensk bakgrund. Bland Veronicas kompisar finns trots allt två "svenska" tjejer, som visserligen kallas "invandrare" för att de umgås med Veronica och hennes vänner med utländsk bakgrund. Att de kallas för "invandrare" för att de umgås med elever med utländsk bakgrund, pekar på en grundläggande segregation mellan grupperna som på ett oväntat sätt bryts.

62 För en beskrivning av positiva och negativa effekter av segregation se kap. 7.

63 Detta visas i Veronicas citat i kapitel 7, under rubriken "Samhörighetskänsla mellan elever med liknande erfarenheter", samt första citatet i kap.8.

Rimi, som är mandé, har en bästa kompis i klassen som är muslim. För henne är det viktigt att en vän inte ska prata illa om andra och hon ska gärna vara duktig i skolan som Rimi själv. Saker som de övriga intervjuade eleverna har pekat på som viktiga när de själva väljer vänner är att vännen ska förstå en, man ska kunna berätta saker för varandra, vännen ska kunna ta en som man är, vara snäll och visa respekt. Det är ingen av de intervjuade eleverna som tycker att religiös tillhörighet har betydelse när de själva väljer vänner i skolan, däremot kan det finnas religiösa hinder hos andra som gör att de inte kan välja dessa som vänner (exemplet med de två killarna som inte kunde bli kompisar med vissa muslimska tjejer). Alla intervjuade elever har vänner i skolan som har en annan religiös tillhörighet än de själva eller som inte har en religiös tro. Fem av eleverna berättar att de har eller har haft ”bästa kompisar” i skolan som har en annan religiös tillhörighet än de själva. Med ”bästa kompisar” menar eleverna till exempel att de umgås gärna och mycket i skolan till exempel på raster, sitter hos varandra på lektioner, gör läxor tillsammans på håltimmar, och så vidare.

Det kan finnas olika förklaringar till att eleverna i undersökningen inte lägger någon särskild vikt vid religiös tillhörighet när de väljer vänner i skolan. Flera av eleverna berättar att kamratkontakter över religionsgränser har varit naturliga för dem redan innan de kom till Sverige och Malmö. Linda som gick i skolan i Ghana, och Måns, Nora och Maria som gick i skolan i Irak, gick alla fyra i skolor med åtminstone en viss blandning av muslimska och kristna elever. Rimi gick i en skola i Irak där de flesta elever var muslimer, men där fanns också kristna elever och mandéer som hon själv. Kurre, Gem, Veronica, Barry och Ahmad gick tidigare alla i skolor där en religiös tillhörighet var dominerande bland eleverna. Dessa elever lägger dock inte heller någon större vikt vid religiös tillhörighet hos vännerna i den svenska skolan, så kanske är det ändå framför allt skolmiljön i Malmö med sin religiösa mångfald som har gjort det nödvändigt för eleverna att bli öppna för kontakter med elever av olika religiös tillhörighet respektive icke tillhörighet. Öppenheten inför personer med andra religiösa tillhörigheter än den egna skulle också till en del kunna bero på att flera av eleverna är vana sedan tidigare att flytta mellan länder och möta människor med andra sociala koder och värderingar. Fem av de intervjuade eleverna i denna delstudie har bott i ett eller flera andra länder än födelselandet innan de kom till Sverige. En annan anledning till öppenheten för kontakter mellan elever av olika religiösa tillhörigheter/icke-tillhörighet kan vara att olika religiös tillhörighet inte behöver betyda att grundläggande värderingar ligger så långt ifrån varandra att det blir svårt att mötas. Detta visas också genom ett exempel i kommande avsnitt, där Veronica menar att katoliker och muslimer tänker ganska lika.

Roy Wallis och Steve Bruce (1992:13) menar att religionen i det moderna sekulariserade samhället mest blir en privat aktivitet som man sköter på fritiden. Att den annorlunda religiösa tillhörigheten/icke-tillhörigheten bland skolkamraterna inte upplevs som ett hinder för vänskap, kan bero på att religionen för de intervjuade eleverna är något som de främst utövar privat utanför skolan, och därför helt enkelt inte har någon större relevans i skolmiljön. Detta tar sig också uttryck i att religion är något som, enligt de intervjuade eleverna, mycket sällan diskuteras mellan elever, utom till viss del under lektionstid (jag återkommer till detta under rubriken ”Religionsprat i skolan”). Billy Ehn (1996:173ff) beskriver ungdomars praktiska förhållningssätt i en mångkulturell miljö. Ungdomarna i hans studie lägger ingen särskild vikt vid varifrån deras kompisar kommer. ”Huvudsaken är att man kan prata med varandra, hålla sams, göra kul saker med varandra” (ibid.:181). Eleverna i min undersökning visar en liknande inställning till sina vänner i skolan.

Förändring och anpassning av elevernas förhållningssätt till religion i skolan

Det finns studier som visar att migration kan leda till förändringar i religiös tro och praktik. Eva Hamberg (2000) visar i sin studie av sverigeungrare hur deras tro och praktik med tiden alltmer kom att likna den som omfattades av flertalet människor i det nya samhället i Sverige. Magdalena Nordin (2004) beskriver hur Sverige-chilenare i hennes studie i samband med migrationen genomgick en partiell socialisering, vilket bland annat innebar att de delvis bevarade och delvis förändrade sin religiösa tro och praktik. Ahmad beskriver hur han har förändrat sin religiösa praktik för att kunna fungera i sitt nya sociala sammanhang.

> Ahmad: Jag tänker inte så mycket på religion. Alltså, jag behåller min religion, men när jag är ute, så måste jag vara med de andra. Jag måste göra som de andra gör. Jag menar så, till exempel, jag är muslim och religionen säger att man inte får krama tjejer eller hälsa med handen och så. Men, det går inte här (skrattar). Man kan inte till exempel… På min skola finns det folk med många olika religioner. Och när de kommer och kramas så kan man inte putta bort dem och säga att man inte kan för att man är muslim. Man måste vara som de andra. Man kan behålla sin religion, men…
> Eva: Men man måste ändå vara lite som de andra?
> Ahmad: Ja.

Eva: Hur känns det för dig då, att gå över den gränsen? Det är ju på nåt sätt som att du går över en gräns för dig själv. Hur känns det att göra det?
Ahmad: Alltså, det känns… Från början kändes det konstigt, men nu är det bättre. I början var det lite svårt, för jag tänkte: måste jag göra det eller inte? Vad kommer att hända om man gör så och så?
Eva: Vad trodde du skulle hända då?
Ahmad: Alltså det är så att man… Min religion säger att när man dör finns det ett annat liv också. Så om du gjorde något fel i detta livet, så får du […], eller jag vet inte…
Eva: Du menar att man får ett straff?
Ahmad: Ja, straff, ja, på nåt sätt. Sen tänkte jag så att man måste vara social.
Eva: Vad tror du nu då? Tror du att du får något straff?
Ahmad: (Skrattar) Nej, jag tror inte det.
Eva: Du tror inte det?
Ahmad: Nej, för att när man hälsar… […] Min religion talar mest om tjejer och kvinnor och så. Alltså, man hälsar, man tänker inte på något som är fel, man hälsar bara. Man gör ingenting när man hälsar.
Eva: Ja, så det känns okej i alla fall?
Ahmad: Ja, det känns okej.
(2010-10-11. 19 år. NV år 1. AFG)

Ahmad väger det religiösa perspektivet på de bestraffningar Gud eventuellt skulle ge för att han kommer fysiskt nära kvinnor när han hälsar, mot insikten om att det i det nya kulturella sammanhanget bara handlar om ett sätt att hälsa och ingenting annat. Borgström och Goldstein-Kyaga (2006:127) beskriver hur ungdomar i en mångkulturell miljö kan ha både positiva och negativa erfarenheter av sin rotlöshet. Rotlösheten innebär att man aldrig riktigt kan slappna av eftersom man ständigt måste växla mellan olika sociala och kulturella kodsystem. Eftersom den egna identiteten ständigt ifrågasätts leder det till en reflektion över och medvetenhet om den egna identiteten. Detta kan i sin tur leda till en kosmopolitiskt formad identitet där ungdomarna till viss del kan bestämma över sin egen identitet och vad de vill införliva i den. Denna kosmopolitiska identitet menar Borgström och Goldstein-Kyaga är den positiva sidan av rotlösheten. Ahmad verkar vara på väg att bygga upp något som liknar den kosmopolitiska identitet som Borgström och Goldstein-Kyaga beskriver, när han så småningom har bestämt sig för att det är acceptabelt utifrån den nya kulturella kontexten att hälsa på ett annat sätt än det han varit van vid sedan tidigare. Skillnader i matkultur i den tidigare och nuvarande kulturella kontexten har också ställt Ahmad inför beslut om vad han vill införliva i sina egna värderingar och handlingssätt. I Ahmads tidigare religiösa/kulturella kontext var det självklart att kötträtter som serverades inte innehöll fläskkött. I Sverige har han ställts inför möjligheten att välja eller

välja bort fläskkött. I matsalen i skolan brukar han titta på skyltarna vid maten. Om det står att det är fläskkött, så äter han inte det, men om det inte står något så äter han maten och frågar inte om innehållet. Det är likadant om han äter ute på stan. Han vet att det är fläskkött i korv, men vid korvkiosken frågar han inte om innehållet utan ber bara om en korv. Med andra ord bryr han sig numera inte så mycket om ifall maten innehåller fläskkött, men eftersom han helst inte vill veta om så är fallet, så verkar det fortfarande innebära en viss konflikt för honom. Nora äter inte fläskkött, men hon undviker att visa det för andra.

> Nora: De flesta muslimer… jag har sett många tjejer, när vi går ner och äter, så frågar de om det är gris eller nånting. Jag bara: 'Okej?!'. Det gör inte jag alls. Om jag inte äter gris, så behöver jag inte visa det för andra: 'Nej, jag är muslim, jag äter inte gris'. Jag behöver inte visa det. Jag säger till mina kompisar: 'Jag tycker inte om det'. Jag säger inte att jag inte får äta det, eller nånting. Jag säger bara: 'Jag tycker inte om det'. När man inte tycker om nån speciell mat, så säger man: 'Jag tycker inte om det'. Det är bara det. Man behöver inte säga: 'Nej, det står i islam att man inte ska äta det'. Min mamma äter gris, och hon tvingar inte mig att äta gris och hon tvingar mig inte att inte äta det.
> Eva: Du vill inte?
> Nora: Nej.
> Eva: Det räcker så?
> Nora: Ja.
> (2010-11-01. 18 år. OP år 2. IRQ)

Otterbeck (2010:136) menar att människor i en pluralistisk miljö skapar sätt att dölja eller visa upp sina olika tillhörigheter beroende på vilket sammanhang de befinner sig i. De unga vuxna i Otterbecks undersökning föredrar att utföra religiösa ritualer hemma eller i sammanhang där muslimer träffas. På så sätt undviker de att känna sig annorlunda i icke-muslimska sammanhang. "Det är en sak att tro annorlunda, men det är en helt annan, mycket mer problematisk sak att bete sig annorlunda" (ibid.:81). I Noras fall skulle det kunna vara så att hon inte säger att hon inte äter fläskkött för att slippa känna sig annorlunda. Hon har dock också förklarat att hon inte tycker att man behöver visa upp sin religiösa tillhörighet för andra helt enkelt för att det är en privatsak. Den religiösa tillhörigheten är inget som är viktigt för henne att hon själv eller andra signalerar öppet. Detta synsätt på religion stämmer också väl överens med det svenska majoritetssamhällets syn på religion som något privat (Riis 2000).

Veronica menar att hon inte fick höra hela sanningen om andra religioner i sitt ursprungsland. Till exempel berättade lärare om hur muslimska kvinnor dödades av olika religiösa orsaker. Hon säger att hon nu förstår att de kanske överdrev.

När Veronica nyligen hade kommit till Sverige blev hon lite rädd när hon såg muslimer, men senare ändrade hon inställning.

> Veronica: Och när jag såg dem först, så kände jag mig lite så…
> Eva: Hur då?
> Veronica: Rädd.
> Eva: Lite rädd? Okej. Men hur såg du att de var muslimer då?
> Veronica: För att de bar slöja.
> […]
> Eva: Men om du var lite rädd i början, var det så att du lät bli att ta kontakt då?
> Veronica: Jag tyckte att de var snälla och duktiga.
> Eva: Tog de kontakt med dig?
> Veronica: Vi var en väldigt bra klass. Vi pratade med varandra och hjälpte varandra.
> […]
> Veronica: Det känns som att alla tror på samma sak, men de kallar det andra saker.
> Eva: Alla tror på samma sak? Vilka 'alla' menar du?
> Veronica: Muslimer, katoliker…
> Eva: Ja, ja.
> Veronica: De vill leva ett bra liv, och de har olika sätt för att göra det. Ja, och ibland så berättar mina kompisar som är muslimer vad de tror på, och det känns som att det stämmer. Det är kanske så. Men jag skulle inte vilja bli muslim eller tillhöra en annan religion. Men det är saker som man inte visste. I [Peru] kanske man fick höra något annat, eller inte hela sanningen om en religion. Och här ser man hela sanningen.
> Eva: Då kan du känna att ni är ganska lika på nåt sätt?
> Veronica: Ja, det är vi.
> (2010-11-03. 19 år. TB högskolan år 1. PER)

Borgström och Goldstein-Kyaga (2006:145ff) menar att bekantskapen mellan ungdomar i en mångkulturell miljö kan skapa en öppenhet och beredskap att ta in och omforma olika synsätt, så att nya synsätt bildas som är inkluderande istället för exkluderande. (ibid.:145ff). I sin nya mångkulturella omgivning i Malmö har Veronica förändrat sin tidigare exkluderande inställning till muslimer så att den kommit att bli mer inkluderande. I närkontakten med sina muslimska klasskamrater har hon också upptäckt att de i själva verket tänker ganska lika.

Tjejers kläd- och utseendekoder

Iris Young (2000:255ff) skriver att kvinnor till skillnad från män måste ha en ständig beredskap att av andra bli sedda som ”ren kropp”, en kropp som i första hand finns till som ett objekt för andras önskemål och handlingar. Genom att kvinnors kroppar och kroppsrörelser ständigt bedöms av andra, lär de sig tidigt också att själva bedöma sina egna kroppar. Den objektiverande blicken som kvinnor utsätts för både av sig själva och personer omkring dem har funktionen att hålla dem ”på plats” i en könsmaktsordning där kvinnor är underordnade (ibid.:275). Kvinnors kroppar kontrolleras på olika sätt i världen, oavsett om det handlar om sekulariserade västerländska skönhetsideal med exempelvis högklackade skor och push-up-behåar som på sitt sätt begränsar och kontrollerar kvinnokroppen och kvinnors rörelser, eller om det handlar om exempelvis vissa religiösa kristna, judiska eller muslimska anständighetsideal som kan innebära att kvinnor på olika sätt uppmanas att skyla sina kroppsformer och inte visa för mycket naken hud eller hår. Veronica, som gick i en katolsk skola driven av nunnor i Peru, var van vid att hålla sig till en striktare kläd- och utseendekod än den hon senare mötte i Sverige.

> Veronica: De var väldigt stränga, nunnorna. Man fick inte ha håret så här.
> Eva: Inte utsläppt, nej.
> Veronica: Inget smink. Så det var skönt att slippa det, och få klä sig som man ville. (2010-11-03. 19 år. TB högskolan år 1. PER)

Veronica berättar om religiösa regler som talar om vad man får och inte får göra. Hon tycker att de känns begränsande och lite gammaldags. Veronica berättar att det i Peru mest är gamla tanter som lägger sig i vad folk gör och kommenterar hur kvinnor klär sig, men när Veronica först kom till Sverige tyckte hon själv att kjolarna var lite väl korta.

> Veronica: Jag tänkte också: ’oj, vilken väldigt kort kjol hon har, oj, oj, oj’ (skrattar). Det var lite så.
> Eva: Så du resonerade som de gamla tanterna?
> Veronica: Mmm, lite. Man pratar så, även om man inte är en gammal tant. Men här är det ett måste att ha kort kjol. Nej, men det är inte… Jag tycker inte på samma sätt.
> Eva: Du sa att det är ett måste att ha kort kjol? Du menar att det är många som har det?
> Veronica: Mmm, det är många.
> Eva: Tycker du att det är normalt också, idag?
> Veronica: Mmm. (Funderar)

Eva: Man kan säga att du har förändrats i ditt synsätt lite grann?
Veronica: Mmm. Där [i Peru] gör man inte det för att man inte vill provocera, liksom, göra att killarna ska bli lite… ja, lite ivriga. Men här är det normalt. […] Ja, de tittar inte på din rumpa när du går.
Eva: Gjorde de det i Peru?
Veronica: De visslade och viskade konstiga saker.
Eva: Så det måste varit en stor skillnad då?
Veronica: Mmm. Man känner sig fri. Man känner sig lätt, att man kan göra vad som helst.
(2010-11-03. 19 år. TB högskolan år 1. PER)

Beverly Skeggs (1999: kap. 6) beskriver hur arbetarklasskvinnor i Storbritannien i hennes studie försökte uppnå en respektabilitet genom att investera i en femininitet som främst förknippades med över- och medelklasskvinnor. Att investera i feminina kläder var ett av de få alternativ kvinnorna hade för att uppnå denna femininitet. För att uppnå en respektabel femininitet var kvinnorna tvungna att gå en balansgång mellan att å ena sidan klä sig och uppträda på ett sätt som attraherade män, och å andra sidan inte göra detta på ett alltför utmanande sätt som istället kunde uppfattas som vulgärt (och därmed associerat med arbetarklass) (jfr Ambjörnsson 2008). Veronicas citat pekar på dilemmat för kvinnor att å ena sidan bli betraktade som attraktiva och å andra sidan som respektabla. Var gränserna går för att uppnå ett både attraktivt och respektabelt yttre skiljer sig åt i olika kulturer och Veronica beskriver att dessa gränser ser lite annorlunda ut i Sverige jämfört med i Peru. Veronica har förändrat sin kläd- och utseendekod sedan hon kom till skolan i Sverige. Man kan säga att hon anpassar sitt utseende till de normativa gränser som råder här för vad som uppfattas som en både attraktiv och respektabel femininitet. Hon har numera ofta utsläppt hår och sminkar sig, och hon klär sig som unga tjejer gör här. Veronicas tankar om att man bör klä sig på ett sätt som inte lockar till sig mäns blickar och åtrå, bygger också på en föreställning om att kvinnan bär ansvaret för mannens sexualitet eftersom hon anses vara igångsättande som ”fresterska”.[64]

64 Föreställningen finns som ett inslag i flera olika religiösa traditioner som till exempel den kristna, judiska och muslimska, men den behöver inte ha en religiös anknytning. Också i sekulära västerländska samhällssammanhang finns en föreställning om kvinnans ansvar för mannens sexualitet. Adrienne Rich (1996:134) beskriver hur unga kvinnor och män lär sig att män inte kan ta ansvar för sin sexualitet och förstå ett nej när de en gång har blivit sexuellt upphetsade. Wendy Holloway (1996:86) beskriver en liknande föreställning om att sexualitet har olika betydelser för män och kvinnor, där män ”are expected to be sexually incontinent and out of control”.

Många muslimska tjejer i Malmös skolor bär huvudduk. De muslimska tjejer som bär huvudduk i min studie, har en huvudduk som täcker hår och hals. Sondos kände sig annorlunda i skolan i början för att hon hade huvudduk.

> Sondos: Jag tyckte inte alls om skolan och jag hade problem med min slöja.
> Eva: Jaha. På vilket sätt?
> Sondos: Nej, jag… Alltså, du vet, i Jordanien hade alla slöja, men här (skrattar)… Så min mamma sa: 'Du kan ta av den om du vill'. [Sondos sa:] 'Nej, jag vill inte'. […]
> Sondos: Vi hade bara tjejer från Rumänien och såna tjejer, men ingen som hade slöja. Och jag sa till mamma: 'Jag vill inte gå till skolan. Jag vill tillbaka till Jordanien'.
> (2008-11-24. 16 år. F-klass + år 9. SYR)

Sondos kände sig ensam på sin introduktionsskola med sin huvudduk och tyckte att de andra tittade på henne. En lärare på Sondos skola ställde också provocerande frågor om varför hon bar huvudduk. Karlsson Minganti (2007:238) beskriver ett dilemma för tjejer som bär huvudduk som innebär att de å ena sidan uppmuntras av sina familjer och en muslimsk gemenskap att bära den (i Sondos fall förmodligen mer av den muslimska gemenskapen än familjen), och å andra sidan riskerar de en stigmatisering av icke-muslimer som i sin tur uppmuntrar till att inte bära den. Rola säger att hon provar att använda huvudduk, men att det känns lite konstigt.

> Eva: När du går med din sjal här i skolan, är det nån som säger nånting eller som har reagerat på nåt sätt?
> Rola: Nej, men… De tycker det är konstigt, eller så.
> Eva: Hur ser du det, hur märker du det?
> Rola: De säger ingenting, men när jag går i korridoren eller så tittar de på mig som om jag är konstig, och undrar varför jag har på mig den… De vill fråga mig, men jag tror att de inte vågar. Men det finns några tjejer som har frågat mig: 'Varför har du den?'. Och jag sa: 'För att jag är muslim'. Och de frågade mig: 'Vem var det som sa till dig att ta på dig den?'. Och jag sa: 'Ingen. Jag vill ha på mig den'.
> (2009-11-11. F-klass + år 9. IRQ)

Ibland funderar Rola på att ta av huvudduken för att slippa känna sig annorlunda. Maria har också blivit tillfrågad om hon har blivit tvingad att bära huvudduk.

> Eva: Har du träffat på nån som har trott det nån gång att du har din slöja för att det är nån som har tvingat dig?
> Maria: Det är många. Det är många som tänker så. För mig är det tvärtom. När jag var nio år, så bestämde jag att jag skulle ha slöja på mig. Min mamma bara: 'Nej, du kommer att hata det i framtiden', och så, 'för du ska ha den på dig nästan hela

tiden'. Och sen jag bara: 'Nej, jag vill ha slöja på mig'. När jag var barn, tänkte jag att jag skulle bli stor och att alla skulle respektera mig och så. Men, det blev inte så. Men jag tror ändå på det, jag tycker det är bra att jag har slöja. Så ingen har tvingat mig.
Eva: Nej, det är klart. Men jag menar, finns det de som har sagt så till dig, om de har frågat dig och så?
Maria: Ja.
Eva: Har de gjort det i skolan?
Maria: Ja, det är många som frågar: 'Tvingar dina föräldrar dig att du ska ha slöja? Är du rädd för att ta av den?' och sånt.
Eva: Är det klasskamrater som frågar, eller är det lärare?
Maria: Nej, inte lärare alls. Och inte klasskamrater. Det är andra, i andra klasser.
Eva: Ja, ja. Som inte vet…
Maria: Ja. Men de är inte ens troende, till exempel kan de vara kristna, fast de är inte troende, så de vet ingenting som sin egen religion eller andra religioner heller.
Eva: Tror du de gör det för att de är nyfikna, eller gör de det för att de är lite… lite arga, eller?
Maria: Nyfikna, tror jag. Jag tror det.
Eva: Vad tycker du om att behöva svara på såna frågor?
Maria: Jag vet inte. Alltså, det är normalt. Om jag trodde att han var lite arg och så, så hade jag också blivit arg. Men när de frågar så visar de ju respekt för mig. De bara undrar, de menar ingenting. Så, ja, det är lugnt för mig att svara på såna frågor. (2010-11-08. 16 år. IV år 1. IRQ)

Som framkommer av citaten anser varken Sondos, Rola eller Maria att de har blivit tvingade att bära huvudduk. Liksom i andra religioner kan det dock finnas vissa förväntningar om att man till exempel bör gå igenom vissa ritualer eller klä sig på ett visst sätt för att leva upp till religiösa ideal, som i sig kan betyda vissa påtryckningar även om de inte behöver vara tvingande (jfr t.ex. det kristna dopet eller att många ortodoxa judiska kvinnor täcker sitt hår). Maria uttrycker ju också att hon förväntade sig att människor runt omkring henne skulle behandla henne lite annorlunda när hon tog på sig huvudduken, som en vuxen och med lite mer respekt, även om det i praktiken inte blev så. Ett val av att bära huvudduk skulle alltså också kunna handla om att man vill vinna ett erkännande och respekt i förhållande till andra i den religiösa gemenskapen. Föreställningen om att muslimska tjejer tvingas att bära huvudduk är inte ovanlig. I Karlsson Mingantis undersökning (2007: kap. 6) uttrycker flera tjejer en stark frustration över denna vitt spridda föreställning om huvudduken, eftersom de själva har valt att bära den. Det finns dock också flickor och kvinnor som verkligen blir tvingade att bära huvudduk (ibid.:237ff), så frågorna som eleverna i min egen undersökning ställs inför om sina huvuddukar har delvis grund i en förtryckande realitet för vissa kvinnor. Föreställningen om att muslimska flickor och kvinnor tvingas till att

bära huvudduk skulle också ur ett postkolonialt perspektiv kunna ses som en del i en västerländsk förtryckande bild av ”den andre”. Chandra Talpade Mohanty (1999:195ff) menar att kvinnor från Tredje Världen i Västerlandet framställs som en homogen grupp, som sexuellt förtryckta, offer, fattiga, traditionsbundna, outbildade och så vidare, medan västerländska kvinnor på samma homogena sätt framställs som moderna, högutbildade, självbestämmande och fria att bestämma över sina egna kroppar. På så sätt används den stereotypiserande bilden av ”Tredjevärldenkvinnan” som en negativ spegelbild för att framhäva den västerländska kvinnan som jämställd med män, och därmed överlägsen kvinnor från Tredje Världen. Föreställningar om muslimska kvinnor som förtryckta som kommer till uttryck bland annat i svenska media (Sejdevik 2004), skulle kunna göra att tjejerna på Marias skola frågar om hon blivit tvingad att bära den. Men enligt Maria själv verkar det också finnas en nyfikenhet och respekt i tjejernas fråga.

Muslimska tjejer som inte bär huvudduk kan också utsättas för grupptryck av andra tjejer med huvudduk och riskera att bli uteslutna ur gemenskapen. När Nora började i sin förberedelseklass reagerade de muslimska flickorna i klassen över att Nora inte var klädd som de själva.

> Nora: Det är inte alla som accepterar det som jag säger, eller det som jag tänker. De bara tror att jag inte tycker om att vara muslim. Men så är det inte. Jag skäms inte om jag säger att jag är muslim. Jag är muslim, men jag är lite annorlunda än de andra.
> Eva: Men vilka är det som tycker att du skulle skämmas?
> Nora: Några som jag träffade först när jag kom hit till Sverige, när jag började i förberedelseklass. Då fanns det de där som hade slöja. De kollade på mig på ett väldigt konstigt sätt, som om jag kom från en annan värld. Och det var väldigt obehagligt. Genom min klädstil och hur jag betedde mig, så trodde de att jag inte ville säga att jag var muslim, men så var det inte. Och de brukade snacka skit om mig och säga helt konstiga saker.
> (2010-11-01. 18 år. OP år 2. IRQ)

Forsberg (2005:194ff, 281ff) beskriver hur tjejer tidigt socialiseras till att bli respektabla, framför allt i sexuellt hänseende, och att de dessutom utövar kontroll över varandra för att denna respektabilitet ska upprätthållas. Det gäller både de tjejer i hennes undersökning som är födda i Sverige med svenskfödda föräldrar och tjejer födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar eller själva födda utomlands. Ett kraftfullt kontrollinstrument när det gäller att upprätthålla respektabilitet är enligt Skeggs (1999:208) ryktet. Forsberg (2005:196) menar i sin undersökning att ett rykte inte behöver grundas på en persons faktiska handlingar. En person som sprider rykten om andra kan tjäna på detta i ett slags respektabilitetshierarki,

eftersom den egna respektabiliteten alltid konstrueras och bedöms i förhållande till någon annans. Den som drabbas av det dåliga ryktet riskerar framför allt uteslutning och isolering. Nora faller inte undan för klasskamraternas illasinnade prat om henne och hon vill själv bestämma om hon ska bära huvudduk eller inte. Hon har vid intervjun nyligen haft stora diskussioner om detta med sin pojkvän som föreslog att hon skulle bära huvudduk. Nora har sagt nej. Hon utesluter inte att hon kanske kommer att vilja bära huvudduk i framtiden, men då ska det vara för att hon själv vill det och inte för att någon försöker övertala henne. Hon tycker att många tjejer i skolan som har huvudduk beter sig konstigt. Nora berättar om muslimska tjejer som hon har träffat i skolan (efter sin tid i förberedelseklassen).

> Nora: Det är helt konstigt, att de som har slöja, de klär sig som jag. Speciellt där [i muslimska länder?] är det väldigt hårt, som jag har sett, man ska inte ha tajta kläder eller nånting. Men, nej, de flesta har jeans, de har väldigt korta kjolar och till exempel linne. Det var helt konstigt, jag bara: 'Okej?!' […] Och de beter sig helt konstigt. De skrattar väldigt högt, de skojar med andra killar. Jag undrar bara ibland varför de har slöja då? Om deras föräldrar hade kommit hit och sett hur de beter sig… Den tjejen som har slöja, det är bättre att hon tar av den, tycker jag. (2010-11-01. 18 år. OP år 2. IRQ)

Clair Dwyer (1998) menar att hur en muslimsk kvinna än förhåller sig till huvudduken, om hon väljer att bära den eller inte, så kommer hon att bli utsatt för kritik och ifrågasättande av andra muslimer eller icke-muslimer. Hon kommer att ställas till svars för sitt val, precis som tjejerna i Noras förberedelseklass ställde Nora till svars för att hon inte bar huvudduk. I citatet ovan är det istället Nora som ifrågasätter det lämpliga i att vissa muslimska flickor bär huvudduk. Även i Otterbecks (2010:185f) studie reagerar muslimska unga kvinnor utan huvudduk över andra kvinnor som bär huvudduk, men som inte för övrigt klär sig eller beter sig som den som bär huvudduk förväntas göra. Karlsson Minganti (2007:230) menar att bärandet av huvudduk innebär förväntningar på att personen som bär den ska vara mogen nog att leva upp till vissa uppförandekoder. Att bära huvudduk kan innebära ett slags förkroppsligande av islam, där bäraren förväntas kunna representera religionen. På samma sätt blir det tydligt i Noras citat att bärandet av huvudduk också kopplas samman med ett visst förväntat beteende. När jag frågar Nora vidare om varför man inte får skratta och skoja med killar, så svarar hon att man visst får det och att hon själv gör det, men det finns uppenbarligen en gräns för hur detta bör ske som är lite svår för Nora konkretisera. Flera studier visar på ett liknande förhållningssätt till kvinnors högljuddhet. Forsberg (2005:232) skriver om ett slags ”guilt-by-association-logik” där tjejers högljuddhet i offentliga sammanhang, till exempel på en buss, kan betraktas som ett okontrollerat sätt att bete sig och därmed associeras till ett okontrollerbart beteende även på

andra områden. Om man är alltför högljudd på stan eller skrattar alltför högt kan man riskera att bli betraktad som ”slampa”. Tjejerna som uttalar sig om detta i Forsbergs studie har rötter i Mellanöstern antingen genom sina föräldrar, eller genom att själva vara födda där (deras eventuella religiösa tillhörighet omnämns inte). Ambjörnsson (2004:205f) beskriver en liknande praktik bland svenskfödda tjejer med svenskfödda föräldrar som innebär att man undviker att ta för mycket plats, vara kaxig och prata för högt eftersom man då riskerar att bli stämplad som ”hora” (jfr även Karlsson Minganti 2007:251).

Religionsprat i skolan

Ingen av eleverna uppger att religion är något man ofta pratar om i skolan. Det eleverna berättar i detta avsnitt om sina samtal om religion i skolan, relaterar alltså till enstaka exempel som de efter en stunds funderande kommer att tänka på när jag frågar om det. I elevernas berättelser är det vanligt att de samtal om religion som trots allt förekommer framför allt förknippas med någon form av lektioner. Fem elever i undersökningen berättar om detta, Måns är en av dem.

> Eva: Var det nånting som ni gärna pratade om på skolan, så där?
> Måns: På vilket sätt?
> Eva: Ja, om man pratade om sin religion, eller diskuterade religion på skolan på rasten?
> Måns: Det har aldrig hänt att vi har diskuterat religion, eller så. Utan vi snackar om det bara på till exempel SO-lektionerna, när det dyker upp några grejor som handlar om sånt.
> Eva: Så det är ingenting som man pratar om så mycket?
> Måns: Nej, nej. Inte mycket.
> (2010-11-19. 16 år. TK år 1. IRQ)

Men vad pratar man då om när man väl pratar med varandra om religion? Att känna till regler inom andra religioner kan underlätta kommunikationen mellan elever. Barry menar att det kan vara bra att känna till hur elever med andra religioner tänker.

> Eva: Är de intresserade av din religion, de andra eleverna som inte är buddhister själva?
> Barry: Ja, inte så många då. En del är lite nyfikna också, och jag undrar också hur det är i deras religion.

Eva: Mmm. Så då har du frågat ibland då?
Barry: Ja, hur det går till och… Det kan vara bra att veta också när man pratar med dem, och det kanske har något att göra med deras religion, och det är nånting som de tycker är fel. Det kan vara bra att veta också, faktiskt.
(2010-11-04.19 år. IV år 2. THA)

Det kan vara bra att känna till var gränserna går i andras religioner. På så sätt kan man till exempel undvika att av misstag bete sig på ett respektlöst sätt mot en troende person. Även om man kan tänka sig att kommunikationen mellan elever kan underlättas genom kännedom om varandras religioner, så behövs det uppenbarligen ändå inte alltid. Som tidigare skrivits hade Maria och Gem varit vänner i två år innan de ställde frågor till varandra om den andras religion. När de väl pratade om religion under religionskunskapslektioner så frågade Gem Maria om varför man har vissa ritualer inom islam.

Eva: Men du och [Maria], ni hittade varandra på [tidigare högstadieskola]. Pratade ni om religion nån gång? För ni hade ju olika religioner.
Gem: (Funderar) Nej.
Eva: Ni pratade aldrig om det?
Gem: Inte så mycket. Bara några gånger.
Eva: Vad pratade ni om då, när ni pratade om det, då? Kommer du ihåg?
Gem: Nej… Kanske varför de fastar och sånt.
Eva: Mmm. Så det var liksom detaljer i religionen, varför man gör saker och så?
Gem: Ja, vi läste ju också religion i grundskolan, så då berättade vi också, i klassen.
(2010-10-22. 16 år. IVIK år 1. CHN)

Ytterligare två elevers berättelser om diskussioner om religion i skolan handlar om förhållningssätt till regler och sedvänjor som av vissa praktiseras inom islam. Veronica pratade lite om religion med två muslimska tjejer i sin tidigare gymnasieklass. Hon säger att hon var emot att de var tvungna att bära huvudduk. Tjejerna förklarade varför de bar huvudduk och Veronica förstod då att de hade valt det själva. Ahmad diskuterar ibland med sina kvinnliga muslimska klasskamrater om vad man får och inte får göra enligt islam.

Eva: Diskuterar ni religion?
Ahmad: Nej… Ibland blir det svårt. Ibland, vissa tjejer… Ibland börjar jag bråka med vissa tjejer. Alltså, jag skäms inte, jag säger till exempel till tjejerna att jag ibland dricker öl, och att öl har vitamin C och D och så. Och de brukar säga: 'Vem bryr sig om det har vitaminer? Vem bryr sig?'. Tjejerna brukar säga så: 'Men det är haram'. Jag säger att: 'Jag tänker inte på det. Jag dricker för att det har vitaminer och så'. 'Nej, det är Haram!' [säger de]. Jag brukar säga så: 'Du är muslim och jag är muslim. Det som du har läst, det har jag också läst. Men det står inte att man

inte ska dricka, eller så.' Det som jag läste och hörde av en mulla, jag frågade en mulla, det är att, jag vet inte, för flera hundra år sen när imamerna levde, så brukade muslimerna också dricka öl. Men eftersom de inte kunde kontrollera sig när de drack, de drack så att de blev fulla och så, så gjorde de dåliga saker. Och då blev det haram med öl och så. Så blev det haram för att de hade druckit för mycket. Och jag sa: 'Ja, jag dricker. Det gjorde de också för flera hundra år sedan. Men jag kan kontrollera mig själv'.
Eva: Mmm. Men då blir de här diskussionerna, som du håller med de här muslimska tjejerna, det handlar mycket om vad du får och vad du inte får göra?
Ahmad: Ja. Det blir mest så.
Eva: Ja. Men de andra tjejerna då, som inte är muslimer, diskuterar ni religion nånting?
Ahmad: Nej, det brukar vi inte.
(2010-10-11. 19 år. NV år 1. AFG)

Tjejerna har en annan uppfattning än Ahmad när det gäller om alkohol är tillåtet eller inte enligt islam. Otterbeck (2000:104) skriver att skolan är en av de sektorer i samhället där mötet mellan muslimer och svensk majoritetskultur blir mest konkret och tydlig. I skolan uppstår en konkurrens mellan olika normaliteter. Saker som betraktas som normalt inom en viss muslimsk grupp, betraktas inte alltid som normalt av andra grupper eller av majoritetssamhället. I en senare studie beskriver Otterbeck (2010:147) hur islam förhandlas mellan elever i skolan, genom att elever som betraktar sig som mer aktiva och konsekventa muslimer kritiserar dem som inte är lika aktiva. I Ahmads citat ovan tycks det också handla om att vissa elever själva anser sig vara mer konsekventa muslimer och därför har rätt att kritisera Ahmad. Ahmad är dock aktiv och konsekvent som muslim på sitt eget sätt, vilket han bland annat visar genom att han aktivt tar kontakt med en mulla för att ta reda på hur det "egentligen" förhåller sig med alkoholförbudet och fattar ett beslut om sitt eget förhållningssätt utifrån detta. Som jag också har visat i tidigare exempel förhandlar Ahmad med sin egen religiösa inställning i förhållande till sin nya omgivning i Malmö, på ett sätt som gör det enklare för honom att bejaka nya kontakter och nya levnadssätt.

Det händer att Måns pratar om religion med sina klasskamrater under lektionstid. Måns är nyfiken på vad de andra eleverna tycker om islam. De kan också diskutera den grundläggande frågan om Gud finns eller inte. Kurre har också diskuterat med sina skolkamrater om Gud finns eller inte, men det är något han ångrar.

Kurre: Och jag vill inte prata om religion med personer som är troende. Det vill jag inte. För jag vill inte att det ska uppstå missförstånd. Och det är nästan onödigt att jag pratar. Och övertyga, det är nästan det dummaste man kan göra.
Eva: Har du försökt nån gång?

Kurre: Ja, när jag var ung. Och dum. Men jag kommer inte att göra det mer.
Eva: Nej. Var var det? Var det i Sverige, eller var det…?
Kurre: Här.
Eva: Ja. Vill du berätta? I vilken situation var det? I skolan eller?
Kurre: Ja. De bara säger, de säger att: 'Gud finns'. Och jag bara: 'Ja, okej. Kan du bevisa det?'. De bara: 'Nej, men ibland om det händer en olycka och du ber till Gud, så funkar det ibland'. Och jag bara skrattar till. Och jag bara: 'Om Gud finns, varför finns det läkare? Om du blir sjuk så räcker det inte att du bara ber till Gud, och så blir du frisk. Det gör det inte. Du behöver en läkare. Du behöver medicin. Du behöver mat', liksom. Typ så, på ett ganska envist sätt. Och jag tycker att det var taskigt.
Eva: Vem tyckte att vem var taskig?
Kurre: Jag tyckte att jag var taskig, om man säger så.
Eva: Du tyckte att du själv var taskig?
Kurre: Ja. För det sättet som jag uttalade mina tankar. Jag skulle aldrig göra det igen.
Eva: Nej. Varför tycker du att du var taskig?
Kurre: För att det är ju respektlöst för de som är troende.
Eva: Okej. Så du skulle inte göra det idag?
Kurre: Nej, inte i framtiden heller. Jag tycker det är onödigt. Varför ska man göra det? Om de tror på det, låt dem tro.
(2010-10-18. 20 år. SP år 3. CHN)

I Kurres diskussioner om religion med sina klasskamrater ställer han deras religiösa tro mot vetenskapen. På så sätt gör han det omöjligt för dem att ge svar på lika villkor, eftersom en tro är just en tro och inte går att bevisa vetenskapligt. Samtidigt står han för sin egen övertygelse och gör den synlig och tydlig istället för att undvika samtalsämnet. Senare bestämmer han sig dock för att låta bli att diskutera religion med troende personer, eftersom han är rädd att såra dem. Von Brömssen (2003:329f) beskriver hur elever i hennes studie undviker diskussioner om religion eftersom de riskerar att bli osams. Detta leder till något som hon kallar ”tystnadens tolerans”. Denna tolerans innebär att elever som inte har en religiös tro (i hennes studie svenskfödda elever med svenskfödda föräldrar) tolererar, står ut med eller fördrar andra elevers tro men håller sig själva utanför religiösa diskussioner eftersom de anser att det inte berör dem. Konsekvensen av detta blir en bristande nyfikenhet och vilja att möta de troende elevernas synsätt. Jag skulle vilja lägga till att det kan finnas en annan slags tystnad, en ”hänsynsfull tystnad”, som inte går ut på att markera ett avstånd till varandra utan tvärtom möjliggöra samhörighet och gemenskap. Den tar sig till exempel uttryck i att Kurre undviker att prata om religion för att inte såra någon. Kurre har också erfarenhet av en bristande nyfikenhet och vilja att möta hans ateistiska livsåskådning hos vissa religiösa elever.

Eva: Är det nån som har frågat dig nån gång vad du har för religion?
Kurre: Ja. Ibland bara: 'Jag är ateist'. Så säger de… Vissa tycker det är okej. Andra säger: 'Va, tror du inte på Gud? Är du sjuk?'. Jag har mycket annat att tro på. Så vissa reagerar ganska mycket, och vissa mindre.
Eva: Men de som reagerar mycket, då…
Kurre: …brukar ha en utländsk bakgrund.
Eva: Ja. Och de har en stark tro själva kanske?
Kurre: Jag vet inte hur mycket de tror, men ja, de reagerar jättestarkt.
(2010-10-18. 20 år. SP år 3. CHN)

Aggressiva angrepp på den egna, eller andra elevers, ateistiska livsåskådningar eller religiösa tillhörigheter är alltså ett av de teman som de intervjuade eleverna tar upp när jag frågar dem vad de pratar om när de diskuterar religion i skolan. Nora berättar om hur en klasskamrat som inte var troende och som tidigare tillhört Noras kompisgrupp, skrev negativa saker om islam på Facebook så att alla i klassen kunde läsa.

Nora: Hon skrev att Mohammed [profeten] var pedofil, och hon skrev en massa saker, väldigt mycket. Jag kommer inte ihåg allt, men hon skrev väldigt mycket. Och jag blev helt förvånad att hon skrev saker på Facebook, men hon vågade inte säga det. Nej, hon sa aldrig det när vi var tillsammans. Hon skrev det på ett attackerande sätt. Hon skrev det inte som i en vanlig konversation, när man snackar med varandra. Nej, det var på ett attackerande sätt. Och det var inte bra, faktiskt. Och de flesta, också en tjej som var svensk i vår klass, hon kommenterade och sa: 'Du får inte säga såna här saker. Jag tror också på Gud'. […] Och jag sa till henne, jag bara, jag måste skriva nånting, så skrev jag till henne: 'Du ska inte bry dig om vad de tror, du ska inte bry dig om vad de gör, så länge de är bra och så länge de är vänliga mot dig och de inte gör något dumt. Du behöver inte bry dig om han är pedofil, eller om han är nånting, om han gjorde dumma saker eller nånting. Du ska inte bry dig om det. Också de kristna tror på nånting, man kan inte komma och säga nånting på ett attackerande sätt'. Jag sa till henne: 'Jag själv kan inte så mycket om islam, jag har inte så mycket information. Hur kan du veta något om det?'. Hon har inte så mycket information. Det känns som om hon har sett nånting på nätet, eller har frågat nån eller nånting. Men alla har olika sätt att snacka om islam. Alla har inte rätt.
(2010-11-01. 18 år. OP år 2. IRQ)

I Noras kompisgrupp finns plats för både troende elever med olika religioner och icke troende elever. Detta kräver en vilja till öppenhet och tolerans inför andras värderingar, men samtidigt finns en gräns för hur långt man kan hävda de egna värderingarna utan att gruppsamhörigheten hotas. Man kan säga att gruppsamhörigheten kräver en viss ”hänsynsfull tystnad” för att fungera. I citatet antyds också en samhörighet och solidaritet över religionsgränserna när den ”svenska”

elev som reagerar mot den aggressiva Facebooktexten markerar att hon också tror på Gud. Kanske hade utfallet blivit annorlunda om den provocerande eleven hade valt att ta upp sina åsikter och funderingar i en lugnare diskussion direkt med gruppen, något som Nora också antyder. Genom det aggressiva inlägget på Facebook bröts elevens tillhörighet till kompisgruppen i praktiken.

Det kan finnas olika förklaringar till varför eleverna inte pratar så mycket om religion, och en av dem skulle kunna vara att man på så sätt undviker konflikter i en miljö som präglas av pluralitet när det gäller religiösa tillhörigheter. En annan förklaring, som ett par elever berättar om, kan vara att religion helt enkelt inte är intressant att prata om. Rimi, som är mandé, har en bästa kompis i klassen som är muslim.

> Eva: Pratar ni om religion du och [bästa klasskompisen]?
> Rimi: (Skrattar) Nej, inte alls.
> […]
> Eva: Men är det så att religion, det är inte nånting som är intressant att prata om med [bästa klasskompisen]?
> Rimi: Nej.
> Eva: Vad pratar ni om, hellre?
> Rimi: Om läxor och allting.
> Eva: Men ni pratar aldrig om religion?
> Rimi: Nej.
> […]
> Eva: Skulle du vilja prata mer om din religion med nån?
> Rimi: Om de frågar mig, så pratar jag om den. Men om de inte frågar mig, så bryr jag mig inte (skrattar).
> Eva: Du bryr dig inte. Men om det var nån som var mandé, som du gillade, som du tyckte var en bra kompis, hade du pratat om religion då, tror du?
> Rimi: Nej. Vi skulle inte prata om religion, jag är inte så intresserad av det.
> (2010-10-26. 15 år. Grundsk. år 8. IRQ)

För Rimi och hennes kompis finns det viktigare saker att prata om än religion och det verkar inte som om det är deras olika religiösa tillhörigheter som gör att de undviker samtalsämnet genom någon slags ”hänsynsfull tystnad”. Ahmad är inte heller intresserad av att prata om religion med sin yazidiska kompis.

> Eva: Pratar ni om religion, ni två, eller undviker ni att prata om religion?
> Ahmad: Nej, vi pratar inte om det.

Eva: Tror du att det beror på det, att ni har två olika, väldigt motstridiga religioner?[65] Eller tror du att det beror på att det inte är intressant att prata om, helt enkelt?
Ahmad: Nej, det är inte så. Alltså, vi har massor att prata om, varför ska vi prata om religion?
(2010-10-11. 19 år. NV år 1. AFG)

I Ahmads fall skulle man kunna tänka sig att det finns ännu tydligare skäl att praktisera en ”hänsynsfull tystnad” för att inte äventyra gemenskapen med sin kompis, som han uppfattar har en religion som är fientligt inställd till islam. Han ställer sig mycket frågande till varför de överhuvudtaget skulle prata om religion när det finns så mycket annat att prata om. Detta kanske också ännu tydligare markerar något som framkommit om de elever som ingår i uppföljningsintervjuerna och deras inställning till religion, nämligen att religionen för dem framförallt är en privatsak och att den inte tillåts utgöra ett hinder för den sociala gemenskapen i skolan.

Sammanfattning och fortsatt analys

I detta kapitel kan man notera att de relationer till andra elever som de intervjuade eleverna beskriver i huvudsak är inkluderande och öppna. Att de sociala skolsituationer som eleverna beskriver är något annorlunda än i tidigare kapitel, kan bero på att de har varit längre tid i Sverige och så småningom fått nya vänner också inom ordinarie utbildning. Som Jönhill (2012:39) skriver, så kan inklusionen i en grupp vara föränderlig och beroende av en viss tid och en viss situation. På samma sätt behöver inte en exkludering ur en grupp vara något statiskt. Elevernas berättelser visar att det, trots vad som framkommit i tidigare kapitel, också finns en beredskap hos elever i ordinarie undervisning att inkludera de nyanlända eleverna i olika sociala gemenskaper. Många nyanlända elever upplever dock en stor ensamhet och utanförskap under en längre period i början i sina nya klasser (se t.ex. kap. 7) och de kämpar många gånger själva hårt för att bli inkluderade, inte minst genom sin kamp med det nya språket.

Eleverna i delstudien och andra elever i deras klasser verkar ha en ganska tydlig uppfattning om vilka religiösa tillhörigheter respektive icke-tillhörigheter som finns bland eleverna i klasserna. På olika sätt drar eleverna slutsatser om varan-

65 Enligt Ahmads uppfattning är religionerna motstridiga, men de är egentligen åtminstone inte motstridiga på det sätt som Ahmad tror, eftersom detta, som tidigare skrivits, beror på en missuppfattning.

dras religiösa tillhörigheter utan att egentligen fråga varandra. Det verkar vara lättare att gissa muslimska elevers religiösa tillhörighet än andras på grund av att de på olika sätt blir synliga i skolan till exempel genom muslimska namn, huvuddukar, vissa religiösa ritualer som fasta eller regler om att undvika fläskkött. Ibland utgår eleverna från utseende när de gissar varandras religiösa tillhörighet, ett asiatiskt utseende kan till exempel kopplas till buddhism (även om det inte alltid stämmer). Det verkar dock också vara vanligt att gissningar och antaganden om religiös tillhörighet kompletteras med frågor, till exempel i samband med lektioner. Två elever hävdar att de egentligen tycker det är ointressant att kategorisera sig själva eller andra utifrån religiös tillhörighet. Den ena eleven markerar att hon egentligen inte vill att andra ska veta om att hon är buddhist. Goffman (1971/2010:38ff) beskriver hur människor försöker skyla sig från varandra för att skydda information om sig själva som kan vara känslig (och till exempel leda till en stigmatisering). Individen kan upprätta ett individuellt ”informationsreservat” (information preserve) där individen förväntar sig att kunna kontrollera känslig information i mötet med andra. Det kan handla om rent fysiska ting som brev och innehållet i en handväska, men det kan också handla om innehållet i individens innersta tankar. Eleven som inte vill att andra ska veta om hennes religiösa tillhörighet menar själv att det inte är någon viktig information om henne. Men hon antyder också en oro för vad det skulle innebära om andra visste, genom att hon säger att hon inte vill att andra ska gå runt och säga att hon är buddhist. Denna oro skulle kunna bottna i en oro för stigmatisering, att bli utpekad som avvikande och därmed exkluderad ur social gemenskap med andra. Att hålla tyst om sin religiösa tillhörighet skulle i detta fall kunna ses som ett sätt att hantera den egna religiösa tillhörigheten som ett möjligt hinder för sociala kontakter.

De intervjuade eleverna visar prov på ett inkluderande förhållningssätt i förhållande till andra elevers religiösa tillhörigheter respektive icke-tillhörighet. Jönhill (2012:45f) hänvisar till Luhmann (1997) som menar att ett mångkulturellt samhälle förutsätter en inklusion av en mångfald av normer och värderingar, annars hotar stora konflikter. I de flesta fall verkar religiös tillhörighet inte vara något som i sig har någon betydelse när de intervjuade eleverna väljer vänner i skolan. De intervjuade eleverna har alla vänner i skolan med en annan religiös tillhörighet respektive icke-tillhörighet än de själva. Fem av eleverna har eller har haft ”bästa kompisar” i skolan med en annan religiös tillhörighet än de själva. I vissa fall kan den religiösa tillhörigheten trots allt ha en viss betydelse för vilka vänskapsband som blir möjliga och vilka sociala gemenskaper man exkluderas ur. Två elever nämner att det kan vara problematiskt för både muslimska och icke-muslimska killar att bli närmare vän med vissa muslimska tjejer och att de därför har undvikit detta. Flera studier visar att många muslimska tjejer och tjejer

med rötter i Mellanöstern övervakas av familj och släkt för att de inte ska ha ett närmare umgänge med killar, eftersom sådana relationer riskerar att också tolkas som sexuella relationer (von Brömssen 2003; Forsberg 2005; Karlsson Minganti 2007; Otterbeck 2010). För en manlig muslimsk elev har den religiöst pluralistiska omgivningen i Malmö istället gjort det möjligt att skapa ett mer inkluderande förhållningssätt när det gäller kompisrelationer med tjejer. I Malmö har han fått flera nära tjejkompisar, dock, med ett undantag, med andra religiösa tillhörigheter än den egna.

En intervjuad muslimsk tjej nämner att det finns muslimska tjejer i hennes skola (hon hör själv inte till dessa) som inte vill skaffa sig vänner i skolan med en annan religiös tillhörighet. Ett sätt att tolka detta kan vara att tjejerna genom att förhålla sig exkluderande gentemot personer med andra religiösa tillhörigheter, upprätthåller en muslimsk plausibilitetsstruktur även i skolan. Detta kan underlätta för tjejerna att upprätthålla sina religiösa normer i en miljö där de möter en mångfald av religiösa och andra normer och värderingar. Det kan dock mot bakgrund av att många muslimska tjejer är övervakade av familj och släkt (se ex. på studier ovan) också diskuteras varför tjejerna upprättar sådana plausibilitetstrukturer. Det skulle till exempel kunna bero på mer eller mindre uttalade påtryckningar eller förväntningar från familj, släkt och de religiösa sammanhang där de ingår. En annan tolkning av att de muslimska tjejerna håller sig för sig själva skulle också kunna vara att de på grund av sin religion, och kanske religiös klädsel, blir exkluderade ur andra gemenskaper. Sixtensson (2009) visar i sin studie att många muslimska kvinnor med huvudduk i Malmö upplevt andras avståndstagande och fientlighet. Andra elever i min studie visar att man inte nödvändigtvis måste upprätta en stark egen religiös plausibilitetsstruktur i skolan för att upprätthålla sin tro och följa religiösa regler. Studien visar ett exempel på en manlig muslimsk elev som ibland av religiösa skäl avstår från vissa aktiviteter tillsammans med sina vänner i skolan, men det hindrar honom inte från att umgås med dem för övrigt.

Saker som de intervjuade eleverna nämner som viktiga när de väljer vänner är att vännerna på något sätt är lika dem själva och har liknande värderingar, att man ska kunna berätta saker för varandra och förstå varandra, och att man ska visa respekt för varandra. Att de intervjuade eleverna har ett så inkluderande förhållningssätt till elever med andra religiösa tillhörigheter/icke-tillhörighet än den egna, kan bero på att flera av eleverna redan innan de kom till Sverige var vana att knyta vänskapskontakter med personer med andra religiösa tillhörigheter eftersom det fanns elever med flera religiösa tillhörigheter på deras tidigare skolor. Detta kan dock inte vara hela orsaken eftersom även de elever som tidigare gått i skolor där bara en religiös tillhörighet dominerade, också väljer vänner i den

svenska skolan med andra religiösa tillhörigheter än sina egna. Den inkluderande inställningen till vänskapsrelationer över religionsgränserna som eleverna berättar om, skulle kunna bero på att religion för eleverna främst är något de utövar privat och därför inte har någon större plats i skolmiljön. Religion är till exempel inte något som diskuteras i någon större utsträckning i skolan, enligt eleverna. Den religiöst pluralistiska skolmiljön i Malmö gör det också både möjligt och mer eller mindre nödvändigt att knyta kontakter över religionsgränser. Slutligen kan det också vara så att skillnader i religiös tillhörighet inte nödvändigtvis innebär större skillnader när det gäller värderingar och därmed inte behöver utgöra några hinder för vänskapsband, vilket också visas genom ett exempel i studien.

Vissa elever ger exempel på hur de agerar för att bli inkluderade i skolans sociala gemenskaper genom att förändra eller anpassa sitt förhållningssätt till sin egen eller andras religioner, vilket tyder på en tendens till normativ integration. Eftersom denna studie utgår från intervjuer med nyanlända elever, kan den inte säga något om ifall det finns en liknande rörelse mot normativ integration av de elever som är födda i Sverige gentemot de nyanlända eleverna. Man kan fråga sig i hur hög grad de svenskfödda eleverna ”kräver” en normativ anpassning av de nyanlända eleverna för att de ska bli inkluderade i olika sociala gemenskaper. Uppenbarligen finner i alla fall vissa av de intervjuade eleverna anledning att åtminstone i viss mån göra en sådan anpassning. I vissa fall kan den normativa anpassningen innebära kännbara uppoffringar: en elev funderade på om hans nya beteende skulle straffas av Gud. I andra fall kan anpassningen ge möjligheter som man inte har haft i ett tidigare religiöst förhållningssätt: för en manlig elev blev det i det svenska sammanhanget möjligt att få tjejkompisar, vilket av religiösa skäl inte passade sig i det tidigare sammanhanget.

Bourdieu använder begreppet ”religiös habitus” som en del av en individs habitus som blir särskilt tydligt på det religiösa fältet, men inte enbart där. En individs religiösa habitus leder till uppfattningar och handlingar hos individen som utgår från religiösa föreställningar om världen (Bourdieu 1991a). Bourdieu ser habitus, och därmed också religiöst habitus, som något som är trögrörligt eftersom det skapats genom en primär socialisation, men han menar också att det till viss del går att förändra genom sekundär socialisation (Swartz 1997: kap. 5). En persons position inom ett fält påverkas av personens habitus och denna habitus kan förändras (om än långsamt) genom ageranden inom fältet. De som kommer nya till ett fält (som de nyanlända eleverna till det svenska utbildningsfältet) måste lära känna reglerna på fältet för att kunna ”spela spelet” och investera något för att komma in (ibid.: kap. 6). För en av de intervjuade eleverna med kristen tillhörighet har det nya svenska skolsammanhanget betytt att hon har förändrat

sin tidigare exkluderande inställning till muslimer så att den kommit att bli mer inkluderande, sedan hon har lärt känna muslimer i den svenska skolan. En muslimsk elev i studien har förhandlat med sin tidigare religiösa inställning när det gäller att hälsa på kvinnliga skolkamrater genom kroppskontakt och att äta fläskkött, så att han numera tillåter sig bådadera (dock med en viss ambivalens när det gäller att äta fläskkött). En annan muslimsk elev upprätthåller regeln om att inte äta fläskkött, men undviker att markera det för andra. I båda fallen kan det delvis handla om att det kan vara känsligt att markera inför andra att man beter sig annorlunda eftersom det kan betyda exkludering ur en gemenskap och i värsta fall stigmatisering. Med Goffmans (1971/2010:38f) ord kan det vara något som man vill behålla i sitt individuella informationsreservat och inte visa upp för andra hur som helst, för att det kan vara känsligt. Att som de intervjuade eleverna hålla religion och religiösa ritualer för sig själva stämmer också väl överens med majoritetssamhällets syn på religion som något som tillhör den privata sfären (Riis 2000).

Andra tecken på en viss normativ integration blir tydliga när det gäller vissa av de intervjuade tjejernas anpassning till svenska kläd- och utseendekoder, vilket återigen tyder på att en inkludering i skolans sociala gemenskaper förutsätter en viss normativ integration. Skeggs (1999: kap. 6) beskriver hur arbetarklasskvinnor i Storbritannien för att försöka uppnå en respektabel femininitet tvingas gå en balansgång mellan att å ena sidan klä sig på ett sätt som attraherar män, och å andra sidan inte göra detta på ett alltför sexuellt utmanande sätt. I olika samhällen finns olika synsätt på vad en respektabel klädsel för kvinnor innebär. En kristen och fyra muslimska kvinnliga elever berättar om sitt eget och andras förhållningssätt till klädsel och utseende med koppling till religion. En muslimsk tjej som bär huvudduk och en kristen tjej berättar hur de har förändrat sin tidigare klädkod, sedan de kommit till Sverige. Deras tidigare klädsel styrdes delvis av de religiösa normer för anständig klädsel som fanns i de länder där de bodde tidigare. I Sverige styrs de också delvis av religiösa normer för anständig klädsel, men den är mer anpassad till ett svenskt sammanhang och liknar tjejernas klädkod i de svenska skolorna (förutom huvudduken).

Två av de tre tjejer som bär huvudduk berättar att de känner sig annorlunda i skolan på grund av huvudduken, vilket gör att en av tjejerna funderar på att sluta använda den. Alla de tre tjejer som bär huvudduk säger att de gör det för att de valt det själva och att det känns rätt för dem. Att de väljer att bära huvudduk kan också delvis bero på att de förväntas göra det eller blir uppmuntrade att göra det av familjer och det religiösa sammanhang där de ingår (vilket kan jämföras med kristna som förväntas döpa sig t.ex.) även om ingen har tvingat dem. Alla tre har fått frågor om varför de bär huvudduk (i ett fall på ett provocerande sätt) eller om

de har blivit tvingade att bära den. Dwyer (1998) menar att muslimska kvinnor blir utsatta för kritik och ifrågasättande av muslimer respektive icke-muslimer oavsett om de väljer att bära huvudduk eller inte. En muslimsk tjej i min studie blev kritiserad av muslimska tjejer i sin tidigare förberedelseklass för att hon inte bar huvudduk. Själv kritiserar hon vissa tjejer med huvudduk som hon upplever som hycklare eftersom de inte för övrigt lever upp till ett beteende som hon förväntar sig. Att bära huvudduk kan medföra förväntningar om att man ska leva upp till vissa uppförandekoder, enligt Karlsson Minganti (2007:230). Goffman (1959/1998:21) menar att den sociala interaktionen mellan människor bland annat bygger på att individer på olika sätt signalerar sina sociala egenskaper och sin sociala status och utifrån detta kan förvänta sig att bli behandlade på ett visst sätt av andra. Detta förutsätter dock att de signaler en person ger om vem hon eller han är verkligen stämmer. Man kan se de muslimska tjejernas (med eller utan huvudduk) angrepp på varandra, som en reaktion mot det som de uppfattar som en bristande överensstämmelse mellan det någon utger sig för att vara (muslim) och den hon verkligen är eller det hon gör.

Religion är inte något som man pratar om särskilt ofta i skolan enligt de intervjuade eleverna. De flesta samtal om religion verkar ske i samband med lektioner. Samtalsämnen som handlar om religion som eleverna har nämnt är till exempel religiösa regler och ritualer och frågan om Guds existens. Kommunikation om religiösa regler kan underlätta kontakten mellan elever så att man inte av misstag beter sig på ett respektlöst sätt. Studien visar dock också att den sortens klargörande av religiösa regler inte alltid behövs och att man kan vara bästa vänner i skolan utan att ens känna till varandras religiösa tillhörigheter. Ett religionsanknutet samtalsämne som en muslimsk elev diskuterar med andra muslimska elever, är muslimers olika syn på vilka regler som gäller inom islam. Man skulle kunna se elevernas ”kamp” om vilken tolkning av religionen som är ”rätt” som en kamp om positioner inom det religiösa fältet, i enlighet med Bourdieu. Kampen om makten på det religiösa fältet handlar enligt Bourdieu (1991a:14) i huvudsak om makten att heliggöra (consecrate), vilket är en ultimat form av symbolisk makt eftersom den kan få människor att se på världen och livet på ett bestämt sätt och utgå från bestämda normer för sitt handlande. Genom heliggörandet av ett visst synsätt legitimeras det som självklart och inte arbiträrt. En av eleverna i undersökningen stärkte sina argument genom att vända sig till en mulla för att fråga hur reglerna ”egentligen” ser ut. Enligt Bourdieu (1991b:113) erkänns inte alla yttranden som legitima inom ett fält. Den som definierar vad som är ett legitimt yttrande har en ”licens” inom sitt diskursområde att göra detta, till exempel en präst på det religiösa fältet eller en lärare på utbildningsfältet.

Två elever berättar om egna eller andra elevers aggressiva angrepp på den egna eller andras religion eller ateistiska livsåskådning. För att samvaron mellan elever med olika religiösa tillhörigheter respektive icke-tillhörigheter i skolorna ska kunna fungera på ett inkluderande sätt kan krävas en viss ”hänsynsfull tystnad”, där eleverna låter bli att provocera varandra i religionsfrågor, vilket visas genom exempel i studien. En sådan hänsynsfull tystnad markerar inte avstånd, utan möjliggör istället gemenskap och inklusion. Samtidigt kan en sådan hänsynsfull tystnad innebära ett visst offrande av möjligheten att uttrycka sig om saker som är centrala för en själv, och på så sätt också skapa ett visst avstånd till andra genom att man inte är tydlig med vad man står för. Goffman (1959/1998:18) beskriver hur socialt samspel i grupper präglas av att människor inte säger uppriktigt vad de tycker, utan istället uttrycker något som de tror skulle accepteras i gruppen. På så sätt åstadkommer man ett slags yttre enighet i gruppen och samspelet kan försiggå någorlunda smidigt. Goffman kallar det en ”tillfälligt fungerande konsensus”. Att eleverna i delstudien inte särskilt ofta talar med sina skolkamrater om religion i skolan, skulle till en del kunna bero på att de inte säger vad de egentligen tycker i religionsfrågor för att undvika konflikter och på så sätt skapar en tillfälligt fungerande konsensus. Resultaten i studien tyder dock också på att eleverna helt enkelt inte tycker att religion är ett intressant ämne att prata med kompisarna om och att religionen är en privatsak som hålls utanför skolan.

Man skulle kunna se skolan som en form av social inramning och hemmet som en annan. Goffman (t.ex. 1959/1998:29, 31) skriver i sina teorier om sociala inramningar att samma personer kan framträda på olika sätt beroende på vilken social inramning de befinner sig i. Genom att olika inramningar hålls åtskilda från varandra, kan man också skilja mellan olika publiker och de förväntningar som dessa skilda publiker kan ha på dem som gör ett framträdande. De olika roller som samma personer spelar i olika sammanhang behöver därför inte innebära en konflikt, så länge inte de olika publikerna blandas. I skolsammanhang blandas sällan ”publiken” från hemmet (föräldrar) med ”publiken” i skolan (skolkamrater, lärare och annan personal), utom högst tillfälligt vid exempelvis föräldramöten. Detta kan underlätta för eleverna att låta religionen vara något som hålls utanför skolan och inte i alltför hög utsträckning tillåta den att påverka relationerna i skolan och inkluderingen elever emellan.

KAPITEL 12

Nyanlända elever i limbo

Som jag skrev i kapitel 6, så hade tio av de intervjuade eleverna vid vårt sista kontakttillfälle gått minst tre år på förberedande undervisningsnivåer. Det kan finnas många orsaker till att eleverna tillbringar så lång tid på förberedande undervisningsnivåer, det kan till exempel ha med elevernas tidigare skolgång att göra eller hur pedagogiken är upplagd på förberedande nivåer på enskilda skolor. Jag har i avhandlingen inte närmare undersökt dessa orsaker. En orsak till lång tid på förberedande undervisningsnivå som jag tidigare har nämnt, är dock direkt kopplad till skolsystemets uppbyggnad. Om en elev inte har behörighet i vissa kärnämnen från grundskolan, så kommer eleven inte in på gymnasiet. En elev som har kommit sent i sin skolgång till Sverige har kort tid på sig att hinna få betyg i de behörighetsgivande kärnämnena på grundskolenivå, och kan därför ”fastna” under en längre period på förberedande undervisningsnivåer på högstadiet och gymnasiet innan man blir behörig.

I förestående kapitel kommer jag att närmare gå in på elevernas upplevelser av att under lång tid studera på förberedande undervisningsnivåer och därmed vara exkluderade från ordinarie utbildningsnivåer . I detta sammanhang kommer jag bland annat att diskutera elevernas motivation att studera vidare. Jag använder mig då av begreppet motivation i en övergripande betydelse som en form av drivkraft som får människor att uträtta något. Håkan Jenner (2004:41f) sammanfattar olika teoretiska perspektiv kring begreppet motivation i tre samverkande faktorer. Den första faktorn handlar om att motivation är en inre faktor som sätter igång ett beteende eller handlande, ett slags drivkraft som kan härledas ur till exempel nyfikenhet eller en ”vilja att satsa”. Den andra faktorn innebär att motivation bygger på en målsträvan. Man motiveras att göra något för att nå ett mål. Den tredje faktorn innebär att det finns en växelverkan mellan drivkrafter och mål som hänger samman med om en person uppnår sina mål eller inte och (bland annat utifrån detta) vilket självförtroende en person har när det gäller sin förmåga att uppnå ett mål.

Förståelse för lång tid på förberedande undervisningsnivåer

Några elever tycker inte att det gör så mycket att det tar tid att gå på förberedande undervisningsnivåer innan de kan börja i ordinarie undervisning. Så här säger Elli, som vid intervjun har gått sammanlagt två och ett halvt år på förberedande undervisningsnivåer:

> Eva: Många går i flera år innan man får gå i vanlig klass. Hur känns det för dig, att det tar lång tid?
> Elli: Ja, det tar lång tid, för att man är vuxen. Så det tar längre tid. […]
> Eva: Det tar längre tid att lära sig för att man är äldre? Men har du blivit trött på att läsa bara svenska, eller?
> Elli: Nej.
> Eva: Du tycker det är okej?
> Elli: Ja.
> (2009-03-20. 16 år. IVIK. GHA)

Ellis förklaring att den långa tiden på förberedande undervisningsnivåer beror på att hon har kommit till Sverige som nästan ”vuxen” (som hon själv säger, hon var 14 år när hon kom), skulle kunna stödjas av viss forskning som hävdar att det finns ett starkt samband mellan den ålder då en person börjar lära sig ett nytt språk och den slutliga behärskningen av språket (se t.ex. Johnson & Newport 1989). Enligt Niclas Abrahamsson och Kenneth Hyltenstam (2004) råder det dock delade meningar om hur stor betydelse en persons ålder har för förmågan att lära sig behärska ett nytt språk. I sin sammanfattning av forskning på området drar de slutsatsen att det är lättare för barn än vuxna, bland annat på grund av biologiska faktorer, att på sikt uppnå en språknivå på sitt andraspråk som är jämförbar med språknivån hos infödda talare. Däremot är det möjligt för vuxna att kompensera för de biologiska begränsningarna på olika sätt, till exempel genom en effektiv undervisning.

Rocky, som gick två år i enbart förberedelseklass innan han började läsa vissa ämnen i ordinarie klass, har en positiv inställning till sin tid i förberedelseklass.

> Eva: Det här med att gå i förberedelseklass så lång tid, det kanske finns fördelar och det kanske finns nackdelar. Har du funderat nånting på det?
> Rocky: Jag har lärt mig mycket i förberedelseklassen. Jag har lärt mig SO till exempel. Det finns många saker som vi har läst däruppe [en våning upp] i vanlig klass. Det är därför jag kan allt i SO, för vi har mycket SO i förberedelseklassen.
> Eva: […] Så det spelar inte så stor roll att det har varit lång tid?

Rocky: Nej. Det är lite svårt med språket, det är det.
(2008-12-16.16 år. F-klass + år 9. PSE)

Rocky verkar också ha en förståelse för att han har fått gå ganska lång tid i enbart förberedelseklass på grund av språket. Enligt Modigh (2004) finns det en risk att elever i förberedelseklasser halkar efter i sina ämneskunskaper i förhållande till övriga elever eftersom undervisningen i förberedelseklasser främst består av svenska eller svenska som andraspråk och matematik. I Rockys fall har han uppenbarligen fått med sig en del kunskaper i SO-ämnet från sin förberedelseklass som han har haft användning av när han senare har börjat i ordinarie undervisning. Både Ellis och Rockys citat ger intryck av att de finner det meningsfullt att gå på förberedande undervisningsnivåer.

M. Johansson (2009:162ff) beskriver elevers olika strategier att anpassa sig till eller göra motstånd mot skolans institutionella ordningar. Det kan till exempel handla om ifall man kommer till skolan eller skolkar, eller om man gör sina skoluppgifter utan eller under protester. Johansson beskriver olika nyanser av anpassning och motstånd, som ofta blir en kombination av båda, i elevernas hantering av de institutionella ordningarna. Den största gruppen elever i hennes undersökning använder sig av en anpassningsstrategi, där de gör vad de förväntas göra i skolan. Hon frågar sig dock också om eleverna har något större val än att förr eller senare anpassa sig. Man kan säga att Elli och Rocky anpassar sig till den skolsituation de har hamnat i. De gör vad de kan av situationen utan att ifrågasätta den och verkar ganska nöjda. Man kan dock också konstatera att de inte har något annat att jämföra med; de är nya inför skolsystemet i Sverige och de vet inte hur det skulle ha varit att till exempel börja tidigare på ordinarie undervisningsnivå.

Att börja skolan för första gången

Tre elever i undersökningen hade inte någon tidigare skolgång innan de kom till Sverige och det kan vara en naturlig förklaring till att två av dem gått en längre tid på förberedande undervisningsnivåer. Så här säger Rahmin om att ha gått i enbart förberedelseklass i tre år innan han började slussas ut i ordinarie undervisning på högstadiet:

Eva: Du har ju gått många år i förberedelseklass innan du började i vanlig klass. Kan du säga nånting om fördelar eller nackdelar med att gå så lång tid? För det var ju tre år, eller?
Rahmin: Ja, det var tre år för mig eftersom jag inte hade gått i skolan. Jag fick inte lära mig nånting. Om jag hade gått i skolan tror jag inte att jag hade gått i förberedelseklass i tre år. Kanske i ett eller ett och ett halvt år, inte mer. Men det var för att jag fick lära mig allting, det var därför det tog lång tid.
Eva: Hur kändes det för dig att gå så lång tid?
Rahmin: Det kändes jobbigt, men jag var ändå glad.
(2008-12-12. 15 år. Grundsk. år 8. AFG)

Rahmin fick lära sig allt från grunden när han började i förberedelseklass. Parallellt med undervisningen i det nya språket, fick han också lära sig läsa och skriva på sitt eget modersmål, vilket bland annat innebar att lära sig två olika alfabet. En annan av de elever som inte har haft någon skolgång alls från det land där han tidigare bodde är Josef. Han lärde sig läsa och skriva på somaliska genom sina kompisar i Somalia, så till skillnad från Rahmin var han inte helt obekant med skriftspråk och det latinska alfabetet.[66] Vid intervjun är Josef 18 år och har gått i förberedelseklass i ett år och på IVIK i två år. Han har en dröm om att bli lastbilschaufför:

Eva: Vad är det som har fått dig att fundera på att bli lastbilschaufför då, vad är det som är bra?
Josef: Bra jobb. […] Man får jobb snabbt.
Eva: Längtar du efter att få börja jobba?
Josef: Ja, jag längtar!
Eva: Tycker du att det har varit lång tid att gå i skolan och lära sig Sfi?
Josef: Jag tycker att det har varit lång tid, ja. Lång tid, lång tid…
Eva: Är du trött på skolan?
Josef: Jag är trött, ja.
(2009-03-06. 18 år. IVIK. SOM)

Josef har i likhet med flera andra elever i övre tonåren som jag har träffat på IVIK, en stark längtan efter att få komma vidare och börja jobba. Jag fick ny kontakt med Josef vårterminen år 2012, tre år senare, och passade på att fråga vad han hade gjort sedan vår intervju. Han hade hunnit gå ytterligare ett år på IVIK och därefter två år på Komvux Sfi. Han var vid sista kontakttillfället klar med sin Sfi-kurs och funderade på att läsa omvårdnadsprogrammet på Komvux. Trots att han redan vid intervjun var trött på att gå i skolan har han alltså kämpat vidare, och hade vid sista kontakttillfället ytterligare studier framför sig.

66 Det somaliska skriftspråket bygger på det latinska alfabetet sedan ett regeringsbeslut 1972.

Längtan vidare och frustration över att inte få gå i ordinarie undervisning

Flera elever uttrycker sin längtan efter att komma vidare till ordinarie undervisningsnivå på högstadiet eller gymnasiet och göra ”som alla andra”. Så här säger till exempel Maria som vid vår första intervju går i nian:

> Eva: Om du kom till IVIK, hur skulle det kännas för dig?
> Maria: Jag vet inte, men det känns svårt.
> Eva: Det känns svårt. Varför känns det svårt? Hur menar du?
> Maria: Jag vet inte, men jag känner inte att jag går i en sån vanlig klass.
> Eva: Du vill gå i vanlig klass?
> Maria: Ja, som till exempel min kompis nu, hon gick också i förberedelseklass, men hon är ett år äldre än jag. Hon går på IV nu. Hon har sagt att det är som Sfi, alltså för de som är äldre. Jag känner att jag bara vill gå i en svensk klass, inget annat. Jag vill gå i gymnasiet som alla andra.
> (2009-10-12.15 år. Grundsk. år 9. IRQ)

Johan längtar också efter att få studera ”som alla andra” i skolan och inte gå på förberedande undervisningsnivåer. Johan är en av flera elever som har uttryckt att de många åren på förberedande undervisningsnivåer till slut känts meningslösa. Johan går vid vår intervju i slutet av sitt första år på IV efter att dessförinnan ha läst tre år i enbart förberedelseklass. Han tänker tillbaka på tiden i förberedelseklassen.

> Eva: Du ville egentligen gå i vanlig klass, men du gick i den här förberedelseklassen i tre år. Det är ganska lång tid. Hur kändes det för dig?
> Johan: (Djup suck) Jag var mycket ledsen och jag var mycket arg. Ibland sa jag att jag vill fortsätta med musik, men ibland säger jag att jag har ingen framtid här i Sverige. Och de har fel.
> Eva: Så du kände att du har ingen framtid här?
> Johan: Ja, därför det finns många som inte fattar nånting på svenska och de är inte duktiga, men de gick…
> Eva: Och de fick ändå gå i vanlig klass?
> Johan: Ja.
> […]
> Johan: Ibland när jag blir arg, pallar jag inte, jag gör ingenting. Jag kunde det, jag fattade när de pratade med mig, jag fattade när jag läste. Och de sa till mig: ’Du behöver läsa mer svenska och du ska gå till IV’. Jag blev arg och jag skiter i…
> Eva: Så du gick från skolan då, när de sa att du skulle gå på IV?

Johan: Ja, direkt så läste jag ingenting. Därför att jag skulle gå till IV, varför ska jag då läsa här? Jag blev trött när jag läste. Visst, så jag sa okej, jag ska inte läsa. Jag bara går och sitter där i skolan.
Eva: Så du gick och satt i skolan? Du skolkade inte i alla fall?
Johan: Nej, jag skolkade inte. Inte i Irak och inte i Sverige.
Eva: Men du gjorde inte dina läxor och så?
Johan: Ja, därför jag skulle gå till IV. Varför skulle jag läsa och sitta och göra läxa om jag inte skulle gå vidare till gymnasiet?
Eva: Så det kändes lite meningslöst?
Johan: Ja.
(2010-05-18. 17 år. IV. IRQ)

Att inte få gå vidare till ordinarie undervisning ledde för Johan alltså till slut till att det kändes meningslöst att göra läxor och att han i praktiken bara satt av tiden i förberedelseklassen. Man kan se hans vägran att utföra sina skoluppgifter som ett motstånd mot den skolsituation han befann sig i. Persson (2003:73ff) menar att skolplikten visserligen är ett effektivt sätt att få elever att komma till skolan, men den innebär inte automatiskt att eleverna tillägnar sig den utbildning som skolan har som uppgift att ge dem. Ett effektivt sätt för eleverna att göra motstånd mot skolan och den utbildning de får där är ”mental frånvaro”, eftersom detta inte direkt bryter mot skolplikten till skillnad från skolk. Även om Johans lärare i hans tidigare förberedelseklass förmodligen inte tyckte att han hade en tillräckligt god nivå på sin svenska för att påbörja ordinarie undervisning, så hade han kanske inte så stora utsikter att komma vidare i sin utbildning i förberedelseklassen heller eftersom han vägrade att göra läxor och inte engagerade sig i arbetet där. Man kan tänka sig att Johan skulle ha kunnat bli mer motiverad att lägga ner energi på sina studier om hans önskemål om att få gå i ordinarie undervisning på något sett hade tillmötesgåtts, till exempel genom att få gå vissa timmar i ordinarie undervisning. Johan som från början inte ville gå på IV trivdes trots allt ganska bra när han väl började där, eftersom det var ett IV-program med musikinriktning. Musik är hans stora intresse. Efter det första året på IV kommer Johan att behöva gå ännu ett år på IV, enligt hans lärare. Han anar att han kommer att behöva läsa på Komvux sedan, och det vill han inte.

Johan: Om jag ska studera på Komvux (suck), ska jag inte stanna här i Sverige. Då ska jag åka tillbaka till ett arabiskt land och studera musik, sen ska jag få betyg och sen ska jag åka tillbaka till Sverige.
Eva: Så om du skulle hamna på Komvux efter IV, skulle du känna då att då stannar du inte här?
Johan: Ja, då ska jag inte stanna här i Sverige.
[…]
Johan: Jag tror att jag… därför jag läser inte som de alla eleverna i vanlig klass.

Eva: Du läser inte som alla andra, nej. Du är trött på att inte läsa som alla andra?
Johan: Ja, jag läser på IV, och sen ska jag till Komvux. Det blir mycket tråkigt.
(2010-05-18. 17 år. IV. IRQ)

Johans egen motivation att studera verkar inte vara det grundläggande problemet – han är till och med beredd att åka utomlands en period för att få en utbildning – det verkar snarare vara studieformen som avgör hur motiverande studierna känns. Jag träffade Johan i två olika klasser, först i en förberedelseklass på högstadiet (där jag inte intervjuade honom) och sedan i en IV-klass (där jag intervjuade honom). Genom samtal med förberedelseklassläraren vet jag att Johan inte gjorde sina läxor där, vilket han själv också beskriver i det förra citatet. Genom samtal med lärare på IV fick jag veta att Johan la ner mycket energi på sina studier där, men att det ändå gick ganska långsamt framåt. Detta kanske i sin tur berodde på att Johan hade så kort skolgång bakom sig innan ankomsten till Sverige. Det intryck jag fick i samtalet med Johan var att det helt enkelt kändes ovärdigt för honom att inte få gå i ordinarie undervisning, och att det i sig också blev ett hinder för att han skulle komma framåt i utbildningen. Det kan vara känsligt, inte minst för tonårselever, att inte få vara och göra ”som alla andra” elever. Linda som vid vår första intervju går på IVIK är liksom Johan också rädd för att hamna på Komvux:

Eva: Det är många elever som har gått lång tid. Först förberedelseklass i två år, och sen så har du varit två år på IVIK också. Känns det okej för dig?
Linda: Det känns inte… [ohörbart]
Eva: Blir du trött på skolan, eller?
Linda: Jag tycker om skolan, jag vill inte sluta skolan, för jag gillar att gå i skolan.
Eva: Hur skulle du vilja att det var?
Linda: Att klara Sfi det här året, att gå vidare till gymnasiet.
Eva: Men du ger inte upp i alla fall, du orkar?
Linda: Ja, jag orkar. Men [namn på SYV], han vill att jag ska söka till Komvux. Jag är bara 18 år, man går till Komvux när man är 20 år. […] Jag vill inte gå till Komvux. Jag måste få bli vad jag vill bli. Inte gå till Komvux och förstöra hela mitt liv […]. Och de är gamla. Du vet, jag är 18 år, men ändå är jag liten.
Eva: De är gamla, de som går på Komvux?
Linda: Ja.
Eva: Så det skulle inte kännas bra att gå där?
Linda: Jag kommer att känna mig så ensam, att det är tråkigt och så, med de gamla, de är 30 år. Och en ung tjej som jag ska sitta med dem? Nej.
Eva: Var går du då i så fall om man går på Komvux, går man på Rosengård eller går man här inne i stan?
Linda: Nej, jag kommer inte att gå till Komvux och studera. Aldrig i livet. Då måste jag sluta skolan och söka jobb.
(2009-03-27. 18 år. IVIK. GHA)

Att det kan vara känsligt för elever på gymnasienivå att behöva hamna tillsammans med äldre elever på Komvux förstod jag också vid samtal med flera andra elever och lärare under mina fältstudier på Lindas gymnasieskola. Linda uttrycker, i likhet med Johan, i citatet en förtvivlan över att inte kunna bestämma själv vilken skolform hon ska gå. Hon hamnade dock inte på Komvux som hon befarade; efter vår första intervju gick hon ytterligare ett år på IVIK och vid vår uppföljningsintervju gick hon på IV. Linda fick alltså läsa ett tredje år på IVIK innan hon vid vår uppföljningsintervju började på IV med inriktning på barn och fritid. Så här berättar hon om hur det var att gå tredje året på IVIK.

> Linda: Som vanligt, men det var lite tråkigt att gå om det.
> Eva: Var det precis samma saker som du läste då igen?
> Linda: Ja, samma saker.
> Eva: Exakt samma?
> Linda: Ja, exakt samma. De bytte inte.
> Eva: […] Men du gav inte upp i alla fall?
> Linda: Nej, jag fortsatte ändå. Men ibland blev jag lite trött och orkade inte komma till skolan och så. Jag orkade inte komma till skolan och… ja, skolkade lite.
> Eva: Så du skolkade lite? Varför var du så trött då?
> Linda: Jag vet inte. Jag tyckte att det var jobbigt att gå om IVIK och läsa samma ämnen och så.
> Eva: Skolkade du ofta då?
> Linda: Nej, nej, det var inte ofta.
> Eva: Inte varje vecka?
> Linda: Nej, nej.
> Eva: Men det var liksom tråkigt i alla fall?
> Linda: Ja.
> Eva: Du fick inte några nya uppgifter? De visste ju redan vad du hade gjort.
> Linda: Ja, men jag fick inget. Vi jobbade tillsammans hela klassen.
> (2010-11-10. 19 år. IV. GHA)

Eftersom Linda vid vår första intervju redan gick på den mest avancerade nivån inom IVIK, så gick det inte att flytta upp henne en nivå inom samma program. Hon gick därför samma IVIK-kurs en gång till, på samma skola och med samma innehåll. Man kan se Lindas skolk som ett uttryck för motstånd mot en undervisningssituation som inte känns särskilt motiverande. Kanske situationen skulle ha varit annorlunda om undervisningen hade varit mer flexibel och anpassats till Lindas individuella behov. M. Johansson (2009:191) menar att gymnasieskolan i praktiken är en obligatorisk skolform eftersom det inte ger några goda framtidsutsikter att inte ha gått gymnasiet. På så sätt är eleverna inlåsta i ett system där de inte har så många andra möjligheter än att anpassa sig. Johansson (ibid.:168ff) beskriver något som hon kallar ”motspänstig anpassning”, som innebär att elever

visserligen protesterar mot att behöva göra de uppgifter de förväntas göra på lektionerna, men att de till slut ändå gör vad som förväntas av dem. Lindas skolk och Johans vägran att göra läxor i sin förberedelseklass skulle kunna ses som en ”motspänstig anpassning” till deras skolsituation. Linda skolkar visserligen en del, men dessemellan går hon till lektionerna. Johan anpassade sig visserligen inte till skolsituationen i förberedelseklassen, men när han kom vidare till IV började han lägga ner arbete på sina studier där, så i längden kan man säga att han trots allt anpassade sig. Linda satsade uppenbarligen trots allt tillräckligt mycket på sina studier i skolan, eftersom hon klarade av att slutföra sina studier på IVIK-nivån och kom vidare till IV året efter.

Taqi kände inte heller att undervisningen på hans tidigare IVIK-kurs var särskilt utvecklande:

> Eva: Efter Sfi-provet så var du lite besviken på dig själv, sa du, och du tyckte att du inte hade pluggat ordentligt och så. Men kände du att det bara var ditt fel då?
> Taqi: Nej, det var inte mitt fel. Det var så här att provet kom… När vi gick på den skolan så var det mycket blandade elever. En del kunde mycket svenska och en del kunde mindre. Men jag kunde mer än de andra i klassen, så därför tränade de andra eleverna på lätta saker som jag redan kunde. Så när provet kom, så klarade ingen det. Jag kände mig också besviken på klassen och läraren också för att jag inte fick lära mig mer än det som jag redan kunde.
> Eva: Så du kände att det som ni fick lära er i klassen, det kunde du redan?
> Taqi: Ja, jag kunde det redan innan när jag gick i förberedelseklass.
> Eva: Så att egentligen så hade du velat ha en annan nivå på undervisningen, helt enkelt?
> Taqi: Högre nivå.
> (2010-06-23. 17 år. IV. AFG)

I likhet med Linda fick Taqi en undervisning i sin IVIK-klass som var gemensam för alla elever. Det blev problematiskt för honom eftersom han var den elev som hade kommit längst i sin svenskspråkiga utveckling i hans klass (också enligt hans lärare). Att gå på IVIK där undervisningen var gemensam för alla elever och utgick från en låg kunskapsnivå, var inte tillräckligt motiverande för att Taqi skulle engagera sig i sina studier. Han blev inte heller godkänd i de slutprov i Sfi som krävdes för att han skulle komma vidare från IVIK till en högre studienivå. Han lyckades dock komma vidare till IV genom att gå en sommarkurs ett fåtal veckor på samma gymnasiekola och bli godkänd i Sfi. Han hade redan godkänt i engelska från årskurs nio och han fick godkänt i matematik genom att göra nationella prov i ämnet för årskurs nio under året på IVIK. För att få behörighet till gymnasiet behövde han dock också få betyg i svenska från årskurs nio, vilket han inte kunde få eftersom han inte hade fått godkänt i de nationella proven i ämnet

för årskurs nio. Av den anledningen hamnade han på IV, och här berättar han om den studiesituation som följde där:

> Taqi: Men IV, ingen pluggade och så. Ingen elev i klassen pluggade. De gjorde aldrig läxor och sånt. Lärarna gjorde ingenting. Man blir besviken på sig själv ibland. Alla måste göra läxor, för att om hela klassen kämpar så kommer man att kämpa också för att inte få lägre betyg och så. Men om ingen kämpar och alla skiter i det, så vill man också skita i det. Man vill inte heller jobba vidare.
> Eva: Men det var lite grann likadant på IVIK också?
> Taqi: Ja.
> Eva: Så det var två år som blev nästan likadana då?
> Taqi: Ja, exakt likadana.
> Eva: Vad känner du för de här två åren?
> Taqi: Jag kände, första året tänkte jag att jag måste klara allt, men det gjorde jag inte eftersom jag inte hade varit ordentlig i klassen och inte pluggat och sånt. Men andra året, alltså detta året som jag gick på IV, tänkte jag bara att jag kastar bort all min tid på IV i ett år. Jag kände mig helt besviken att jag gick på IV.
> Eva: Så IV var helt…
> Taqi: Onödigt för mig.
> Eva: Onödigt?
> Taqi: Ja.
> (2010-06-23. 17 år. IV. AFG)

När andra elever i klassen inte engagerar sig i skolarbetet och gör läxor, kan det vara svårt att motivera sig själv att göra det. Man kan se studierna på förberedande undervisningsnivåer som en delvis ond spiral för Taqi. Eftersom dessa studier av olika skäl inte är tillräckligt motiverande för Taqi så lägger han inte ner så mycket energi på studierna, vilket i sin tur kan leda till ytterligare studier på förberedande nivåer. Det verkar ändå som om Taqi har lyckats bryta denna onda spiral, genom att i alla fall i slutänden ha fokuserat tillräckligt mycket på studierna. Vid vårt sista kontakttillfälle fick jag veta att han kom in på Handelsprogrammet året efter.

Barry funderar över vad han har fått ut av sina studier på IV:

> Eva: Den tiden som du har gått på IV, tycker du att du har utvecklats under den tiden på ett bra sätt?
> Barry: Ja, det undrade jag också, alltså om jag har fått nånting, just den tiden jag har gått.
> Eva: På IV?
> Barry: På IV, ja. Ja, lite kan det vara. Ja, jag tror mest att man pratar med någon som kan svenska, som kan bättre, när jag pratar med dem.
> Eva: Okej, det är mest när du pratar?
> Barry: Ja. Om man säger nånting fel, så säger de till.

Eva: Men, tycker du att du har lärt dig mycket annars?
Barry: Alltså i skolan? Inte så mycket egentligen. Man är mest med kompisar som kan träna svenska.
Eva: Så det är dina kompisar som rättar din svenska? Det är det som är mest värdefullt?
Barry: Ja, precis.
Eva: Ja, men hur känns det då, att gå i skolan i flera år och känna att du lär dig inte så mycket?
Barry: Det tycker jag… Jag vet inte vad jag ska säga, det är svårt att säga också. Man tar det som man får då, alltså faktiskt.
(2010-11-04. 19 år. IV. THA)

Anders Persson (2003:88ff) beskriver skolan som en plats där elever befinner sig dels för att de, åtminstone i grundskolan, har skolplikt och dels för att de är beroende av utbildning för en framtida karriär. Han diskuterar tvånget att vara i skolan, som kan upplevas på olika sätt av olika elever. Persson använder termen ”utbildningsberoende” för att beskriva vissa elevers syn på undervisningsinnehållet i skolan som något som är nyttigt och nödvändigt för en framtida karriär, och därför inte upplevs som ett tvång eller i alla fall som ett tvång som kan tolereras. Den undervisning som ges i skolan kan uppfattas ha ett värde i sig själv av olika personliga skäl, något som Persson benämner som ”självmotiverande innehåll”, som till exempel att den ger en personlig tillfredsställelse eller direkt kan användas till något man är intresserad av att göra. Om så är fallet kan motivationen för undervisningen betraktas som ”autentisk”. Om utbildningen istället främst betraktas som ett sätt att nå ett delmål, till exempel i form av betyg, för att man senare ska kunna uppnå ett annat mål, menar Persson att undervisningen är ”instrumentellt motiverad” och leder till en ”ställföreträdande motivation”. Barrys inställning till sina studier kan beskrivas som utbildningsberoende i Perssons mening, och ger också intryck av en instrumentell motivation, där Barry tar emot den undervisning han får även om han inte tycker att den ger honom särskilt mycket, för att i framtiden kunna uppnå betyg och behörighet till gymnasiet och därefter gymnasiestudier. Citatet pekar också på hur utlämnade elever är till enskilda skolors och lärares förmåga att forma en utbildning som känns utvecklande och motiverande för eleverna. Att vara hänvisad till att ”ta det man får” som Barry beskriver i citatet, tyder inte på särskilt mycket elevinflytande över undervisningen.

Att inte ge upp

Något som jag har förundrats över under mina fältstudier och intervjuer med elever är att många elever som har gått lång tid på förberedande undervisningsnivåer trots allt inte ger upp utan fortsätter kämpa år efter år på dessa nivåer. Det kan finnas olika anledningar till att man trots allt kämpar vidare. Barry berättar:

> Eva: Men vad är det som gör att du ändå, fastän det har varit så här kämpigt, så har du ändå aldrig gett upp? Du har ändå fortsatt hela tiden.
> Barry: Jag har för mig att jag ska aldrig ge upp nånting. När jag har bestämt mig, så gör jag det, och jag ska aldrig ge upp, så…
> […]
> Eva: Vad är det som lockar, som gör att du kommer vidare?
> Barry: Vad ska man säga. För jag är den som, när jag håller på med nånting, så måste jag fortsätta med det tills det tar slut. Om man ger upp, känns det som om man har slösat bort tiden som man har gjort eller…
> Eva: Du slösar bort den tiden som du redan har gjort?
> Barry: Ja. Och då tycker jag det är bättre om man fortsätter. […]
> Eva: […] Om du skulle se det så här då, finns det nåt alternativ? Jag menar att, nu pluggar du för att bli VVS:are, om du skulle hoppat av, vad skulle du göra då? Vad är alternativet? Finns det nåt alternativ?
> Barry: Nåt alternativ har jag inte faktiskt.
> (2010-11-04. 19 år. IV. THA)

En orsak till att vissa elever trots allt motiverar sig till att fortsätta år efter år på förberedande undervisningsnivåer och inte ger upp, kan alltså vara den långa tiden i sig som man redan har tillbringat på dessa nivåer. Liksom Barry kan man tycka att utbildningen på dessa undervisningsnivåer är bortslösad tid om man inte fortsätter och så småningom når det egentliga målet: att gå på gymnasiet och få betyg. Anders Persson (2003:103ff) beskriver hur den ”instrumentella motivation” som blir följden av ett kalkylerande av framtida vinster av en utbildning, bygger på en ”uppskjuten behovstillfredsställelse”. Man kan förmå sig till självdisciplin i nuet för att man tror att det kommer att löna sig längre fram. En annan faktor som kan utgöra en stark källa till motivation att trots allt fortsätta studera är att man, i likhet med Barry, upplever att det inte finns något alternativ. Linda beskriver en liknande inställning:

> Eva: Du har kämpat så länge med skolan i så många år. Vad är det som har gjort att du har orkat kämpa så länge?
> Linda: För att jag vill bli nånting. För att här i Sverige måste man gå i skolan.
> Eva: Så du har inget val egentligen?

Linda: Nej.
(2010-11-10. 19 år. IV. GHA)

Faktum är att det är svårt för ungdomar som inte har en gymnasieutbildning att få arbete, inte minst i den arbetsmarknadssituation som råder där ungdomsarbetslösheten vid tiden för och tiden efter den empiriska undersökningen har varit särskilt stor. Enligt Statistiska Centralbyråns (SCB) ”Trender och prognoser 2011” förväntas dessutom efterfrågan på arbetskraft med enbart folk- och grundskoleutbildning minska med 43 procent fram till år 2030 jämfört med år 2009. Efterfrågan på personer med gymnasieutbildning förväntas under samma period öka med sex procent och efterfrågan på eftergymnasialt utbildade personer beräknas öka mest, med hela 27 procent.

Rahmin har en annan infallsvinkel när han berättar om hur han hittar motivation till sina studier:

Rahmin: Du vet, innan var det riktigt svårt för mig. Alltså allting var svårt i livet. Men sen efter jag hade kommit till Sverige så tänkte jag så: ’Jag ska alltid tänka på dåtiden, hur det var innan och hur det är nu’. Det är ju därför jag kämpar! Det är ju meningen, alltså. Och jag vill kämpa för att få ett bättre liv och allt sånt, det är ju det viktigaste. Det var ju därför vi flydde till andra länder och hade alla problem och så, bara för att vi skulle få ett bättre liv. […] Och ibland när jag inte gör läxorna, så säger min mamma till mig också: ’Tänk på dåtiden och tänk på nu också. Hur det var då och hur det är nu, och hur det ska bli i framtiden’.
(2008-12-12. 15 år. Grundsk. år 8. AFG)

Flera elever berättar om att något som motiverar dem att engagera sig i sina studier är att de har fått nya möjligheter i Sverige som de inte skulle ha haft där de tidigare bodde. De drömmer till exempel om yrken som de inte hade haft möjlighet att uppnå om de hade bott kvar. Rahmin, som inte hade gått i skolan innan han kom till Sverige utan istället hade arbetat på bilverkstad, har i Sverige fått en dröm om att bli polis. Han har berättat att denna dröm är något som driver honom framåt i skolarbetet.

Linda som skolkade en del när hon fick gå samma IVIK-kurs för andra gången, hittade en social motivation att ändå fortsätta gå till skolan:

Eva: Vad var det som gjorde att du ändå orkade gå IVIK ett år till?
Linda: För att jag fick en kompis från Ghana som jag känner. Så jag trivdes där. Annars hade jag inte gått till skolan.
Eva: Det hade du inte?
Linda: Nej.
(2010-11-10. 19 år. IV. GHA)

Taqi nämner också sociala faktorer som en motivation att orka kämpa vidare med skolan och inte ge upp:

> Eva: Du vill ju fortfarande gå på gymnasiet och gå färdigt gymnasiet och så, hur klarar du av att hålla kvar vid din motivation, att du vill fortsätta och du vill kämpa? Hur klarar du av att hålla kvar vid det?
> Taqi: Jo, jag kommer att kämpa vidare. Jag kommer att gå i vanlig klass och jag kommer att träffa nya elever, nya klasskamrater och jag ska försöka bli vän med dem. Jag ska försöka vara, ja, som en vanlig människa.
> (2010-06-23. 17 år. IV. AFG)

Lindas och Taqis citat pekar på hur central skolan kan vara som social mötesplats för eleverna, och för Lindas del var det en avgörande orsak till att alls gå dit. M. Johansson (2009:158) beskriver hur centralt det var för eleverna i hennes undersökning att få vara tillsammans med sina kamrater på rasterna och ha roligt. Lektionerna verkade närmast ses som avbrott och hinder i det som var viktigast i skolan för eleverna – det sociala livet elever emellan. Utsikten att så småningom komma till ”vanlig klass” och bli ”en vanlig” människa är faktorer som driver Taqi vidare. Att han betonar att han ska få bli som ”en vanlig människa” när han kommer till ordinarie undervisning, antyder att han inte riktigt har känt sig som ”en vanlig människa” på de förberedande undervisningsnivåer där han dittills vid intervjun hade gått, vilket kan ha att göra med den statusskillnad som finns mellan elever på förberedande och ordinarie undervisningsnivåer som beskrivits i tidigare kapitel. Att bli som en ”vanlig människa” i skolan skulle kunna innebära att få tillhöra gruppen ”vanliga” elever i ”vanliga” klasser och inte ha en särtillhörighet genom att gå på förberedande undervisningsnivåer.

Sammanfattning och fortsatt analys

Vi har sett i kapitel 11 att de intervjuade elever som med tiden kommit ut i ordinarie undervisning så småningom har hittat sin plats där i olika sociala gemenskaper. I detta efterföljande kapitel har vi sett att inte bara mottagningssystemet för nyanlända elever, utan också själva skolsystemets organisation med sina behörighetskrav för gymnasiet, kan vara ett hinder för denna sociala inkluderingsprocess. Nationalencyklopedins internetversion (www.ne.se) förklarar ordet limbo så här: ”enligt romersk-katolsk teologi ett mellantillstånd mellan himmel och helvete, ej identiskt med skärselden”. Eleverna ”står på vänt”, kanske inte till paradiset, men

till en bättre skoltillvaro där de kan komma vidare med sina liv både socialt och utbildningsmässigt. Nationalencyklopedin gör även en hänvisning till en engelsk användning av ordet, där ”be in limbo” översätts med att ”sväva i ovisshet”. Eleverna som går länge på förberedande undervisningsnivåer kan sägas just ”sväva i ovisshet”, eftersom de är exkluderade ur den ordinarie utbildningen på oviss tid. Kerstin Isaksson och Lars Svedberg (1989) undersöker i sin studie faktorer som påverkar arbete och beroende av socialbidrag bland manliga socialtjänstklienter i Stockholm. En del av männen i undersökningen levde i något de kallar en ”permanent tillfällighet”, vilket Isaksson och Svedberg (ibid.:59) beskriver så här: ”en fortgående försörjningssituation där mer eller mindre kortvariga perioder av förvärvsarbete blandas eller kombineras med perioder av socialbidragstagande”. De olika lösningar som männen sökte betraktades som tillfälliga, men innebar i praktiken ofta en permanent lösning. För elever som går på förberedande utbildningsnivåer år efter år, kan situationen liknas vid en sådan ”permanent tillfällighet”. Dessa utbildningsnivåer är avsedda att användas under en övergångsperiod, alltså tillfälligt, men denna tillfälliga lösning kan i praktiken komma att mer eller mindre ”permanentas” för vissa elever (inte för alltid, men för en lång tid).

Några elever i undersökningen uttrycker en förståelse för att de har behövt tillbringa lång tid på förberedande undervisningsnivåer, genom att hänvisa till att det tar lång tid att lära sig ett nytt språk. Två elever som har gått lång tid på förberedande undervisningsnivåer hade dessutom ingen tidigare skolgång innan de kom till Sverige och en av dessa har fått ägna tid åt alfabetisering på både svenska och sitt modersmål. Flera elever i undersökningen uttrycker dock en frustration över att befinna sig under lång tid på förberedande undervisningsnivåer och inte komma vidare till ordinarie undervisning. Det handlar dels om frustrationen över att inte få komma vidare i sina studier, men också över att inte få vara och göra ”som alla andra”. I tidigare avhandlingskapitel (t.ex. kap. 10) beskrevs närmare hur nyanlända elever fick en särtillhörighet på förberedande undervisningsnivåer och utsattes för en stigmatisering på flera skolor.

Att under flera år befinna sig på förberedande undervisningsnivåer har för flera elever lett till en minskad motivation för skolarbetet. En elev slutade till exempel att göra sina läxor i skolan när han fick reda på att han efter tre år i enbart förberedelseklass skulle komma att läsa vidare på IV-programmet. En annan elev skolkade tidvis för att hon tyckte att det var tråkigt att gå om en IVIK-kurs som hon redan hade läst och där hon inte fick lära sig något nytt. Elever har inte så stort val annat än att gå i skolan. I grundskolan har de skolplikt, och gymnasiet är i praktiken också mer eller mindre obligatoriskt eftersom det är svårt att komma ut på arbetsmarknaden utan en gymnasieutbildning. Skolans ”inlåsning”

av elever i detta system skulle kunna liknas vid det som sker i vad Goffman kallar ”totala institutioner”. Goffman (1961/2009:15ff) räknar upp en rad punkter som är gemensamma för totala institutioner som stämmer överens med hur skolan, åtminstone till en del, fungerar. De styrs av en byråkratisk organisation, inom institutionen övervakas ”de intagna” bland annat genom kontroller av att de gör som de blivit tillsagda, det finns en stor klyfta mellan personalen som har en övervakningsfunktion och ”de intagna” som de övervakar, och ”de intagnas” tillvaro på institutionen är strikt inrutad genom olika arbetsuppgifter som de förmås att göra med hjälp av personalens belöningar och bestraffningar. Detta kan jämföras med en skola där elever är mer eller mindre tvungna att befinna sig en stor del av dagarna och göra uppgifter som de blir belönade eller bestraffade för genom lärare och betygssystem, vilka i sin tur styrs av en byråkratisk organisation. Det finns dock också tydliga skillnader mellan en total institution, så som Goffman beskriver den, och skolan, till exempel genom att ”de intagna”, eller eleverna i det här fallet, inte bor på institutionen och att de har ett socialt liv utanför institutionen. Goffman räknade dessutom inte själv skolan som en total institution. Med dessa förbehåll går det ändå att göra vissa jämförelser mellan vad som sker på en skola och en total institution, inte minst när det gäller ”de intagnas” förhållningssätt till institutionen.

Goffman (ibid.:50ff) beskriver olika former av anpassning till en total institution. Det vanligaste förhållningssättet för ”de intagna” är att ”ligga lågt”, att inte utmana personalen och att i så stor utsträckning som möjligt ta del av de fördelar som är möjliga att uppnå inom institutionen. Ett annat förhållningssätt är att avskärma sig och dra sig undan, vilket skulle kunna jämföras med förhållningssättet hos den ena av eleverna i studien som skolkade. Ett tredje förhållningssätt som Goffman nämner är att vara omedgörlig och öppet vägra samarbeta med personalen. Den andra eleven i min studie som vägrade att göra sina läxor skulle kunna sägas ha valt både den ”avskärmande” strategin och den ”omedgörliga”. Man kan dock också säga att båda eleverna i längden praktiserade strategin att ”ligga lågt” eftersom de trots allt fortsatte att studera på de förberedande skolnivåer där de senare blev placerade. En annan likhet mellan skolan och en total institution är att ”de intagna”, eller eleverna, inte har så stort inflytande över den verksamhet de är inbegripna i. De båda eleverna i avhandlingsstudien som skolkade respektive vägrade göra läxor, uttrycker i sina berättelser en förtvivlan och frustration över att inte kunna påverka vilka undervisningsformer de ska befinna sig i och som ligger framför dem (förberedelseklass, IVIK, IV respektive Komvux).

Att elever i min undersökning står ut med att under flera år gå på förberedande undervisningsnivåer i väntan på att få påbörja ordinarie utbildning och att de

inte ger upp, kan förklaras av en rad faktorer. Persson (2003:88ff) menar att många elevers förhållningssätt till skolan utgår från ett ”utbildningsberoende”, där de tolererar eller finner det nyttigt och nödvändigt att gå i skolan för att det längre fram leder till ett önskat mål, till exempel vidare utbildning och jobb. Faktum är att eleverna i den situation som råder på arbetsmarknaden inte har så mycket annat val än att försöka få en gymnasieutbildning, vilket svar från elever i undersökningen visar att de är medvetna om. När man har gått under lång tid på förberedande undervisningsnivåer så kan den långa tid man gått där i sig motivera vissa elever att inte ge upp, eftersom man då har kastat bort en lång period av studier utan att ha uppnått betyg. Ytterligare ett sätt för elever att finna motivation att inte ge upp utan fortsätta studera är drömmen om att få uppfylla önskningar om sin framtid i sitt nya land, till exempel när det gäller yrken, som inte hade varit möjliga att genomföra i det land där man bodde tidigare. Sist men inte minst kan sociala faktorer i skolan vara motiverande för eleverna att fortsätta sina studier. De sociala relationerna elever emellan på skolan kan för vissa elever vara ett avgörande motiv till att alls gå till skolan. För andra kan längtan att få bli ”som alla andra”, och slippa ha en stigmatiserande särtillhörighet på förberedande skolnivåer, vara ett motiv till att kämpa vidare till nästa undervisningsnivå.

DEL 4

Summering och reflektioner

KAPITEL 13

Avslutande analys

Utifrån det syfte och de frågeställningar som presenterades i början av avhandlingen vill jag i detta kapitel först diskutera konsekvenserna av de metodologiska och teoretiska utgångspunkterna och därefter summera vad som har framkommit i studien.

Reflektioner kring konsekvenser av metodologiska och teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer jag att diskutera för- och nackdelar med de olika val som har gjorts i undersökningen när det gäller metod och teori i förhållande till syftet. Avsnittet avslutas med några reflektioner kring undersökningens validitet.

Metod

Den metod och det tillvägagångssätt jag har valt i undersökningen har haft både för- och nackdelar. Det har varit till viss fördel att gå in i undersökningen med en hög grad av flexibilitet, både när det gäller vad undersökningen i slutänden mer exakt skulle handla om och hur många skolor och intervjudeltagare som skulle krävas. Jag visste till exempel inte på förhand att så många elever befinner sig på förberedande undervisningsnivåer under så lång tid, och att det därför utifrån syftet med undersökningen skulle vara relevant att göra undersökningar på fler skolor än jag från början hade tänkt. Genom att jag har intervjuat elever från så många olika skolor, har jag också fått större möjligheter att upptäcka variationer av nyanlända elevers erfarenheter av sin sociala skolsituation på olika skolnivåer.

En nackdel med undersökningens spridning på många skolor kan vara att jag eventuellt hade kunnat få en fördjupad och mer varierad bild av elevernas sociala interaktion på de enskilda skolorna, om jag hade gjort längre fältstudier på ett mindre antal skolor. Flexibiliteten i förhållande till vad avhandlingen i slutänden skulle komma att handla om har också haft vissa nackdelar för den slutliga framställningen. Eftersom syftet från början även omfattade elevers erfarenheter av sociala relationer till lärare, så har det empiriska materialet ibland kommit att växla mellan perspektiv på sociala relationer mellan elever och relationer mellan lärare och elever. Detta syns särskilt i kapitel 8, i elevernas berättelser om språkets betydelse för de sociala relationerna i skolan. Å andra sidan menar jag att när eleverna berättar om den sociala miljön i klassrummet i samband med språket, blir det svårt att undvika att också relationer till lärare kommer in som en komponent i denna miljö. Elevers berättelser om hur man väljer att hellre fråga sina klasskamrater än läraren om det är något man inte förstår, eller att man istället väljer att fråga läraren efter lektionen när ingen elev kan höra, säger dessutom också något om relationerna elever emellan.

I studien beskriver eleverna inte bara den skolsituation som rådde vid tiden för intervjun, utan också minnen av hur det har varit tidigare. Kotre (1996) menar att minnen kan förändras över tid, bland annat utifrån att man får nya erfarenheter och därmed nya perspektiv på minnet. Någon som återberättar ett minne kan även brodera ut historien och ändra detaljer för att det ska bli mer intressant att lyssna på eller för att man vill framstå på ett visst sätt. Vilka minnen som gör störst avtryck och hur minnen förändras över tid fungerar också olika för olika personer. När de intervjuade eleverna har berättat om saker som har hänt för flera år sedan, har de kanske hunnit glömma eller förändra minnet av vissa saker som kunde ha varit intressanta för analysen. Å andra sidan har minnena ändå varit relativt färska, eftersom de har legat inom de närmaste åren vid tiden för intervjuerna. Att jag har gjort uppföljningsintervjuer med tio av eleverna ett till ett och ett halvt år efter den första intervjun, har också gjort det möjligt att göra nedslag i vissa elevers sociala skolsituation under en något längre tidsperiod och därmed fylla på med nya berättelser och minnen. Detta har visat sig vara betydelsefullt för att få en mer varierad bild av elevernas sociala skolerfarenheter. Till exempel var en elev vid det första intervjutillfället mycket isolerad i sin klass och upptagen av sina traumatiska minnen, medan han vid det andra intervjutillfället mådde bra och hade gott om vänner i sin nya klass.

För att få fram elevernas egna erfarenheter av sin sociala skolsituation har kvalitativa intervjuer som metod fungerat bra, genom att den har gett en möjlighet att få en inblick i elevers tankar och känslor. Eleverna har till exempel delat med sig

av sina erfarenheter av stigmatisering och social exklusion genom trakasserier, sin skam över språket och sina känslor av att vara ignorerade av andra elever, vilket hade kunnat vara svårt för en forskare att upptäcka på annat sätt än genom kvalitativa intervjuer. De förtroendefulla berättelser som jag som forskare många gånger har fått ta emot, tror jag däremot inte hade varit möjliga på samma sätt om jag enbart hade träffat eleverna vid intervjuerna och inte hade varit på deras skolor en längre tid, eller åtminstone följt dem under en hel skoldag. Fältstudierna och observationerna menar jag har varit viktiga som ett komplement för att kunna ställa relevanta frågor vid intervjuerna, att kunna förstå det eleverna har berättat utifrån att ha sett deras skolmiljöer och känna till vad och vem de pratar om, och att helt enkelt lära känna eleverna i deras egen skolmiljö.

Teoretiska utgångspunkter

Eftersom det har gjorts så lite forskning kring nyanlända elever, bestämde jag mig för att utgå från ett explorativt och huvudsakligen induktivt arbetssätt när jag startade undersökningen. Kvale (1997:96) skriver att en explorativ studie syftar till att upptäcka nya dimensioner på det ämnesområde man undersöker. Detta arbetssätt har gett mig möjlighet att efterhand skaffa mig de större kunskaper på området som jag behövde för att så småningom precisera mina frågeställningar och välja lämpliga teorier. Vid ett induktivt arbetssätt uppkommer den oundvikliga frågan om det är möjligt att genomföra en empirisk undersökning utan att utgå från förutfattade meningar eller teorier (se t.ex. May 2001:48). Ur den aspekten kan jag inte säga att jag har arbetat helt och hållet induktivt. Genom tidigare sociologistudier har jag haft kunskaper om teorier eller teoretiska områden som skulle vara möjliga att använda vid analysen av empirin. Dessa har funnits ”i bakhuvudet” medan jag har genomfört den empiriska undersökningen och jag har funderat över möjliga teoretiska kopplingar under fältstudierna. Det slutliga teorivalet har jag dock inte gjort förrän efter genomgången av den insamlade empirin. Det har gett mig friare händer att välja teorier som gett relevanta analysverktyg utifrån den empiri jag haft att tillgå, än om jag hade haft ett deduktivt arbetssätt. Samtidigt är de teorival jag har gjort begränsade till de teoretiska områden jag känt till sedan tidigare sociologistudier, och en annan forskare hade kanske valt helt andra teorier och därmed gjort en analys med ett annat fokus. Analysen av det empiriska materialet är således både grundande för de teoretiska perspektiv jag har valt och samtidigt begränsad av samma teorier. Utifrån de teoretiska perspektiv jag har valt, har jag däremot försökt lyfta fram så många aspekter, variationer och tolkningar av materialet som möjligt. I arbetet med att

försöka vidga analysen har jag också haft god nytta av tidigare skolforskning med anknytande teorier.

Teoretikerna Goffman och Bourdieu har gett mig möjlighet att analysera de intervjuade elevernas sociala skolverklighet ur både ett mikro- och ett makroperspektiv. Detta har gett en möjlighet till förståelse av den direkta sociala interaktionen mellan elever samt dess kopplingar till hur skolan som organisation och mottagningssystemet för nyanlända elever fungerar. Vi har till exempel sett hur samhällets och skolans syn på språket och vad som räknas som ett gott språkbruk bidrar till ett socialt särskiljande mellan elever, där språket kan vara en anledning till stigmatisering. På ett organisatoriskt plan bidrar synen på språket till att elever placeras i särskilda undervisningsgrupper på grund av att det språkliga kapitalet inte räcker till på utbildningsfältet. En möjlig nackdel med mina val av teoretiska analysverktyg, är att det finns en risk att de bidrar till att skapa en bild av de intervjuade eleverna som ”offer”. I analysen beskrivs de till exempel, åtminstone delvis, som stigmatiserade i förhållande till andra elever och i en lågstatusposition på utbildningsfältet. Genom media och på andra sätt skapas en allmän bild av flyktingar och invandrade personer som passiva ”offer” på olika nivåer i samhället (för en kritik se t.ex. Magnusson 2011; Porobić 2012), och i värsta fall skulle min analys kunna bidra till att stärka en sådan bild. Jag har dock medvetet försökt lyfta fram även sidor av elevernas sociala skolverklighet där de inte är passiva offer i det skolsystem där de befinner sig. Det har jag gjort genom att förmedla en sida av elevernas skolsituation där de i högsta grad aktivt och medvetet strävar efter att bli inkluderade i sociala gemenskaper i skolan och så småningom också ofta blir det. I den sociala skolsituation som många av de intervjuade eleverna beskriver, kan man dock även säga att de är just ”offer”, i den meningen att de är offer för ett skolsystem som konkret och socialt skiljer ut dem från andra elever under en tid som för många elever blir mycket lång. De blir också ”offer” för ett allmänt urskiljande och särbehandlande av personer som kategoriseras som ”invandrare” i samhället, vilket visar sig i de sociala relationer mellan elever i skolan som de beskriver. Anledningen till att det trots allt kan vara angeläget att lyfta fram dessa problem, med risk för att invandrade personer återigen delvis blir beskrivna som ”offer”, är att det förhoppningsvis kan leda till diskussioner och förändringar i riktning mot en social skolsituation för nyanlända elever som präglas av en större jämlikhet.

Validitet och rimlighet

Neuman (2003:185) skriver att kvalitativa forskare är mer intresserade av autenticitet än av validitet. Att försöka hitta en objektiv ”sanning” är med andra ord inte det centrala, utan istället att försöka ge en rättvis, balanserad och ärlig redovisning av människors vardag och sociala liv med utgångspunkt från deras eget perspektiv. För att en kvalitativ undersökning ska anses som valid, måste de anspråk på ”sanning” som görs i undersökningen vara rimliga, menar Neuman. Forskaren kan peka på samband i sitt empiriska material som gör en viss tolkning rimlig. Ett större empiriskt material kan underlätta att underbygga sådana rimliga tolkningar, genom att man har möjlighet att se fler samband och kopplingar mellan olika teman. Det har ur denna synpunkt varit en fördel för undersökningen att jag har haft ett relativt stort intervjumaterial och dessutom egna erfarenheter genom fältstudier att utgå ifrån för att kunna göra rimliga antaganden och tolkningar. Neuman menar dock också att ett antagande som görs utifrån en viss empiri blir rimligt först om det inte framställs som den enda ”sanningen”, utan som en möjlig förklaring som inte utesluter andra förklaringar. Jag har i undersökningen inte velat hävda att mina tolkningar är de enda möjliga, men däremot har jag försökt ge tillräckligt mycket information för att övertyga läsaren om att de är rimliga. Thomsson (2002:35) menar att en förutsättning för att en läsare ska kunna göra en bedömning av kvaliteten i en undersökning, är att bakgrund, tillvägagångssätt och analysförfarande är beskrivna på ett sådant sätt att läsaren kan förstå dem och utifrån detta bedöma rimligheten i de tolkningar som görs. Jag har i del 1 i avhandlingen försökt vara så tydlig som möjligt med att redovisa hur jag har gått tillväga i avhandlingsarbetet; alltifrån till exempel hur syftet har förändrats och preciserats med tiden, till arbetssättet att låta det empiriska materialet efterhand inspirera till lämpliga teorival. Genom att använda många citat i resultat- och analysdelen av avhandlingen har det förhoppningsvis blivit enklare för läsaren att följa med i de analytiska resonemangen, och därigenom har möjligheterna ökat för läsaren att kunna bedöma rimligheten i analysen. Samtidigt har jag varit tvungen att välja ut vissa citat på bekostnad av andra, vilket ger en viss ogenomskinlighet i analysprocessen för en läsare. Men som skrevs i metodkapitlet, så har jag varit mån om att plocka ut citat som tillsammans skulle ge en så mångskiftande bild av olika teman som möjligt.

Summering av resultat och analys

I de avsnitt som nu följer kommer jag att sammanfatta vad som framkommit i studien. För att påminna läsaren sammanfattar jag här kort vad frågeställningarna handlar om: de intervjuade elevernas erfarenheter av social interaktion elever emellan; hinder och möjligheter för eleverna att bli inkluderade i skolans sociala gemenskaper och hur eleverna hanterar dessa hinder; mottagningssystemets konsekvenser för elevernas möjlighet att bli inkluderade i sociala gemenskaper i skolan; de intervjuade elevernas sociala positioner i skolan och vad som bestämmer dessa positioner, samt den religiösa respektive icke-religiösa tillhörighetens betydelse för den sociala interaktionen mellan elever.

Gemenskap och utanförskap

De tidigaste vägarna till social gemenskap med andra elever i de nya skolorna har för de flesta av de intervjuade eleverna skett inom olika former av förberedande undervisning på högstadiet eller gymnasiet. Trots att tiden på förberedande undervisningsnivåer många gånger innebär att elever flyttar runt till ständigt nya grupper, främst utifrån nivån på språkkunskaper i svenska, så har många av de intervjuade eleverna lyckats etablera starka och varaktiga vänskapsrelationer på dessa undervisningsnivåer som man många gånger hållit kvar vid, även efter att de ursprungliga elevgrupperna har splittrats. Vissa elever i undersökningen som vid intervjun gick delvis i förberedelseklass och delvis i ordinarie undervisning, har uttryckt att de känt en samhörighet med elever som liksom de själva är nya i Sverige. Flera elever har också uttryckt att det kan kännas tryggt att befinna sig i en klass på förberedande undervisningsnivå där alla har samma svårigheter med det nya språket. Samtidigt har många elever på förberedande undervisningsnivåer som intervjuats i undersökningen och som jag mött under mina fältstudier uttryckt en stark längtan efter att få komma vidare till ordinarie undervisning och ”vara som alla andra”. Ytterligare andra elever, som har gått under flera år på förberedande undervisningsnivåer i grundskolan och/eller gymnasieskolan, har uttryckt en stark frustration över att inte få komma vidare till ordinarie undervisning utan vara placerade i en grupp för sig. Ett mål med mottagningen av nyanlända elever i skolan är att de så snart som möjligt ska integreras i ordinarie undervisning tillsammans med övriga elever (Skolinspektionen 2009:2). Denna undersökning visar att det finns många hinder på vägen till social inklusion mellan nyanlända och övriga elever på skolorna.

I avhandlingen framkommer en återkommande strategi som de intervjuade nyanlända eleverna använder för att knyta sociala kontakter i sina nya klasser på ordinarie undervisningsnivå. De vänder sig ofta i första hand till andra elever i den nya klassen som själva har erfarenheter av att ha invandrat, med samma språkbakgrund som eller en annan språkbakgrund än de själva. Det finns tydliga tecken i undersökningen på att det kan vara svårt för många nyanlända elever att bli inkluderade i sociala gemenskaper i sina nya klasser på ordinarie undervisningsnivå (vilket diskuteras mer i nästa avsnitt). Därför kan man åtminstone till en del se nyanlända elevers tendens i undersökningen att ty sig till varandra som ett sätt för dem att hantera hinder för social inkludering med övriga elever i klassen. Nordström Skans och Åslund (2010: kap. 5) hävdar att segregation kan ha både positiva och negativa aspekter. Att befinna sig i en miljö med många landsmän kan ha en positiv effekt på det socioekonomiska området om dessa landsmän är resursstarka när det gäller studieresultat och arbete. En negativ aspekt av segregation är att den kan uppstå för att man inte har resurser att välja något annat eller att man inte känner till några andra alternativ. Man kan i den här studien se vissa positiva effekter av de nyanlända elevernas tendens att vända sig till personer i den nya klassen med liknande erfarenheter som de själva. Det kan vara en trygghet för eleverna att någon annan i klassen förstår deras situation som nykomna och nya inför det svenska språket. Det kan också ge rent studiemässiga fördelar om man delar samma modersmål, och den elev som varit i Sverige längre kan hjälpa den nyanlända eleven med att förstå texter på svenska och vad som sägs på lektionerna. Samtidigt kan man fråga sig om de nyanlända eleverna har så stort val annat än att ty sig till varandra när intresset från andra elever, åtminstone till en början, många gånger är svalt eller till och med avvisande, vilket pekar på de negativa aspekterna av denna segregation.

Stigmatisering av elever

En stor orsak till de nyanlända elevernas ensamhet i början av sin tid på ordinarie utbildningsnivåer handlar enligt undersökningen om hur de mottas av övriga elever i sina nya klasser. Något som framkommer med tydlighet i studien är att det finns en risk att nyanlända elever av olika skäl blir stigmatiserade på sina skolor, vilket kan leda till hinder för deras inkludering i sociala gemenskaper i klassen och i skolan. Intervjumaterialet pekar på att nyanlända elever ofta har en social position med en lägre social status både i förhållande till svenskfödda elever med svenskfödda föräldrar och i förhållande till svenskfödda elever med utlandsfödda föräldrar. Detta markeras av vissa av de övriga eleverna på skolorna både på mer subtila och mer uppenbara sätt. Stigmatiseringen kan innebära ett

avståndstagande från nyanlända elever av andra elever i klassen eller på skolan, exempelvis genom ignorering eller hånfulla kommentarer.[67] I studien framkommer att stigmatiseringen framför allt utgår ifrån elevernas svenskspråkiga nivå, att vara nyanländ migrant,[68] att vara kategoriserad som ”flykting”[69], samt att vara placerad i förberedande undervisning avskild från ordinarie undervisning. Goffman (1963/2011:12) beskriver hur personer som bär på ett stigma har någon form av avvikande egenskap som andra inte kan undgå att uppmärksamma, och som gör att andra på ett mer eller mindre legitimt sätt kan bortse från dessa personers anspråk på gemenskap eftersom de inte helt anses uppfylla villkoren för en tillhörighet i denna gemenskap. Det bör i sammanhanget poängteras att vissa personer tillskrivs stigmatiserande egenskaper av andra. Vad som är stigmatiserande är med andra ord inte självklart utan utgår till exempel från normer som bygger på olika maktordningar i ett samhälle. I ett större samhällsperspektiv kan stigmatiseringen av de nyanlända eleverna sammankopplas med en stigmatisering av personer som kategoriseras som ”invandrare” i samhället i stort, och en stigmatisering av ett språkanvändande som inte helt överensstämmer med standardspråksanvändning, faktorer som båda till exempel kan leda till diskriminering på arbetsmarknaden (se t.ex. Boyd 2000; Kamali 2005; Carlsson 2013).

Att många elever med ett annat förstaspråk än svenska, födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar, också befinner sig i en stigmatiserad lågstatusposition blir tydligt när en del av dessa elever försöker höja sin egen sociala position genom att markera avstånd till elever som kan kategoriseras som ”ännu mera invandrare” än de själva, det vill säga de nyanlända eleverna, bland annat genom att förlöjliga eller skratta åt deras språkbruk. Bourdieu ser språket som en central faktor när det gäller att upprätthålla en viss maktordning i samhället. Utbildningssystemet är den institution framför andra i samhället där denna kontroll över språkets korrekthet utövas, men som avhandlingsundersökningen visar sker det alltså inte bara genom lärarnas upprätthållande av språkordningen utan också genom eleverna själva. Man kan se detta som ett uttryck för symboliskt våld i Bourdieus mening: lärare och elever upprätthåller en ”erkänd” eller ”legitimerad” språkanvändning som bygger på de dominerande klassernas sätt att använda språket. Eftersom denna språkanvändning ses som något självklart, uppmärksammas inte de maktrelationer som den legitimerade språkanvändningen utgår ifrån och därmed är maktutövandet dolt. En följd av detta symboliska våld som eleverna i un-

67 Fler former av avståndstagande redovisas i de enskilda analyserna av empirin i tidigare kapitel.

68 Till skillnad t.ex. från att ha föräldrar som har invandrat men själv vara född i Sverige, respektive vara född i Sverige med svenskfödda föräldrar.

69 Ordet ”flykting” används enligt vad som framkommer i undersökningen som ett särskilt nedsättande ord, och som dessutom markerar en statusskillnad i förhållande till kategorin ”invandrare”.

dersökningen uttrycker, är skammen över att inte kunna leva upp till de språkliga normer som man förutsätts ha eller åtminstone förutsätts vara på väg att uppnå som elev i skolan.

Därmed kommer denna avslutande analys in på de intervjuade elevernas hantering av hinder för inkludering i sociala gemenskaper i skolan när det gäller andras stigmatisering av dem. Något som är återkommande i studien är att många elever visar tecken på att ha internaliserat den stigmatisering som de är utsatta för genom att de skäms över sig själva. Scheff och Retzinger (2000) menar att en grundläggande komponent i skamupplevelsen är att man ser sig själv ur en negativ synvinkel utifrån en föreställning om hur andra ser på en, och att skammen därför också innebär upplevelsen av ett hot mot de sociala banden mellan en själv och andra. Människor oroar sig ständigt över hur andra människor uppfattar dem och gör vad de kan för att presentera sig i så god dager som möjligt för att undvika skammen. I likhet med Goffman menar Scheff och Retzinger att skamkänslor finns med som ett inslag i nästan all social interaktion. I nästan all interaktion finns en strävan efter att undvika skam både hos sig själv och hos andra. I samband med att nyanlända elever av olika anledningar blir stigmatiserade uppkommer hos många av dessa elever en skam; en skam över att inte helt behärska det nya språket, en skam över att inte förstå vad lärare pratar om eller vad klasskamrater skojar om och en skam över att ännu inte kvalificera sig för ordinarie undervisning medan man går på förberedande undervisningsnivåer. Många nyanlända elever kan på så sätt sägas vara utsatta för ett dubbelt förtryck; ett förtryck som kommer utifrån och ett annat som kommer inifrån dem själva. Man kan se denna yttre och inre stigmatisering som en följd av ett symboliskt våld som utövas i skolans hierarkiska strukturer, där skolan har som legitim uppgift att sortera elever och värdera vissa elever högre än andra. Eftersom skolans uppgift som ”sorteringsinstrument” är en av skolans grundfunktioner (se Broady 1980/1998) och på så sätt ”givet”, döljs de maktrelationer som ligger bakom denna uppgift. Det symboliska våldet blir inte fullt synligt för dem som berörs av det. Med Bourdieus terminologi kan man säga att de nyanlända eleverna (åtminstone till en början) inte har det kulturella kapital som krävs på utbildningsmarknaden, och som i elevernas skolsammanhang innebär att de exkluderas ur den ordinarie undervisningen och särbehandlas för att de inte anses kvalificerade för ordinarie utbildning. Bourdieu-tolkaren Swartz (1997: kap. 6) skriver att en förutsättning för att symboliskt våld ska fungera som maktinstrument är att de bakomliggande egentliga intressena måste döljas och istället framställas som självklara. På så sätt blir de svårare att ifrågasätta. Skolan som sorterande institution kan alltså förmodas ha en stark inverkan på förhållandet att vissa elever exkluderas och stigmatiseras.

Förutom att stigmatiseringen leder till ett exkluderande förhållningssätt hos vissa elever gentemot nyanlända elever, leder skammen över stigmatiseringen hos de nyanlända eleverna själva ofta dessutom till ett eget undvikande av kontakt (åtminstone i början), och därmed exkluderar de också sig själva från social gemenskap. Undersökningen visar att många nyanlända elever tystnar i skolan och skäms över sin språkanvändning när de går över från förberedande till ordinarie undervisningsnivåer. I ett försök att bevara något av sin värdighet kan elever tystna i skolan för att inte mer än nödvändigt visa att de inte helt behärskar det svenska språket och undvika att bli bedömda som personer utifrån sitt språkbruk. Det finns också ett exempel i studien på en elev som under en längre period regelbundet skolkade, för att åtminstone tillfälligt undkomma skammen över att inte kunna kommunicera på det nya språket.

En del av de hinder som beskrivs av de intervjuade eleverna när det gäller att bli inkluderade i sociala gemenskaper i sina nya klasser på ordinarie undervisningsnivå, verkar också handla om en övergång från en ”utgrupp” till en ”ingrupp”. Goffman (1959/1998:155) menar att personer som tidigare har tillhört en utgrupp i förhållande till ett visst ”team” och som är på väg in i detta team, kan utsättas för en viss aggressivitet och skämtsamma trakasserier innan hon upptas och blir en del av teamet som ingrupp. Det verkar som om denna första aggressivitet, eller i andra fall ignorering, som flera nyanlända elever har upplevt sig vara utsatta för av andra elever när de kommit till ordinarie undervisning, är något som för många förändras med tiden. Den ensamhet som många av de intervjuade eleverna har beskrivit att de kände särskilt i början i ordinarie undervisning verkar också för de flesta vara något som är övergående. Ensamheten verkar vara en fas som de flesta mer eller mindre går igenom innan de så småningom blir inkluderade och finner nya vänner i sina klasser på ordinarie undervisningsnivå. Bland annat visar uppföljningsintervjuerna med tio elever, inför kapitel 11, tydliga tecken på att de med tiden har lyckats skaffa sig många goda nya sociala kontakter i sina klasser och skolor. Detta pekar på att den stigmatiserande position som många av de intervjuade eleverna tilldelades i början av sin vistelse i sin nya svenska skola, inte är låst. Det bör i sammanhanget påpekas att denna inkludering ofta föregås av ett hårt och målmedvetet arbete hos de nyanlända eleverna för att tillägna sig det nya språket, och därmed förbättra chanserna att bli inkluderade. Flera elever har berättat hur de med tiden har blivit accepterade i sina klasser efter att från början ha blivit behandlade med ointresse eller med mer eller mindre uttalad fientlighet. En förutsättning för att stigmatisering och fientlighet mot nyanlända elever ska minska i skolorna verkar alltså också vara att nyanlända elever och övriga elever överhuvudtaget får en möjlighet att lära känna varandra.

Därmed kommer jag in på en annan faktor som kan betraktas som hindrande för att nyanlända elever ska bli inkluderade i sociala gemenskaper på sina skolor, nämligen mottagningssystemet för nyanlända elever. Stigmatiseringen kan, som jag skrivit tidigare, i de nyanlända elevernas skolsammanhang på förberedande undervisningsnivåer också sammankopplas med att de, till skillnad från övriga elever, inte ännu anses vara kvalificerade för att studera i skolans ordinarie undervisning. I studien framkommer tydliga statusskillnader mellan elever som går i förberedande respektive ordinarie undervisning på högstadiet och gymnasiet, vilket markeras mer eller mindre öppet av vissa elever som går i ordinarie undervisning gentemot elever i förberedande undervisning. Tio av de intervjuade eleverna i undersökningen har gått tre år eller mer på förberedande undervisningsnivåer (inklusive IV). Vissa elever uttryckte en förståelse för att det tog tid att gå på förberedande undervisningsnivåer innan de kunde få komma vidare till ordinarie undervisning på högstadiet eller gymnasiet. Några elever uttryckte emellertid en frustration över att behöva gå flera år på förberedande nivåer och inte få studera tillsammans med och vara ”som alla andra”. För en del av dessa frustrerade elever ledde de många åren på förberedande undervisningsnivåer till en minskad motivation för skolarbetet, vilket i sin tur för några elever ledde till skolk, vägran att göra läxor eller bristande engagemang för skolarbetet. Trots allt fortsatte dock de flesta av de elever som uttryckte en frustration över den långa tiden på förberedande undervisningsnivåer att studera, åtminstone så långt jag har hunnit följa dem vid vårt sista kontakttillfälle. På gymnasiets IVIK och IV har eleverna ännu mindre möjligheter att ta sig ur sin särtillhörighet och lågstatusroll än på högstadiet, eftersom de behöver betyg för att få gymnasiebehörighet och inte successivt slussas ut i ordinarie undervisning på samma sätt som på högstadiet. Eleverna blir på så sätt ”inlåsta” i systemet. Denna inlåsning i skolans system kan till viss del liknas vid vad som sker i det som Goffman benämner ”totala institutioner”. Eleverna befinner sig med andra ord i ett system styrt av en byråkratisk organisation där de tilldelas placeringar på olika ”arbetsplatser” och ges arbetsuppgifter som de inte har så stora möjligheter att påverka. För att komma vidare eller få belöningar i systemet är de beroende av andra som kontrollerar att de sköter sig enligt institutionens regler och uppnår godkända arbetsresultat. Ett vanligt förhållningssätt för de ”intagna” på en total institution som Goffman beskriver är att ”ligga lågt”, vilket innebär att inte utmana personalen och att ta del av de fördelar som trots allt går att uppnå inom institutionen. Elever som går lång tid på förberedande undervisningsnivåer verkar inte ha så stort val annat än att ”ligga lågt”, vänta ut och göra det bästa av tiden på dessa undervisningsnivåer. Eller som en elev (Barry) som har gått flera år i förberedande undervisning säger i under-

sökningen: ”Man tar det som man får då, alltså faktiskt”.[70] Arbetsmarknaden för personer utan gymnasieexamen ser inte ljus ut. Enligt Persson (2003:88ff) har många elever ett förhållningssätt till skolan som utgår från ett ”utbildningsberoende”. De står ut med eller finner det nyttigt att gå i skolan för att det någon gång i framtiden leder till ett önskat mål. Något annat som också gör att elever trots allt fortsätter att kämpa och inte ge upp, handlar om sociala faktorer. Det handlar dels om att fortsätta gå i skolan på förberedande undervisningsnivåer för att träffa de vänner man har där, men också om ett hopp om att en dag få komma vidare och vara och göra ”som alla andra”; att gå i ordinarie utbildning och att bli socialt inkluderade.

Olika former av stigmatisering blir också tydliga när det gäller intervjuade elevers erfarenheter av rena trakasserier. Trakasserier, kränkningar och mobbning av olika slag är något som berör alla elever i skolan, inte bara nyanlända elever. Men Modigh (2004) skriver i sin rapport för Myndigheten för skolutveckling om nyanlända elever att en tredjedel av de elever som har invandrat efter skolstart har upplevt att de blivit mobbade av andra elever, vilket är minst dubbelt så många jämfört med alla övriga kategorier av elever i undersökningen.[71] Av den anledningen finns det skäl att vara extra observant på kränkningar av olika slag som berör denna grupp elever i skolan. I avhandlingsundersökningen blir det tydligt att stigmatiserande egenskaper inte bara är något som tillskrivs nyanlända elever av andra elever, utan det sker också en stigmatisering inom dessa grupper av elever. De trakasserier som de intervjuade eleverna berättar att de har utsatts för, utövas inte bara av elever i ordinarie undervisning som inte är nyanlända, utan också av nyanlända elever på förberedande undervisningsnivåer. De former av stigman som uppträder vid dessa trakasserier är till exempel kopplade till rasism, sexism, nationalism och nyetnicitet.[72] I vissa av de både sexistiska och rasistiska trakasserier som beskrivs i undersökningen förknippas tjejer födda i vissa geografiska områden med prostitution och/eller sexuellt överförbara sjukdomar. Andra rasistiska trakasserier handlar om nedsättande tillmälen som ”jävla svartskalle” eller ”jävla flykting”. En både rasistisk och nyetnisk utgångspunkt för trakasserier framkom i ett uttalande av en nyanländ ungersk elev som till en nyanländ arabisktalande elev sa att han hatade alla araber. Eftersom trakasserierna i de flesta fall sker på skolor med en stor andel elever med utländsk bakgrund (genom egen

70 Citatet finns i hela sitt sammanhang i kapitel 12 under rubriken ”Längtan vidare och frustration över att inte få gå i ordinarie undervisning”.

71 De olika kategorier av elever som jämfördes i undersökningen var: ”Född i Sverige samt minst en svensk förälder”, ”Född i Sverige med utländsk bakgrund”, ”Själv invandrat före skolstart” och ”Själv invandrat efter skolstart” (Modigh 2004:20).

72 För en beskrivning av termen ”nyetnicitet” se kap. 9 i denna avhandling, under rubriken ”Rasistiska trakasserier med utgångspunkt enbart från geografiskt ursprung eller nyetnicitet”.

eller föräldrars invandring) kan man återigen, ur ett Goffman-perspektiv, se en del av trakasserierna som ett sätt för en stigmatiserad grupp att försöka avskilja sig från sitt stigma genom att bete sig nedlåtande mot personer med ännu tydligare stigman. I ett större samhällsperspektiv kan man alltså se trakasserierna som en följd av en svensk samhällsmiljö som på olika sätt legitimerar rasism. Man kan i elevernas berättelser vid intervjuerna också ana rasistiska föreställningar som inte har uppkommit i Sverige, utan redan i de länder som eleverna utvandrat ifrån. Det tydligaste exemplet i undersökningen (förutom den nyss nämnda ungerska elevens uttalande) är två elever födda i Afghanistan som båda har berättat att de under flera år levde som flyktingar i Iran, där afghaner i allmänhet hade ett mycket lågt anseende och fick utstå rasistiska trakasserier, vilket möjligen kan förklara trakasserier som en afghansk elev utsattes för i Sverige av en elev från Iran.[73] Det skulle dock behövas andra och mer fördjupande undersökningar på området för att förstå en eventuell rasism mellan personer i Sverige som beror på rasistiska föreställningar som de har burit med sig från sina ursprungsländer.

Religiös tillhörighet/icke-tillhörighet och sociala relationer

Undersökningen visar inte bara på en fientlighet och motvilja mot att inkludera nyanlända elever i en social gemenskap inom ordinarie undervisning, utan också på det motsatta: en beredvillighet att inkludera varandra i sociala gemenskaper i skolan, oavsett till exempel religiösa tillhörigheter. Särskilt uppföljningsintervjuerna inför kapitel 11 med tio av de tidigare intervjuade eleverna visar att många elever med tiden har blivit inkluderade i sociala gemenskaper i sina klasser på ordinarie undervisningsnivå, eller åtminstone hittat någon eller några vänner där, även om det ofta har föregåtts av en period av ensamhet och utanförskap. När det gäller den religiösa tillhörighetens respektive icke-tillhörighetens betydelse för hur dessa tio elever har valt vänner, så verkar det ha en mycket marginell betydelse. Det verkar som om dessa tillhörigheter inte tillåts att i någon högre grad stå i vägen för social gemenskap i skolan, i alla fall inte för de intervjuade eleverna och närmiljön i deras skolor. Man skulle kunna förklara detta genom att peka på att ungdomarna lever i en globaliserad värld och dessutom i en stad som präglas av mångfald och möten mellan olika kulturella och religiösa perspektiv. Ungdomarna har förmodligen både redan innan de kom till Sverige och efter ankomsten hit mött en rad olika kulturella och religiösa förhållningssätt och har blivit tvungna till/fått en vana vid att förhålla sig till detta, så som väldigt många andra människor i vår globaliserade värld behöver göra. Flera av de intervjuade

73 Att trakasserier av iranier mot afghaner förekommer i Iran bekräftas i en artikel av Adelkhah och Olszewska (2007).

eleverna har redan innan flytten till Sverige till exempel gått i skolor där eleverna har haft flera religiösa tillhörigheter och flera elever har bott i andra länder än födelselandet innan de kom till Sverige.

Borgström och Goldstein-Kyaga (2006:13ff) diskuterar identiteten i förhållande till globaliseringen. De menar att även om globaliseringen inte egentligen är ett nytt fenomen, så har människor aldrig tidigare rest så snabbt över så stora avstånd som under de senaste hundra åren och migration är numera ett globalt fenomen. Detta nya ”globala rum” har förändrat förutsättningar för hur identiteter skapas, menar Borgström och Goldstein-Kyaga. Till viss del har globaliseringen lett till en homogenisering av kulturen, till exempel på konsumtionsområdet, men den har också lett till nya former av kulturer, där möten mellan kulturer skapar nya tolkningar och en kreolisering av kulturer. Den globala homogeniseringen av kultur har dock också på sina håll lett till starka kulturbevarande reaktioner och skärpta kulturella motsättningar. I undersökningen kan elevernas beredvillighet att inkludera varandra i sociala gemenskaper oavsett religiös respektive icke-religiös tillhörighet ses som en logisk följd av att människor världen över i sina omgivande samhällen, på sina arbetsplatser och i sina skolor alltmer blir tvungna att samspela med människor med andra kulturella och religiösa förhållningssätt. Men, som Borgström och Goldstein-Kyaga påpekar, sker det inte alltid konfliktfritt, vilket denna undersökning också visar prov på. Till viss del handlar det i undersökningen om elevers inre konflikter om vilket beteende man ska tillåta sig med utgångspunkt både i sin religion och i det livssammanhang man befinner sig i. I andra fall handlar det om elevers konfrontationer av varandras hållning i religiösa frågor, ibland mellan elever med samma religiösa tillhörighet och ibland med olika religiös tillhörighet respektive icke-tillhörighet. Två av de intervjuade eleverna pekar också på svårigheterna för killar (oavsett religion) att bli kompisar med muslimska tjejer och vice versa, på grund av tjejernas religion. I ett flertal studier har framkommit att många muslimska tjejer och tjejer med rötter i Mellanöstern övervakas av sina familjer för att de inte ska ha alltför nära relationer till killar (von Brömssen 2003; Forsberg 2005; Karlsson Minganti 2007; Otterbeck 2010). En muslimsk tjej i denna avhandlingsundersökning menar också att många muslimska tjejer medvetet låter bli att utveckla vänskaper med icke-muslimska tjejer. Att dessa tjejer på så sätt tillsammans upprätthåller ett slags plausibilitetsstruktur i skolan som kan underlätta för dem att upprätthålla religiösa normer, skulle både kunna tolkas som något de själva har valt eller något som de genom mer eller mindre medvetna påtryckningar från sina familjer och religiösa sammanhang har förmåtts att göra. Även om det finns stöd i tidigare studier för att många muslimska tjejer hindras från att umgås fritt med vem de vill (se studierna ovan), så kan jag inte utifrån denna undersökning säga varför just

dessa muslimska tjejer håller sig för sig själva, eftersom ingen av de muslimska tjejer jag har intervjuat själva har valt att göra så. Att vissa muslimska tjejer håller sig för sig själva skulle också kunna vara en konsekvens av att de eventuellt exkluderas ur andra sociala sammanhang.[74]

Vissa elever har förhandlat med sitt religiösa förhållningssätt i förhållande till den svenska kontexten för att kunna inkluderas i sociala gemenskaper här. Med Bourdieus termer bär dessa elever med sig en viss religiös habitus, som innebär vissa föreställningar om världen och hur man bör handla. En persons habitus kan enligt Bourdieu förändras, även om det sker med en viss långsamhet, genom personens agerande på olika fält. För att komma in på ett nytt fält, som när de nyanlända eleverna träder in på det svenska utbildningsfältet, behöver man ofta göra vissa ”investeringar” och lära känna reglerna på fältet för att kunna ”spela spelet”. Detta visar några intervjuade elever att de har gjort genom att till exempel låta bli att i signalera sin religiösa tillhörighet genom religiösa markörer, att till viss del anpassa sin klädsel till rådande normer för kvinnlig klädsel i Sverige, att ändra sina vanor när det gäller hälsningsmönster mellan män och kvinnor och att till viss del ändra förhållningssätt till vissa matförbud och alkoholförbud med religiös anknytning. Dessa anpassningar av ett tidigare religiöst förhållningssätt har för de intervjuade eleverna inneburit vissa kännbara uppoffringar, men också nya lockande möjligheter som man inte har haft i ett tidigare förhållningssätt.

Kan den övervägande smidighet och inkluderande inställning som eleverna visar i förhållande till andra elever när det gäller religiösa förhållningssätt också innebära undertryckta starka spänningar? I ett fall i undersökningen verkar det ha varit så, då en elev i sin kompisgrupp som bestod av elever med olika religiösa tillhörigheter respektive icke-tillhörighet, plötsligt på Facebook gjorde ett mycket aggressivt utspel om islam. Innan denna händelse var hon en del i gemenskapen, men efteråt var det inte längre möjligt. Kanske det kan vara så att elever försöker skydda sin sociala gemenskap genom att hålla sina åsikter om andras förhållningssätt till religion för sig själva? I undersökningen blir det tydligt att de intervjuade eleverna framför allt betraktar religion som något man utövar i hemmet. Uttryckt med Goffmans teorier om sociala inramningar (t.ex. 1959/1998:29, 31), skulle man kunna säga att hemmet innebär en form av inramning för det religiösa engagemanget där helt andra regler och förhållningssätt till den egna religionen kan gälla än i en annan form av inramning, som till exempel skolan. Genom att skilja olika inramningar från varandra kan man också delvis skilja mellan den ”publik” som vid tillfället är närvarande, och därmed de olika förväntningar på den enskilda individen som dessa olika inramningar kan ha (ibid.:122). På så sätt behöver de

74 För exempel på hur muslimska kvinnor med huvudduk kan bli bemötta med avståndstagande och fientlighet i det offentliga rummet, se Sixtensson 2009.

olika roller som personer spelar i olika inramningar inte innebära en konflikt, utom i det fall då publikerna plötsligt blandas. Detta sker dock sällan i skolan, mer än på föräldramöten och liknande då föräldrar kommer till skolan. Enligt Goffman är människor som interagerar med varandra också ständigt i färd med att ”förhandla” om en gemensam definition av den situation man befinner sig i: ”Det förhåller sig snarare så att varje deltagare väntas undertrycka sin uppriktiga åsikt och lägga fram en syn på situationen som han tror att de andra kommer att anse vara åtminstone tillfälligt acceptabel” (ibid.:18). På detta sätt upprättas en ”tillfällig konsensus”. Man kan se elevernas beredskap att ”förhandla” om hur stor plats religionen tillåts ta i skolan som ett sätt att uppnå en tillfällig konsensus. Religionen kan bestå som en central komponent i en persons liv särskilt i den privata sfären, även om den i skolan kan få träda i bakgrunden till förmån för att personer med olika religiös inställning ska kunna få plats i den sociala gemenskapen.

KAPITEL 14

Avslutande reflektioner

I detta avslutande kapitel kommer jag att reflektera vidare över några av de huvudsakliga resultaten i undersökningen. Jag ställer här framför allt frågor kring vad skolan har för ansvar och skulle kunna göra för att förbättra situationen för nyanlända elever på högstadiet och gymnasiet, till exempel när det gäller vissa elevers ensamhet, stigmatiseringen till följd av svenskspråkig nivå och de sociala följderna av att under lång tid vara placerade på förberedande undervisningsnivåer.

Gemenskap mellan elever och skolans ansvar

I avhandlingens resultat- och analysdel framkommer att många av de intervjuade eleverna har känt sig mycket ensamma, särskilt under sina första år i skolan sedan migrationen. Ur ett individuellt perspektiv kan man hitta en mängd olika förklaringar, som till exempel nyanlända elevers osäkerhet inför att använda sitt nya språk, svårigheten att bli inkluderad i den sociala gemenskapen i en klass där eleverna har känt varandra sedan många år, elevernas upptagenhet med sig själva och sina egna problem i tonåren, och så vidare. Om man istället lyfter blicken och frågar sig hur de yttre förutsättningarna ser ut för att elever som är nya inför varandra ska lära känna varandra, så verkar en del av problematiken kring ensamhet i klassen emellertid också handla om ett bristande ansvarstagande från skolornas sida. Det verkar som om många av de skolelever jag mötte under mina fältstudier i stor utsträckning blev lämnade åt sig själva att sköta sitt sociala liv i skolan. Detta kan delvis bero på att lärare i ordinarie undervisning på högstadiet och gymnasiet inte har samma möjlighet som lärare på lägre skolstadier att ha en överblick över och aktivt och medvetet påverka elevernas sociala liv sinsemellan i skolan, eftersom eleverna byter lärare och ämnen titt som tätt under sina skoldagar. Det finns emellertid i undersökningen exempel på lärare i en IVIK-klass som

medvetet har lagt upp den praktiska undervisningen och placeringen av eleverna så att eleverna aktivt blev uppmuntrade till att lära känna varandra,[75] vilket också vore möjligt att genomföra i en klass inom ordinarie undervisning.

Skolverkets (2008) *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* framhåller faddersystem, mentorer och kamratstödjare som andra sätt att skapa möten mellan nyanlända och andra elever. Skolverket (ibid.:11) betonar att de faddrar som utses av skolan ska vara ”utvalda med omsorg och väl förberedda”. De påpekar också att en fadder som delar samma modersmål och som tidigare har varit nyanländ kan vara till särskilt stor hjälp. I avhandlingsundersökningen har flera nyanlända elever spontant sökt sig till sådana elever i sina nya klasser. Dessa elever har både betytt en trygghet för de nyanlända eleverna genom att de själva har erfarenhet av hur det är att vara nykommen till en klass, och dessutom varit till god hjälp för att förklara på modersmålet vad som sägs på lektionerna och vad olika skoluppgifter går ut på. Jag menar dock att många nyanlända elever i undersökningen har tytt sig till varandra för att de känt sig osäkra på eller inte blivit inbjudna till att ta kontakt med andra elever. Andra elever som inte själva har invandrat skulle mycket väl kunna bli bra faddrar om de, som Skolverket förordar, förbereds väl på sin uppgift. I en social skolmiljö där lärare medvetet försöker bidra till att alla elever lär känna varandra och kan samarbeta med varandra, så vore det kanske också mer naturligt för en elev som inte själv har invandrat att ställa upp som fadder.

Ett legitimerat språkbruk och skammen över att inte leva upp till det

Bourdieu (1991b:55ff) menar att det inte räcker att kunna göra sig förstådd genom sin språkanvändning för att andra ska lyssna på vad man säger, de som lyssnar måste i sin tur erkänna att de som talar är värda att lyssnas på. För att bli lyssnad på måste man ha den kompetens som krävs för att tala det legitima språket. Denna kompetens beror i sin tur på talarens sociala arv. Bourdieu summerar det som karaktäriserar en språklig excellens i orden ”distinktion” och ”korrekthet”. Den legitima språkanvändningen organiseras utifrån två övergripande oppositioner: vad som anses vara ”utmärkt/distingerat” respektive ”vulgärt” språkbruk, och vad som anses vara ”ansträngt” respektive ”avslappnat” språkbruk. Han skriver:

75 Läs mer om exempel på detta i kapitel 7 under rubriken ”Lärare som möjlig resurs för att hjälpa elever att lära känna varandra”.

> It is as if the principle behind the ranking of class languages were nothing other than the degree of *control* they manifested and the intensity of the *correctness* they presupposed. It follows that the legitimate language is a semi-artificial language which has to be sustained by a permanent effort of correction, a task which falls both to institutions specially designed for this purpose and to individual speakers. (ibid.:60)

Utbildningssystemet är den institution framför andra i samhället där denna kontroll över språkets korrekthet utövas, men som min undersökning visar sker det alltså inte bara genom lärarnas upprätthållande av språkordningen utan också genom eleverna själva (se kap. 8). Undersökningen visar att många nyanlända elever tystnar i skolan och skäms över sin språkanvändning när de går över från förberedande till ordinarie undervisningsnivåer. Efter att ha vågat använda språket så gott de har kunnat i ett sammanhang där språket anses duga att använda (men också är föremål för utveckling), verkar det som om de fråntas också det språk de lyckats erövra när de kommer till ordinarie undervisning. Min fråga är om det inte vore möjligt att skapa en mer tillåtande atmosfär för olika sätt att använda språket också i den ordinarie undervisningen? Jag menar att detta skulle kunna vara av stor betydelse inte bara för de nyanlända eleverna, utan också för de elever som inte har svenska som förstaspråk, och kanske även andra grupper av elever. Att känna att man inte ”passar in” i den förväntade elevidentitet som skolan utgår ifrån och att skämmas över att språket inte riktigt räcker till, är säkert inte bara något som angår elever med ett annat förstaspråk än svenska eller nyanlända elever.

Bourdieu (1991b:55). skriver att: ”Speakers lacking the legitimate competence are *de facto* excluded from the social domains in which this competence is required, or are condemned to silence”. Det är av stor betydelse, inte minst ur en demokratisk synvinkel, att se till att inga elever i skolan döms till tystnad och därmed riskerar att bli exkluderade ur olika sociala gemenskaper. I förlängningen kan de dömas till tystnad också utanför skolans domäner, eller åtminstone att inte anses värdiga att bli lyssnade på. För vissa elever riskerar skolan att bli en plats där den allmänna samhälleliga segregeringen och exkluderingen av personer med utländsk bakgrund förstärks, genom att de inte fullt ut har tillgång till det ”legitima” svenska språkbruk som efterfrågas i skolan. Man kan tänka sig att det är en central uppgift för skolan att ge sina elever tillgång till ett språkbruk som är legitimt. Men vad skulle hända om man vände på perspektivet och istället ifrågasatte själva det legitima språkbruket, och i likhet med Bourdieu såg det legitima språket som ett ”semi-artificiellt språk” som är legitimt för att ”någon” har bestämt det (ibid.:60)? Vi kanske borde fråga oss vad ett legitimt språkbruk är och varför?

Sally Boyd (2000:60f) undersöker hur lärarutbildare och skolledare resonerar kring utlandsfödda lärares pedagogiska egenskaper och språkfärdighet. Hon kommer fram till att bedömningen av dessa lärares lämplighet som lärare i stor utsträckning utgår från lärarnas uttal och utifrån detta generaliseras hela språkfärdigheten och dessutom yrkeskompetensen rent allmänt (jfr Bredänge m.fl. 1998). Kamali (2005:31ff) lyfter i sin undersökning fram utlandsfödda personers erfarenheter av språket och krav på en perfekt svenska som en ursäkt för diskriminering på arbetsmarknaden. Om man talar med brytning kan det spela en mindre roll att man faktiskt har goda skolbetyg i svenska. Samtidigt finns erfarenheter av personer i undersökningen att det inte ställs samma språkkrav på alla invandrade grupper; engelsktalande personer kan till exempel tillåtas att tala sitt eget modersmål på en arbetsplats. Att tala med brytning (eller åtminstone ”fel” brytning) kan alltså få stora konsekvenser, inte minst i arbetslivet. Går det att ändra förutsättningarna för vad som betraktas som ett legitimt språkbruk? Om någon institution i samhället skulle ha möjlighet att påverka förhållningssättet till vad som är ett legitimt språkbruk, så är det just skolan, menar jag. Med en större tolerans för olika sätt att uttrycka sig på svenska i skolan, så skulle både nyanlända elever och elever födda i Sverige med ett annat förstaspråk än svenska (och säkert andra grupper av elever) kunna få uppleva sin egen språkanvändning som värdig, utan skam, och under utveckling – som alla elevers språkanvändning i skolan. Annick Sjögren (2004:186) skriver:

> En integrationsprocess anpassad till en globaliserad värld borde rimligen främjas av att människor med andra modersmål tränar hårt på majoritetens språk, men också av att majoriteten vänjer sig vid en mångfald av brytningar och i högre grad tolererar små språkliga egenheter. Språk är kommunikation och kommunikation är en kollektiv process. Därför är både den utländska talaren och den infödda lyssnaren inblandade i processen.

Ett inkluderande förhållningssätt till språkanvändning i skolan skulle inte behöva betyda att man lät bli att försöka utveckla elevers språkbruk, men det skulle betyda att skolan ger alla elever signaler om att olika sätt att uttrycka sig på svenska är värdiga, legitima och värda att lyssnas på.

Segregering eller inkludering av nyanlända elever i ”en skola för alla”?

Förberedande undervisningsnivåer i grundskolan och på gymnasiet kan ses som en form av särskild undervisning av elever i behov av extra stöd. Av den anledningen vill jag jämföra dessa utbildningsnivåer med en annan form av särskild undervisning – specialpedagogiken. Egelund m.fl. (2006) beskriver ur ett historiskt perspektiv hur skolan har präglats av olika syn på frågan om elever i behov av särskilt stöd ska få en undervisning som är avskild från eller gemensam med övriga elever. I och med 1842 års folkskolestadga upprättades en folkskola för alla som innebar att människor från alla samhällsklasser skulle ha möjlighet att gå i skolan (ibid.:10ff). Från slutet av 1800-talet differentierades undervisningen för olika elevgrupper som hade svårigheter i skolan alltmer och allt fler elever gick i så kallade hjälpklasser eller gick om en hel årskurs. Genom att på detta sätt befria folkskolan från ”störande element” kunde man legitimera folkskolan som en skolform även värdig elever från övre samhällsklasser. Längre fram i tiden ifrågasattes denna differentiering av elever i skolan. I och med 1962 års läroplan betonade man skolans roll som demokratisk fostrare av befolkningen, där barn och unga skulle lära sig att arbeta tillsammans i skolan så som de senare skulle göra ute i samhället (ibid.:56ff). Istället för en organisatorisk differentiering kom en betoning på en pedagogisk differentiering, som innebar att lärare skulle anpassa sin undervisning till alla elevers skilda förutsättningar och behov. Läroplansreformen ledde trots detta inte till att alla elever gick i en gemensam undervisning, utan istället expanderade specialundervisningen kraftigt under den första tioårsperioden efter reformen. I en SIA-utredning[76] (SOU 1974:53) ifrågasatte utredarna att en så stor andel elever, enligt utredningen mellan 35–40 %, tidvis gick i specialundervisning. Utredarna föreslog istället att hela skolans verksamhet skulle genomsyras av en specialpedagogisk metodik. Denna utredning fick en stor betydelse för utformningen av den kommande läroplanen, Lgr 80. Enligt Lgr 80 skulle skolan vara *en skola för alla*, en skola som var till för alla barn och ungdomar oberoende av förutsättningar och som skulle anpassas efter deras olika behov. En ny utbildning av specialpedagoger startades 1989, där specialpedagogernas nya funktion var att handleda och vägleda lärare i den vanliga undervisningen så att elever i behov av särskilt stöd kunde delta i gemensam undervisning med övriga elever. Enligt Egelund m.fl. (ibid.:120ff; 175ff) har skolpolitiken sedan 1990-talet inneburit en omsvängning i attityder som återigen betytt alltmer segregerande åtgärder för elever som av olika skäl behöver en anpassad undervisning i skolan. I läroplans-

76 SIA står för Skolans Inre Arbete.

kommittén, inför 1994 års läroplan, var nyckelbegreppet ”likvärdighet”.[77] För att skolan skulle bli likvärdig för alla elever betonades att vissa elever behövde mer stöd än andra. Enligt Egelund m.fl. har elever under de senaste decennierna kommit att sorteras inte minst utifrån olika medicinska bokstavsdiagnoser och detta har medfört krav på särskilda åtgärder för elever i olika former av skolsvårigheter. Det har blivit lättare att åter motivera undervisning i särskild grupp. Särskolan finns också kvar och har fått ännu fler elever än tidigare. Den övergripande skolpolitiken har gått från en betoning av det demokratiska värdet av en gemensam undervisning, där alla elever ryms och möts, till en betoning av internationell konkurrenskraft, där internationella resultatjämförelser och betygskonkurrens står i fokus för skolan. Den tidigare strävan efter en gemensam undervisning av alla elever har enligt Egelund m.fl. hamnat i bakgrunden. Samtidigt, menar jag, finns det fortfarande en strävan i skolans styrdokument och direktiv från skolmyndigheter (jag återkommer till exempel på detta senare) att skolan ska vara en skola där alla elever får plats i en gemensam undervisning. Sverige undertecknade också Salamancadeklarationen år 1994 tillsammans med andra UNESCO-stater. Deklarationen innebär bland annat att medlemsländerna har förbundit sig att sträva mot att alla elever ska undervisas gemensamt, oavsett till exempel funktionsnedsättningar, etnicitet och kön (Assarsson 2009:12).

Fridlund (2011:223ff) pekar på liknande inkluderings- respektive åtskillnadsdiskurser i Sverige när det gäller specialpedagogik jämfört med andraspråksundervisning (inklusive undervisning i förberedelseklasser), där specialpedagogiken idag i huvudsak utgår ifrån att elever i behov av särskilt stöd ska undervisas i sina ordinarie klasser och där få tillgång till särskilt stöd, medan man inom andraspråksundervisningen förespråkar undervisning av andraspråkselever i det särskilda ämnet svenska som andraspråk i särskild grupp. Fridlund menar att man kan se de olika pedagogiska praktikerna inom specialpedagogik och andraspråksundervisning som en följd av olika synsätt inom två olika kunskapsområden, men också som en kamp om tolkningsföreträde. Fridlund ifrågasätter de skilda sätten att bemöta elever i behov av särskilt stöd i form av specialpedagogik och elever som läser svenska som andraspråk. Hon menar att andraspråkselever i likhet med elever som i är behov av särskilt stöd borde kunna få möjligheter att delta i reguljär undervisning:

77 När det gäller en likvärdig utbildning hänvisar Lpo 94 bland annat till Skollagen (1985: 1 kap. 2 §): ”Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet”. Den innebär enligt Lpo 94 (s. 4) ”inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt” utan ”[h]änsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov”. Läroplanen betonar skolans särskilda ansvar för elever som har svårt att nå målen för utbildningen och att undervisningen av den anledningen inte kan utformas likadant för alla elever.

> Grundskolans uppdrag är att bemöta en mångfald av elever och att bidra till att mångfalden av olikheter ges möjlighet att vara representerade i ett och samma klassrum. Det handlar således inte om att försvara och legitimera vad som är det specifika med andraspråksundervisningen, som den bedrivs i ett eget ämne och i förberedelseklasser utan frågan och utmaningen handlar om att fokusera vad som kan förändras i den reguljära undervisningen för att denna ska kunna omfatta alla elever. (ibid.:239)

Anders Persson (ännu ej publicerat)[78] har använt sig av Goffmans begrepp inramning (framing) och nyansförskjutningar (keying) (i Goffman 1974/1986) för att beskriva inramningar i skolvärlden som baseras på styrdokument, och hur dessa genom olika tolkningar av samma dokument kan ge upphov till nyansförskjutningar. Han menar att innehåll i olika styrdokument ofta förmedlar dubbla budskap och att skolverksamheten präglas av denna form av dubbeltydiga inramning. Till exempel ska skolan fostra för både samarbete och konkurrens och verka för jämställdhet samtidigt som det samhälle som skolan förbereder eleverna att delta i inte alltid är särkilt demokratiskt och jämställt. Jag skulle vilja dra en parallell till hur skolan i olika styrdokument som ett slags övergripande inramning för sin verksamhet lyfter fram skolan som ”en skola för alla”, där alla elever oavsett social och etnisk bakgrund eller olika former av funktionshinder ska vara inkluderande. Som Fridlund beskriver innebär olika synsätt på vad som är bäst för elever inom olika elevgrupper att det har bildats två motstridiga synsätt, något man skulle kunna kalla nyansförskjutningar av den övergripande idén om ”en skola för alla”. Det ena synsättet präglas av en åtskillnadsdiskurs med en kompensatorisk undervisningslösning,[79] där alla elever visserligen får plats i skolan men vissa undervisas i särgrupp för att möjligen så småningom när de uppnått samma nivå som andra elever placeras i den gemensamma undervisningen. Det andra synsättet präglas av en inkluderande diskurs med utgångspunkt i ett demokratiskt deltagarperspektiv,[80] där alla elever ska få rum i en gemensam undervisning och

78 Artikeln kommer att ingå i en antologi om pågående utbildningsforskning vid Lunds universitet.

79 Begreppet ”kompensatorisk undervisningslösning” har jag lånat av Peder Haug (1998). Genom att elever med behov av särskilt stöd får en undervisning som är särskilt anpassad för dem i avskilda grupper, så kan individen få hjälp med att utveckla och stärka sådant som man har svårigheter med. Målet är att eleven genom denna anpassade undervisning med tiden ska nå samma nivå som andra elever och då flyttas in i vanlig undervisning igen. Den stora nackdelen med den kompensatoriska lösningen, menar Haug, är att den är både stigmatiserande, genom att barn blir särbehandlade, och orealistisk, genom att det ofta är omöjligt att kompensera för barns svårigheter.

80 Begreppet ”demokratisk deltagarlösning” har jag lånat av Peder Haug (1998). Haug hänvisar till Dewey (1916/61) som tidigt formulerade ett demokratiskt deltagarperspektiv på utbildning. Enligt detta synsätt är det av stor vikt för demokratin att olika grupper ur befolkningen möts i skolan och förhandlar om vad som sker där. Alla elever ska vara inkluderade och accepterade och bidra till det gemensamma i skolan efter förmåga. Ur ett demokratiskt deltagarperspektiv

lärare ska kunna bemöta alla elevers olika behov och förutsättningar inom denna undervisning. Dessa nyansförskjutningar av den övergripande idén och inramningen av skolan som ”en skola för alla” får stora konsekvenser för de elever som hamnar i en verksamhet där antingen den ena eller den andra diskursen präglar deras undervisning. Som skrivits tidigare har skolpolitiken, enligt Egelund m.fl. (2006) (jfr Assarson 2009; Aspelin & Persson 2011) de senaste decennierna kommit att präglas av en betoning på internationell konkurrenskraft och mätbara skolresultat i skolan, vilket kan leda till en allt mer segregerande sortering av elever utifrån kunskapsnivå. Risken är att betoningen av de demokratiska värdena av en gemensam undervisning av alla elever hamnar i bakgrunden och att tanken om ”en skola för alla” blir en underordnad fråga.

Det kan finnas skäl att ha både förberedelseklasser och introduktionsprogram på gymnasiet för nyanlända elever för att de ska få en första bekantskap med det svenska språket, men en fråga som Skolverket och andra skolmyndigheter lyfter är hur länge elever bör hållas kvar på sådana nivåer. Enligt Skolverket (2007:23) innebär undervisning i förberedelseklasser en särskild problematik eftersom alla elever i grundskolan, enligt Skollagen (1985: 4 kap. 3 §),[81] i huvudsak ska ha en gemensam studiegång. Undervisning i särskilda undervisningsgrupper får bara ske om det föreligger särskilda skäl. Vissa elever i avhandlingsundersökningen har kommit till Sverige utan att ha gått i skolan, eller med mycket kort skolgång. Det kan förklara den långa tiden på förberedande undervisningsnivåer för några av dessa elever, men inte för alla. Två elever som har kort tidigare skolgång respektive ingen skolgång alls, har gått ett och ett halvt år på förberedande undervisningsnivåer och sedan börjat gymnasiet och där klarat sig bra, också betygsmässigt (den ena hade åtminstone godkänt och den andra mer än godkänt i de flesta ämnen) efter ett par år. Man kan alltså inte utgå från att vissa kategorier av elever behöver gå en längre tid på förberedande undervisningsnivåer och andra kortare, undersökningen visar att det kan vara högst individuellt.

Med utgångspunkt från undersökningen menar jag att det framför allt behövs en flexibilitet i mottagningssystemet för nyanlända elever. Det är olika hur länge elever behöver och själva vill gå på förberedande undervisningsnivåer, och undervisningen skulle med utgångspunkt i styrdokument och skolmyndighetsdirektiv kunna planeras både utifrån elevernas individuella behov och utifrån deras egna

bör specialundervisningen ske inom ramen för den gemensamma undervisningen. Skillnader mellan barn ska vara något som all undervisning utgår ifrån och alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna genomföra en sådan undervisning.

81 Skollagen 1985:1100 var den skollag som gällde vid tiden för min undersökning. I den nya Skollagen (2010: 3 kap. 7 §) finns denna formulering om undervisning av elever i behov av särskilt stöd: ”Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning”.

önskemål. En tidigare undervisning av nyanlända elever på ordinarie undervisningsnivåer skulle till exempel kunna ske genom ett starkare stöd inom denna undervisning av studiehandledare på modersmålet. Förberedande undervisningsnivåer skulle också kunna ses som ett komplement till ordinarie undervisning dit elever kan gå när de själva vill söka stöd där. Detta har jag också sett exempel på i en högstadieskola, där elever som tidigare fått undervisning i förberedelseklass kom tillbaka till denna klass vissa lektioner för att få hjälp av förberedelseklassläraren med att förstå och genomföra olika uppgifter i den ordinarie undervisningen.

För de elever i undersökningen som uttryckte en frustration över att behöva studera på förberedande undervisningsnivåer och inte få komma vidare till ordinarie undervisning, finns starka incitament i olika styrdokument och direktiv och utredningar från skolmyndigheter dels för att eleverna tidigt ska ha möjlighet att komma vidare till ordinarie undervisningsnivåer, men också för att själva få inflytande över sin utbildning. Skolinspektionen (2009:8) skriver i sin granskningsrapport om utbildning för nyanlända elever att: ”Skolintroduktionen ska vara anpassad efter individens behov och dess syfte är att individen så snabbt som möjligt ska kunna delta i reguljär undervisning”. De menar att det tar alldeles för lång tid för de flesta elever att komma vidare från introduktionsklasser[82] till ordinarie undervisning i alla skolans ämnen. Skolverket (2008:13) betonar i sina *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* att elever inte slentrianmässigt ska placeras i förberedelseklass eller ordinarie undervisning, utan att det alltid måste ske en individuell bedömning av vad som är bäst för varje enskild elev. I de nuvarande läroplanerna för grundskolan (SKOLFS 2010: kap. 2.3) och gymnasieskolan (SKOLFS 2011: kap. 2.3) finns riktlinjer om att läraren ska: ”tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen” (samma ordalydelse i båda läroplanerna). I de läroplaner som gällde för grundskolan och gymnasiet vid tiden för avhandlingens empiriska undersökning Lpo 94 (2006: kap. 2.3) och Lpf 94 (2006: kap. 2.3), återfinns samma riktlinjer för lärare. När det gäller elever med önskemål om att få börja studera i ordinarie undervisning skulle man alltså kunna peka på möjligheterna till detta genom att hänvisa till skolmyndigheter och styrdokument som ger ett starkt stöd både för att nyanlända elever så snabbt som möjligt ska få delta i ordinarie undervisning och att undervisning ska utgå från elevers individuella behov och planeras tillsammans med eleven.

Man kan tänka sig att de elever i undersökningen som miste en stor del av sin motivation att studera genom att de under lång tid inte kom vidare till ordinarie undervisningsnivåer, skulle ha kunnat bli mer motiverade att lägga ner energi på

82 Introduktionsklasser och förberedelseklasser är olika benämningar på liknande undervisningsformer enligt Skolinspektionen.

sina studier om deras önskemål om att få gå i ordinarie undervisning på något sätt hade tillmötesgåtts, till exempel genom att få gå åtminstone vissa timmar i ordinarie undervisning. På högstadienivå i undersökningen fanns det också i praktiken möjligheter till detta, även om det inte praktiserades på alla skolor. På gymnasienivå var dock möjligheterna till deltagande i ordinarie undervisning under tiden eleverna gick på förberedande undervisningsnivåer starkt begränsade. Myndigheten för skolutveckling (2007:13) menar att det individuella programmet i praktiken har inneburit ett slags alibi för de nationella gymnasieprogrammen att inte erbjuda alla elever undervisning som är tillräckligt individanpassad. Att nyanlända elever skulle kunna få delta i ordinarie undervisning är dock inte en omöjlighet heller på gymnasienivå, även om det oftast inte sker i praktiken. Skolinspektionens granskningsrapport (2009:21) fann några enstaka exempel på skolor där nyanlända elever hade gått vidare till ordinarie undervisning på ett tidigt stadium och snabbt uppnått goda kunskaper. De nämner ett exempel på gymnasienivå i Örebro där nyanlända elever studerar integrerat på ett nationellt program enligt individuella scheman. Skolverket (2008) skriver att nyanlända elever oftast inte är behöriga att studera på gymnasiets nationella eller specialutformade program, men att de många gånger istället med individuella anpassningar kan studera inom programinriktat individuellt program, PRIV.[83] De skriver: ”Om nyanlända elever som studerar i gymnasieskolans individuella program får möjlighet att följa undervisningen i någon eller några av skolans nationella kurser, kan detta ha positiva effekter och komplettera den språkutbildning och introduktion eleven får i det individuella programmet” (ibid.:16). Genom att ge nyanlända elever både på högstadie- och gymnasienivå möjlighet (med flexibilitet för elevers individuella behov och önskemål) att inom kort gå vidare åtminstone till viss del till ordinarie undervisning och möta elever där, skulle också elevernas möjlighet till social integration med övriga elever på skolorna kunna ske snabbare. På så sätt skulle man också kunna undvika en långvarig stigmatisering genom särskiljandet av nyanlända elever i särskilda undervisningsgrupper.

Nyanlända elevers sociala spelrum i ”en skola för alla”

Maria som i citatet i avhandlingens inledning säger att hon vill gå i ”vanlig klass” på gymnasiet som alla andra, har i likhet med många andra elever i undersök-

83 PRIV fanns vid tiden för den empiriska undersökningen. Sedan 2011 finns istället IMPRO, introduktionsprogram med programinriktat individuellt val.

ningen fått vänta med detta. När man kommer sent i sin skolgång till Sverige kan skolgången bli fördröjd jämfört med andra elever i samma ålder. Det sociala spelrummet, eller handlingsutrymmet, har för vissa av de intervjuade eleverna blivit lite trångt och under en lång period mest inneburit kontakter med andra som också nyligen invandrat, bland annat till följd av avskild undervisning men också till följd av en social position med låg status. Men eftersom många av de intervjuade eleverna med tiden har blivit inkluderade i sociala sammanhang i sina nya klasser och har hittat vänner där, verkar det trots allt finnas öppningar för att sociala positioner mellan elever kan förändras och att nyanlända elevers sociala spelrum kan bli friare och mindre trångt. Många nyanlända elever i undersökningen har lagt ner ett stort arbete på att lära sig svenska och på så sätt har de så småningom kunnat möta andra elever på en mer jämlik nivå. Men för att det ska kunna bli ett möte krävs också en nyfikenhet och öppenhet från andra elever, som i sin tur kan påverkas av det sociala klimat som råder i enskilda klasser och skolor. Jag menar att skolan och lärare har en viktig uppgift i att medverka till att skapa ett rymligt, tryggt och jämlikt socialt spelrum för nyanlända elever i förhållande till övriga elever, så att skolan i högre grad kan bli ”en skola för alla”. Ett sådant socialt spelrum elever emellan skulle dessutom gynna alla elever i skolan, inte bara nyanlända.

KAPITEL 15

Summary

Introduction

Students that have migrated to Sweden late during compulsory school or during upper secondary school have a problematic school situation in different aspects. According to a report by Fredrik Modigh (2004) in cooperation with the Swedish school authority ”Myndigheten för skolutveckling”,[84] students that arrive in Sweden from the sixth year of compulsory school or later, face greater difficulties than other students when it comes to reaching the qualifications needed for studies at upper secondary school. Since there are certain qualification requirements to study at upper secondary school, many of these students are placed in different levels of preparatory education for a long period of time (see e.g. Integrationsverket 2004:34f; Modigh 2004:40f). In this dissertation there are some examples of students that have studied for at least three years (and even up to six years) in these preparatory levels. Modigh (2004) also refers to different studies that show that students who have come to Sweden during the later stages of compulsory school or during upper secondary school have more often than other students psychosocial problems like, for example, headaches, stomach-aches and sleeping difficulties. This group of students state more frequently than other students in these studies that they feel stressed at school, insecure and are subjected to bullying.

Nihad Bunar (2010) has in cooperation with the Swedish Research Council made a report about predominantly Swedish research on newcomer immigrant students at school. He concludes that there is very little research in Sweden that directly focuses on this group of students. There is some research that directly or indirectly concerns newcomer immigrant students, but which mainly focuses on students with foreign backgrounds in general at school (including students that

84 ”Myndigheten för skolutveckling” (the authority for school development) was discontinued in October 2008, but the work on school development questions continued within the Swedish school authority ”Skolverket”.

are born in Sweden with parents born abroad). These studies for example observe the interaction between teachers and students and how this interaction is affected by different power structures in society. Other studies focus on language and second language questions, but only a few of them directly concern newcomer immigrant students. Bunar (ibid.:113) asserts that academic research on newcomer immigrant students is strongly underdeveloped in Sweden. He would like to see more research on for example: the effects of the reception system for newcomer immigrant students, cooperation between different actors around this group of students and evaluations of new kinds of pedagogies like, for instance, intercultural education. Some of the more specific research areas that Bunar considers urgent are: ”investigations of how the transition of newcomer immigrant students from preparatory classes to regular classes is being done, pedagogically, socially and organizationally, and with what effects. There should be special considerations concerning questions about the provision of information, but also bullying, discrimination and isolation.” (Ibid.:115, my translation.) This dissertation connects to at least some of these questions: the social effects of the reception system for newcomer immigrant students, these students' own social experiences of the transition from preparatory to regular classes and questions concerning isolation and harassment.

Purpose of the study and research questions

The purpose of this study is to investigate the social situation at school for students that have migrated to Sweden during their last four years at compulsory school or during upper secondary school. The study investigates the social interaction between students with a special focus on the possibilities and hindrances for inclusion of the newcomer immigrant students in different social groups at school, and the ways these students handle possibilities and hindrances for social inclusion. The study focuses on newcomer immigrant students that are studying at different levels in the education system, from preparatory educational levels for newcomer immigrant students to regular education at compulsory or upper secondary school. Primarily the dissertation has an individual perspective, in that the interviewed students' own experiences play a pivotal role. The students' narratives about their experiences are analyzed through my interpretation and the analytic tools that I have chosen. To be able to understand and explain why the social relations between students are the way they are, the analysis has also been

connected to a macro level when needed. In this way the individual perspective is also to some extent put into an organizational perspective when it comes to how the school as an institution is organized, and a structural perspective when it concerns social power structures.

The research questions focused on in this study are:

- What kinds of experiences do the interviewed students have of the social interaction between themselves and other students at their schools?
- What kinds of experiences do the interviewed students have of their possibilities and hindrances for inclusion in different kinds of social groupings in their classes and at their schools?
- How do the interviewed students handle the eventual hindrances for inclusion in different kinds of social groupings in their classes and at their schools?
- What kinds of social positions do the interviewed students take in relation to other students, and what determines these positions?
- What is the significance of the interviewed students' religious or non-religious affiliations for the social interaction between students?
- What consequences do the schools' reception systems for newcomer immigrant students have for the interviewed students' possibilities to be socially included at school?

Method

Since one aim of the investigation is to emphasize the students' individual experiences of their school situation, the basic method chosen has been qualitative interviews of students. Field studies have been used as a complement. The main function of the field studies has been to get acquainted with the school contexts of the interviewed students, in order to come up with relevant research questions and interview questions. The field studies have also been a way of getting to know the students I later interviewed in their own school environment, which has facilitated my understanding of the students' answers and narratives. Another completing method has been to interview mainly teachers, but also other members of school staff, to deepen my knowledge of the students' school situation in order to obtain versatile interviews with the students. Interviews with students are the main focus of the study, and all quotations presented in the study are from these interviews.

I have interviewed 29 students, 16 girls and 13 boys, at different schools in Malmö. Eleven of these students participated in follow-up interviews one to one-and-a-half years after the first interview. I have also interviewed a total of 34 teachers and other school staff members. The field studies and interviews have been carried out at four compulsory schools. At the upper secondary level there are students' narratives from ten schools, of which I have visited seven. I have made field studies, full time, for two months at one compulsory school and two months at an upper secondary school. I have visited the three other compulsory schools now and again during a couple of weeks, to participate in lessons and to make interviews. The other upper secondary schools I have visited for single days. I have made field studies for about a 100 whole school days, and beyond that made shorter visits to the schools. I have followed the interviewed students for either a longer period of time at school (at the two schools where I spent two months each) or spent at least one whole school day with them before the interview. There have been a few cases where some students that did not want me to accompany them for a whole school day and in those cases I accepted their wishes.

Results and analysis

In this section I will very shortly mention some of the most central results and the analyses of these results. Matters that have been central in the study are the ways in which the newcomer immigrant students are socially included or excluded at school, what kinds of hindrances there are to social inclusion and how the interviewed students handle these hindrances. Another issue has to do with the students' social positions and what determines these positions. A third issue focuses on how these different social processes are affected by the organization of the school education. Finally this section deals with the question of what significance the students find that their religious or non-religious affiliation has for the social interaction between students.

Social inclusion and exclusion

For most of the interviewed students the quickest ways of gaining social contacts in their new schools have been within preparatory education for newcomer im-

migrant students at compulsory or upper secondary school. Although these students change classes in school quite often, depending primarily on their level of linguistic knowledge, many of the students have managed to establish close and long-term relationships at preparatory educational levels that last even after the original groups of students in these classes have been separated. When it comes to social contacts between newcomer immigrant students and other students at school in regular education, this study shows that there are many hindrances along the way towards social inclusion between newcomer immigrant students and other students at their schools.

A recurring strategy used by the interviewed newcomer immigrant students to gain social contacts in their new classes within regular education is to primarily turn to other students in the new class that also have experiences of migration, with the same language as or another language than they have themselves. There are clear signs in the study that points to the difficulties for the newcomer immigrant students in being socially included in their new classes at the regular educational level. Therefore you can see at least part of the newcomer immigrant students' tendency to primarily turn to each other as a way to handle hindrances to social inclusion with other students in their classes.

Stigmatization

One significant reason for the newcomer immigrant students' isolation at the beginning of their studies at regular educational levels is the reception they receive from other students in their new classes. The study shows quite clearly that there is a risk that newcomer immigrant students are stigmatized for different reasons at their schools, which can lead to hindrances to their social inclusion in their classes and at their schools. To be a newcomer immigrant student often means a social position with a lower status than both students born in Sweden with parents born here and students born in Sweden with parents born abroad. The stigmatization often involves other students distancing themselves from the newcomer immigrant students in more or less obvious ways, for example by contemptuous comments or by ignoring them. The starting point for the stigmatization is primarily the Swedish linguistic level of the students, being a newcomer immigrant[85], being categorized as a "refugee"[86] and placed in preparatory educa-

85 As opposed to being born in Sweden with parents that have immigrated to Sweden, or being born in Sweden with parents born in Sweden.

86 The word "refugee" is, according to the study, often used as a particularly depreciative word, and also used to mark a difference in relation to the slightly higher social status of people referred to as "immigrants" that have actually been born in Sweden.

tion separated from regular education. Goffman (1963/2011:12) describes how persons with a stigma have some kind of deviant attributes that others cannot avoid noticing. Therefore, others can in a relatively legitimate way disregard these persons' assertions to be included in social groupings, because they are not believed to posses the qualities expected from members of the groups. In a wider perspective of society, the stigmatization of the newcomer immigrant students can be connected to a stigmatization of persons categorized as ”immigrants” in society at large, and a stigmatization of a form of the Swedish language that is not totally coherent with the standard use of the language. Both of these factors can for example result in discrimination in the labor market (see e.g. Boyd 2000; Kamali 2005; Carlsson 2013).

What also becomes obvious is that students with immigrant backgrounds that are born in Sweden also find themselves in a stigmatized low-status position. They might try to raise their own position by marking a distance to students that can be categorized as ”even more immigrant” than themselves, namely the newcomer immigrant students, by for example ridiculing or laughing at their use of the Swedish language. Bourdieu (1991b:67ff) sees the language as a central factor when it comes to preserving a certain power order in society. The educational system is the ultimate institution in society where this control over the correctness of the language is exerted, but as this study shows, this is not only done by the teachers' enforcement of the linguistic order, but also by the students themselves. You can see this as an expression of symbolic violence in Bourdieu's meaning: teachers and students preserve a ”recognized” or ”legitimized” linguistic use that builds on the dominating social classes' way of using the language. Since this linguistic use is seen as something ”natural”, the power relations that the legitimized linguistic use is built upon are hidden. An effect of this symbolic violence that the interviewed students express is the shame of not being able to live up to the expectations of a linguistic level that you are presumed to have or at least are presumed to achieve as a school student.

When it comes to the students' ways of handling hindrances to social inclusion at school connected to stigmatization, something that recurs in the empiric material is that many students show signs of having internalized the stigmatization they are subject to by being ashamed of themselves. Thomas Scheff and Suzanne Retzinger (2000) state that a central component of the experience of shame is that you see yourself from a negative perspective by imagining how others see you. Therefore shame also implies that there is a threat to the social bonds between yourself and others. In this way you can say that many newcomer immigrant students in this study are subject to a double repression; one from outside and one from their

own imagination. You can see this exterior and interior stigmatization as a consequence of a symbolic violence that is exerted in the hierarchical school structures, where the school has the legitimate function to categorize students on the basis of their results and to place more value on some students than on others (see Broady 1980/1998). With Bourdieu's terminology you can say that the newcomer immigrant students (at least at the start) do not have the cultural capital needed in the educational market. In the school context of these students this means that they are excluded from regular education and are educated in separate groups, since they are not considered qualified for regular education. The school as an institution, that has the function to sort students according to their results, can thus be presumed to have a strong impact on the circumstances that exclude and stigmatize some students.

In addition to that, the stigmatization leads to some students ostracizing newcomer immigrant students, and the shame of the newcomer immigrant students over the stigmatization also leads to their own avoidance of social contact (at least to start with), and accordingly they exclude themselves from social contacts. Some of the hindrances that the interviewed students describe when it comes to being socially included in their new classes at regular educational levels also seems to be about a transition from an "out-group" to an "in-group". Goffman (1959/1998:155) argues that persons who have previously belonged to an out-group in relation to a certain "team" and who are on their way into this team, can be subjected to aggressiveness and facetious harassments before they are accepted as part of the team as an in-group. It seems as if this initial aggressiveness towards, or in other cases snubbing of, some newcomer immigrant students when they start regular education, is transient. Also the isolation in their new classes in regular education that is spoken about by many of the interviewed students is something that seems to change over time. Gradually many of the students are included in different groupings in their new classes and find friends there. This is especially obvious in the follow-up interviews, which are made one to one-and-a-half years after the first interview. In this respect I would also like to point to the hard work that the newcomer immigrant students engage in to learn the new language and thereby improve their chances to be socially included. Thus they are not "passive victims" of the social exclusion that they experience; many of them are, on the contrary, constantly striving to be socially included and also succeed sooner or later to do so.

One factor that can be seen as a hindrance to the social inclusion of newcomer immigrant students at their schools is the reception system for these students. The stigmatization of the newcomer immigrant students is also connected to the

fact that they, as opposed to other students, are not yet considered qualified for regular education. The study shows that there are obvious differences in the social status between students in preparatory and regular education. Some students in regular education mark their higher social status more or less openly against students in preparatory education. Ten of the interviewed students have studied for three years or more at preparatory educational levels (including the individual program, ”IV”). Some students have expressed their patience and understanding of the fact that they have had to study for a long time at preparatory educational levels before being able to move on to regular education. Some students however have expressed their frustration over having to study at these levels for such a long time and not being able to study and be ”like everyone else”. At the preparatory levels of upper secondary school there are even less possibilities for the students to get out of their separated position. Since there are certain admission requirements for upper secondary school, the students cannot gradually be transferred to regular education as at compulsory school.

Different kinds of stigmatization also become obvious when it comes to some of the interviewed students' experiences of mere harassments. The harassment the interviewed students have been subjected to has not only been committed by students at regular educational levels but also at preparatory levels. The forms of stigma show that this harassment is connected to for example racism, sexism and nationalism. Since the harassment in most cases is committed at schools with a large section of students with migrant backgrounds (through their own or their parents' migration) you can, once again, see part of the harassment as a way for a stigmatized group to separate themselves from persons with even more obvious stigmas. In a perspective of society at large you can also see the harassments as an effect of a Swedish context that in different ways legitimizes racism and discrimination, through everything from ”every-day” racism to discrimination in the labor market (see e.g. Essed 1991; Wigerfeldt 2001; Carlsson 2013). In some of the interviews you can also surmise racist ideas that have not emerged in Sweden but already in the countries that the students have migrated from.

Religious affiliation, non-affiliation and social relations

The study does not only show a hostility and reluctance to include newcomer immigrant students in social groupings at regular educational levels, but also the opposite: a readiness to include each other in different social groupings at school, regardless of for example different religious affiliations. In particular, the follow-up interviews with ten of the earlier interviewed students show that many of

the students have with time been included in different social groupings in their classes at a regular educational level, or have at least found one or a few friends there, although the time at a regular educational level often starts with a period of loneliness and even isolation. When it comes to the impact of religious affiliations and non-affiliations on how these ten students have chosen their friends, it seems to be of very marginal importance. It appears that these affiliations are not allowed to stand in the way of social inclusion in different groupings at school, at least not for the interviewed students and their school contexts. One possibility to explain this is to point to the globalized world that these students live in. Some of them have, for example, even before their arrival in Sweden gone to schools with pupils of different religious affiliations, and some of them have lived in other countries and are used to meeting people with different cultural backgrounds and social codes. Furthermore, they now live in a city that is characterized by plurality and encounters between many cultural and religious perspectives.

Borgström and Goldstein-Kyaga (2006:13ff) propose that globalization has led to a homogenization of culture, for instance in the area of consumption, but that it has also led to new forms of cultures when the encounters between cultures create new interpretations and creolization of cultures. But, as Borgström and Goldstein-Kyaga point out, it does not always pass without conflict. In my study there are examples of pupils' inner conflicts, which concern what kinds of behavior you allow for yourself, taking into account both your religious adherence and the new social context that you are dealing with. In other cases there are examples of confrontations between religious or non-religious perspectives, sometimes between pupils with the same religious affiliation, and sometimes between students of different religious or non-religious affiliations. Some students have negotiated with their own earlier religious approach to be able to be socially included in the new Swedish context. According to Bourdieu (Swartz 1997 Ch. 5) a person's habitus can change through actions in different fields, but it is often a slow process. To be able to enter a new field, like the newcomer immigrant students enter the Swedish educational field, you often have to make "investments" and get to know the rules of the field to be able to "play the game" (ibid. Ch. 6). Some of the interviewed students have done so by, for example, not openly signaling their religious affiliation through religious markers, changing their habits when it comes to ways of greeting one another as men and women, to some extent changing their approach to religious prohibitions of certain food and alcohol, and some of the girls have somewhat changed their attire according to the current norms for women's clothing in Sweden.

In the study it becomes clear that the interviewed students above all regard religion as something you practice at home. In Goffman's (1959/1974:29, 31) terms of social framings, you could see home as one kind of framing for the religious commitment, where you can have another approach to religious matters and religious rules than in another framing, such as school. By separating different framings from each other, it is also possible to separate the ”audience” that is present for the moment, and thereby the expectations on the individual that these different framings can imply (ibid.:122). According to Goffman (ibid.:18) people who interact with each other are also always busy trying to ”negotiate” a common definition of the situation they share. In this way a ”temporary consensus” is created. You can see the students' readiness to ”negotiate” how much room they give to religious matters at school as a way of achieving a ”temporary consensus”. Religion can persist as a central component of a person's life, especially in the private sphere, even though it is kept in the background at school in favor of the possibilities to socially include persons with different kinds of religious affiliations or non-affiliation.

Reflections

Preparatory educational levels at compulsory and upper secondary schools can be looked upon as a form of education for students in need of extra support. For this reason I would like to compare these educational levels with another kind of education for students in need of special support – special education. Fridlund (2011:223ff) points at discourses of inclusion and exclusion and the different approach that the special educational field has in this issue compared to the second language educational field. Within special education the main idea today is that students in special need of support should get their education in their regular classes and get the special support they need there. Within second language education, on the other hand, the main idea is that second language students learn the Swedish language best in groups separated from first language students. Fridlund questions these different educational approaches towards students in need of special support and second language students, and claims that both of these groups of students should be able to get the support they need within regular education.

On the basis of this study I believe that above all there is a need for flexibility in the schools' reception systems for newcomer immigrant students. It varies how

long time different students need to attend preparatory education for language reasons and, not to forget, how long time they themselves wish to attend this kind of education. An earlier transfer from preparatory to regular educational levels could be possible through a stronger support system within regular education from tutors in the students' first languages, according to Eklund (2003). One way of looking at preparatory educational levels could be to see it as a complement to regular education, to which the students could turn when they themselves want to get support. I have seen one example of this in a compulsory school, where the students that had previously gone to the preparatory class, came back during certain lessons to get help from the preparatory class teacher in order to understand and solve different school tasks that they had in regular education.

Perhaps some of the students that lost a great deal of their motivation to study because of the long time at preparatory educational levels could have been more motivated to engage in their studies if their wish to be able to attend regular education had been responded to, for example by letting the students attend at least some regular education. This was also practiced in some schools at compulsory level, but at upper secondary level this possibility was significantly limited. There are however a few examples of schools at upper secondary level in Sweden that give also students from preparatory educational levels the opportunity to attend at least some regular education (Skolinspektionen 2009:21). By giving newcomer immigrant students in both compulsory and upper secondary school levels the opportunity (with flexibility for individual students' needs and wishes) to move on to regular education to at least some degree and meet with students there, the social integration between students at school could be faster. In this way you could also try to avoid long-term stigmatization through separating the newcomer immigrant students into special groups. This will thus presuppose that the schools take their responsibility to facilitate the social contacts between students.[87]

87 There are some examples in this study of how teachers can be of help in this respect, see Chapter 7.

Referenser

Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2004). ”Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärning”. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Adelkah, Fariba & Olszewska, Zuzanna (2007). ”The Iranian Afghans”. *Iranian Studies,* vol. 40, nr. 2.

Allen, Dawn (2006). ”Who’s in and Who’s out? Language and the Integration of New Immigrant Youth in Quebeck”. *International Journal of Inclusive Education,* vol. 10, nr. 2–3.

Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod.* Lund: Studentlitteratur.

Ambjörnsson, Fanny (2008). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer.* Stockholm: Ordfront.

Anderson, Benedict (1993). *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning.* Göteborg: Daidalos.

Anderson, Sally (2000). *I en klasse for sig.* Köpenhamn: Gyldendal.

Andersson, Curt (1994). *Organisationsteori.* Lund: Studentlitteratur.

Aronson Fontes, Lisa (2008). *Interviewing Clients across Cultures: A Practitioners Guide.* New York: Guilford Press.

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik.* Malmö: Gleerups.

Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag.* Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.

Assarson, Inger (2009). *Utmaningar i en skola för alla: Några filosofiska trådar.* Stockholm: Liber.

Axelsson, Monica (1998). ”En språkpedagogisk utvärdering”. I: M. Axelsson & R. Norrbacka Landsberg, *En studie av två internationella klasser – ur ett etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv.* Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

Bailey, Carol A. (2007) *A Guide to Qualitative Field Research* (2:a uppl.). Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications .

Balibar, Étienne (2002). ”Finns det en nyrasism?”. I: É. Balibar & I. Wallerstein, *Ras, nation, klass. Mångtydiga identiteter.* Göteborg: Daidalos.

Benge, Gertie (2012). *All about Mandaeism and Kurdish Religions.* Delhi: University Publications.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.* London: Penguin.

Berggren, Katarina & Omarsson, Abukar (2001). *Rätt man på fel plats: En studie av utlandsfödda akademiker som invandrat under 1990-talet.* Ura 2001:5. Solna: AMS utredningsenhet.

Billig, Michael (2005). *Laughter and Ridicule: Towards a Social Critique of Humour.* London: Sage Publications.

Blob, Mathias (2004). *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn: En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner.* Norrköping: Integrationsverket.

Borgström, María & Goldstein-Kyaga, Katrin (2006). ”Från rotlöshet till kosmopolitism. Ungdomar i den globala staden”. I: M. Borgström & K. Goldstein-Kyaga (red.), *Gränsöverskridande identiteter i globaliseringens tid: Ungdomar, migration och kampen för fred*. Huddinge: Södertörns högskola.

Bouakaz, Laid (2007). *Parental Involvement in School: What Hinders and what Promotes Parental Involvement in an Urban School.* Malmö: Malmö University.

Bourdieu, Pierre (1979/2010). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Cambridge, MA.: Harvard University Press

Bourdieu, Pierre (1991a). ”Genesis and Structure of the Religious Field”. *Comparative Social* Research, vol. 13 nr. 1.

Bourdieu, Pierre (1991b). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, Pierre (1995). *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlingsteori.* Göteborg: Daidalos.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970/2008). *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildningssystemet.* Lund: Arkiv förlag.

Boyd, Sally (2000). ”Vilken svenska behöver man för att undervisa i den svenska skolan idag?”. I: H. Åhl (red.), *Svenskan i tiden: Verklighet och visioner.* Stockholm: HSL Förlag.

Bredänge, Gunlög, Boyd, Sally & Dorriots, Beatriz (1998). *Kriterier för bedömning av utländsk lärare som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet.* Rapport 1998:10. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.

Broady, Donald (1998/1980). ”Den dolda läroplanen”. *KRUT* vol. 16. [Särtryck ur KRUT.]

Broady, D & Gustafsson, J. E. (2000) (red.): *Välfärd och skola: Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut.* SOU 2000:39. Stockholm: Fritzes.

Brodin, Jane (2010). *Perspektiv på en skola för alla* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, Alan (2004). *Social Research Methods* (2:a uppl.). Oxford: University Press.

Brömssen, Kerstin von (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborgs universitet: Studies in Educational Sciences.

Bunar, Nihad (2001). ”’Kriget har ändå lärt oss någonting’. Identitet, vardagsliv och återvändande bland unga bosnier i Sverige”. I: N. Bunar & M. Trondman (red.), *Varken ung eller vuxen: ”Samhället idag är ju helt rubbat”.* Stockholm: Atlas.

Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan.* Vetenskapsrådets rapportserie nr. 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Burgess, Chris (2007).”’Newcomer’ Children in Non-Metropolitan Public Schools: The Lack of State-Sponsored Support for Children whose First Language is not Japanese”. *Japan Forum,* vol. 19, nr. 1.

Böhlmark, Anders (2007). ”Age at Migration and School Performance: A Siblings Analysis Using Swedish Register Data”. I: A. Böhlmark, *School Reform, Educational Achievement and Lifetime Income.* Stockholm: Stockholm University, Department of Economics.

Caillé, Alain (1992). ”Esqiusse d’une critique de l’économie générale de la pratique”. *Cahiers du LASA,* vol. 12, nr. 13.

Cameron, Deborah (1995). *Verbal Hygien.* London: Routledge.

Carlsson, Rickard (2013). *Warmth and Competence in Implicit Stereotypes and Discrimination.* Lund: Lund University, Department of Psychology.

Cederberg, Meta (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt: Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan.* Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.

Cekaite Thunqvist, Aste (2006). *Getting Started: Children's Participation and Language Learning in an L2 Classroom.* Linköping: Linköping University.

Christiansen, Connie Carøe & Hohnen, Pernille (2002). *Betingelser for børns sociale ansvar.* Socialforskningsinstitutet 02:4. København: Socialforskningsinstitutet.

Cummins, Jim (1997). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Ontario: California Association for Bilingual Education.

Dahlgren, Lars, Emmelin, Maria & Winkvist, Anna (2007). *Qualitative Methodology for International Public Health.* Umeå: Epidemiology and Public Health Sciences, Department of Public Health and Clinical Medicine, Umeå University.

Dahlgren, Lars & Starrin, Bengt (2004). *Emotioner, vardagsliv och samhälle : En introduktion till emotionssociologi.* Malmö: Liber.

Davidson, Brad (2000). "The Interpreter as Institutional Gatekeeper: The Social-Linguistic Role of Interpreters in Spanish-English Medical Discourse". *Journal of Sociolinguistics,* vol. 4, nr. 3.

De los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (2005). "Inledning". I: P. del los Reyes & M. Kamali (red.), *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering.* Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU: 2005:41. Stockholm: Fritzes.

De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlikhetens landskap.* Malmö: Liber.

Deniz, Feryan, Özmen, Denho & Goldstein-Kyaga, Katrin (2006). "Att överleva i diasporan. Ungdomar av assyriskt/syrianskt ursprung i Sverige". I: M. Borgström & K. Goldstein-Kyaga (red.), *Gränsöverskridande identiteter i globaliseringens tid: Ungdomar, migration och kampen för fred*. Huddinge: Södertörns högskola.

Dewey, John (1916/1961). *Democracy in Education.* New York: Macmillan.

Dwyer, Claire (1998). "Contested Identities: Challenging Dominant Representations of Young British Muslim Women". I: T. Skelton & G. Valentine (red.), *Cool Places: Geographies of Youth Culture.* London: Routledge.

Edin, Per-Anders, Fredriksson, Peter, Grönqvist, Hans & Åslund, Olof (2009). *Bostadssegregationens effekter på flyktingbarns skolresultat.* Uppsala: IFAU Rapport 2009:18.

Egelund, Niels, Haug, Peder & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv.* Stockholm: Liber.

Ehn, Billy (1996). ”Ungdom i mångfald”. I: E.-S. Hultinger & C. Wallentin (red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Ekerwald, Hedvig & Säfström, Carl Anders (2012). *Levd demokrat: Skola och mobbning i ungdomars liv.* Stockholm: Liber.

Eklund, Monica (2003). *Interkulturellt lärande: Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början.* Luleå tekniska universitet, institutionen för lärarutbildning.

Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (1999). ”Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället”. I: C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.), *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället.* Nora: Nya Doxa.

Essed, Philomena (1991). *Understanding Everyday Racism: An interdisciplinary Theory.* London: Sage Publications.

Eve, Michael (2002). ”Is Friendship a Sociological Topic?”. *European Journal of Sociology,* vol. 43, nr. 3.

Florian, Lani (2008). ”Special or Inclusive Education: Future Trends”. *British Journal of Special Education,* vol. 35, nr. 4.

Fontana, Andrea & Frey, James H. (2000). ”The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text”. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (2:a uppl.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Forsberg, Margareta (2005). *Brunetter och blondiner: Om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för socialt arbete.

Fredrickson, George M. (2003). *Rasism: En historisk översikt.* Lund: Historiska media.

Fredriksson, Ulf (2002). *Reading Skills among Students of Immigrant Origin in Stockholm.* Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education.

Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser.* Göteborg: Göteborgs universitet: institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Gadler, Ulla (2011). *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet.* Växjö; Kalmar: Linnaeus University Press.

Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken.* Göteborg: Daidalos.

Giddens, Anthony (2000). ”Goffman as a Systematic Social Theorist”. I: G. A. Fine & G. W. H. Smith (red.), *Erving Goffman.* London: Sage Publications.

Goffman, Erving (1953). *Communication Conduct in an Island Community.* Chicago: University of Chicago.

Goffman, Erving (1959/1998). *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.

Goffman, Erving (1961/2009). *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Goffman, Erving (1963/2011). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Goffman, Erving (1967/2005). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior.* New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Goffman, Erving (1971/2010). *Relations in Public: Microstudies of the Public Order.* New Brunswick and London: Transaction Publishers.

Goffman, Erving (1974/1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience.* Boston: Northeastern University Press.

Goffman, Erving (1983). ”The Interaction Order”. *American Sociological Review,* vol. 48, nr. 1.

Goldstein-Kyaga, Katrin & Borgström, Maria (2009). *Den tredje identiteten: Ungdomar och deras familjer i det mångkulturella globala rummet.* Huddinge: Södertörns högskola.

Granström, Kjell (2007). I: C. Thors (red.), *Utstött: En bok om mobbing*. Pedagogiska magasinets skriftserie nr. 6. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Grenfell, Michael & James, David (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory.* London: Falmer Press.

Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik.* Linköpings universitet, institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.

Grundskoleförordningen 1994:1194. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Gröning, Inger (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola.* Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för nordiska språk.

Gymnasieförordningen 1992:394. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Gymnasieförordningen 2010:2039. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Hall, Stuart (1997). ”The Spectacle of the ’Other’”. I: S. Hall (red.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.* London: Sage Publications.

Hamberg, Eva M. (2000). *Livsåskådningar, religion och värderingar i en invandrargrupp: En studie av sverigeungrare.* CEIFO:s skriftserie, 1400–3953. Stockholm: CEIFO.

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning.* Stockholm: Skolverket.

Hellberg, Kristina (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter.* Linköping: Linköpings universitet, institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Helldin, Rolf (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan: En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet.* Lund: Studentlitteratur.

Herbert, Anna (2006). ”Våld och trauma i klassrummet”. I: H. Lorentz & B. Bergstedt (red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer.* Lund: Studentlitteratur.

Holloway, Wendy (1996). ”Gender Difference and the Production of Subjectivity”. I: S. Jackson & S. Scott (red.), *Feminism and Sexuality.* Edingburgh: Edingburgh University Press.

Hugo, Martin (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program.* Jönköping: Jönköping University Press.

Hultqvist, Elisabeth (2001). *Segregerande integrering: En studie av gymnasieskolans individuella program.* Stockholm: HLS förlag.

Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996). ”Hemspråksundervisningen”. I: K. Hyltenstam (red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige.* Lund: Studentlitteratur.

Hägglund, Solveig (1996). *Perspektiv på mobbning.* Rapport, nr 14. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.

Integrationsverket (2004). *Integration – var god dröj: Utvärdering av kommunernas introduktionsverksamhet för nyanlända invandrare mottagna 2001.* Integrationsverkets rapportserie 2004:01. Norrköping: Integrationsverket.

Isaksson, Kerstin & Svedberg, Lars (1989). *Permanent tillfällighet: Om arbete och socialbidragstagande i en klientgrupp.* Rapport i socialt arbete, nr. 44. Stockholm: Socialhögskolan.

Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet.* Karlstad: Karlstads universitet.

Jeffner, Anders (1988). *Livsåskådningar i Sverige: Inledande projektpresentation och översiktlig resultatredovisning.* Uppsala: Uppsala universitet, tros- och livsåskådningsvetenskap.

Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete: I skola och behandling.* Forskning i fokus, 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Johansson, Charlotte (2000). *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum: Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan.* Uppsala: Uppsala universitet, institutionen för lärarutbildning.

Johansson, Monica (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.

Johnson, Jacqueline S. & Newport, Elissa L. (1989). ”Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language”. *Cognitive Psychology,* vol. 21, nr. 1.

Jonsson, Richard (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola.* Stockholm: Ordfront.

Jönhill, Jan Inge (2012). *Inklusion och exklusion: En distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället.* Malmö: Liber.

Kamali, Masoud (2005). *Sverige inifrån: Röster om diskriminering. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.* SOU 2005:69. Stockholm: Fritzes.

Kamali, Masoud (2006). ”Den segregerande integrationen”. I: M. Kamali (red.), *Den segregerande integrationen. Om social sammanhållning och dess hinder.* Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU: 2006:73. Stockholm: Fritzes.

Karlsson Minganti, Pia (2007). *Muslima: Islamisk väckelse och unga muslimska kvinnors förhandlingar om genus i det samtida Sverige*. Stockholm: Carlsson.

Kotre, John N. (1996). *White Gloves: How We Create Ourselves through Memory.* New York; London: Norton & Company.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund.* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för pedagogik.

Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lawler, Steph (2004). ”Rules of Engagement: Habitus, Power and Resistance”. I: L. Adkins & B. Skeggs (red.), *Feminism after Bourdieu.* Oxford: Blackwell Publishing.

Layder, Derek (2006). *Understanding Social Theory* (2:a uppl.). London: Sage Publications.

Lindberg, Inger (2009). ”I det nya mångspråkiga Sverige”. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik,* vol. 18, nr. 2.

Lofland, John, Snow, David A., Anderson, Leon & Lofland, Lyn H. (2006). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis* (4:e uppl.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.

Lpf 94 (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna: Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda.* Stockholm: Skolverket: Fritzes.

Lpo 94 (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Fritzes.

Luhmann, Niklas (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft,* band 1–2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Löwander, Birgitta (2010). *Den mångtydiga toleransen: En studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010.* Rapportserie 2010:1. Stockholm: Forum för levande historia.

Madsen, Bent (2006). *Socialpedagogik: Integration och inklusion i det moderna samhället.* Lund: Studentlitteratur.

Mahar, Cheleen, Harker, Richard & Wilkes, Chris (1990). ”The Basic Theoretical Position”. I: R. Harker, C. Mahar & C. Wilkes (red.), *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: The Practice of Theory.* Basingstoke: Macmillian.

Magnusson, Nicola (2011). *Refugeeship: A project of Justification Claiming Asylum in England and Sweden.* Stockholm: Stockholms universitet, pedagogiska institutionen.

Malmö stad (2009/2011). *Riktlinjer för förberedelsegrupp: Grundskola.* Malmö: Malmö stad.

Malmö stad kommunstyrelsen (2010). ”2010-06-09: Utredningsuppdrag gällande lokal utvärdering av förberedelseklassernas verksamhet”. KS-BOU-2009-00955. Malmö: Malmö stad.

Manning, Philip (1991). ”Drama as Life: The Significance of Goffman’s Changing Use of the Theatrical Metaphor”. *Sociological Theory,* vol. 9, nr. 1.

Mattsson, Katarina (2001). *(O)likhetens geografier: Marknaden, forskningen och de Andra.* Uppsala: Uppsala universitet, kulturgeografiska institutionen.

May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Modigh, Fredrik (2004). *Vid sidan av eller mitt i: om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan.* Myndigheten för skolutveckling. Dnr. 2004:282

Mohanty, Chandra Talpade (1999). ”Med västerländska ögon. Feministisk forskning och kolonial diskurs”. I: C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.), *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället.* Nora: Nya Doxa.

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Kvalitet inom IV: Hela skolans ansvar.* Stockholm: Liber.

Nationalencyklopedin, www.ne.se (besökt 2013-07-03). Det sökta ordet: ”Limbo”.

Neckel, Sighard (1991). *Status und Scham: Zur Symbolischen Reproduktion Sozialer Ungleichheit.* Frankfurt am Main: Campus.

Neuman, Lawrence W. (2003). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (5:e uppl.). Boston: Allyn and Bacon.

Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”: Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr. 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nordenfors, Mikael (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet.* Göteborg: Göteborgs universitet.

Nordin, Magdalena (2004). *Religiositet bland migranter: Sverige-chilenares förhållande till religion och samfund.* Lund: Lunds universitet, centrum för teologi och religionsvetenskap.

Nordström Skans, Oskar & Åslund, Olof (2010). *Etnisk segregation i storstäderna: Bostadsområden, arbetsplatser, skolor och familjebildning 1985–*

2006. Rapport 2010:4. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering.

Norrbacka Landsberg, Riika (1998). ”Bilder av eleven – om skapandet av skolvardagen i två internationella klasser”. I: M. Axelsson & R. Norrbacka Landsberg, *En studie av två internationella klasser ur ett etnologiskt språkpedagogiskt perspektiv.* Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

Orlander, Auli Arvola (2011). *Med kroppen som insats: Diskursiva spänningsfält i biologiundervisningen på högstadiet.* Stockholm: Stockholms universitet.

Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003). *Kränkningar i skolan: Förekomst, former och sammanhang.* Serie: Rapport från Värdegrunden, 5. Göteborg: Göteborgs universitet.

Otterbeck, Jonas (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Otterbeck (2007). ”Unga vuxna muslimers förhandlingar och islams förvandling”. I: G. Alsmark, T. Kallehave & B. Moldenhawer (red.), *Migration och tillhörighet: Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien.* Lund: Lunds universitet, centrum för Danmarksstudier.

Otterbeck, Jonas (2010). *Samtidsislam. Unga muslimer i Malmö och Köpenhamn*. Stockholm: Carlsson.

Otterup, Tore (2005). *”Jag känner mig begåvad bara”: Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde.* Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för svenska språket.

Ouis, Pernilla & Roald, Ann Sofie (2003). *Muslim i Sverige*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.

Pahl, Ray (2000). *On Friendship.* Cambridge: Polity Press.

Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra: Minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i skolan.* Stockholm: Stockholms universitet, Studies in Educational Sciences, HLS förlag.

Parszyk, Ing-Marie (2007). *Tvåspråkig läslust: Evaluering av projektet Barnböcker på suryoyo.* Stockholm: Stockholms lärarhögskola.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.

Permisán, Cristina & Fernández, José (2007). ”Educational Responses to Immigrant Students in Madrid”. *Intercultural Education,* vol. 18, nr. 3.

Persson, Anders (2003). *Skola och makt: Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola.* Stockholm: Carlsson.

Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet: Ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.

Peters, Susan (2007). ”Inclusion as a Strategy for Achieving Education for All”. I: L. Florian (red.), *The SAGE Handbook of Special Education.* London: Sage Publications.

Peterson, Abby, Svensson, Lennart G. & Addo, Tobias (2003). *Ungdomar i vardagens väv: En sociologisk studie av ungdomars gruppbildande i en storstadsförort.* Lund: Studentlitteratur.

Plank, Katarina (2009). ”Buddhister och buddhism”. I Å. Sander & D. Andersson (red.), *Det mångreligiösa Sverige* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Porobić, Selma (2012). *Resilience and Religion in a Forced Migration Context: A Narrative Study of Religiousness as a Resilience Factor in Dealing with Refugee Experiences from a Post-Migration Perspective of Bosnian Refugees in Sweden.* Lund: Lunds universitet, centrum för teologi och religionsvetenskap.

Pramling, Ingrid (1989). ”Att se världen genom barns ögon”. I: A. Lind-Munther (red.), *Barnintervjun som forskningsmetod.* Uppsala: Uppsala universitet, centrum för barnkunskap.

Rasmussen, Terje (2003). *Luhmann: Kommunikasion, medier, samfunn.* Bergen: Fagbokforlaget.

Rex, John (1997). ”The Nature of Ethnicity in the Project of Migration”. I: M. Guibernau & J. Rex (red.), *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration.* Oxford: Polity Press.

Rich, Adrienne (1996). ”Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”. I: S. Jackson & S. Scott (red.), *Feminism and Sexuality.* Edingburgh: Edingburgh University Press.

Riis, Ole (2000). ”Pluralisme i Norden”. I: G. Gustafsson & T. Pettersson (red.), *Folkkyrkor och religiös pluralism: Den nordiska modellen.* Stockholm: Verbum.

Ring, Jonas & Morgentau Scarlett (2004). *Intolerans: Antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga.* Stockholm: Brottsförebyggande rådet och Forum för levande historia.

Roy, Olivier (2004). *Den globaliserede islam.* Köpenhamn: Forlaget Vandkunsten.

Runfors, Ann (2003). *Mångfald motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap skapas i skolan.* Stockholm: Prisma.

Rydman, Annika (2000). *En skola för alla: Om det svenska skolsystemet.* Stockholm: Skolverket.

Said, Edward (1978/1993). *Orientalism.* Stockholm: Ordfront.

Sandell, Anna (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: Om gymnasieval, genus och lokala praktiker.* Lund: Lunds universitet.

Scheff, Thomas (2010). ”A New Goffman: Robert W. Fuller’s Politics of Dignity”. I: M. Hviid Jacobsen (red.), *The Contemporary Goffman.* New York: Routledge.

Scheff, Thomas J. & Retzinger, Suzanne (2000). ”Shame as the Master Emotion of Everyday Life”. *Journal of Mundane Behavior,* vol. 1, nr. 3.

Sejdevik [numera Skowronski], Eva (2004). *Muslimska kvinnor i svenska media: Diskursen kring muslimska kvinnor i svenska dagstidningar 1999 – 2003.* D-uppsats i sociologi. Lund: Lunds universitet, sociologiska institutionen.

Sixtensson, Johanna (2009). *Hemma och främmande i staden: Kvinnor med slöja berättar.* Malmö University Publications in Urban Studies (MAPIUS) 4. Malmö: Malmö högskola, institutionen för urbana studier.

Sjögren, Annick (2004). ”Högskolans ansvar i integrationsarbetet – interkulturellt lärande som svar på globaliseringens utmaningar”. I: K. Borevi & P. Strömblad (red.), *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige.* Rapport från Integrationspolitiska maktutredningen. SOU: 2004:33. Stockholm: Fritzes.

Skeggs, Beverly (1999). *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön.* Göteborg: Daidalos.

SKOLFS (Statens skolverks författningssamling) 2010:37. *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SKOLFS (Statens skolverks författningssamling) 2011:144. *Förordning om läroplan för gymnasieskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolförordningen 2011:185. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever: Rätten till en god utbildning i en trygg miljö.* Övergripande granskningsrapport 2009:3. Stockholm: Skolinspektionen.

Skollag 1985:1100. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skollag 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2004). *Pisa 2003: Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever: Redovisning av ett regeringsuppdrag.* Skolverket Dnr. 2006:2145. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever.* Stockholm: Skolverket; Fritzes.

Skolverket (2009). *Allmänna råd och kommentarer för att främja likabehandling och förebygga diskriminering, trakasserier och kränkande behandling.* Stockholm: Skolverket; Fritzes.

Smith, Greg (1999). "Introduction: Interpreting Goffman's Sociological Legacy". I: G. Smith (red.), *Goffman and Social Organization: Studies in a sociological legacy.* London; New York: Routledge.

SOU (Statens offentliga utredningar) 1974:53. *Skolans arbetsmiljö: Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete; SIA.* Stockholm: Allmänna förlaget.

Spät, Eszter (2005). *The Yezidis.* London: Saqi.

Statistiska Centralbyrån (SCB) (2011). *Trender och prognoser 2011: Befolkningen, utbildningen, arbetsmarknaden. Med sikte på år 2030.* Stockholm: Statistiska Centralbyrån.

Stroud, Christopher (2004). "Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp". I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Allan (2001). "Består den sociala snedrekryteringen?". *Pedagogisk forskning i Sverige,* vol. 6, nr. 3.

Sveriges Kommuner och Landsting (2010). *Nyanlända elevers utbildning: Goda exempel från 10 kommuner.* Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

Swartz, David (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu.* Chicago: University of Chicago Press.

Szente, Judit, Hoot, James & Taylor, Dorothy (2006). "Responding to the Needs of Refugee Children: Practical Ideas for Teachers". *Early Childhood Education Journal,* vol. 34, nr. 1.

Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein, Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning.* Forskning i fokus, 3. Statens skolverk. Stockholm: Fritzes.

Thomas, Gary (1997). "Inclusive Schools for an Inclusive Society". *British Journal of Special Education,* vol. 24, nr. 3.

Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series , no 9. Washington: George Washington University.

Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2013). *Utbildning för nyanlända elever.* Ds 2013:6. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wallis, Roy & Bruce, Steve (1992). ”Secularization: The Orthodox Model”. I: S. Bruce (red.), *Religion and Modernization: Sociologists and Historians Debate the Secularization Thesis*. Oxford University Press.

Wellman, David (1993). *Portraits of White Racism.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wester, Maria (2008). *”Hålla ordning, men inte överordning”: köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer.* Umeå: Umeå universitet.

Wigerfeldt, Anders S. & Wigerfeldt, Berit (2001). *Rasismens yttringar: Exemplet Klippan.* Lund: Studentlitteratur.

Wigerfelt, Berit (2011). ”Stigmatiserande mediabilder”. I: I. Tallberg Broman (red.), *Skola och barndom: Normering, demokratisering, individualisering.* Malmö: Gleerups.

Wigg, Ulrika (2008). *Att bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet.* Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Young, Iris Marion (2000). *Att kasta tjejkast: Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.

Zinn, Maxine Baca (2001). ”Insider Field Research in Minority Communities”. I: R. M. Emerson (red.), *Contemporary Field Research: A Collection of Readings* (2:a uppl.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Zufiaurre, Benjamin (2006). ”Social Inclusion and Multicultural Perspectives in Spain: Three Case Studies in Northern Spain.” *Race, Ethnicity and Education,* vol. 9, nr. 4.

Bilaga 1: Presentation av eleverna

Ahmad
Födelseland: Afghanistan.
Modersmål: Dari.
Språk förutom modersmål i födelselandet samt språk från andra länder där man varit bosatt: Persiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Iran.
Bakgrund till invandring till Sverige: Ensamkommande flyktingbarn.
Familj: Storebror i Iran. Föräldrarna dog i krig när Ahmad var 8 år.
Ålder vid anländandet till Sverige: 15 år.
Ålder vid första intervju 2009-10-19: 18 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-10-11: 19 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Koranskola i Afghanistan i 2 år. Inofficiell skola, driven av afghansk förening i Iran, i tre år. Avslutade skolan vid 11 års ålder och började arbeta som skräddare.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: 1 ½ år på IVIK, vid första intervjun gick Ahmad ett förberedande NV-program och vid andra intervjun första året på NV-programmet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej

Anna
Födelseland: Gambia.
Modersmål: Wolof.
Språk förutom modersmål och svenska: Engelska (skolan i Gambia bedrevs på engelska)
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Mamman bodde sedan några år i Sverige och ville att barnen skulle flytta hit.
Familj: Mamman och pappan skilda och Anna bodde först hos sin pappa i Gambia. Pappan död sedan ett par år tillbaka. Fyra syskon.
*Ålder vid anländandet till Sverige:*13 år.
*Ålder vid intervju 2009-12-07:*18 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Gick i skolan i Gambia utan avbrott.

Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i grundskolan. Slussades ut i vissa ämnen i vanlig klass efter drygt ett halvår. Gick sedan i vanlig klass helt och hållet och fick betyg i alla ämnen i nian. Hade varit knappt två år i Sverige när hon började på samhällsprogrammet med inriktning mot ekonomi på gymnasiet. Vid intervjun går hon tredje året på gymnasiet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej

Barry
Födelseland: Thailand.
Modersmål: Thai.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Barry har bott hos sin mormor och sina kusiner i Thailand under sin uppväxt. Modern flyttade till Sverige där hon gifte sig med en svensk man och fick barn tillsammans med honom. Mamman ville att Barry skulle komma till Sverige för att hjälpa henne att ta hand om barnen.
Familj: Mamma och styvpappa i Sverige. Halvsyskon.
Ålder vid anländandet till Sverige: 15 år.
Ålder vid första intervju 2009-03-25: 18 år
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-11-04: 19 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Thailand utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass 1 år, vid första intervjun hade han gått på IVIK i två år, vid uppföljningsintervjun gick han på IV-programmet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Carita
Födelseland: Thailand.
Modersmål: Thai.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Uppvuxen först med mamma och sedan med mormor och morfar i Thailand. Mamman flyttade till Sverige när Carita var 8–9 år och gifte sig med en svensk man. När Carita var 14 år ville hennes mamma att hon skulle komma till Sverige och studera här.
Familj: Mamma, styvpappa, styvbröder.
*Ålder vid anländandet till Sverige:*14 år.
Ålder vid intervju 2009-03-24: 17 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Thailand utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass på grundskolan i 1 ½ år, vid intervjun: IVIK i nästan 2 år.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Claudia
Födelseland: Vietnam.
Modersmål: Vietnamesiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Ensamkommande barn.
Familj: Fosterfamilj i Sverige. Ingen kontakt med biologisk familj.
Ålder vid anländandet till Sverige: 15 år.
Ålder vid intervju 2009-10-06: 18 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Ingen. Lärde sig läsa och skriva av föräldrarna. De lärde henne också enkel matematik.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i grundskolan 4 månader, IVIK 1 år, vid intervjun gick Claudia andra året på det naturvetenskapliga programmet. Hon går en särskild variant av programmet för elever som behöver lite längre tid som finns just på hennes skola, där man kan läsa programmet på fyra år istället för tre.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Dacia
Födelseland: Polen.
Modermål: Polska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Innan familjen flyttade till Sverige hade pappan jobbat här i nio år. Pappan ville att hela familjen skulle flytta till Sverige.
Familj: Mamma och pappa i Sverige.
Ålder vid anländandet till Sverige: 12 år.
Ålder vid intervju 2009-12-15: 16 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång utan avbrott i Polen.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i några månader, därefter vanlig klass i grundskolan, vid intervjun gick Dacia i nian.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej

Dragan
Födelseland: Bosnien Hercegovina.
Modersmål: Bosniska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Asylsökande. Lång asylprocess i Sverige. Det tog fyra år innan familjen fick uppehållstillstånd i Sverige. Två av dessa år levde familjen gömda.
Familj: Mamma, syster i Sverige, pappa i Bosnien.
Ålder vid anländandet till Sverige: 12–13 år.

Ålder vid intervju 2009-10-19: 20 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Bosnien utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass på en annan ort än Malmö i drygt ett år, sedan gick han delvis i vanlig klass i grundskolan. Därefter fick familjen besked om utvisning och flyttade till Malmö. Dragan gick inte i skolan under mer än ett år, då familjen levde gömda. Dragan gick sedan på IVIK i ett år och därefter på IV i ett år. Vid intervjun går Dragan tredje året på Hotell- och restaurangprogrammet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Bodde först på en annan ort i ett år innan han flyttade till Malmö.

Eleonora
Födelseland: Rumänien
Modersmål: Rumänska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Pappan flyttade till Sverige och gifte sig här. Han hade varit i Sverige i fem år innan Eleonora flyttade dit.
Familj: Pappa, två helsyskon och två halvsyskon. Mamma död.
Ålder vid anländandet till Sverige: 15 år.
Ålder vid intervju 2009-12-02: 18 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång utan avbrott i Rumänien.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: IVIK ett år, IV ett år. Vid intervjun går Eleonora första året på ett samhällsvetenskapligt program med inriktning mot uniformsyrken.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Elli
Födelseland: Ghana
Modersmål: Twi.
Språk förutom modersmål i födelselandet samt språk från andra länder där man varit bosatt: Engelska (i Ghana bedrevs undervisningen på engelska).
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Pappan gifte sig med en kvinna som bodde i Sverige.
Familj: Pappa och två halvsyskon i Sverige, bror i Ghana. Mamma död.
Ålder vid anländandet till Sverige: 14 år.
Ålder vid intervju 2009-03-20: 16 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Ghana utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i ett och ett halvt år, vid intervjun har Elli gått på IVIK i ett år.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Gem
Födelseland: Kina.
Modersmål: Kantonesiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Föräldrarna ville att barnen skulle studera i Sverige. Morföräldrarna bodde sedan tidigare i Sverige. Gem flyttade först ensam till sina morföräldrar i Sverige. Hennes syster och mamma har vid intervjun just flyttat till Sverige, två år efter Gem. Pappa är kvar i Kina.
Familj: Pappa i Kina, mamma, syster och morföräldrar i Sverige. Mamma och pappa skilda.
Ålder vid anländandet till Sverige: 13 år.
Ålder vid första intervju 2009-10-14: 15 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-10-22: 16 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Hongkong utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass ca 6 mån., därefter förberedelseklass varvat med undervisning i vanlig klass. Vid första intervjun går Gem i nian. Vid uppföljningsintervjun går Gem på IVIK med inriktning mot Naturvetenskapliga programmet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Ghost
Födelseland: Libanon (familjen har palestinsk bakgrund)
Modersmål: Arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Jordanien.
Bakgrund till invandring till Sverige: Vill inte prata så mycket om det. Familjen har palestinsk bakgrund och har varit tvungna att flytta runt. Pappan bodde i Sverige innan övriga familjen flyttade hit.
Familj: Mamma, pappa, två syskon (den ena är Leonardo, även han intervjuad).
Ålder vid anländandet till Sverige: 13 år.
Ålder vid intervju 2009-11-10: 15 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Gick alla år i skolan i Jordanien.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i några månader och därefter efterhand utslussning i vanlig klass. Vid intervjun gick Ghost i årskurs nio och till liten del även i förberedelseklass.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej

Johan
Födelseland: Irak.
Modersmål: Arabiska.

Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Jordanien och Syrien.
Bakgrund till invandring till Sverige: Krig och religiös förföljelse i Irak. Pappan bodde i Sverige medan han sökte asyl här i två år innan den övriga familjen kom.
Familj: Pappa, mamma och syster i Sverige.
Ålder vid anländandet till Sverige: 13 år.
Ålder vid intervju 2010-05-18: 17 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Irak från första till fjärde klass. Johan flyttade till Jordanien när han var 9 år och därefter vidare till Syrien. Han vistades ungefär fyra år i Jordanien och Syrien. Under dessa år gick Johan inte i skolan eftersom han inte var medborgare i dessa länder.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i tre år. Ingen undervisning i vanlig klass under dessa år. Vid intervjun gick Johan på ett IV-program med musikinriktning.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Josef
Födelseland: Somalia.
Modersmål: Somaliska.
Boende i andra länder än födelselandet innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Orolig situation i Somalia. Mamman flyttade hit två år innan barnen följde efter.
Familj: Mamma och sju syskon.
Ålder vid anländandet till Sverige: 14 år.
Ålder vid intervju 2009-03-06: 18 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Ingen.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass ca 1 år. Vid intervjun: IVIK i två år.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Kandi
Födelseland: Vietnam.
Modersmål: Vietnamesiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Pappa ville flytta till Sverige för att barnen skulle få bättre framtidsutsikter.
Familj: Mamma i Vietnam, pappa och bror i Sverige.
Ålder vid anländandet till Sverige: 12 år.
Ålder vid intervju 2008-11-25: 15 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Vietnam utan avbrott.

Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i två år, därefter efterhand utslussning i vanlig klass. Vid intervjun går Kandi delvis i vanlig klass i åttan och delvis i förberedelseklass.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Kurre
Födelseland: Kina.
Modersmål: Kantonesiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Pappan gifte sig med en svensk kvinna i Kina, sedan flyttade de hit.
Familj: Pappa i Sverige. Mamma i Kina.
Ålder vid anländandet till Sverige: 14 år.
Ålder vid första intervju 2009-12-02: 19 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-10-18: 20 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Kina utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Gick i ungefär ett år enbart i förberedelseklass och därefter läste han även engelska och matematik i vanlig klass under ett och ett halvt år. Han gick på IVIK i ett år och IV i ett år. Vid första intervjun gick Kurre andra året på samhällsvetenskapligt program med inriktning mot ekonomi och juridik och vid uppföljningsintervjun tredje året på samma program.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Leonardo
Födelseland: Jordanien (familjen har palestinsk bakgrund).
Modersmål: arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Vill inte prata så mycket om det. Familjen har palestinsk bakgrund och har varit tvungna att flytta runt. Pappan bodde i Sverige innan övriga familjen flyttade hit.
Familj: Pappa, mamma och två syskon (den ena är Ghost, även han intervjuad).
Ålder vid anländandet till Sverige: 11 år.
Ålder vid intervju 2009-12-02: 13 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Jordanien utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Enbart i förberedelseklass i några månader och därefter varvat med skolgång i vanlig klass.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Linda
Födelseland: Ghana.

Modersmål: Twi.
Språk förutom modersmål i födelselandet samt språk från andra länder där man varit bosatt: Engelska (i Ghana bedrevs undervisningen på engelska).
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Pappan flyttade till Sverige när Linda var liten och gifte sig med en ny kvinna här. Pappan ville att Linda och hennes bror skulle komma till Sverige.
Familj: Pappa, styvmamma och deras gemensamma barn, samt storebror i Sverige. Mamma, styvfar och deras gemensamma barn i Ghana.
Ålder vid anländandet till Sverige: 13 år
Ålder vid första intervju 2009-03-27: 18 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-11-10: 19 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Ghana utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Mer än två år i enbart förberedelseklass. Vid första intervjun gick hon andra året på IVIK. Vid uppföljningsintervjun hade hon hunnit gå ännu ett år på IVIK och därefter, under ht 2010, börjat på IV-programmet med inriktning mot barn och fritid.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Maria
Födelseland: Irak
Modersmål: Arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Jordanien två år, Egypten ett år och Syrien i tre månader.
Bakgrund till invandring till Sverige: Kriget i Irak.
Familj: Föräldrar, två syskon.
Ålder vid anländandet till Sverige: 13 år.
Ålder vid första intervju 2009-10-12: 15 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-11-08: 16 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Gick i skola i Irak när hon var mellan 6–9 år. Bodde i Syrien i tre månader och gick då inte i skolan. Flyttade till Jordanien och gick i skola där i två år. Flyttade tillbaka till Irak och gick i skolan där i två år. Flyttade till Egypten och bodde där i ett år, men gick inte i skolan. Därefter flyttade familjen till Sverige.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Gick några månader i enbart förberedelseklass och började därefter efterhand slussas ut i vanlig klass. Vid första intervjun går hon helt och hållet i vanlig klass i nian. Vid uppföljningsintervjun går hon IV-programmet med inriktning mot samhällsvetenskapliga programmet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Miranda
Födelseland: Kamerun.
Modersmål: Bulundu och kamerunsk kreol.
Språk förutom modersmål i födelselandet samt språk från andra länder där man varit bosatt: Engelska (i Mirandas del av landet bedrevs undervisningen på engelska).
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Pappan bodde i Sverige i två år innan Miranda och hennes syskon kom hit. Miranda bodde hos sin mormor i Kamerun eftersom hennes mamma var död. Miranda såg möjligheterna till en bättre framtid i Sverige.
Familj: Pappa och tre syskon i Sverige.
Ålder vid anländandet till Sverige: 17.
Ålder vid intervju 2009-06-09: 20 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Sju år i skolan i Kamerun. Därefter syskola. Hjälpte till med försörjningen genom försäljning på den lokala marknaden.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: När Miranda kom till Sverige hade hon inte gått i skolan på sex år. Hon säger själv att hon bara hade fått baskunskaper i skolan. I Sverige gick hon på IVIK på en annan ort än Malmö. Därefter gifte hon sig och flyttade till sin man i Malmö, där hon kom in på omvårdnadsprogrammet på gymnasiet. Vid vår intervju hade Miranda gått i nästan två år på omvårdnadsprogrammet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Miranda bodde på en annan ort i ett år innan hon flyttade till Malmö.

Måns
Födelseland: Irak.
Modersmål: Arabiska
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Syrien i två år.
Bakgrund till invandring till Sverige: Kriget i Irak. Pappan flyttade till Sverige 1 ½ – 2 år innan övriga familjen.
Familj: Föräldrar och tre syskon.
Ålder vid anländandet till Sverige: 14 år.
Ålder vid första intervju 2009-11-04: 15 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-11-19: 16 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: I Irak 6 ½ år. I Syrien 1 år.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Ett halvår i enbart förberedelseklass och därefter förberedelseklass varvat med studier i vanlig klass. Vid första intervjun går Måns i nian och till en liten del även i förberedelseklass. Vid andra intervjun går han ett IT-tekniskt program på gymnasiet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Nora
Födelseland: Irak.
Modersmål: Arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Flyttade från Irak till Libyen när hon var 10 år och bodde där tills hon var 14 år. Därefter flyttade hon tillbaka till Irak och bodde där i ett år. Sedan flyttade hon till Syrien innan hon kom till Sverige.
Bakgrund till invandring till Sverige: Krig. Pappan troligen död p.g.a. den våldsamma situationen i Irak. Mamman flyttade till Sverige redan år 2002. När pappan dog sökte hon uppehållstillstånd för sina barn i Sverige.
Familj: Mamma och en syster i Sverige samt en syster i Irak.
Ålder vid anländandet till Sverige: 15 år.
*Ålder vid första intervju 2009-03-31:*17 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-11-01: 18 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Gick i skolan i Irak när hon var mellan 6–10 år. Därefter gick hon i skolan i Libyen när hon var mellan 10 – 14 år.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Ett år i förberedelseklass och ett år på IVIK. Vid första intervjun gick Nora på IVIK. Vid andra intervjun gick hon tredje terminen på omvårdnadsprogrammet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Rahmin
Födelseland: Afghanistan.
Modersmål: Dari.
Språk förutom modersmål i födelselandet samt språk från andra länder där man varit bosatt: Persiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Iran.
Bakgrund till invandring till Sverige: Kriget i Afghanistan. Pappan kom till Sverige tre – fyra år innan övriga familjen för att söka asyl. Under tiden bodde övriga familjemedlemmar i Iran.
Familj: Föräldrar och syskon i Sverige.
Ålder vid anländandet till Sverige: 11 år.
Ålder vid intervju 2008-11-28 och 2008-12-12: 15 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Ingen. Jobbade på bilverkstad i Afghanistan och sedan som billackerare i Iran.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Tre år i förberedelseklass. Vid intervjun går han i åttonde klass och har gått i ordinarie undervisning sedan 1 ½ år. Är ett år äldre än sina klasskamrater eftersom lärarna ville ge honom ett ”extra” år för att han skulle hinna få betyg från grundskolan.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Rimi
Födelseland: Irak.
Modersmål: Arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Syrien två år.
Bakgrund till invandring till Sverige: Kriget i Irak. Mamman flyttade till Sverige före den övriga familjen för att söka asyl. Hon bodde här i två år innan övriga familjemedlemmar kom.
Familj: Föräldrar och två bröder.
Ålder vid anländandet till Sverige: 11 år.
Ålder vid första intervju 2009-09-29: 13 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-10-26: 14 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Irak i tre eller fyra år. Gick inte i skolan i Syrien.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass under några månader och därefter vissa ämnen i vanlig klass parallellt med förberedelseklass. Vid första intervjun går hon i sjuan och har de flesta ämnen i vanlig klass. Vid andra intervjun går hon i åttan helt och hållet.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Rocky
Födelseland: Palestina.
Modersmål: Arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Orolig situation i Palestina. Pappan kom till Sverige före den övriga familjen och sökte asyl. Övriga familjemedlemmar kom efter 8 månader.
Familj: Föräldrar, fem syskon.
Ålder vid anländandet till Sverige: 13 år.
Ålder vid intervju 2008-12-12 och 2008-12-16: 16 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Palestina utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i 2 år, därefter studier i förberedelseklass varvat med ordinarie klass i 1 ½ år. Vid intervjun går han i nian.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Rola
Födelseland: Irak.
Modersmål: Arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.

Bakgrund till invandring till Sverige: Kriget i Irak. Pappa kom till Sverige innan övriga familjen för att söka asyl. Övriga familjemedlemmar kom efter 1 år och 5 månader.
Familj: Föräldrar och tre syskon.
Ålder vid anländandet till Sverige: 14 år.
Ålder vid intervju 2009-11-11: 15 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Irak utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i några månader och därefter förberedelseklass varvat med studier i vanlig klass. Vid intervjun gick Rola i nionde klass.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Sara
Födelseland: Ghana
Språk förutom svenska: Twi.
Språk förutom modersmål i födelselandet samt språk från andra länder där man varit bosatt: Engelska (undervisningen i Ghana bedrevs på engelska).
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Saras pappa flyttade till Danmark när Sara var liten. Tre år innan intervjun flyttade han till Sverige. Saras farmor tog hand om Sara i Ghana. Saras pappa ville att barnen skulle komma till Sverige och få en bra utbildning här.
Familj: Pappa och två syskon.
Ålder vid anländandet till Sverige: 12 år.
Ålder vid intervju 2009-10-12: 14 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Gick i skolan utan avbrott i Ghana.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Förberedelseklass i några månader och därefter förberedelseklass varvat med studier i vanlig klass under det första året. Vid intervjun går Sara i åttan och har under det senaste året gått helt och hållet i vanlig klass men läser svenska i förberedelseklassen.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Sondos
Födelseland: Syrien.
Modersmål: Arabiska.
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Flyttade till Jordanien när hon var 7 månader.
Bakgrund till invandring till Sverige: Pappan åkte till Sverige för att söka asyl år 2001. Det dröjde fyra år innan övriga familjen kunde följa efter.

Familj: Föräldrar och tre syskon i Sverige. En syster kvar i Jordanien som inte fick komma till Sverige för att hon var över 18 år.
Ålder vid anländandet till Sverige: 13 år.
Ålder vid intervju 2008-11-24 och 2009-02-04: 16 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Jordanien utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: Två år i förberedelseklass och därefter förberedelseklass varvat med vanlig klass. Vid intervjun går Sondos delvis i nian och delvis i förberedelseklass.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Taqi
Födelseland: Afghanistan
Modersmål: Dari
Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Kriget i Afghanistan gjorde att han tappade bort sina föräldrar vid 6 års ålder och togs omhand av grannar till familjen. Vid 14 års ålder flydde Taqi ensam från Afghanistan till Sverige p.g.a. allvarliga hot mot honom.
Familj: Har haft flera fosterfamiljer i Sverige. I Sverige fick han hjälp att ta reda på om föräldrarna fortfarande levde. Han har vid första intervjun kontakt med sin familj i Afghanistan men har inte träffat dem på tio år.
Ålder vid anländandet till Sverige: 14 år.
*Ålder vid första intervju 2009-03-17:*16 år.
Ålder vid uppföljningsintervju 2010-06-23: 17 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Taqi minns inte riktigt, men tror att han gick två eller tre år i skolan i Afghanistan.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: 6 månader i förberedelseklass, därefter 1 ½ år i grundskolan, vid första intervjun hade han gått ett år på IVIK. Vid andra intervjun gick han ett IV-program.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Bodde först under två månader i ett familjehem på en annan ort i Skåne. Under denna tid gick han inte i skolan. Flyttade sedan till ett barnhem i Småland, där han bodde i 6 månader. Under denna tid började han i en förberedelseklass. Därefter flyttade Taqi till ett nytt familjehem på en annan ort i Skåne och bodde där i 6 månader. Under denna tid gick Taqi i nionde klass. Slutligen hamnade Taqi i ännu ett familjehem, denna gång i Malmö. Då gick Taqi färdigt nian och började därefter på IVIK.

Veronica
Födelseland: Peru.
Modersmål: Spanska.

Boende i andra länder än födelselandet, innan flytten till Sverige: Nej.
Bakgrund till invandring till Sverige: Mamman gifte sig med en man som arbetade i USA. Det var ont om jobb inom mannens yrkesområde i både USA och Peru, så de bestämde sig för att försöka bygga upp ett liv tillsammans i Sverige istället.
Familj: Mamma och styvpappa.
Ålder vid anländandet till Sverige: 16 år.
Ålder vid första intervju 2009-12-01: 18 år.
*Ålder vid uppföljningsintervju 2010-11-03:*19 år.
Skolgång innan flytten till Sverige: Skolgång i Peru utan avbrott.
Skolkarriär i Sverige vid intervju: IVIK ett år. Vid första intervjun gick Veronica andra året på Medieprogrammet. Vid uppföljningsintervjun hade hon hoppat av gymnasiet, hon hade redan gymnasieexamen från Peru, och gick istället ett tekniskt basår på högskolan.
Bosatt på fler orter i Sverige innan skolgång i Malmö: Nej.

Bilaga 2: Intervjuguide vid intervjuer med elever, första intervjun

Bakgrundsfaktorer:
Ålder vid intervjun.
Ålder då man kom till Sverige.
Födelseland.
Bott i fler länder födelseland innan flytten till Sverige?
Bott på flera platser i Sverige innan flytten till Malmö?
Språk.
Anledning till flytt.
Föräldrar och barn kommit vid olika tidpunkter?
Tidigare skolgång.
Familj.
Föräldrars arbete i ursprungslandet och i Sverige.
Skolgång i Sverige.

Elevernas sociala relationer till andra elever
Relationer till andra elever i klassen på förberedande och ordinarie undervisningsnivåer. Eventuella konflikter i relation till andra elever i klassen.
Relationer till andra elever på skolan under tiden på förberedande skolnivåer.
Eventuella konflikter i relation till andra elever på skolan.
Stämningen på skolan.
Hur blir man mottagen som ny elev i klassen i förberedande respektive i ordinarie undervisning?
Vilka elever söker man sig till i klassen och varför?
Hittar man vänner i skolan och hur hittar man dem?
Får man hjälp av andra elever med skolarbetet?
Språket: Vågar man prata på och utanför lektioner? Vågar man säga vad man tycker?

Erfarenheter av den religiösa tillhörighetens betydelse för relationerna mellan elever.

Elevernas relationer till lärare
(Som jag nämnde i beskrivningen av avhandlingens syfte bestämde jag mig efter insamlingen av det empiriska materialet att inte ta med detta tema i avhandlingen utan istället fokusera på elevernas sociala relationer i skolan.)
Skillnader och likheter mellan lärare i tidigare skolor och i Sverige.
Hur ser elevens relationer till lärare ut i stort?
Relationer till enskilda lärare i undervisningen och utanför undervisningen.
Hur bör en bra lärare se ut och varför?
Hur ser en dålig lärare ut och varför?
Lärare som har varit särskilt viktiga och i så fall varför.

Arbetssituation
(Som jag nämnde i beskrivningen av avhandlingens syfte bestämde jag mig efter insamlingen av det empiriska materialet att inte ta med detta tema i avhandlingen utan istället fokusera på elevernas sociala relationer i skolan.)
Trivs man i skolan?
Arbetssituation på förberedande undervisningsnivåer.
Arbetssituation på ordinarie undervisningsnivåer.
Studiehandledning/modersmålsundervisning.
Tar undervisningen hänsyn till tidigare skolkunskaper?
Använder lärare elevernas tidigare erfarenheter i undervisningen?
Upplevelser av undervisningens relevans.
Hänger man med i undervisningen?
Möjligheter till läxhjälp hemma och i skolan.
Skolresultat och reflektioner över dem.
Val till gymnasiet och varför.
Fördelar och nackdelar med att gå lång tid på förberedande undervisningsnivåer.

Bilaga 3: Intervjuguide vid intervjuer med elever, uppföljningsintervjuer

Uppföljning av vad som har hänt sedan förra intervjun
Ålder.
Skolnivå.
Hur har skolgången sett ut efter förra intervjun?
Hur har det gått med skolarbetet?
Hur har det gått med resultat och uppflyttning till nästa skolnivå?
Hur har eleven trivts i skolan sedan förra intervjun?
Hur har eleven haft det socialt i skolan?
Hur ser eleven på sin framtida skolgång/arbete?

Religiös tillhörighet/icke tillhörighet och sociala relationer i skolan
Tillhör eleven en religion?
Tänker eleven ofta på religion?
Utövar man sin religion? Hemma? I skolan?
Religiöst engagemang.

Religiös tillhörighet i skolan i tidigare länder:
- Var religion något som var centralt i undervisningen?
- Visste eleverna om varandras religiösa tillhörigheter?
- Utövade man sin religion i skolan?
- Fick man undervisning i fler religioner än den dominerande i skolan?

Religiös tillhörighet i skolan i Sverige:
- Vet eleven vilken religion andra elever har i klassen?
- Hur vet man i så fall om detta?

- Hur väljer eleven vänner? Har det någon betydelse vilken religiös tillhörighet respektive icke-tillhörighet dessa personer har?
- Pratar man i skolan om religion? På lektionerna? På rasterna?
- Vad pratar man om ifall man pratar om religion?
- Konflikter i skolan/klassen på grund av religion? Hur ser de i så fall ut?
- Religiös klädsel för tjejer. Blir man respekterad för sitt val att bära eller inte bära den i skolan?
- Känner man sig respekterad i skolan med den religiösa tillhörighet/icke tillhörighet man har?

Bilaga 4: Intervjuguide vid intervjuer med lärare

Bakgrundsfrågor
Ålder.
Lärare i vilka ämnen.
Hur länge har läraren varit lärare. På denna skolan? Hur hamnade läraren just här?

Sociala relationer i klassen
Hur fungerar sammanhållningen i klassen?
Relationerna mellan klasserna på skolan. Träffas man i vissa ämnen? Håller man sig inom sin klass eller finns det en rörlighet mellan klasserna?
Hur ofta kommer det nyanlända elever till klassen?
Hur tas dessa elever emot av de andra eleverna i klassen?
Finns det några särskilda hinder för att de nyanlända eleverna ska bli en del i gemenskapen i klassen? Vad kan man i så fall göra åt dessa hinder?

Arbetssituationen i klassen
Hur mycket vet läraren om elevens tidigare bakgrund (tidigare skolgång, eventuella traumatiska bakgrunder)?
Påverkas lärarens arbete i klassen av att där finns nyanlända elever och i så fall hur?
Hänger de nyanlända eleverna med i undervisningen?
Diskuterar man bland kolleger hur man ska kunna hjälpa nyanlända elever och hur ser i så fall dessa diskussioner ut?
Anser läraren att hon eller han har den utbildning som behövs för att kunna hjälpa nyanlända elever?
Använder sig läraren av elevernas erfarenheter från sina ursprungsländer i undervisningen?

Finns det några särskilda hinder i skolan för att nyanlända elever ska nå skolframgång och i så fall vilka?
Upplever läraren att de nyanlända eleverna får tillräckligt med stöd i skolarbetet? Om inte, vad fattas?
Studiehandledning och läxhjälp på skolan.
Vad tror läraren om nyanlända elevers framtid när det gäller utbildning och yrkesliv?