



LUNDS
UNIVERSITET

VT19

Genusvetenskapliga institutionen
GNVM03, masteruppsats, 30hp

Att veta sin plats

En undersökning om rasifierade personers
erfarenhet av att klassresa i Sverige

Författare: Shifte Mosalli
Handledare: Diana Mulinari

Tack!

Tack Sorina, Veronika, Amat, Bahar, Zakaria och Alejandro för att ni tog er tiden att vara med i uppsatsen och delade med er av era erfarenheter och tankar. Utan er, ingen uppsats!

Tack Diana Mulinari för ditt engagemang och dina insiktsfulla kommentarer och för att du tog dig tid och ork att handleda mig. Dina uppmuntrande ord och din hjälp har på riktigt varit ovärderliga.

Tack till mina vänner och min familj som stått ut med mig fast min brist på struktur och studieteknik har gjort att jag har kompromissat bort viktig umgängestid. Tack Rena för kärlek, skratt och intressanta diskussioner, och såklart för all uppmuntran och stöd du gett under uppsatsens gång.

Abstract

The aim of the thesis is to analyze racialized experiences of upward social mobility in contemporary Sweden. I also shed light on how they handle, maintain and challenge the impact of different power systems on their upward social mobility. I do this by using semi structured interviews centering around the life history of six informants. I supplement with autoethnographic method focusing on the experiences of the researcher. The theoretical framework consists of Beverley Skeggs' feminist reading of Bourdieu, which I use in a critical dialogue with postcolonial theory.

The analysis shows that racialized experiences of upward social mobility differ from white Swedish experiences of the same. Swedishness and place, but also the parents' migration experiences are identified as important for understanding racialized social mobility. In addition, the analysis recognizes alternative ways of understanding segregation. Furthermore, the analysis shows that the informants' identification and disidentification is linked to the context and thus varies accordingly. Different strategies and resistance is identified, such as what bell hooks calls "talking back".

Keywords: racialization, respectability, place, upward social mobility

Nyckelord: rasifiering, respektabilitet, plats, uppåtgående social mobilitet

Antal ord: 29 276

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Forskningsöversikt	3
3.1. <i>Svensk klassreseforskning</i>	3
3.2. <i>Utbildningssegregation och självsortering</i>	4
3.3. <i>Förorten som plats</i>	6
4. Metod och metodologi	7
4.1. <i>Urval och rekrytering</i>	7
4.2. <i>Intervjuer och livsberättelser</i>	10
4.3. <i>Makt, kunskap och autoetnografi</i>	12
5. Teoretisk ram	17
5.1. <i>Vetenskapsteoretiska debatter</i>	17
5.2. <i>Vad är en klassresa?</i>	20
5.3. <i>Feministiskt teoretiserande av klassbegreppet</i>	21
5.4. <i>Begreppet "identitet" och det postkoloniala fältet</i>	24
6. Rasifierade identiteter, platser och gemenskaper	26
6.1. <i>Den (o)trygga gemenskapen</i>	26
6.2. <i>Respektabilitet och gränsdragning.</i>	31
7. Den inte så raka vägen	36
7.1. <i>Att vilja bort – att vilja någonstans</i>	36
7.2. <i>Förortens hjältar</i>	38
7.3. <i>Det sägs att klass går i arv</i>	41
7.4. <i>Könade risker</i>	44
8. Den paradoxala skolan	46
8.1. <i>Klassresans grindvakter</i>	46
8.2. <i>Att höra hemma – att känna sig hemma</i>	49
8.3. <i>Allt handlar inte om dina betyg</i>	52
9. (Klass)resans nödvändigheter	55
9.1. <i>Bekanta blattar</i>	55
9.2. <i>Mjuka män och feministiska kvinnor</i>	60
10. Är vi framme nu?	63
10.1. <i>Du må ha klassrest – men du kommer alltid att vara en blatte</i>	63
10.2. <i>Borta bra men hemma bäst?</i>	65
11. Avslutande autoetnografiska reflektioner	67
12. Avslutande reflektioner.	69
12.1. <i>Vidare forskning</i>	71
13. Referenslista	72
14. Bilagor	78
14.1. <i>Intervjuguiden</i>	78
14.2. <i>Intervjuer</i>	79

1. Inledning

I dagens Sverige har den sociala praktik som ofta identifieras med termen ”klassresa” allt mer kommit att ses som ett samhällsideal. Detta gäller enligt sociologen Lena Sohl och kulturgeografen Irene Molina (2012) den klassresa som presenteras som både individuell och uppåtgående. Enligt dessa författare sker det samtidigt som den politiska visionen och ambitionen att förbättra livsvillkoren för hela arbetarklassen har hamnat i skymundan. Klassresan som framgångssaga, hävdar Sohl & Molina (2012, 168), skapar bilden av ett inkluderande och rättvist Sverige, samtidigt som det bibehåller rådande samhällshierarkier. Den individuella klassresan hyllas alltså, men forskningen pekar på att de faktiska möjligheterna till klassmobilitet minskar i takt med ett allt mer ojämlikt Sverige (jmf Therborn 2018).

Klassresan har intresserat både den akademiska forskningen¹ och det litterära fältet². Paradoxalt nog har väldigt lite skrivits om rasifierade³ personers erfarenheter av klassmobilitet inom ramen för strukturell rasism, trots det faktum att den svenska arbetarklassen i hög grad är rasifierad (jmf Neergaard 2018). Några undantag inom det litterära fältet är antologin *Finnjävlar* (Borg [red.] 2016) som kritiskt granskar klassresan utifrån de finska migranternas erfarenheter, skrivet av deras barn som idag arbetar inom det kulturella fältet. Både föräldrarnas migrationserfarenheter, barnens typ av utbildning och samhällets rasistiska strukturer kan påverka förutsättningarna för och erfarenheterna av rasifierade personers klassmobilitet och klassidentifikation. Det är således högst relevant att undersöka den kategorin – inte minst att analysera upplevelsen hos rasifierade personer av att göra en klassresa och vilka berättelser som lyfts fram, då denna grups klassmobilitet kan visa sig skilja sig från majoritetsbefolkningens erfarenheter av klassmobilitet.

Mot bakgrund av detta utforskar denna uppsats rasifierade personers berättelser och erfarenheter av uppåtgående social mobilitet genom akademisk utbildning. Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i både sociologen Beverley Skeggs (2000) feministiska läsning av Bourdieus begreppsapparat och det postkoloniala fältet. Studien utförs med hjälp av kvalitativa metoder, närmare bestämt livshistoriska intervjuer, men med autoetnografisk metod som komplement.

¹ Se avsnitt 4.1

² Se exempelvis Susanna Alakoski (2006), Åsa Linderborg (2007) och Evin Ahmad (2017).

³ Även om alla människor rasifieras kommer jag att tala om rasifierade personer och syfta på personer som rasifieras som icke tillhörande nationen, då det är dessa personer som utsätts för maktutövning och blir negativt rasifierade. För en vidare diskussion av begreppet ”rasifiering”, se avsnitt 6.4.

2. Syfte och frågeställningar

I Sverige har den tidigare forskningen främst fokuserat på klassresan med tonvikt på majoritetsbefolkningens erfarenheter. Vad gäller rasifierade personers subjektiva erfarenheter av klassresan är den svenska forskningen begränsad. Syftet med denna uppsats är att bidra till att fylla kunskapsluckan genom att undersöka rasifierade personers berättelse av vad de själva ofta definierar som en klassresa. Alla som deltar i studien är antingen födda i Sverige eller har genomgått största delen av sin skolgång i Sverige och har föräldrar som har migrerat till Sverige.⁴ De har alla även växt upp i vad kulturgeografer (se exempelvis Molina 2005a) skulle klassificera som arbetarklasslandskap men nu kodade genom etniska markörer, det som det offentliga samtalet konceptualiserar som ”förorten”.

I denna uppsats undersöks erfarenheter av uppåtgående social mobilitet genom akademisk utbildning med fokus på kategorin rasifierade med skolgång i ”förorten”. Teoretiskt är arbetet inspirerat av feministiska läsningar av Bourdieus förståelse av klass och bidrag från det postkoloniala fältet.

För att uppfylla syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- Hur illustrerar och talar rasifierade klassresenärer om sin klassresa?
- Vilka situationer och vilka berättelser träder fram som relevanta för att förstå klassresa?
- Vilken betydelse ger forskningssubjekten själva sociala relationer och identiteter så som kön, klass och ras för deras levda erfarenheter av klassresan?
- Hur hanterar, upprätthåller och utmanar klassresenärerna olika maktordningars inverkan på deras klassresa?

⁴ En intervjuperson hade en förälder som inte hade migrerat till Sverige

3. Forskningsöversikt

Forskningsöversikten är uppdelad i tre teman. I det första temat sammanfattas svensk klassreseforskning. Därefter ges en inblick i forskning som behandlar utbildningssystemets segregerande aspekter. Det sista temat sätter fokus på intersektionerna mellan plats, ras, klass och kön.

3.1. Svensk klassreseforskning

I slutet av 1970-talet introducerade etnologerna Jonas Frykman och Orvar Löfgren (1979) begreppet ”klassresenär” i det svenska språket. I detta avsnitt diskuterar jag de tre mest centrala svenska studierna.⁵

Den första omfattande studien om klassresan i Sverige var sociologen Mats Trondmans (1994) avhandling *Bilden av en klassresa*. Klassresenärerna i avhandlingen läser en humanistisk och samhällsvetenskaplig högskoleutbildning i Växjö under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. Avhandlingen är en kvalitativ livshistorisk studie som ur ett socialpsykologiskt perspektiv fokuserar på den inre omvandling som intervjupersonerna genomgår. Trondman använder främst begreppet ”marginalmänniskan”, men lånar även från Bourdieus begreppsapparat för att undersöka klassresenärernas erfarenheter av klassresa. I avhandlingen följer man hur klassresenärernas självbild, identitet och syn på omvärlden förändras genom resans gång (Trondman 1994). Arbetarrörelsens skötsamhetsideal och duktighet tas upp som viktiga faktorer i berättelsen om vad som möjliggjort klassresan (Trondman 1994, 172-175). Avhandlingen belyser klassresenärernas längtan efter kunskap, men också känslan av annorlundahet som gjorde att de redan som barn längtade efter ”något annat” (Trondman 1994, 197-199). Detta leder till en konflikt senare i livet när klassresenärerna återvänder till sina ursprungsmiljöer, då de behandlas som annorlunda och som icke-hemmahörande (Trondman 1994, 345-355). Trondman beskriver det som att klassresenärerna är fast mellan två världar: de kan inte gå tillbaka men de vill inte heller lämna sin ursprungsmiljö helt (Trondman 1994, 401-431). Något år efter Trondmans avhandling skrev idéhistorikern Ronny Ambjörnsson (1996) den självbiografiska essän *Mitt förnamn är Ronny*, där han behandlar sin klassresa i liknande termer.

Hos både Trondman och Ambjörnsson lyser den genusvetenskapliga analysen med sin frånvaro. Först 2003 kom Ulla-Britt Wennerströms avhandling *Den kvinnliga klassresan* ut. Hennes studie undersöker kvinnors levda erfarenheter med kritisk realism som

⁵ För andra exempel på studier om klassresan i Sverige – se Lars-Olof Hilding (2011) och Mats Widigson (2013).

teoretiskt ramverk. Wennerström använder i likhet med Trondman Bourdieu i sin analys av den kvinnliga klassresan, men kompletterar med bland annat Margaret Archers identitetsbegrepp. Empirin består av individuella livsberättelser med fjorton kvinnor som är födda mellan 1920- och 1960-tal. En del kvinnor i studien hade genomfört sin klassresa genom utbildning, andra hade gjort det genom äktenskap. Även denna avhandling lyfter hur identiteten formas av klassresan. Ett återkommande tema i kvinnornas berättelser, som även knyter an till vad Trondman lyfter, är att de kvinnliga klassresenärerna under sin barndom läste mycket och att det har varit deras sökande efter kunskap som möjliggjort klassresan (Wennerström 2003, 145-152).

Den andra omfattande studien av den kvinnliga klassresan är Lena Sohls (2014) avhandling *Att veta sin klass*. Avhandlingen har sin utgångspunkt i ett övergripande strukturellt maktperspektiv och Sohl använder sig även av ett intersektionellt perspektiv. Sohl undersöker genom intervjuer vad föreställningar om klass, kön, sexualitet och svenskhet har för betydelse för den klassmässiga förflyttningen. Kvinnorna i Sohls studie är alla födda på 1970- eller 1980-talet. I likhet med Trondmans intervjupersoner beskriver kvinnorna i Sohls (2014, 253-268) studie etiketten ”duktig” som avgörande för deras klassresa. Kvinnornas studiebegåvning och skötsamhet blir det som möjliggör klassresan.

Alla ovan nämnda avhandlingar utom Lena Sohls undersöker klassresan i en tid då de formella möjligheterna för den såg annorlunda ut än nu till följd av en mer välfungerande välfärd. Det faktum att den svenska arbetarklassen är rasifierad (Neergaard, 2018) osynliggörs i ovan nämnda avhandlingar, med undantag för Lena Sohl som belyser det men inte har det som sitt huvudsakliga fokus. Både i forskningen och i den allmänna diskursen framstår arbetarklassen och klassresenären som en svensk identitet och erfarenhet. Ingen av avhandlingarna undersöker heller rasifierade mäns erfarenheter av klassresan, vilket är intressant mot bakgrund av att det är den grupp som beskrivs som utbildningssystemets stora förlorare (jmf Darvishpour 2014, 26).

3.2. Utbildningssegregation och självsortering

Forskare i socialt arbete Johanna Sixtensson (2018) undersöker i sin avhandling unga tjejjers vardagsliv i Malmö. Ett återkommande tema i avhandlingen är hur tjejernas val i livet i formas av var de känner sig hemma. Studien pekar på att de rasifierade tjejerna från socioekonomiskt utsatta stadsdelar aktivt väljer gymnasieskolor med sämre rykte, trots dessas låga status. Hur vissa platser uppfattas har stark påverkan på tjejernas val av skola, vilket i praktiken ofta innebär

att tjejerna väljer en skola där de kan identifiera sig med de andra eleverna och bilden av skolan. Sixtensson (2018, 141-150) förklarar detta genom att hänvisa till tjejernas habitus, det vill säga klassbakgrund, uppväxtmiljö, tidigare skolor, fritidsintressen och så vidare.

Sixtenssons resultat måste även förstås i relation till vad sociologen Majsja Allelin (2015, 93) synliggör i sin studie, nämligen att elever med ”utländsk” bakgrund har svårare att känna sig hemma på ”svenska” innerstadsskolor när de går där, eftersom de ”blir påmindas att de talar annorlunda, bor på fel plats och är etniskt avvikande i relation till de övriga eleverna och lärarna”. Flera studier pekar även på att erfarenheter av kränkningar och diskriminering är ett utbrett fenomen, och på den punkten framstår pojkar med utländsk bakgrund som särskilt utsatta (SOU 2005:56, 221-222). I likhet med Allelins intervjupersoner väljer en del av Sixtenssons intervjupersoner att byta till ”förortsskolor”⁶.

Detta visar likheter med sociologen Paul Willis (1983) för skolforskningen fundamentala bidrag i boken *Fostran till lönearbete*. Vänskap, tillhörighet och aidentifiering med (skolans) makt skapar för pojkarna i Willis studie liksom för dessa unga tjejer i Malmö möjligheter att överleva vad de uppfattar som en fientlig skolmiljö, men också internaliseringsprocesser över vem som har rätt till vad, vilket i sin tur skapar tydliga hinder i deras livschanser (jmf Sandell 2007; Sixtensson 2018, 153).

Annan forskning har pekat på skolans assimilatoriska och andrefierande funktion. Det rör sig främst om outtalade normer som gör att vissa känner sig hemma medan andra exkluderas (SOU 2006:40, 4). En av de normer som lyfts är svenskheten, vilket knyter an till både Sixtenssons och Allelins forskningsresultat. Forskarna i socialt arbete Lena Sawyer och Masoud Kamali (2006, 14) argumenterar för att skolpersonalen spelar en betydande roll i konstruktionen av en idealtypisk normativ svenskhet, vilket enligt dem går emot skolans demokratiska uppdrag. Denna andrefiering kan leda till internalisering och självdisciplinering eller självsortering.

Ekonomihistorikern Paulina de los Reyes (2007) för ett liknande resonemang i sin studieskrift *Att segla i motvind*. I studien intervjuar de los Reyes sjutton akademiker, främst forskare men även ett fåtal studenter, gällande deras erfarenheter av rasism och diskriminering i akademien. För att förstå mekanismerna bakom diskriminerande strukturer men även hur dessa utmanas och förhandlas (de los Reyes 2007, 9) görs undersökningen ur ett intersektionellt perspektiv.

⁶ Sixtenssons avhandling undersöker unga tjejer i Malmö, där fenomenet ”förortsskolor” i geografisk mening inte existerar till följd av stadens utformning, där förorter saknas. Med det sagt betyder det inte att gymnasieskolor i centrala Malmö inte ändå kategoriseras som förortsskolor grundat på vilka som går där.

Den svenskhets- och vithetsnorm som råder i akademien gör att de forskare och studenter som avviker från den ständigt måste förhålla sig till detta faktum och kompensera för sin avvikelse. Det beror främst på den koppling som görs mellan icke-vithet och bristande kompetens. Både de rasifierade akademikerna och de rasifierade studenterna kände ett behov av att prestera minst två eller tre gånger bättre för att bli värderade på samma nivå som vita (de los Reyes 2007, 15-20, 44-47). Författaren visar även att rasifierade inom akademien som en kompensationsstrategi omger sig med vita personer för att komma närmare svenskheten och dess egenskaper (de los Reyes 2007, 15-20).

3.3. Förorten som plats

Kulturgeografen Irene Molina (2008, 55-63) menar att förorten som plats, men även dess invånare, konsekvent stämplas som ett problem. Den mediala bilden av förorten handlar allra oftast om förortens unga män. Dessa beskrivs i stereotypa ordalag som kriminella och farliga med dålig kvinnoyn. I denna beskrivning produceras bilden av förorten och dess (manliga) invånare som motsatsen till Sverige och svenskheten (Bredström 2012, 187-198).

Forskaren i socialt arbete Nils Hammarén (2008) undersöker i sin avhandling *Förorten i huvudet* unga män i multietniska förorter och deras konstruktioner av kön och sexualitet. Författaren beskriver hur den sociala kontexten, där den negativa mediala bilden och samhällets rasism är viktiga faktorer, är avgörande för hur killarna konstruerar maskulinitet. Sexism, homofobi och aggressivitet blir enligt Hammarén (2008) strategier för att hantera stereotyper och ta avstånd från den "svenska" manlighet de upplever sig exkluderade från.

Sociologen Catrin Lundström (2007) analyserar i sin studie unga tjejers vardagliga erfarenheter rörande plats och svenskhet. Hennes empiri består av intervjuer med 30 unga kvinnor i Stockholm med bakgrund i Latinamerika. I studien är förorten en central plats som alla intervjupersoner förhåller sig till, även de intervjupersoner som inte bor i förorten, eftersom de förväntas göra det baserat på sitt utseende (Lundström 2007, 265). På samma sätt uppfattas "vita" områden som medelklasspräglade och svenska. Lundström förklarar detta genom att hänvisa till de kopplingar som finns mellan ras, klass och plats. För tjejerna ledde föreställningar om förorten till både identifikation och disidentifikation med platsen och dess invånare.

4. Metod och metodologi

För att uppnå studiens syfte har jag genomfört livshistoriska semistrukturerade intervjuer. Detta har kompletterats med autoetnografisk metod för att även inkludera mina erfarenheter. I detta avsnitt kommer jag först att redogöra för uppsatsen urval och hur rekryteringen har gått till. Därefter ges en kort översikt av de etiska överväganden som har gjorts i samband med intervjuerna. Detta följs av en sektion med livshistoriska intervjuer och sedan den sektion där jag presenterar hur det empiriska materialet har behandlats. Avslutningsvis redogör jag för mina metodologiska reflektioner.

4.1. Urval och rekrytering

4.1.1. Rekrytering

Uppsatsens huvudsakliga empiri består av individuella intervjuer med sex klassresenärer. Jag kom i kontakt med mina intervjupersoner genom att skriva ett inlägg på Facebook där jag efterfrågade intervjupersoner.⁷ Inlägget delades av sex personer från min vän- och bekantskapskrets på Facebook, vilket gjorde att det även nådde deras vän- och bekantskapskretsar. I inlägget skrevs de ursprungliga kriterierna för att kunna vara informant i uppsatsen ut.⁸ Kriterierna var att personen:

- är född i Sverige eller har gått största delen av sin skolgång i Sverige
- rasifieras som icke tillhörande nationen
- har växt upp i vad som klassas som ett ”socioekonomiskt utsatt område”
- läser eller har läst en utbildning på högskola eller universitetet som inte leder till en yrkesexamen.

Det visade sig dock att ett flertal av dem som var intresserade inte levde upp till kriterierna, då de hade läst utbildningar som leder till yrkesexamen. Till en början var tanken att tacka nej till deras deltagande och fortsätta leta efter intervjupersoner. Jag bestämde mig ganska snabbt för detta men det kändes inte rätt och jag lät bli att svara personerna. I två dagar ignorerade jag deras meddelanden medan jag försökte förstå varför det tog emot att tacka nej. Varför var det så viktigt för mig att uppsatsens deltagare skulle ha erfarenhet av att ha läst en teoretisk utbildning?

⁷ För att undvika identifikation skrev jag i inlägget att intresserade skulle skriva till mig privat istället för i kommentarsfältet. Inlägget raderades efter sista intervjun för att ytterligare försvåra identifikation.

⁸ I det faktiska inlägget skrevs kriterierna på ett mer vardagligt språk.

I den feministiska traditionen betonas vikten av att analysera och reflektera kring forskarens roll i forskningens utformande (Haraway 2003). Förblindad av min egen klassresa letade jag efter intervjupersoner vars erfarenheter jag föreställde mig skulle spegla mina erfarenheter. Jag ville att de skulle ha läst samma typ av utbildning som jag, gå på samma typ av universitet och i likadana helvita medelklass-klassrum. Jag ville helt enkelt att de skulle ha gjort samma typ av klassresa som jag. Omedvetet riskerade jag att osynliggöra erfarenheter från en stor grupp klassresenärer.

Utifrån sociologen Pierre Bourdieus (2012) teoretiska modell som skiljer mellan ekonomiskt och kulturellt kapital går det att anta att erfarenheterna skiljer sig åt beroende på vilken typ av utbildning som möjliggjort klassresan. Med utgångspunkt i dessa reflektioner valde jag att utöka urvalet till att även gälla personer med en yrkesexamen, eftersom jag ansåg det viktigt att ge utrymme till den bredd av erfarenheter som finns inom gruppen rasifierade klassresenärer. En grupp som däremot helt och hållet föll bort i mitt urval är rasifierad arbetarklass som inte växt upp i en arbetarklasskontext. Detta eftersom jag i min studie är intresserad av övergången från en ofta icke-vit arbetarklasskontext till andra sociala kontexter.

4.1.2. Deltagarna i studien

Valet av intervjupersoner har styrts av ambitionen att spegla den heterogenitet som finns inom gruppen rasifierade klassresenärer vad gäller kön, ras och föräldrarnas klassbakgrund. Alla informanter är dock från Malmö eller Lund. Nedan ges kortfattad bakgrundsinformation om intervjupersonerna.

Sorina: Identifieras som kvinna. Har läst både en teoretisk utbildning på ett äldre universitet och en utbildning som leder till en yrkesexamen på en nyare högskola. Föräldrarna har sedan tidigare varsin akademisk examen inom ett naturvetenskapligt område, men enbart mamman har kunnat validera sin utbildning i Sverige.

Bahar: Identifieras som kvinna. Läser för tillfället en utbildning på ett äldre universitet som leder till en yrkesexamen. Har innan dess avslutat en utbildning på en nyare högskola som inte heller den räknas som en teoretisk utbildning. Föräldrarna har båda studerat i hemlandet och båda arbetar inom området för sina respektive utbildningar i Sverige.

Veronika: Identifieras som kvinna. Har avslutat en teoretisk utbildning på en nyare högskola. Föräldrarna har inte studerat på akademisk nivå och båda har arbetat inom industrin.

Zakaria: Identifieras som man. Har avslutat en teoretisk utbildning utomlands på ett nyare universitet. Föräldrarna har läst på universitet i hemlandet, men arbetar inom restaurangbranschen i Sverige.

Amat: Identifieras som man. Har avslutat en utbildning på ett äldre universitet som leder till en yrkesexamen. Föräldrarna har inte läst på akademisk nivå. Uppväxt med mamman som arbetat inom ett arbetarklasskodat yrke.

Alejandro: Identifieras som man. Har avslutat en teoretisk utbildning utomlands på ett nyare universitet. Föräldrarna som är politiska flyktingar har inte studerat på akademisk nivå i hemlandet. Mamman har i Sverige läst en teknisk utbildning.

4.1.3. Att presentera uppsatsen

I det första samtalet informerade jag deltagarna om det ungefärliga syftet med uppsatsen och att det hela skulle leda fram till en masteruppsats i genusvetenskap. Jag sa att jag var intresserad av blattars⁹ erfarenheter av att ha växt upp i förorten och därefter ha läst på högskola eller universitet. Jag informerade intervjupersonerna att vi kommer att diskutera allt ifrån uppväxt till relationer och skolgång. Begreppet ”klassresa” nämndes däremot inte. Detta var ett medvetet val mot bakgrund av att klassreseberättelser både inom litteraturen och forskningen ofta tenderar att vara vita svenska berättelser, vilket skulle kunna innebära att personer som enligt min definition är klassresenärer inte nödvändigtvis identifierar sig som det (jmf Sohl 2011, 42-45). Jag ville inte riskera att sälla bort denna grupp, då just avsaknad av identifikation kan säga något om klassresan, personens syn på klass och hur närvarande ”klass” som begrepp är i samhället. För att flytta fokus från identiteten klassresenär valde jag att fråga efter andra kriterier (se avsnitt 4.1.1).

I rollen som forskare, oberoende av intervjupersonerna, har jag definierat deras erfarenhet som en uppåtgående klassresa. Även om alla intervjupersoner inte nödvändigtvis skulle hålla med mig om den benämningen innebär det inte att definitionen som sådan är felaktig. I linje med Mulinari (1999, 44) menar jag att ett ”vanligt och allvarligt missförstånd inom sociologin är tron att vardagskategorier och sociologiska kategorier är samma sak”. Med det sagt kan man konstatera att urvalet med största sannolikhet hade sett annorlunda ut om jag hade frågat rakt ut efter klassresenärer.

⁹ Jag använder begreppet ”blatte” i uppsatsen, då det i likhet med begreppet ”queer” har gått från att vara ett skällsord till att bli en term som rasifierade i Sverige identifierar sig med. Dessutom användes det begreppet oftast av både mig och intervjupersonerna under intervjun för att beskriva oss själva (jmf Mulinari 2005, 117).

4.1.4. Etiska överväganden

I de etiska övervägandena har jag följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Hermerén 2011). När deltagarna bekräftade att de var intresserade frågade jag om det gick bra att spela in intervjun, vilket alla gick med på. Jag informerade även om att deras deltagande i uppsatsen var frivilligt och att de när de ville kunde avbryta både sin medverkan och den specifika intervjun. Jag tydliggjorde att intervjun endast kommer att användas till uppsatsen och när uppsatsen betygsatts kommer den att raderas. Tills vidare förvarades intervjuerna på en extern hårddisk som kräver kod för tillgång (jmf Hermerén 2011).

Deltagarna fick själva välja plats för intervjun, men jag erbjöd alltid mitt hem som alternativ. För att uppfylla konfidentialitetskravet fick alla deltagare möjlighet att välja ett namn som sedan skulle användas i uppsatsen. Kunde deltagaren inte komma på något namn valde jag åt dem. Då en stor del av deltagarna befinner sig i Malmö har jag i vissa fall även ändrat eller tagit bort detaljer i citaten för att personerna inte ska kunna kännas igen (jmf Kvale & Brinkmann 2014, 109-110). Under intervjuerna informerade jag intervjupersonerna om att de enbart svarar på de frågor de vill och att det gick bra att hoppa över frågor. De färdiga transkriptionerna skickades därefter till samtliga intervjupersoner med informationen att de fritt fick ändra, lägga till och ta bort text. Ingen av intervjupersonerna gjorde något av detta.

4.2. Intervjuer och livsberättelser

4.2.1. Livsberättelser som metod

Erfarenheter spelar i både den feministiska och antirasistiska forskningen och aktivismen en viktig roll som källa till kunskap och sociala analyser, då erfarenheter av diskriminering ses som kunskapsbärande (Skeggs 2000, 44-50; de los Reyes & Kamali 2005, 18). Med ”erfarenheter” syftar jag på människors förståelse av sin sociala verklighet (Ramazanoğlu & Holland 2002, 124). Vidare ser jag på erfarenheten, i likhet med Skeggs (2000, 49), som ”ett medel för att förstå hur kvinnor besätter kategorin ’kvinnor’, en kategori som är klassindeldad och rasindeldad och uppkommen ur maktförhållanden och genom kamp tvärs igenom tid och rum”.

I denna studie används livsberättelser som metod. Genom kvalitativa intervjuer med livsberättelsen i fokus kommer forskaren åt djupa beskrivningar av individens erfarenheter och hur livet förstås av den som berättar (Johansson 2005, 23-24). Livsberättelser ska ses som socialt konstruerade berättelser som formas både av den samtida historiska och kulturella kontext de berättas i och av den faktiska intervjusituationen. Vad innebär det exempelvis att

prata om klass och klassresa i en samtid där ”klass” som begrepp är starkt nerotonat och människor kanske förstår sina klassade erfarenheter enbart i termer av rasifiering? Det sociala villkorar möjligheten till klassresan och hur den ser ut, men även hur den artikuleras i intervjusammanhanget (jmf Sohl 2014, 90). Livsberättelser ses med andra ord inte som faktiska redogörelser för händelseförlopp och historier (Johansson 2005, 25-26): berättandet av en livshistoria innebär alltid tolkning och val som sker både medvetet och omedvetet utifrån vad informanten vill berätta om och hur hen vill illustrera upplevelser i sitt liv. Livsberättelsen ska således ses som meningsskapande i bemärkelsen att berättaren genom berättandet både bearbetar och skapar sin identitet (Johansson 2005, 16).

Vid livsberättelseintervjuer uppmuntras berättandet genom att lyssnaren ställer öppna frågor och ber personen berätta om det som är relevant för syftet och forskningen. Under intervjun ställs sedan följdfrågor. Poängen med livsberättelseintervjuer är att informanten ges frihet att belysa det hen anser är viktigt, vilket går i linje med studiens ambition att se informanterna som kunskapssubjekt (jmf Johansson 2005, 145-146).

4.2.2. Intervjuguiden och intervjuerna

Intervjuerna genomfördes under februari, mars och april 2019 och var mellan 1,5 och 3 timmar långa. Inför intervjuerna togs en omfattande intervjuguide fram som fungerade som en tematiserad checklista och som jag främst använde i slutet av intervjun. Intervjuguidens frågor utformades i enlighet med studiens syfte, tidigare forskning samt teoretiska och metodologiska utgångspunkter (jmf Wennerström 2003, 49). Min förståelse av vad en klassresa innebär behöver inte nödvändigtvis överensstämma med deltagarnas syn på det, därför var det viktigt att utforma intervjuguiden så att den gav utrymme till deltagarna att själva välja riktning och bedöma vad som var relevant.

Jag inledde alla intervjuer med att be deltagarna att berätta om sin bakgrund samtidigt som de fokuserade på vägen från förorten till högskola eller universitet. De ombads att berätta om upplevelser, känslor och konkreta händelser på vägen och jag betonade att jag var intresserad av deras syn på det hela varför det inte gick att svara rätt eller fel på frågor (jmf Wennerström 2003, 50-51). Jag har inspirerats av etnografen Soyini Madisons (2012, 40) syn på intervjusammanhanget, vilket resulterade i att intervjuerna stundtals tog formen av ett samtal där även jag delade med mig av mina erfarenheter. Madison föreslår en dynamisk och dialogliknande intervju istället för att intervjuaren ställer frågor och intervjupersonen svarar. Detta menar hon underlättar ett öppet och medkännande lyssnande och medverkande. Då mitt förhållningssätt till empirin är att den har skapats i interaktionen mellan mig och den som blir

intervjuad har jag inte haft som ambition att ge illusionen av en ”neutral” intervju med en passiv forskare (jmf Kvale & Brinkmann 2014, 18).

4.2.3. Transkribering, kodning och analys

I transkriberingen av intervjun har jag i viss mån korrigerat texten för att anpassa intervjun till det skrivna språket och underlätta läsning. Samtidigt har jag inte velat korrigera texten i för stor utsträckning. I linje med Kvale & Brinkmann (2014, 217-218) ser jag dock transkriberingen som ett sätt att fånga in intervjusituationen, utan att kunna återge den i sin helhet. I de citat som används i analysdelen har ibland överflödiga ord eller meningar uteslutits, vilket har markerats med ”[...]”. Jag har även för att underlätta läsningen i analysen klippt bort de tillfällen där jag säger ”mmm” eller ”ja” för att visa att jag lyssnar.

Bearbetning av intervjumaterialet har skett i enlighet med studiens syfte och analytiska verktyg (Kvale & Brinkmann 2014, 164-168). Analysarbetet började med att jag läste varje enskild intervju för sig själv med den teoretiska ramen och den tidigare forskningen i åtanke. Därefter har varje intervju lästs i relation till de andra intervjuerna, genom att jag har växlat mellan den enskilda intervjun och helheten. Fokus för analysen har i huvudsak varit att leta efter gemensamma teman i informanternas livsberättelser (Johansson 2005, 289). Jag närmade mig materialet genom att ställa både vad- och hur-frågor för att fånga in innehållet men också formen för innehållet. På så sätt har övergripande teman växt fram, samtidigt som variationer inom teman har getts utrymme.

I läsningen har jag ständigt pendlat mellan teori och empiri: teorin har använts som en kompass i mötet med materialet, samtidigt som empirin har getts möjlighet att utmana den teoretiska ramen (jmf Lundström 2007, 51). Efter att ha upprepat denna typ av läsning växte studiens analysteman fram och när de började bli någorlunda stabila sorterade jag passande citat under dem. De citat jag har valt ut och som redovisas i uppsatsens analys synliggör ofta gemensamma teman som lyfts fram av de flesta deltagare (jmf Sixtensson 2018, 75). Ibland har citatet även valts ut just för att det bryter av från den gemensamma berättelsen, för att fånga heterogenitet och variation inom gruppen.

4.3. Makt, kunskap och autoetnografi

4.3.1. Situerad kunskap och autoetnografi

Grundläggande för den feministiska metodologin är ifrågasättandet av den auktoritativa och objektiva kunskapen. Den feministiska traditionen utgår ifrån förståelsen av kunskap som

situerad. Feministiska filosofen Donna Haraway (2003) kritiserar vad hon kallar *the God trick*, det vill säga när forskare producerar kunskap uppifrån och får det att framstå som objektiva fakta. Hon argumenterar istället för att forskaren situerar sin kunskap genom att tydliggöra från vilken position den produceras. Forskningen och dess resultat ska även situeras i det sammanhang det producerats. Den svarta feministen Patricia Hill Collins (2003b) introducerar begreppet *outsider within* utifrån sina egna erfarenheter av att vara en svart kvinna i den vita manliga universitetsvärlden. Genom att förkroppsliga erfarenheter som inte representeras eller teoretiseras av akademien menar författaren att positionen som *outsider within* erbjuder möjlighet att lokalisera luckor i kunskapsproduktionen. Positionen innebär även att teoretiska perspektiv kan utvecklas, för att på nya sätt belysa de erfarenheter som är dolda inom den hegemoniska vetenskapen. Jag ser min egen position som en form av *outsider within*, då jag genomgående i uppsatsen har använt min egen situerade kunskap om att vara klassresenär, samtidigt som jag med hjälp av uppsatsens teoretiska ram kunnat göra den distansering som varit nödvändig för analysen.

Att positionera sig innebär att reflektera och analysera den egna positionens inverkan på forskningsprocessen, eller med genusvetaren Diana Mulinaris (1999, 49) ord:

Att positionera sig är inte att konstatera de maktskillnader som ofta skiljer oss från våra informanter. Det är att teoretiskt förstå hur dessa skilda erfarenheter skapar kontexter för vad som kommer att sägas, vad som kommer att frågas efter, och vad som kommer att förbli outtalat. Det är att kontinuerligt reflektera över den egna närvaron i forskningsprocessen, den egna rollen i konstruerandet av de texter som ska presenteras som informanternas egna ord.

Mina egna situerade erfarenheter av en rasifierad klassresa har i allra högsta grad påverkat arbetet med uppsatsens alla delar, allt ifrån stämningen under intervjusituation till de tolkningar som gjorts. En viktig ledstjärna under hela processen har därför varit att ständigt fråga mig själv vad jag lyssnar och letar efter och varför (jmf Sixtensson 2018, 57-58). Det är intervjupersonernas erfarenheter som står i fokus i denna studie och inte mina, men genom att använda mig av autoetnografisk metod vill jag öppna för läsaren att läsa uppsatsen med dessa glasögon (jmf Ramazanoğlu & Holland 2002, 115-118).

Autoetnografi är en kvalitativ forskningsmetod som kan utföras på en rad olika sätt, med den gemensamma nämnaren är intresset för att använda och analysera forskarens egna erfarenheter (Ellis, Adams & Bochner 2011, 273). Metoden fokuserar på jaget, men skiljer sig från autobiografin då den kopplar jaget till den samhällsliga kontexten. Istället för att osynliggöra forskaren visar metoden forskarens subjektivitet och känslor och deras påverkan

på forskningen (jmf Ellis, Adams & Bochner 2011, 274). Postkoloniala feministen Archana Pathak (2017) kritiserar den enligt henne falska uppdelningen i kroppslig och intellektuell kunskap, varav det förstnämnda nedvärderas. Hon menar att man genom att föga samman autoetnografien med postkolonial teori kan göra en intervention i västerländsk epistemologi och utmana det traditionella sättet att se på kunskap och vetande. Rachel Alicia Griffin (2012) för ett liknande resonemang när hon argumenterar för att förena den svarta feministiska traditionen med autoetnografien för att skapa en metod som kan göra motstånd och med hooks (1989) begrepp *talk back*. Metoden blir ett avståndstagande från det ständiga kravet på marginaliserade grupper att bedriva ”neutral” forskning.

Jag ser autoetnografisk metod som en förlängning av den feministiska kritiken av objektiv kunskap. I denna studie gör jag ingen renodlad autoetnografi utan använder främst metoden som ett komplement till min huvudsakliga metod. Autoetnografien kommer fram dels genom mina reflektioner i följande två avsnitt, dels genom en avslutande reflektion kring mina egna erfarenheter av klassresan och forskningsprocessen.

4.3.2. Att vara insider

Att jag i likhet med mina intervjupersoner har erfarenhet av en rasifierad klassresa har som jag nämner ovan påverkat studien. Egna erfarenheter av fältet möjliggör användandet av egna ”personliga och kulturella biografier som viktiga källor till kunskap” för att ”föra dessa sätt att veta tillbaka till forskningsprocessen” (min översättning) (Collins 2003b, 122). Insiderpositionen har främst inneburit att jag har kunnat se nyanser som hade kunnat vara osynliga för den som inte är införstådd. Jag har dock inte för avsikt att hävda ett autentiskt insiderperspektiv, då jag i enighet med Narayan (1993, 286-292) förhåller mig kritiskt till ett sådant antagande.

En risk som tillkommit på grund av min insiderposition är att jag övertolkar intervjupersonernas erfarenheter utifrån mina egna erfarenheter (jmf Yazdanpanah 2008, 54). Denna risk är något jag ständigt förhåller mig till under forskningsprocessens gång. Den är dock inte förbehållen insiders utan gäller all forskning (se avsnitt 4.3.1). En annan risk som kommit med att jag och intervjupersonerna är och blir positionerade på liknande sätt är att det ofta funnits ett antagande om att vi har samma erfarenheter, vilket i sin tur stundtals lett till att resonemang inte utvecklats fullt ut. Jag hanterade detta med hjälp av vad Kvale & Brinkmann (2014, 48) kallar ”medveten naivitet”, som innebar att jag bad intervjupersonerna utveckla det som det verkade råda konsensus om.

En viktig fördel med att vara insider på fältet har varit att den maktobalans som existerar mellan forskare och intervjuperson till viss del har kunnat tonas ner (jmf Kvale & Brinkmann 2014, 130-132). Det har även inneburit att många av intervjusammanhangen har tagit formen av ett vänskapligt samtal, vilket påpekades av flera intervjupersoner. Många gånger pratade intervjupersonerna om *våra* gemensamma erfarenheter, eller med Zakarias ord: ”[D]et känns väldigt tryggt att snacka med dig, för att jag vet att du, du förstår vad jag säger och kan verkligen sätta dig in i alla dessa situationer. Så det känns *nice*.” I något fall gick intervjun över till att vi efteråt åt middag tillsammans hemma hos mig. Denna vänskapliga atmosfär, som jag är mycket tacksam för, har dock fört med sig en känsla av oro. I feministisk metodologi förespråkas ofta den mer vänskapliga intervjun för att tona ner maktobalansen, men det innebär också en risk. Hur drar jag en gräns både för mig själv och för intervjupersonerna mellan materialinsamling och att lyssna som vän (jmf Mulinari 1999, 53-54)? Ett sätt för mig att upprätthålla gränsen har varit att låta intervjupersonerna läsa igenom intervjuutskriften så att de fick en chans att filtrera bort det de upplevde inte borde ha sagts.

Inom feministisk metodologi diskuteras också ofta intervjupersonens utsatthet vid intervjutillfället. Ofta lyser forskarens egna känslor av obehag med sin frånvaro i de metodologiska resonemangen (jmf Sohl 2018). Men närheten i intervjutillfället har inte bara inneburit en risk för intervjupersonerna, utan även för mig. Det mest påtagliga exemplet på detta var en intervju där intervjupersonen talade om två gemensamma vänner som sköts till döds förra året. Erfarenheten av dödsskjutningen påverkade mig starkt när det skedde, trots att det inte rörde sig om nära vänner, och för mig aktualiserades känslor av skuld kopplat till att ha lämnat en plats som för många inneburit döden. Vid det specifika tillfället i intervjun byttes våra roller och det var istället jag som tvingades reflektera kring delar av min klassresa. Jag vill därför, trots att jag erkänner den maktobalans som råder mellan forskare och deltagare, lyfta problemet med att i allt för stor utsträckning tillskriva deltagare makt- och agenslösa positioner (jmf Mohanty 1988). Vem som har makt vid intervjutillfället bör ses som något mer dynamiskt, som är under ständig förhandling.

4.3.3. Makten i kunskapsproduktionen

Jag är tacksam för att deltagarna i studien ville låta sig intervjuas men uppsatsskrivandet har präglats av en överhängande oro för att inte göra deras erfarenheter rättvisa när jag skriver om dem (jmf Sixtensson 2018, 57). De tolkningar som görs kan många gånger gå ”bortom personernas egna språk” (jmf Sixtensson 2018, 75-76). Analysarbetet kan därför göra att

intervjupersonerna inte känner igen sig i sina egna berättelser, vilket kan leda till att de känner sig lurade och vilseledda. Diana Mulinari (1999, 45) beskriver det såhär:

[N]är informanten inte känner igen sig i den slutgiltiga vetenskapliga texten, när de tittar skeptiskt och säger: det var inte det jag sa, har de både rätt och fel. De har fel på så sätt att forskaren citerar ordagrant. De har rätt på så sätt att sociologisk analys inte enbart handlar om vad informanter säger. Den förmedlar aldrig det "autentiska", eller vad som "egentligen hände". Tolkning är ett försök att länka det individuella ödet och den djupt personliga berättelsen med teorier om samhällsstruktur och samhällsförändring.

Jag instämmer i Mulinaris argument och menar vidare att tolkning är en oundviklig del av forskningsprocessen, men det krävs trots det en medvetenhet om den maktposition det faktiskt innebär att vara den som tolkar och skriver fram andras erfarenheter (jmf Skeggs 2000, 33). I skrivandet av intervjupersonernas erfarenheter har det varit viktigt att istället för att presentera en sammanhållen berättelse ge utrymme till både olikheter och konflikter i materialet (jmf Bettie 2014, 22). Jag uppfattar intervjupersonerna som kunskapsbärande subjekt, vilket innebär att jag förhåller mig kritiskt till den binära uppdelningen mellan subjektet som kunskapsproducerande och objektet som den som kunskap produceras om (jmf Mulinari 2005, 115). I slutänden är det dock ändå forskaren som har formulerat syfte, frågeställningar och analys (jmf Mulinari 1999, 49).

Intervjupersonerna kan förstås som marginaliserade utifrån ett flertal maktordningar. Samtidigt har många av dem både ett vad Anna Olovsson (2014, 36) kallar "aktivistiskt" kulturellt kapital och många gånger en akademisk utbildning som liknar min, som gör att de både kan tillgodose sig uppsatsen och *talk back*. *Talk back* beskrivs av hooks (1989) som ett (kollektivt) berättande som utgör ett motstånd. Ett kollektivt berättande som har som syfte att skapa andra sanningar genom *truthtelling*. Detta *talk back* kan riktas både mot mig och mina tolkningar, men även, vilket framgår i analysen, ske i opposition till bland annat föreställningar om förorten (se avsnitt 6.1). I studier med tonvikt på underprivilegerade grupper finns det dock alltid risk för att personerna framstår som passiva offer. Därför har det även varit viktigt att låta berättelser om motstånd och motståndsstrategier ta plats, så att deltagarna framstår som de agerande subjekt de faktiskt är (jmf Lykke 2009, 182-189). Jag vill dock påpeka att motstånd inte nödvändigtvis innebär minskad diskriminering, utan syftar till att synliggöra deltagarnas aktörskap.

5. Teoretisk ram

Uppsatsens teoretiska ram utgår ifrån Skeggs (2000; Adkins & Skeggs 2004) feministiska läsningar av Bourdieu. Skeggs resonemang underteoretiserar dock rasism som socialt fenomen och jag har därför valt att skapa ett kritiskt samtal mellan Skeggs och det postkoloniala fältet och Stuart Halls (1999a) analytiska begrepp ”kulturell identitet”.

I avsnittet presenteras först en rad vetenskapsteoretiska reflektioner. Därefter diskuterar jag i ett kort avsnitt klassresan som begrepp. Jag kommer sedan att gå in på de teoretiska begrepp och perspektiv som ligger till grund för uppsatsens förståelse av intervjupersonernas klassresa. Först introduceras Bourdieus begreppsapparat, följt av en mer omfattande feministisk kritik och utveckling av densamma. Avslutningsvis kommer ett avsnitt där jag kompletterar den teoretiska ramen med begrepp jag lånar från den postkoloniala teoribildningen.

5.1. Vetenskapsteoretiska debatter

5.1.1. Feministisk vetenskapsteori

Den feministiska forskningstraditionen har en lång historia av epistemologiska och ontologiska debatter. Den traditionella kunskapsproduktionen har konsekvent uteslutit både kvinnors och andra marginaliserade gruppers erfarenheter. Som ett svar på detta har feministisk ståndpunktsteori haft som fokus att producera forskning som istället utgår ifrån marginaliserade erfarenheter (Harding 2003; Collins 2003b).

Enligt ståndpunktsteorin kan vissa positioner i samhället generera mer sann kunskap om verkligheten. Därför är utgångspunkten att det går att göra vissa sanningsanspråk. Svarta feminister så som Patricia Hill Collins (2003a) och bell hooks (2003) menar i linje med ståndpunktsteorin att svarta kvinnor kan nå en kollektiv självmedvetenhet som leder till att de kan producera kunskap och motstånd i syfte att nå emancipatoriska mål. Det ståndpunktsfeministiska antagandet att vissa positioner genererar viss kunskap kan dock problematiseras, då en marginaliserad position inte nödvändigtvis innebär en medvetenhet om den egna marginaliseringen och dess bakomliggande ontologiska orsaker (Hartsock 2003, 48). Liksom Nancy Hartsock (2003, 48) är min utgångspunkt istället att en ståndpunkt *kan*, men inte *behöver*, leda till specifik kunskap.

Det ståndpunktsteoretiska perspektivet kan dock dras till sin spets, då frågan blir vems perspektiv som är allra mest marginaliserat och således allra mest sant. Detta går att bemöta genom att fokusera på kollektiva erfarenheter och sociala positioner snarare än

individuella sådana. Således är det av vikt att göra en distinktion mellan individen och gruppen som analyskategori, eftersom individuella erfarenheter är unika, men individuella möjligheter och begränsningar i större utsträckning visar likheter med den grupp som individen tillhör än andra grupper (jmf Collins 2003a, 247-248; Collins 2013, 11). Denna distinktion är även central för att bemöta den poststrukturalistiska kritiken av ståndpunktsteorin enligt vilken ståndpunktsteorin inte ger utrymme till agens (jmf Staunæs 2003, 103).

Jag instämmer med Collins (2013, 249) resonemang att behovet av att belysa individuell agens är stort, men att det är viktigt att det inte sker på bekostnad av gruppbaseade erfarenheter av förtryck och marginalisering, och inte minst av kollektiv handling. Fokus på det icke-stabila riskerar att flytta fokus från vad som historiskt sett har varit relativt statiskt. Dilemmat, så som jag förstår det, ligger i det faktum att de olika perspektiven rör sig på två olika nivåer: det poststrukturalistiska perspektivet koncentrerar sig främst på det partikulära och aktörnivån medan ståndpunktsteorin i större utsträckning lägger vikt på en högre abstraktionsnivå. I uppsatsen kommer jag att försöka lyfta deltagarnas agens genom att ge utrymme till hur de både utmanar och omförhandlar olika maktordningars inverkan på deras liv. Ambitionen är att försöka producera en analys som är både specifik och universell på en och samma gång (jmf Collins 2013, 46).

En poststrukturalistisk (och intersektionell) kritik av den privilegierade ståndpunkten är att resonemanget leder till essentialisering och homogenisering av identiteter, då kategorier och deras innebörd kan komma att låsas fast (Lykke 2009, 142-144). Poststrukturalismen menar istället att erfarenheter ska ses som historiska och diskursiva konstruktioner, vilket gör att de inte kan användas för att göra kunskapsanspråk (Ramazanoğlu & Holland 2002, 123-141). Min utgångspunkt är en relativistisk syn på epistemologi, då jag menar att all form av kunskap innebär ett visst mått av tolkning. Jag gör dock en distinktion mellan epistemologi och ontologi då jag också utgår ifrån att det finns en verklighet oberoende av våra begrepp om den (jmf Scott 1988, 34).

Istället för att se på språket som en reflektion av verkligheten betonar man inom poststrukturalismen att erfarenheter alltid förmedlas genom representationer, som i sin tur är formade diskursivt. Det poststrukturalistiska perspektivet fokuserar därför på språket och dess betydelse för skapandet av identiteter, institutioner och politik. Språket ses som strukturerat kring binära par som man–kvinna, svart–vit, förnuft–känsla och så vidare. Tecken och ord ges mening genom skillnader och kontraster, och båda sidor av de hierarkiskt ordnade binära paren får mening i relation till det varandra. Detta innebär att allt där emellan samt skillnader inom gruppen osynliggörs (Ramazanoğlu & Holland 2002, 124-125).

Dessa två perspektiv – den mer strukturalistiska ståndpunktsfeminismen och poststrukturalismen – presenteras ofta som två motsatta tankesystem, vars epistemologiska grundantaganden är oförenliga. Flera forskare argumenterar dock emot en sådan skarp gränsdragning och försöker hitta sätt att överbrygga den.¹⁰ Även om klass är en materiell position är det också en position som erfars och erfarenheter filtreras alltid genom diskurser. Jag inspireras av den feministiska ståndpunktsteorins ambition att placera det marginaliserade i centrum, samt ambitionen att göra sanningsanspråk. Samtidigt tar jag med mig det poststrukturalistiska fokuset på meningsskapande processer och hur detta konstruerar kategorier och identiteter.

5.1.2. Intersektionalitet

Intersektionalitet introducerades i en svensk kontext av Diana Mulinari, Irene Molina och Paulina de los Reyes (2012, 25) i boken *Maktens (o)lika förklädnader*,¹¹ där de skriver:

Behovet av att förstå dessa komplexa maktrelationer gör begreppet intersektionalitet till ett viktigt teoretiskt redskap i maktanalyser. Intersektionalitet tillhandahåller en teoretisk ram för att analysera hur makt konstitueras utifrån socialt konstruerade skillnader som är inbäddade i varandra och som förändras i skilda rumsliga och historiska sammanhang.

Intersektionalitetsperspektivet har som syfte att synliggöra hur olika maktstrukturer samverkar, förstärker varandra och (re)producerar människors positioner i samhället och hur detta varierar beroende på tid och rum. Intersektionalitet kan numera beskrivas som ett centralt begrepp inom feministisk forskning, och i takt med begreppets spridning har de svarta feministernas ursprungliga kritik av en vit medelklassfeminism allt mer försvunnit (Lewis 2013). Intersektionalitetsbegreppet är ett analytiskt (och politiskt) bidrag som har sin grund i behovet av att skriva in ras och rasism som viktiga analysfaktorer inom den feministiska forskningen. Tomlinson (2013, 254) beskriver detta som en kolonisering av begreppet, som avvärpar redskap som hade kunnat användas för att analysera och förstå strukturell rasism. I linje med detta argumenterar Lewis (2013) för återinförandet av ras som en central analytisk kategori i studier av intersektionalitet, en kategori som enligt henne även är relevant i en svensk kontext. Jag delar denna analys, vilket motiverar studiens fokus på rasifiering och strukturell rasism.

¹⁰ Se exempelvis Harriet Bradley (1996).

¹¹ Begreppet ”intersektionalitet” myntades av Kimberlé Crenshaw (1991).

Trots begreppets institutionalisering råder det inte konsensus kring vad intersektionalitet är och hur en intersektionell analys bäst görs. I likhet med Cho, Crenshaw och McCall vill jag dock argumentera för en mer strukturell förståelse av intersektionalitetsbegreppet. Utgångspunkten är att klassificeringssystem så som klass, ras och kön är *effekter* av exploaterande sociala relationer som skapar ojämlikheter, inte *utgångspunkten* för dem (de los Reyes, Molina & Mulinari 2012, 20). Detta fokusskifte bygger också på förståelsen att olika maktordningar trots att de samverkar med varandra har sina ursprung i olika maktsystem som exempelvis kapitalism, sexism och rasism (Yuval-Davis 2006). Olika maktordningar har betydelse för hur människor positioneras, men även hur de positionerar sig själva. I uppsatsen används det intersektionella perspektivet för att ge en förståelse av hur intersektionen mellan ras, klass och kön inverkar på hur klassresan struktureras och erfars, men även för hur olika identiteter skapas och omförhandlas.

5.2. Vad är en klassresa?

”Klassresa” är det vardagliga namnet på vad sociologer kallar ”social mobilitet” eller ”social rörlighet”. Berglund & Bengtsson (2010, 31) har formulerat en definition: ”[M]ed social rörlighet avses i vilken grad en människa kvarstår i eller rör sig från sin ursprungsklass. Rörligheten kan antingen vara uppåtgående – man rör exempelvis från en lägre tjänstemannaposition till en högre – eller, tvärtom, nedåtgående.” Framförallt sker klassresan genom högre utbildning.¹² För att undersöka social rörlighet mellan klasser utgår de ifrån dels det hem en person växt upp i, dels det nuvarande hemmet.

I talet om klassresan är det sällan den nedåtgående klassresan som diskuteras. Den är motsatsen till den offentliga berättelsen: den som inte gärna diskuteras eftersom det skulle innebära att kritiskt granska den strukturella rasismen och diskrimineringen på den svenska arbetsmarknaden. Istället diskuteras hellre den uppåtgående klassresan, den som indikerar att vi lever i ett land där det går att ”lyckas” för den som bara vill tillräckligt mycket (Sohl 2011, 39). Den befintliga klassresenforskningen har enligt Sohl (2014, 55-56) utgått ”från svenskheten som en outtalad och statisk utgångspunkt”, vilket gör att erfarenheter av migration inte har fått ett självklart utrymme i definitionen av begreppet. I den vedertagna definitionen av klassresan har det inte funnits utrymme för många av mina intervjupersoners erfarenheter. För hur klassificerar man någons klass om familjen tillhörde medelklassen i hemlandet men numera

¹² Detta avgörande redskap för klassresan bör dock enligt min mening i större utsträckning omvärderas mot bakgrund av senare års utbildningsinflation och högskoleexpansion (jmf Öhlin 2010, 42).

innehar en arbetarklassposition? Är man arbetarklass om man ändå har utbildningskapital i hemmet? Vad innebär det politiska kapitalet som många migrantfamiljer besitter för klassresans förverkligande? En del av intervjupersonerna kan med utgångspunkt i sin(a föräldrars) migrationsbakgrund och uppväxt i förorten antas vara klassresenärer. Men tar jag hänsyn till ett kulturellt klassperspektiv blir det genast svårare att kategorisera vissa som klassresenärer (jmf Widigson 2013, 101). I analysdelen (avsnitt 7.3) går det att se att många av intervjupersonerna, trots kulturellt kapital i hemmet, i stor utsträckning präglas av den arbetarklassmiljö de växer upp i, vilket gör plats till en relevant faktor i definitionen av klassresan.

De personer i mitt material som kommer från hem där föräldrarna sedan tidigare har en akademisk utbildning definieras i min uppsats som innehavare av en arbetarklassposition vid starten av sin klassresa. Motiveringen till detta är dels att de har växt upp i arbetarklasskodade områden, dels att många föräldrar trots sitt utbildningskapital under en längre tid innehaft arbetarklasspositioner i Sverige.

5.3. Feministiskt teoretiserande av klassbegreppet

Med utgångspunkt i Marx förståelse av kapitalismen ser jag klassrelationer som grunden i former för exploatering och appropriering av andras kroppar och arbete (Marx 2013). I denna studie används dock en bredare definition av ”klass”, enligt vilken den strukturella klasspositionen enbart är en aspekt av många där klass spelar roll. Centrala begrepp som belyser olika aspekter av klass och som är relevanta för uppsatsen är ”klassposition” och ”klassidentifikation”. Den definition av ”klassposition” som jag utgår ifrån tar hänsyn inte bara till ”äggande, ekonomi och position på arbetsmarknaden” utan även andra aspekter, så som utbildningskapital (Lena Sohl 2014, 108). ”Klassidentifikation”, i sin tur, handlar mer om vilken klass man känner samhörighet med, det vill säga att det beskriver den känslomässiga aspekten. Klassposition och klassidentifikationen kan överensstämja men behöver inte göra det. Skillnaden ligger i att man kan uppfatta vilken klass man tillhör, eller faktiskt tillhöra den klassen utan att nödvändigtvis känna samhörighet med den (Sohl 2014, 106-108).

Bourdieu utvecklade sin teoretiska ansats genom att försöka förena handling och struktur. Hans intresse låg i förståelsen för mekanismerna bakom social reproduktion. Bourdieu visar hur klass görs på både aktör- och strukturnivå, vilket innebär att klasserna för honom varken är reella eller objektiva kategorier (Crompton 2014, 170-171). Hans mest använda begrepp är ”fält”, ”kapital” och ”habitus”. ”Fält” representerar olika kontexter som människor med olika habitus är olika lämpade för. ”Kapital” består av de olika kapitalformerna

ekonomiskt kapital (inkomst och andra materiella resurser), kulturellt kapital (kulturell kunskap, utbildning med mera), socialt kapital (kontaktnät med mera) och symboliskt kapital som fås när de andra kapitalformerna erkänns inom fältet. ”Habitus”, till sist, är förkroppsligandet av de kapital som står till ens förfogande; Bourdieu menar här att vi socialiseras in i ett visst tankemönster och beteende och en viss smak (Crompton 2014, 172). Människor som delar habitus och har motsvarande dispositioner tillhör utifrån denna förståelse samma sociala grupp och klass. Även om Bourdieus klassteori, jämfört med mer marxistiska perspektiv, ger mer utrymme till aktörskap och rörlighet blir chanserna till förändring relativt små när människors habitus har en så stor inverkan på handlingsmönster och möjligheter (Crompton 2014, 177). Detta pekar på en viss determinism hos Bourdieu, men han erbjuder trots det en mer nyanserad bild av klassbegreppet än exempelvis Marx.

Den huvudsakliga kritiken från feministiska och postkoloniala teoretiker har varit klassbegreppets exkluderande karaktär och klassteoriens bristande intresse för att analysera bland annat kvinnors klassposition. Bourdieu har i likhet med många andra klassteoretiker fått kritik för att han saknar en förståelse av hur klass och kön samverkar (Adkins & Skeggs 2004). Feministiska forskare har även synliggjort klassteoriernas avsaknad av förståelse av den levda erfarenheten av klass.

En grundläggande kritik Skeggs (2000, 27) framför gällande Bourdieus klassteori är att den enbart kan ”förklara makt och bytestransaktioner vid reproduktion av ojämlikhet”. På så vis hjälper Bourdieu oss att förstå makten, dess bekvämlighet och sociala reproduktion, men är desto sämre på att förklara hur ”de som är maktlösa lever sin maktlöshet”.

Dessa grupper menar Skeggs (2012, 73-74) kan Bourdieu bara beskriva i ”termer av brist, förlust och underskott” (Skeggs 2012, 73-74). Bourdieus klassteori saknar således förklaringsvärde för arbetarklassens liv, då hans teorier inte kan bjuda någon förklaring för de människor som saknar möjlighet att omsätta sitt kapital eller skapa värde åt sig själva (Skeggs 2004, 83-87). Det är Bourdieus mer strukturalistiska drag som kritiseras då det inte lämnar utrymme för de motsägelser och den ambiguitet som existerar i det sociala livet (Skeggs 2004, 29-30; Skeggs 2012, 73-74).

I sin studie *Att bli respektabel* (2000) påbörjar Skeggs sitt arbete med att foga samman feministisk teori med klassteori. Studien handlar om 83 vita arbetarklasskvinnor i England på 1990-talet. Skeggs (2000, 11-14) beskriver hur arbetarklasskvinnor alltid har förknippats med lågt socialt värde och hur arbetarklassen generellt har kopplats samman med allt som är dåligt och farligt i samhället. Kvinnorna i Skeggs etnografiska studie är symboliskt positionerade som att de saknar värde, vilket gör att de strävar efter respektabilitet för att knyta

värde till sig (Skeggs 2012, 68-70). Hon använder Bourdieus kapitalformer för att nå en förståelse av vilka som kan eller inte kan röra sig i sociala rum. Främst lånar hon begreppet ”kulturellt kapital”, och konstaterar att även moral kan ses som en form av detta. Det är med utgångspunkt i denna slutsats som hon undersöker kvinnornas respektabilitetsförhandlingar (Skeggs 2000, 20-28). Hon poängterar dock att respektabilitet ska ses som mer än en diskurs, då det även är en ”mycket kraftfull ideologisk praktik som upprätthåller ojämlikheter och orättvisor mellan klasser genom att dra in människor i strider om värde som levs på den intima subjektivitetens nivå, och genom reproduktion i bokstavlig bemärkelse” (Skeggs 2012, 82).

Skeggs (2000, 133) studie handlar om vita arbetarklasskvinnor men hon konstaterar även att andra kroppar märks som icke-respektable, då en respektabel kropp brukar vara ”vit, avsexualiserad, heterofeminin och oftast medelklass”. Positioneringar sker inte enbart utifrån de kapital människor har tillgång till, utan även utifrån maktordningar så som kön och ras. Men själva fördelningen av kapital och resurser är också den kopplad till olika maktordningar. Vidare samverkar maktordningarna, vilket gör att analysen kräver ett intersektionellt perspektiv (Skeggs 2000, 22).

Det är viktigt att poängtera att kvinnorna i studien inte vill bli som medelklassen, som snarare representerar en grupp som de starkt kritiserar. När kvinnorna framställs som utan värde skapar de alternativa värden. Men oavsett deras kritik av medelklassen måste de ständigt förhålla sig till medelklassens normer då de själva saknar den symboliska och institutionella makten att göra sin kultur till ”den rätta”. Men enligt Skeggs, som här går i dialog med Bourdieu, innebär kvinnornas investeringar i respektabiliteten att de investerar i ett bruksvärde¹³, i syfte att skydda mot degradering och förakt. Investeringarna i respektabilitet blir ett sätt att inte sjunka lägre, snarare än att ta sig framåt (Skeggs 2000, 161). Detta skiljer sig från Bourdieu vars förklaringsmodell snarare pekar på investeringar i jagets bytesvärde. Denna defensiva form av respektabilitet bekräftar dock medelklassens auktoritet i frågan. Vad detta motstånd och omförhandlande sammantaget visar är just det Skeggs menar att Bourdieus klassteori inte lyckas fånga in (Skeggs 2012, 70-71, 76, 82).

Deltagarna i Skeggs studie skiljer sig på ett avgörande sätt från deltagarna i min uppsats: till skillnad från Skeggs deltagare knyter de senare faktiskt värden till sig som erkänns utanför den lokala kontexten (jmf Sohl 2012, 143-144). Trots detta hjälper Skeggs

¹³ Skeggs använder sig här av Marx begrepp ”bruksvärde” och ”bytesvärde” och fogar samman dem med Bourdieus kapitalmetaforer. En varus bruksvärde är det värde den har i egenskap av att vara användbar; dess bytesvärde är det värde den har i egenskap av att kunna bytas mot (säljas för) andra varor eller pengar.

begreppsapparat mig att förstå informanternas tillgång till kapital, samt de förhandlingar och investeringar som görs, och hur de knyter värde till sig, vilket i sin tur möjliggör deras klassresa.

5.4. Begreppet ”identitet” och det postkoloniala fältet

Den postkoloniala teoribildningens huvudsakliga fokus är att förstå hur världen har formats av kolonialismen. Grundtanken är att vi lever i en postkolonial värld, där kolonialismen inte hör till det förflutna då den än idag präglar världen vi lever i både på ett ekonomiskt och ett kulturellt plan. Effekterna av detta berör hela världen och inte enbart de länder som koloniserade eller koloniserades. Ett exempel på det är de gränsdragningar för ”svenskheten” som sker i det nutida Sverige, vilket kan förstås som en effekt av att leva i ett postkolonialt samhälle (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 1999, 14-17).

Frågor om kulturella, etniska eller nationella identiteter är centrala inom det postkoloniala fältet (Hall 1999a). Hall (1999a, 231-242) menar att det i den samtida debatten finns två sätt att se på identiteter: ett essentialistiskt och ett konstruktivistiskt. Det essentialistiska perspektivet utgår ifrån att identiteter har en viss essens. Ur ett sådant perspektiv går det att förlora en identitet, exempelvis till följd av kolonialism, men det går också att hitta tillbaka till en autentisk identitet (Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 1999, 24-27). Det konstruktivistiska perspektivet ser däremot identiteten som något som ständigt skapas i interaktion med andra, genom upprättande av gränser till andra och genom identifikation. Här går det att dra en parallell till Skeggs (2000, 119-127) som utöver identifikation även tillför begreppet ”disidentifikation”. Disidentifikation kan förstås som motsatsen till identifiering och är en praktik som främst bottnar i ovilja och avståndstagande.

I denna uppsats tar jag min utgångspunkt i kulturteoretikern Stuart Halls konstruktivistiska begrepp ”kulturell identitet” för att teoretisera deltagarnas identitetsskapande. Hall (1999a, 233) beskriver kulturella identiteter som ”inte något givet bortom tid och rum, historia och kultur. Snarare förhåller det sig så att kulturella identiteter är historiskt betingade”. Och just eftersom de är historiskt betingade är kulturella identiteter aldrig fullbordade och enhetliga utan i ständig produktion. Kulturella identiteter bygger på föreställningen om en gemensam nämnare, i form av exempelvis en gemensam historia, liknande referensramar eller att man lever efter samma ”kultur”. Kulturella identiteter ska därför förstås som positioneringar snarare än essenser (Hall 1999a, 233). Positioneringen och identitetsskapandet sker dock inte helt fritt utan inom vissa diskursiva och institutionella ramar (Bettie 2014, 54). Det går att koppla ihop Halls syn på identiteten med Skeggs (2000, 49) förståelse av subjektet som konstituerat genom erfarenheter, vilket gör att subjektet ”varken är

stabil och oföränderlig utan alltid under ständig produktion”. Positioneringen ska även förstås ur ett intersektionellt perspektiv. Begreppet ”kulturell identitet” blir ett verktyg för mig att förstå intervjupersonernas syn på sin identitet, då fokus hamnar på hur intervjupersonerna talar om sig själva, allra främst i relation till det andra, som beroende på kontext skiftar. I enlighet med det postkoloniala perspektivets poststrukturalistiska intresse för binära motsatspar blir det relevant att undersöka hur informanterna förhåller sig till och blir positionerade eller positionerar sig utefter kategorierna svensk och blatte.

I uppsatsen kommer jag även att använda mig av begreppet ”rasifiering”. Rasifiering är en social konstruktion med sitt ursprung i kolonialismen. Det är en skillnadsskapande praktik som indelar människor utifrån essentiella antaganden om rasmässig, etnisk och kulturell olikhet. Det är den process i vilken rasismen har sin grund (2005b, 95- 96). Trots att det rör sig om en social konstruktion har det i allra högsta grad haft starka återverkningar på de konkreta materiella villkoren för människor världen över (Molina 2008, 58).

Det jag främst vill lyfta fram är det faktum att det rör sig om sociala *processer* som inte är fixerade i tid och rum. Det är viktigt att rasifieringen förstås utifrån den nationella kontext där begreppet appliceras (Molina 2005b, 95). I en svensk kontext är vitheten normativ och fungerar därför som ett tecken på svenskhet (Mattsson 2010). Molina (2010) uppmanar dock till försiktighet vid användandet av vithet som begrepp då det finns risker med att ge den en allt för framskjuten analytisk plats. Risken ligger i att vithet då ses som en essentialiserande erfarenhetskategori snarare än en social position.

6. Rasifierade identiteter, platser och gemenskaper

Intervjupersonerna är alla uppväxta i bostadsområden som kallas ”förorten”. De flesta av dessa bostadsområden är en del av miljonprogrammet som byggdes under 1960- och 1970-talet (Kallstenius 2013, 51). Stadsdelarna fick tidigt ett negativt rykte och förknippades med sociala problem. I takt med att allt fler människor med invandrabakgrund både placerades i och flyttade in i dessa stadsdelar, parallellt med en så kallad *white flight*¹⁴, gick området från att märkas av social annanhet till etnisk annanhet och skrevs ut ur den svenska gemenskapen (Sernhede 2011b, 21; Molina 2005a, 100). I detta avsnitt diskuteras intervjupersonernas erfarenheter av att växa upp i förorten utifrån identifikation och gemenskap, men också gränsdragningar.

6.1. Den (o)trygga gemenskapen

När begreppet ”boendesegregation” diskuteras är det främst den ”multietniska” förorten som står i fokus. Platserna beskrivs ofta både i media och i den allmänna opinionen som otrygga problemområden (Molina 2006, 186-187). Samtliga intervjupersoner har växt upp i en förort. Intervjupersonerna vittnar om en barndom som både bekräftar och utmanar den allmänna bilden av förorten och dess invånare. Centralt i intervjupersonernas beskrivning av uppväxten och uppväxtplatsen är känslan av gemenskap. Alla intervjupersoner beskriver hur de som barn inte reflekterade kring klass (som skillnad), då de flesta i deras omgivning levde under liknande livsvillkor. För Veronika var klass så osynligt under uppväxten att hon till en början tvekade att ta kontakt med mig, eftersom hon inte visste om hon passade in i beskrivningen av en person som växt upp i ett socioekonomiskt utsatt område. Under intervjun beskriver hon det såhär:

Veronika: Jag är uppväxt då i [stadsdel], eller på [stadsdel], det är, ja det är en socioekonomiskt utsatt, eller då var det, tyckte jag, väldigt vanligt, alltså det var inget så, jag tror inte man reagerar som barn på att man bodde utanför, alltså att man inte bodde i city, plus att det är så mycket små andra områden runtomkring, som man, man kände väl samhörighet. Man kan ju inte kalla det för ”förort” heller för det ligger i [stad]. Men det är ju klassat som förort.

Det faktum att mer eller mindre alla runt Veronika lever under liknande förhållanden gör att det blir svårt för henne att som barn (och delvis som vuxen) se stadsdelen som socioekonomiskt utsatt. Avsaknaden av människor med andra livsvillkor gör det svårt för henne att identifiera klass i relation till något annat (jmf Sohl 2014, 169-170). När Veronika väl diskuterar klass är

¹⁴ Den process där vita svenskar flyttar ut när andelen invandrare i områdena ökar (Kallstenius 2013, 51).

det i termer av likhet: att ha det lika ekonomiskt kärvt. Detta liknar erfarenheterna hos en del kvinnor i Lena Sohls (2014, 149) avhandling, då även de i relation till sin uppväxtplats främst diskuterar klass i termer av likhet, snarare än skillnad. Vad som även framgår i citatet är hur kategorin förort inte handlar om objektiva geografiska beskrivningar, då stadsdelen faktiskt ligger i staden och inte utanför (jmf Alinia 2006, 65).

Klass upplevs inte alltid som osynligt. När intervjupersonerna rör sig utanför sina stadsdelar börjar de diskutera klass, men nu talar de om skillnader. Mötet med klass som skillnad sker vid olika tillfällen för intervjupersonerna. För Zakaria sker det när han börjar gymnasiet, då det blir uppenbart för honom vilken typ av stadsdel han kommer ifrån:

Zakaria: Vi var bara 490 elever och de flesta av dem kom från [nämner flera rikare stadsdelar]. Det var då jag insåg *oh shit bro, you poor as fuck* (skratt). Alltså jag kommer ihåg när jag, första gången jag var på fest när jag var typ sexton. Min brorsa tog mig på fest, vi stack till en killes hem som bodde i [rikare stadsdel], och vi satt där på, kommer inte ihåg vilken buss det var, men ja vi tog den, jag bara så ”shit var fan är vi, alltså är vi fortfarande i [stad]?”. Kommer dit och så stack vi hem till honom, han bodde i sånt sjukt stort hus, alltså jag bara såhär shit, det är såhär folk lever. Och jag bara, och det var också då du vet såhär man, jag började inse vad för område jag kom ifrån, vilka andra förutsättningar jag hade än de som jag gick i skola med. *Although* min klass var ganska blandad, det var mycket blattar i min klass.

Det som allra först slår Zakaria är just ekonomiska skillnader. Tidigare i intervjun beskriver han att hans föräldrar hade en restaurang som det gick bra för och att han då inte kände ”att pengar var ett *issue*”. Ändå beskriver Zakaria sig själv i mötet med eleverna på sin gymnasieskola som *poor as fuck* (jmf Kallstenius 2013, 53). Det handlar dock inte om att Zakaria är fattig, utan det är en beskrivning som sker i relation till klasskamraternas ekonomiska position. I slutet av citatet poängterar Zakaria att det trots allt var en blandad klass med många blattar – han skiftar således från att tala om klass till att prata om blattar som motpol till klassens rika elever. I denna växling används ordet ”blattar” för att säga att klassen även hade personer med annan ekonomisk bakgrund. Att ”svenskar” används som synonym för medel- och överklassen och ”blattar” används synonymt med arbetarklassen är en återkommande tendens i materialet (jmf Bettie 2000, 28). Utöver detta är det värt att stanna kvar vid Zakarias kommentar om när han sitter på bussen påväg till festen: han frågar sin bror om de fortfarande befinner sig i samma stad. Frågan illustrerar stadens segregation, då Zakaria som är född och uppväxt i samma stad ändå aldrig rört sig i denna stadsdel.

Vita svenskar är dock närvarande under uppväxten i förorten utan att det till skillnad från mötet med rikare vita svenskar påverkar känslan av gemenskap:

Veronika: Men som barn så tänker du inte på det [att man har olika etnisk bakgrund], jag tror inte hela grundskolan, ettan till nian, jag tror inte du reflekterar över, för att du bor i ett område där folk har olika bakgrund.

Veronika beskriver att blandningen i hennes stadsdel inte var något hon reflekterade över, just eftersom hon kommer från ett område där alla ”har olika bakgrund”. I denna beskrivning skrivs även stadsdelens vita arbetarklass in. Liknande skildringar återkommer i materialet och tyder på att intervjupersonerna inte har några problem med att identifiera sig med stadsdelens vita svenska arbetarklass. Gemenskapen och identifikationen som intervjupersonerna beskriver med vita svenskar vänder dock helt senare i livet, i mötet med svenskar som inte har arbetarklassbakgrund. När intervjupersonerna istället befinner sig på platser där de möter medel- och överklasssvenskar och där svenskhet utgör normen beskrivs svenskar i termer av skillnad, vilket Zakarias citat ovan illustrerar.

Jag tolkar således den gemenskap som intervjupersonerna känner med stadsdelens vita svenskar som ett uttryck för klassgemenskap. Identifikationen sker således inte nödvändigtvis utifrån positionen blotte i denna specifika kontext. På så vis skapas olika ”vi” som kan böttna i klass och ras, men även i rum och plats (jmf Kallstenius 2013, 31). Hall (i Thörn, Eriksson & Eriksson Baaz 1999, 44) beskriver hur olika grupper som levde på Jamaica under 1970-talet utifrån en gemensam erfarenhet av kolonialismen och dess kategorisering kunde identifiera sig själva som svarta. I den brittiska kontexten använde olika grupper som definierades som icke-vita identiteten svart för att uttrycka gemenskap och solidaritet. Identiteten svart skapades alltså inte utifrån föreställningar om gemensamt ursprung eller sann essens utan utifrån erfarenheten av att kategoriseras och behandlas som ”samma”. I likhet med detta skedde intervjupersonernas identifikation utifrån plats, som ”vi förortsbor” eller ”vi från [stadsdel]”, och gav uttryck för ett kollektivt erfarenhetstillstånd (jmf Sixtensson 2018, 124-137; Hammarén 2008, 132). Att vara rasifierad får alltså en underordnad plats, det är istället erfarenheter kopplade till platsen som blev den huvudsakliga källan till samhörighet och identitetsskapande (Lindbäck & Sernhede 2013, 202). Det går således inte att tala om likhet eller skillnad mellan intervjupersonerna och vita svenskar på ett definitivt sätt, utan olika kontexter och maktordningar sätter ramarna för huruvida det sker en identifikation eller inte och hur den tar sig uttryck. Kontexten är inte bara viktig för hur människor identifierar sig utan även för hur de positioneras:

Shifte: För min del var det mycket såhär när man rörde sig in mot stan att man upplevde att det fanns en bild av hur man var, baserat på vilket område man var ifrån, vilket också till viss del gjorde att jag kanske inte rörde mig i alla stadsdelar, är det någonting du känner igen?

Amat: Ja absolut, alltså just den här bilden av att så fort jag lämnade [stadsdel] så var jag [stadsdelsbo]. Alltså det var jag, alltså det var jag ju där också, men ehm, den identiteten eller vad man säger liksom förstärktes extra mycket när man rörde sig utanför gränserna så att säga.

Amat beskriver i citatet hur han när han ”rör sig utanför gränserna” positioneras som boende i en stadsdel. Att ”röra sig utanför gränserna” tolkar jag som en beskrivning och förståelse av att det finns delar av staden som tillskrivs rasifierade arbetarklasspersoner. Identiteten förstärks i denna förflyttning, dels för att Amat är ”på fel plats” (jmf Puwar 2004), dels för att han positioneras i relation till de identiteter som ”hör hemma” utanför gränserna. Effekten av denna vetskap kan vara en disciplinering och ett undvikande av platser som definieras som ”utanför gränserna” (jmf Lundström 2007; Skeggs 2000, 146). Självsegregeringen behöver dock inte enbart innebära anpassning, utan kan också förstås utifrån hooks (1990) begrepp *home place*, som hon beskriver som kollektiva och trygga rum som erbjuder en paus från det rasistiska offentliga rummet. Genom skapandet av *home places* går det att göra motstånd mot en rasistisk omvärld (hooks 1990). I kontrast till erfarenheter ”utanför gränserna” beskriver intervjupersonerna ofta uppväxten i förorten som väldigt trygg, stundtals idyllisk:

Shifte: Hur var det att växa upp där då?

Amat: Jag tyckte det var helt fantastiskt, faktiskt. När jag växte upp, alltså redan då så var det ju ganska stor andel invandrare, jag är född [årtal], kanske också ska sägas. Ganska stor andel invandrare, men väldigt låg arbetslöshet så som jag uppfattade det då, eller så, när jag tittar tillbaka. Och vi var ju många många barn på gården liksom som, vi umgicks verkligen som en gård, gården var väldigt viktig liksom. Och det var ju ganska spridda åldrar ändå, alltså de flesta kanske var i ett spann mellan, ett åttaårigt spann liksom, från barn som gick på dagis till folk som gick i skolan liksom. Men vi umgicks ändå alla tillsammans på något vis.

Alejandro: (skratt) Ja det var skitlöstigt [att cyklar blev stulna], alltså. Men annars var det inte särskilt osäkert, det var inte ett otryggt område. Jag minns när vi var små, vi brukade, mina föräldrar brukade inte ens stänga trädgårdsdörren.

Alejandro erkänner att det förekommer (cykel)stölder men han förminskar det genom att kalla det ”skitlöstigt”. Han förminskar även cykelstölderna genom att i citatet betona att hans föräldrar inte ens brukade stänga trädgårdsdörren, vilket jag tolkar som en avsaknad av rädsla för mer allvarliga brott. Istället för att säga att området är tryggt och säkert beskriver Alejandro stadsdelen utifrån vad det inte är. Jag tolkar det som ett sätt att både förhålla sig till och utmana

hegemoniska diskurser om förorten (Widigson 2013, 124). Detta syns även i Amats citat, allra främst när han talar om den låga arbetslösheten i stadsdelen, men också i det faktum att han för att övertyga avslutar den första meningen med att lägga till ordet ”faktiskt”. Vidare beskriver Amat hur ”många, många” barn hängde på gården. Umgänget på gården kan givetvis vara en effekt av den ekonomiska ojämlikheten som råder som försvårar möjligheten till en ”meningsfull” fritid, men i Amats berättelse beskrivs det som en positiv erfarenhet som enade barn i alla åldrar.

Informanterna uppvisar ofta en form av områdesstolthet (jmf Widigson 2013, 107; Kallstenius 2013, 69-71). Jag menar att intervjupersonernas berättelser kan förstås som platsbundna gemenskaper som formuleras i motsats till hegemoniska beskrivningar av förorten (jmf Lundström 2007, 127). Detta visar likheter med Lundströms (2007, 114) informanter, som ständigt förhåller sig till ”ett landskap av sociala och geografiska indelningar på olika nivåer”. Intervjupersonernas berättelser synliggör även att de är medvetna om de föreställningar som råder om förorten (Kallstenius 2013, 74). Jag tolkar deras berättelser som att de *talk back*, då det genom det språkligt berättande görs motstånd mot diskurser om förorten (och dess invånare), med syftet att få förorten att framstå som en respektabel plats (jmf hooks 1989).

Men uppväxtplatsen beskrivs inte enbart i positiva ordalag och som präglad av trygghet – det var även vanligt att ge negativa erfarenheter utrymme i berättelserna (Widigson 2013, 113, 139). Framförallt gäller det närvaron av (gatu)kriminalitet och våld. En tydlig tendens är att kriminaliteten och våldet spelar en större roll i de manliga intervjupersonernas liv, vilket jag utvecklar vidare i avsnitt 7.4. I en förortskontext utvecklas ofta marginaliserade former av maskuliniteter, bland annat till följd av och som en reaktion på rasism och diskriminering (jmf Connell 2008, 100-105; Hammarén 2008; Darvishpour 2014, 35). Dessa maskuliniteter har till följd av marginaliseringen ett större behov att manifesteras sig, vilket gör att våld och aggressivitet blir mer centralt för görandet av maskuliniteten. Det kan förklara den förekomst av våld som många av intervjupersonerna återkommer till. Våldet är dock inte enbart ett manligt fenomen, utan även två av de intervjupersoner som identifieras som kvinnor beskriver hur de vid ett flertal tillfällen har varit i slagsmål. Skillnaden ligger i att tjejerna istället bryter mot genusnormer och normativ femininitet genom att använda våld (jmf Ambjörnsson 2004, 90-91).

Men trots att dessa mer negativa aspekter existerar får de en marginell roll i intervjupersonernas berättelser om uppväxtplatsen. I motsats till bilden av förorten som inte enbart fattigt utan även socialt och kulturellt begränsande erbjuder informanter en beskrivning av en barndom präglad av gemenskap och trygghet (jmf Widigson 2013, 112). Berättelsen

skiljer sig på så vis från vad som skulle kunna definieras som den vita svenska klassresan, där klassresenären ofta länkar barndomsminnen inte enbart till fattigdom utan även till alkoholism eller andra missbruk (jmf Trondman 1994, 133; Wennerström 2003, 134). Att växa upp i förorten erbjuder för många av intervjupersonerna en plats i världen och (i barndomsminnet) en trygg och stabil identitet. Frånvaron av den ”vita” blicken verkar skydda informanterna från den internalisering av underordning som Frantz Fanon (1997; Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn 1999, 33-36) beskriver i sin analys av hur den koloniserade svarta befolkningen lär sig att se sig själv genom kolonistatörens blick, detta i likhet med den svarta feministen bell hooks (1984) barndomsberättelser om skolgången innan skolorna ”integrerades”. Allt detta tyder på att det inte är bosättningen i sig det är fel på utan villkoren i relationen till omvärlden som följer med den (Molina 2008, 79-80). Avsnittet och informanternas berättelser har dock inte som syfte att romantisera vare sig barndom eller förorten, då många intervjupersoner alltså även lyfter barnfattigdom, hård jargong, våld och risk för våld i sina intervjuer.

6.2. Respektabilitet och gränsdragning.

I avsnittet ovan framgår det att intervjupersonernas erfarenheter av uppväxten präglas av likhet och gemenskap. I Skeggs (2000) studie beskriver hon hur arbetarklasskvinnorna positioneras utifrån andras värderande blickar. I följande berättelser är det snarare informanterna som använder en värderande blick. Gemensamt för Skeggs studie och denna är att den värderande blicken i båda fallen vänds mot arbetarklassen, eller i det här fallet den arbetarklass som inte har resurser eller ambitioner att klassresa (jmf Sohl 2011, 55). I intervjuerna skedde ofta gränsdragningar mellan dem själva och människor i deras omgivning:

Shifte: Var det [politik, samhällsvetenskap] ett intresse du kunde dela med dina kompisar?

Zakaria: Nej. jag tror det var lite min *edge*, det var min *edge* i [stadsdel], jag var den coola, smarta killen som, som hade väldigt lätt för sig i skolan, men som inte tog det på allvar. Jag kunde gå in och bara inte anstränga mig och få bättre betyg än de flesta, [...] och det var också liksom mitt sätt att vara mig själv liksom, vara min egen person, jag ville inte bli, jag ville inte hänga på [stadsdel]-torget.

Bahar: Nej, alltså många som jag, alltså nu flyttade jag ju skola, men jag bodde ju fortfarande kvar i [stadsdel], där barnen, alltså det där med gymnasiet eller universitet, det var bara, det var inte ens ett samtal man kunde ha ju. Alltså så, ”ja men nu går vi i åttan, vad ska du göra sen?”, ”jag vet inte”. alltså du vet, ”jag ska ha sommarjobb”, sa de. Ungefär. Det var många som hade ambitionen att bli frisörer.

I citatet beskriver Zakaria sitt intresse för politik och samhällsvetenskap samt sina goda studieresultat som en motsats till att hänga på torget. Det blir med andra ord identifikationsmässigt inte förenligt för honom att vara som han är och samtidigt vilja hänga på torget. Jag tolkar beskrivningen som att hängande på torget är en icke-respektabel praktik som Zakaria disidentifierar sig med. De övriga informanternas distinktioner gjordes i likhet med Zakarias främst i termer av kulturellt kapital som intresse för kunskap, intelligens och smak (jmf Lawler 1999, 7). Ytterligare en intressant aspekt i Zakarias citat är att han trots sina goda studieresultat beskriver att han inte tar skolan på så stort allvar. Detta är återkommande i många av intervjuerna och kan tolkas utifrån informanternas olika förutsättningar. Det kan även förstås mot bakgrund av Willis (1983) resonemang om att det i många arbetarklasskolor finns repressalier mot att vara skötsam och investera i sin skolgång. Däremot kan det i sådana sammanhang vara mer acceptabelt att uppvisa en form av ”begåvning”, förutsatt att man inte lägger tid på, eller ger sken av att man inte lägger tid på, skolarbete (SOU 2014:6, 131).

Även Bahar gör en distinktion mellan sig själv och omgivningen, men med hänvisning till framtidsambitioner. Barnen i hennes stadsdel verkar, jämfört med Bahar, ointresserade av eller ovetande om både gymnasiet och högre studier. Deras fokus ligger istället på arbete, och, som Bahar säger, ”att bli frisörer”, vilket jag förstår som ett könat arbetarklassyrke (Sohl 2014, 214). Andra gör en distinktion i ett senare stadium i livet:

Veronika: Jag gjorde nog slut med många därifrån i gymnasiet, när jag bestämde okej nej jag är olik dem. Jag tror inte det är någon illvilja eller någonting, jag tror bara det att man, man, jag tror det är intressemässigt. Man väljer olika vägar i sitt liv, ehm, och var man vill vara och så.

Vidare säger hon:

Veronika: Jag kan ju inte jämföra mig med några av mina vänner. Jag går ju inte samma väg som de.

Shifte: På vilket sätt?

Veronika: Det är inte barn, villa, gifta sig, bil-grejen. Det är inte, jag vill helst inte vara i hamsterhjulet, jobba, klocka, äta, sova. Funkar inte för mig.

I likhet med Bahar beskriver Veronika att skillnaden syns i framtidsambitioner, men även i intressen. Jag tolkar hennes resonemang som att hon valde en annan väg i livet genom att både studera vidare och att flytta från sin stadsdel, medan hennes gamla vänner valde att stanna kvar i stadsdelen (eller liknande stadsdelar), och som hon nämner senare i intervjun skaffar dessa

vänner barn. Veronika lyfter alltså en klassad del av heterosexualitet – att skaffa barn och gifta sig tidigt – som hon sedan disidentifierar sig med (jmf Sohl 2014, 212). Att inte gifta sig och skaffa barn tidigt blir på så vis en nödvändighet för klassresan.

Att det fanns skillnader mellan intervjupersonerna och personer i deras omgivning är inte enbart något de själva ger uttryck för, utan det påpekas även av lärare:

Zakaria: Vad du gör ute på gatan reflekterar inte bara på dig som person, det reflekterar också dina föräldrar. Och det är därför vi har såna dissningar, typ såhär ”vad är du gatubarn eller?” Det är, att det liksom såhär jag vet att du kommer från en familj vars föräldrar, jag har faktiskt, det har till och med använts mot mig av lärare och sånt, typ såhär ”jag vet att du”, när jag har gjort något riktigt *fucked* liksom, bara såhär ”alltså jag vet att det här inte är du, jag vet att du kommer från en familj med hårt arbetande föräldrar, de skulle absolut inte tillåta dig att göra något sånt här”.

Här är det alltså istället läraren som står för gränsdragningarna mellan Zakaria och de andra barnen med motiveringen att Zakarias föräldrar är hårt arbetande. Läraren kopplar således ihop föräldrarnas förvärvsarbetande med deras engagemang och kapacitet som föräldrar. Läraren gör dessutom en distinktion mellan Zakarias föräldrar och andra föräldrar i förorten, vilket (re)producerar bilden av arbetslösa förortsföräldrar (som inte uppfostrar sina barn).

Sociologen Lars-Olof Hilding (2011, 39) påpekar att invandrarbakgrund inte är en homogen egenskap och att det råder klasskillnader i förortens familjer. Social klass i hemlandet spelar stor roll. En central skillnad ligger i att en del intervjupersoner har föräldrar som tidigare har haft en annan klassposition och som har studerat innan de utvandrade. Till följd av migration gjorde föräldrarna en nedåtgående klassresa då deras kulturella kapital (i alla fall till en början) inte erkänns i Sverige (jmf de los Reyes 2006, 18).

Även om föräldrarna inte alltid har möjlighet att få sitt kulturella kapital erkänt i Sverige innebär det att det finns ett utbildningskapital i hemmet som kan överföras till barnen, vilket får betydelse för klassresan (jmf Sohl 2011, 53). I citatet nedan beskriver Sorina hur det var när hon nyligen hade kommit till Sverige:

Sorina: [E]ftersom jag kunde engelska lite grann, så kunde jag ändå liksom kommunicera med lärarna, inte med barnen, men med lärarna, och det gjorde att jag kunde lära mig svenska skitsnabbt. Så jag hamnade liksom i en sån här, nej men vad heter det, förberedelseklass?

Shifte: Mmm.

Sorina: Men där var jag bara lite grann liksom och sen så fick jag flytta upp till den andra klassen, jag kommer ihåg att, alltså den här känslan att lärarna skulle du vet ta med mig, tog mig i handen som det goda exemplet och gick runt till de andra förberedelseklasserna och bara ”titta på det här barnet”, såhär, här är en flicka från [land], titta så bra, kan hon så kan ni också. Redan då så hade jag lust att säga bara

”men min mormor gav mig en privatlärare, det är klart att jag kan lära mig”, liksom det var inga konstiga saker.

Sorina beskriver hur lärarna använder henne som det goda exemplet inför de andra barnen. I exemplet osynliggör läraren klasskillnader mellan barnen i förberedelseklassen genom att se dem som en homogen grupp med samma (brist på) förutsättningar och kunskap (jmf de los Reyes 2007). Det skulle förklara varför Sorinas snabba resultat blir till en överraskning som ska visas upp snarare än en logisk effekt av att hon tidigare har haft privatlärare.

Föräldrarnas kulturella kapital sedan innan påverkar inte bara vilka tidigare kunskaper barnen har, utan spelar också en viktig roll för vilka normer som råder i hemmet:

Sorina: Eftersom de båda två var akademiker så var de skithårda med läxor och sådär. Alltså att det var så självklart att jag skulle vara bäst i, det var inte ens någon som sa det, det bara var så.

Zakaria: Jo men det har alltid varit såhär självklart att jag ska plugga på universitetet. Det var liksom inget snack om saken, jag måste plugga på universitetet. Sen var frågan om jag skulle ta en master eller inte.

Shifte: Men du visste att du ville plugga vidare, eller att du skulle?

Bahar: Ja precis, (skratt) skulle. Det var inte det samma som ville. Skulle. Ja. Det visste jag för att, det gjorde man bara.

Kommentarer som ”det bara var så”, ”inget snack om saken” och ”det gjorde man bara” pekar på just att det rör sig om uttalade normer som rådde i hemmet. Även om Sorina, Zakaria och Bahar inte nödvändigtvis lever efter den ”pluggmentalitet” som beskrivs är det ändå något de förhåller sig till. Föräldrarnas kulturella kapital kan också vara en förklaring till att alla tre i sina intervjuer beskriver att de trots att de inte alltid la ner tid på studier presterade bra och hade ”lätt” för skolan, i alla fall i jämförelse med omgivningen. Det är dock inte enbart föräldrar med akademisk utbildning från hemlandet som kan bidra med kulturellt kapital i hemmet. Alejandro, vars föräldrar inte har någon tidigare högre utbildning från hemlandet, har till följd av föräldrarnas politiska engagemang och intresse även han tillgång till en form av kulturellt ”politiskt” kapital som leder till att han till skillnad från sin omgivning utvecklar ett intresse för lärande och för samhället (jmf Yazdanpanah 2008, 230, 257-264).

Vad som kommer fram i detta avsnitt är att det trots den känsla av gemenskap och identifikation som beskrivs i föregående avsnitt, och trots det stabila ”vi” som förorten skapar, i intervjuerna synliggörs hur olika migrations- och klasserfarenheter påverkar

intervjupersonernas identifikation med omgivningen, men även framtida skol- och utbildningsval. Den distinktion som beskrivs i avsnittet upprätthålls inte bara av dem själva, utan även föräldrar och lärare spelar en aktiv roll i skillnadsskapandet. Avsnittet illustrerar även heterogeniteten hos både kategorin förortsbor och gruppen rasifierade klassresenärer.

7. Den inte så raka vägen

En klassresa kan ses som en rörelse, som sker bort från en klass, men även mot en annan klass. Orsaken till denna rörelse är olika för intervjupersonerna och sker i olika skeden av livet. Intervjupersonerna har alla gjort en klassresa med utbildningen som huvudsakligt redskap, men vägen dit har för de flesta varit långt ifrån rak. Vad som däremot är säkert är att föräldrarna har spelat en viktig roll i att möjliggöra denna klassresa.

7.1. Att vilja bort – att vilja någonstans

För kvinnorna i Skeggs (2000, 132) studie är förbättring en avgörande del av livet eftersom kvinnorna är medvetna om att deras ”plats” i klasshierarkin är lågt värderad. I likhet med detta visar Sohl (2011, 48-49), samt Sixtensson (2018, 98) hur deras informanter som är uppväxta i förorten försöker förbättra sina liv genom att lämna förorten, då förorten som ”plats” är lågt värderad, vilket ”smittar” av sig på dem. Det är just denna brist på värde som motiverar önskan att komma bort från arbetarklassen (jmf Sohl 2014, 201). Ett sätt att komma bort, vilket är det som står i centrum i denna studie, är genom investeringar i utbildningen (jmf Sohl 2014, 12). Ett annat sätt är genom investeringar i en medelklassad svenskhet, vilket jag utvecklar i avsnitt 9. Ytterligare ett sätt är genom faktisk geografisk förflyttning.

Många gånger är en klassresa tätt sammankopplad med en fysisk förflyttning i staden, ofta från förort till innerstad (jmf Sohl 2014, 310). Detta kan med Lundströms (2007, 27) ord beskrivas som en ”lokal migration”. I diskussionen om migration talar migrationsforskare ofta om push- och pulleffekter (King & Suter 2013, 36-37). Förorten och det låga värde som tillskrivs platsen kan ses som en pusheffekt, medan pulleffekten kan vara de fördelar som kommer med den nya platsen och klasspositionen. Dock bygger tanken om push och pull på att människor gör nyttomaximerande rationella val, vilket inte alltid är fallet (jmf Skeggs 2000).

För en del av intervjupersonerna har längtan bort varit en känsla som kommit när de var unga (jmf Sohl 2014, 213):

Veronika: Man har en helt, mitt mål sen jag var sexton var flytta från [stadsdel], flytta från [stadsdel], flytta från [stadsdel]. Inte för att jag såg ner på [stadsdel] på något sätt, men det var bara så jag måste härifrån.

Shifte: Tänkte du att du ville flytta från [stadsdel] eller hur kom det sig att?

Bahar: Men det visste jag att jag skulle, det visste jag bara för att jag visste att jag inte ens ville bo i [stad] och det har väl att göra med, det var inte för att jag tyckte [stadsdel]

var något fel, alltså man fick ju skit för att ”ah du bor i ghetton, du är så fattig” bla bla. Men det var ingenting som jag tog åt mig på riktigt, för att jag bara såhär, men *please* alltså, du bor i [stad], så fattig stad, jag ska härifrån.

I citatet blir det genom Veronikas upprepningar tydligt att hon *verkligen* ville flytta från sin stadsdel. Samtidigt förklarar både hon och Bahar att deras önskan att flytta inte har att göra med att de ser ner på stadsdelen. Detta är intressant i relation till det som diskuterades i avsnitt 6.1, där jag argumenterar för att intervjupersonerna i sina berättelser ständigt förhåller sig till föreställningar om förorten. Även om både Bahar och Veronika påpekar att de själva inte anser att det är något fel på stadsdelen framgår det att båda två är medvetna om vilket värde som tillskrivs förorten. Mot bakgrund av att de föreställningar som kringgärdar förorten även tillfaller dess invånare (jmf Molina 2008, 63) blir det ”logiskt” för intervjupersonerna att vilja lämna den. Deras önskan att flytta kan alltså förstås som en längtan bort från en plats som saknar värde, även om de själva inte håller med om den beskrivningen.

Till skillnad från Bahar och Veronika beskriver Zakaria sin längtan både som en rörelse *bort* och som en rörelse *till* ”något”:

Zakaria: När jag började på [gymnasieskola] så var det verkligen, det var då jag kände, det var då jag blev påmind om min egen bakgrund. och även om jag försökte fly från den väldigt mycket och väldigt länge så, så var det liksom *unattainable*, men å andra sidan, det fick mig också att se att det fanns en annan värld, att världen slutar inte vid [gata], liksom det fanns en annan värld. Det fanns andra möjligheter. Det gick att bli någonting. Det gick att ha någonting.

När Zakaria börjar gymnasiet blir hans bakgrund uppenbar för honom. Skammen, förklarar Skeggs (2000, 197), är ett erkännande av andras (eller snarare övre klassers) dömande blickar och en medvetenhet om sociala normer. Klassskammen ska enligt Lawler (1999) förstås som ett resultat av politisk ojämlikhet och ett klassamhälle som symboliskt positionerar arbetarklassen som mindre värd. Detta kan ge en förklaring till varför Zakaria i mötet med sina klasskamrater, när han förstår sin position, börjar känna skam över sin bakgrund (jmf Skeggs 2000, 197; Kallstenius 2013, 53). Detta leder i sin tur till att Zakaria tillbringar hela gymnasietiden med att disidentifiera sig med sin bakgrund. Det är även i detta skede som Zakaria inser att det finns en annan värld, där man med hans ord ”kan bli någonting”, och det är denna värld han börjar röra sig mot. Denna erfarenhet kan i en kontext där den individuella klassresan ses som ett ideal tolkas som något positivt. Samtidigt går det att ifrågasätta den typen av ”integration” som strategi, då det i bland annat Zakarias fall leder till känslor av skam (hooks 1984).

7.2. Förortens hjältar

En rad studier pekar på hur ”invandrarföräldrar”, men även andra föräldrar som tillhör underprivilegierade grupper, konstrueras som ett problem i skolvärlden (jmf Dahlstedt 2016; Mulinari 2016). ”Invandrarföräldrar” framställs antingen som passiva och oengagerade eller auktoritära och kontrollerande. I likhet med deltagarna i Mulinaris (2016, 203-206) studie utmanar intervjupersonerna i min uppsats stereotypa bilder av förortens föräldrar som oengagerade i sina barns utbildning. Genomgående i intervjuerna framstår intervjupersonernas föräldrar som både intresserade och involverade i sina barns skolgång (jmf Sandell 2007, 41; Dahlstedt 2016, 220).

Föräldrarna har olika tillgång till resurser, men använder det som står till deras förfogande för att stötta sina barn i skolgången. Veronikas pappa, exempelvis, tidigare industriarbetare, använder sina kunskaper i matematik till att öva med sin dotter som har svårt för ämnet. Även Amat, vars mamma hoppade av skolan relativt tidigt i sitt liv, beskrivs av Amat som väldigt stöttande. Det är hon som hittar den grundskola med specialinriktning som gör att Amat byter från en stökigare skola till en skola som kan låta honom utvecklas till fullo.

Även om föräldrarna inte nödvändigtvis har de resurser som krävs för att bistå sina barn med läxor och skolgång lägger de enligt sociologen Behtoui (2013, 11) mer tid än vita svenskers föräldrar på att kontrollera läxor, tala om skolan och göra annat skolrelaterat:

Sorina: En annan anledning till varför jag lärde mig språket så snabbt var att vi hade, vi hade våra läxor och vår skoltid och så, men utöver det så hade jag typ såhär trettio ord varje dag. Trettio nya ord varje dag. Och jag fick inte lov att göra någonting annat, jag kom hem från skolan, och då var pappa hemma, han bara ”här är pappret” och så satt vi och bara så matade.

Zakaria: Jag tror det började när jag gick i ettan, fick jag matteboken, kom jag hem, helt glad, min mamma klädde om den till sånt papper du vet. Kom hem lite så, sen så min pappa bara såhär ”ja jag vill att du ska göra trettio sidor nu”, så okej, så gjorde jag trettio sidor, det kom väldigt lätt för mig. Kommer till skolan. Kommer ihåg [lärare], hon var också riktig rasse, ehm. Nej men hon, det var hon, hon attackerade bara blattarna liksom. Och på den tiden var ändå [stadsdel], det var ändå ganska många svenskar som gick där, i min klass var det faktiskt majoritet som var svenskar. Och hon bara såhär tittade på min bok och bara såhär ”vem har sagt till dig att du ska göra så mycket?” och jag bara ”min pappa” och hon bara ”din pappa jobbar inte här, ta ditt suddgummi och ta bort allting”.

Både i Sorinas och Zakarias citat, men även i exemplet med Veronika, går det att se att det främst är papporna som lägger ner tid och övar med intervjupersonerna. Till skillnad från den stora andel forskning som pekar ut mammorna som de huvudsakliga aktörerna i barns

utbildningsframgångar är det här papporna som står i centrum (jmf Yazdanpanah 2008, 226; Sohl 2011, 51; Wennerström 2003, 135-140). Detta är inte bara att *talk back* föreställningar om oengagerade förortsföräldrar, utan även en motberättelse till bilden av icke-jämställda invandrarfamiljer där det enbart är mamman som står för omvårdnaden om barnen (Darvishpour, 2014, 5-7).

Citaten kan tolkas som ett exempel på auktoritära och kontrollerande pappor, men jag menar att det måste förstås mot bakgrund av att det många gånger är männen som gör störst relativa förluster vid migration. Detta gäller allra främst dem som har gjort en nedåtgående klassresa, då de ofta går från att tillhöra normen i samhället till att bli den Andre, med allt vad det innebär i form av statusförlust och diskriminering (jmf Darvishpour 2014, 14-16; SOU 2014:6, 107-108). Vidare menar jag att det inte heller handlar om medelklassföräldrars generella investeringar i sina barn (jmf Skeggs 2012, 70), utan det rör sig snarare om att utbildningen för föräldrarna blir ett sätt att värja sina barn mot den strukturella rasismen i Sverige. Med andra ord handlar det inte om kontrollerande och auktoritära föräldrar utan om föräldrar som agerar utifrån erfarenheter av och kunskaper om en rasifierad ojämlikhet (SOU 2005:56, 237-238).

Behtoui (2013, 11) menar att invandrare ofta har högre förväntningar på sina barn än vita svenskar från motsvarande klass. En möjlig förklaring är de förväntningar som tillkommer till följd av att ha flytt till ett nytt land där nya möjligheter förväntas finnas:

Zakaria: Alltså det här med att plugga och sånt har alltid funnits i min familj liksom. Ehm, det är bara en av oss som inte har gått på universitetet. Jag gick på universitetet i [stad], mina två andra bröder gick också på universitetet, jag tror också att det var såhär att ”vi vill inte att ni ska behöva kämpa så som vi gjorde”, och att det alltid ska finnas en trygghet, det var därför det var såhär att sömmerska, ”ska du bli sömmerska? Det är ingen trygghet i det, läkare finns det trygghet i”, och den vägen tog två av mina syskon.

Zakaria berättar i intervjun hur föräldrarna med hänvisning till flykten vill att han och hans bröder ska studera vidare, men han lägger även till deras kamp i Sverige som en förklaring. I citatet är det Zakarias bror, som ville läsa textil- och designlinjen på gymnasiet, som diskuteras. Pappan ifrågasätter broderns önskan och hänvisar istället till jobb som ger trygghet. Att pappan hänvisar till läkaryrket kan tolkas som att pappan inte vill att brodern ska ha ett arbetarklasskodat yrke, men Zakaria har tidigare i intervjun berättat att pappan i samtal med brodern även föreslagit bilmekanikeryrket eftersom även det enligt pappan skulle leda till trygghet. Det är med andra ord arbetets trygghet som står i centrum, snarare än statusen. Även

detta tolkar jag som en strategi för föräldrarna att säkra sina barns framtid på vad man vet är en rasistisk arbetsmarknad (jmf Behtoui 2017, 496)

Materialet visar vidare att föräldrarnas engagemang tar sig olika uttryck. De vars föräldrar har studerat sedan innan beskriver i större utsträckning föräldrarnas engagemang som drivande och stundtals krävande, medan de vars föräldrar inte har studerat tidigare oftare beskriver sina föräldrars insats som stöttande, men ofta i form av ett oriktat stöd (jmf Hilding 2011, 97-101). Detta kan vara en resursfråga, då föräldrar som studerat tidigare oftast har mer tillgång till de kunskaper och resurser som krävs för att hjälpa och driva sina barn framåt.

Även om materialet synliggör engagerade och aktiva föräldrar är det viktigt att ha med sig att engagemang inte nödvändigtvis innebär tillräcklig kunskap i frågan:

Sorina: (skratt) Men sen i sexan så flyttade vi till [stadsdel] och redan då var det, vi var bara typ tre stycken från klassen som gick till [ny grundskola] och vi bodde jättenära [ny grundskola], alltså på andra sidan gatan bara. Så jag tyckte det var skitsoft, medan, och det blev ju liksom en grej, att de andra föräldrarna bara ”nej vänta, våra barn ska inte gå där”, så de flyttade liksom till [nämner grundskolor med bättre rykte]. [...] Och där tänker jag att det handlar ganska mycket om att man faktiskt känner till såhär klasssystemet i Sverige, för att mamma tänkte ju aldrig så. Hon bara ”nej men vi bor här och så går du på den skolan som ligger nära, vad är problemet?” Men hade hon bott längre i Sverige och förstått liksom klassperspektivet inom [stad] liksom, rent såhär geografiskt, då hade hon också dragit.

Sorinas beskrivning av övergången från en grundskola till en annan illustrerar inte bara stadens segregerade geografi utan även hur det fria skolvalet leder till så kallad *white middle class flight* (jmf Sernhede & Lunneblad 2011, 36-37). Sorinas erfarenhet belyser en samtida kontext där den svenska skolan under flera år har blivit allt mer ojämlik och där man istället för att arbeta för en mer jämlik skola lägger ansvaret hos föräldrar och elever att ta rationella, välinformerade beslut för att säkra en bra skolgång för sig själv och sina barn (Sernhede 2011b, 17; Dahlstedt 2007). Sorinas mamma har inte bott tillräckligt länge i Sverige för att ha de kunskaper som krävs för att göra ett så kallat rationellt beslut. I ett sådant sammanhang blir det i praktiken oväsentligt hur engagerade föräldrarna är, om de ändå inte har tillgång till de resurser som krävs.

Vad som är intressant med mitt material är alltså att alla i gruppen, trots dess heterogenitet vad gäller bakgrund, har det gemensamt att deras föräldrar ser på utbildning som en grundläggande del i barnets uppfostran. Intervjupersonernas berättelse pekar på en övertygelse att föräldrarna gjorde ”så gott de kunde”. Utifrån deras utsagor råder det heller ingen tvekan om att föräldrarna var medvetna om den strukturella ojämlikhet som påverkade

deras barns framtid. Intervjupersonerna tillhör den grupp som det faktiskt har gått bra för, trots den strukturella ojämlikhet som råder, och i detta är föräldrarna nyckelaktörer genom att de utvecklar strategier för att skapa framgångsrika utbildningsvägar för sina barn.

7.3. Det sägs att klass går i arv

Tidigare studier pekar på bostadssegregationens negativa effekter för förortsbarns motivation att utbilda sig. Till följd av bostadssegregationen samlas många studieovana familjer i förorten, medan högutbildade personer flyttar därifrån (SOU 2005:56, 211). Sawyer & Kamali (2006, 23) menar att detta har ”en ’spill over’-effekt på skolorna och blir ett exempel på hur olika samhällseliga institutioner interagerar med varandra och reproducerar de existerande ojämlikheterna i samhället”.

Det råder inte brist på studier som visar sambandet mellan klass och utbildningsframgångar (Högdin 2007, 43). Har dina föräldrar läst på universitet kommer du med största sannolikhet också att göra det. De studier som enbart ser till människors nuvarande yrkesposition antar ofta att människor ”bor med sin klass”, vilket inte är fallet för en del av intervjupersonerna till följd av föräldrarnas nedåtgående klassresa.

Migranter och förortsbor är precis som alla andra grupper i samhället en väldigt heterogen grupp. Intervjupersonerna har, som jag nämner i avsnitt 6.2, olika tillgång till kulturellt kapital i hemmet. Det innebär att många så kallade andra generationens invandrare kan leva i hem med stort kulturellt kapital där det råder en ”pluggkultur” men samtidigt befinna sig i och gå i skola i en kontext där normen är att inte ta skolan på allvar (jmf Willis 1983):

Zakaria: Ja. [Grundskola] var katastrof alltså, det var, alltså den skolan har haft väldigt mycket problem. Och den, jag gick också samtidigt som hela [kriminell gruppering] gick där. Så bara det var väldigt såhär *disrupting force* i skolan, ehm, du ville liksom inte vara bra i skolan, för att du blev straffad om du var, socialt, alltså det fanns, det fanns sociala repressalier för om du var bra.

Även Bahar beskriver detta:

Bahar: Jag hade en konflikt för att jag ville lära mig, jag ville vara duktig, men jag var också trött på att bli mobbad och på att vara den som hela tiden skulle stå emot, bara så ”men kan vi snälla”, ”men kan vi ...”

Senare i intervjun säger hon:

Bahar: [S]å när jag blev integrerad så att säga, då blev jag själv en av de här stökiga ungarna [...]

Shifte: Ja, du började tycka att det var okej?

Bahar: Ja, jag blev såhär ja men jag kan inte stoppa dem, så då kan jag vara med istället. För då är jag med i alla fall. Så då var man bara med. Och, egentligen så var man ju, eller jag var egentligen ganska stressad för jag visste att jag var dålig på matte till exempel. Att jag behövde hjälp. Men nu kunde jag inte prioritera det, för att, det kunde man ju inte.

Citaten illustrerar just denna ”antipluggmentalitet” som kan råda och som gör att elever inte vill eller får vara bra i skolan utan att bli socialt bestraffade (jmf Willis 1983; SOU 2014:6, 22). Willis (1983) menar att skolprestation ses som både en feminint och medelklassigt kodad praktik, vilket gör att arbetarklassens unga män tar avstånd. Men med en intersektionell läsning, som jag gör i min studie, går det att se att denna ”antipluggmentalitet” även påverkar dem som identifieras som kvinnor. Då de i likhet med Fanny Ambjörnssons (2004, 90-96) informanter bryter mot genusnormer och normativ femininitet är den skolsanktionerade femininiteten inte eftersträvvärd för dem. Detta kan även förstås mot bakgrund av dels skolans medelklassade karaktär, dels det faktum att skolan uppfattas som en svensk plats (jmf Bettie 2014, 92-94). Att prestera bra i skolan betyder enligt Behtoui (2013, 3) att *act white*, vilket inte ger fördelar i den lokala kontexten. Detta antyder att beskrivningar av denna ”antipluggmentalitet” i mycket större utsträckning behöver förstås ur ett intersektionellt perspektiv (jmf SOU 2014:6, 131).

Att Bahar ”integrerar” sig efter ett tag för ”då kan hon vara med” visar att det faktiskt rör sig om en anpassning till rådande normer. Samtidigt sker inte anpassningen helt friktionsfritt eftersom Bahar fortfarande känner sig stressad under tiden som hon missköter skolan. Resultatet blir att intervjupersonerna många gånger får en sämre skolgång.

Alla intervjupersoner som på något sätt har tillgång till kulturellt kapital i hemmet beskriver även de i likhet med Bahar en anpassning till miljön. Samtidigt är en enande faktor att de, trots en ofta ”krokig” väg, når en punkt där detta vänder och de (återigen) börjar investera i sin utbildning. Vändpunkten kommer vid olika skeden i intervjupersonernas liv. För Sorina, som haft en väldigt svajig skolgång, kommer vändpunkten när hon är vuxen:

Sorina: Och då sa jag *fuck* detta, jag kommer aldrig mer gå i skolan igen. Jag hatade det liksom. Men så, jag jobbade som servitris några år, ja men såhär, det funkade, men efter tag så börjar man ändå fundera på hur ska det, är det verkligen, är det här mitt liv liksom [...] Så jag bestämde mig för att börja plugga igen och då hamnade jag på [folkhögskola] [...], jag fick tillbaka liksom såhär suget för att faktiskt läsa. Jag började läsa böcker igen, ehm, började tycka att liksom såhär ja men samtal om politik och filosofi var intressanta igen. Det var som att liksom hitta tillbaka till sig själv.

Sorinas historia rymmer hög frånvaro i högstadiet och skoltrötthet i gymnasiet och hon blir senare utslängd från sin gymnasieskola. Trots detta bestämmer hon sig i vuxen ålder för att ge sig på skolan igen. Hon beskriver detta som att hitta tillbaka till sig själv, vilket jag tolkar som att hon återigen hamnar på den väg som hon utifrån sitt habitus och sina föräldrars klassbakgrund är tänkt att gå. Med Sorinas skolhistorik i åtanke är det lätt att anta att vägen tillbaka till skolan skulle kännas omöjlig; att Sorina trots detta ser vidare studier som ett alternativ tolkar jag som att det i grunden ändå finns en känsla hos henne att högre studier är en möjlig väg (jmf Öhlin 2010, 56). Vad som även blir uppenbart i citatet är vilken viktig roll folkhögskolor fyller för människor som senare i livet behöver komplettera sin utbildning (jmf Sohl 2014, 244). Likaså Komvux, som nämns av både Alejandro och Bahar som en viktig bidragande orsak till att de senare i livet kunde söka en högre utbildning.

I den tidigare forskningen lyfts duktigheten och skötsamheten som avgörande för klassresans förverkligande (se avsnitt 3.1). Även om intervjupersonerna i denna studie diskuterar detta framstår det som en långt ifrån lika central del av deras skolgång. Många har istället en rätt svajig skolgång och de betonar istället att de hade väldigt lätt för sig, jämfört med sin omgivning, vilket var tillräckligt för dem. Den som sticker ut bland intervjupersonerna är Amat. Han kommer från en familj som saknar studietradition och investerar tidigt i duktigheten. När han i grundskolan byter till en annan skola med högre studieresultat beskriver han det såhär:

Amat: Mmm, alltså jag var väldigt nervös tror jag, alltså just på den punkten [prestation] liksom [...] alltså jag kom in i det ganska snabbt och jag låg, jag låg nog lite efter i början tror jag, men det var, man hade ändå lite tid att komma ikapp där liksom. Eller låg efter, jag låg efter dem som var bäst i klassen, så kan man säga.

För Amat, till skillnad från de andra intervjupersonerna, är stora investeringar i utbildningen självklara och i citatet framgår det att han jämför sig med dem som presterar bäst och har som ambition att nå dit. Senare i intervjun berättar Amat hur han under tiden han läste på universitet tar på sig en stor mängd sidosysselsättningar, vilket i slutänden leder till att han går in i väggen. Jag förstår detta som att investeringar i duktigheten för Amat blir ett sätt att knyta värde till sin position (jmf Skeggs 2012, 76). Det är denna investering som möjliggör för Amat att ta sig framåt i utbildningssystemet och senare läsa på universitetet. Denna investering, och den psykiska ohälsa som kom till följd av duktigheten, går att jämföra med vad som ofta beskrivs som ”duktig flicka-syndromet”, men som i det här fallet snarare handlar om ett ”duktig blatte-syndrom”. På så vis innebär mitt empiriska material ett ifrågasättande av enkla förståelser av

begreppet ”duktig flicka”: det behöver i likhet med den ovan nämnda ”antipluggmentaliteten” granskas ur ett intersektionellt perspektiv.

Det här avsnittet visar hur klass inte är något som på ett självklart sätt går i arv för den kategori av människor som står i centrum för denna studie. Samtidigt pekar avsnittet på att de som kommer från hem med utbildningskapital trots avbrott tar sig tillbaka till sitt tilltänkta ”klassöde”.

7.4. Könade risker

Två av de manliga intervjupersonerna beskriver att de har rört sig väldigt nära kriminella kretsar och att de själva har deltagit i några kriminella aktiviteter. Detta bör förstås mot bakgrund av att gatukriminalitet är en form av könat och klassmärkt arbete som ses som ett alternativ för många män (i förorten) som inte släpps in eller på förhand har en vetskap om att de inte kommer att släppas in på den reguljära arbetsmarknaden (Sernhede 2011a, 202-203; SOU 2014:6, 245). Alejandro berättar om denna perioden i sitt liv:

Alejandro: Alltså mina föräldrar blev ju informerade om det på utvecklingssamtal och såna grejer, de bara Alejandro liksom, ja, deltagandet sjunker och bla bla, min mamma trodde jag var kokainberoende och en kokainlangare på den tiden. Så det gick väl lite som det gick. Jag hade kunnat, mitt liv hade kunnat gå väldigt snett då, känner jag. Väldigt enkelt [...]

Shifte: Varför hade det kunnat gå snett?

Alejandro: Nej men för att jag hade många polare, alltså jag hängde med väldigt många människor som var liksom så ganska kriminella, alltså jag langade sprit när jag var tretton och hade lätt kunnat börja med häleri när jag var fjorton. Alltså för jag hade folk som höll på med det och hade säkert kunnat gå in, som många av de människorna gjorde, med ännu djupare saker när jag var femton, sexton. Alltså, någonstans så visste jag väl ändå att det var dumt att göra, alltså så. Och jag värderade, jag hade ju någon slags, jag var alltid den som diskuterade politik med mina polare och såna grejer. Det gjorde jag alltid. Och på grund utav det så kände jag ju också ett intresse för intellektuella saker, alltså jag hade ett intresse för att lära mig även fast jag inte gillade de flesta skolämnen så mycket. Så jag hade ju ändå någon slags lärande, nyfikenhet och diskussionsintresse och såna grejer som gjorde väl att mina betyg var ändå *so so* och som gjorde också att jag kunde värdera vad som var rätt väg och inte rätt väg.

Alejandro beskriver en kriminell bana som för honom börjar i relativt tidig ålder. Hans egen förklaring till varför det, till skillnad från många andra i hans omgivning, inte gick snett för honom är att han ändå kände en dragningskraft till lärandet som hjälpte honom att förstå vilken ”väg som är rätt”. Som jag nämnt tidigare, i avsnitt 4.1.2, kommer Alejandro från en familj där ingen av föräldrarna hade läst på universitet innan de migrerade. Båda hans föräldrar är dock politiska flyktingar och hemmet präglas av politiska och intellektuella samtal. Föräldrarnas

politiska intresse blir i sammanhanget ett kulturellt kapital som överförs till Alejandro och som stundtals underlättar hans skolgång, men framförallt får det honom att välja en annan väg än många av hans vänner.

Detta är intressant i relation till att de flesta politiska och sociala insatser riktade mot unga killar på väg in i kriminaliteten fokuserar på att erbjuda dem arbete. Ironiskt nog rör det sig ofta om arbeten som genererar sämre ekonomiskt kapital än exempelvis drogförsäljning. Dessutom är det nästintill alltid lågstatusyrken, vilket skulle innebära ett statusfall för många unga kriminella som åtminstone erkänns som viktiga i den lokala kontexten (jmf Archer & Yamashita 2003, 120). Med andra ord är det inte särskilt lockande alternativ. Vad Alejandros erfarenheter pekar på är att det skulle finnas en poäng i att politiska och sociala insatser fokuserade på att erbjuda utbildning som ett alternativ, men även ett starkt föreningsliv som möjliggör politiskt engagemang, snarare än arbete.

Även Zakaria har erfarenheter av att röra sig i kriminella kretsar, speciellt under en tid då hans föräldrar arbetade väldigt hårt och inte hade möjlighet att vara närvarande. För honom spelar då syskonen en viktig roll, genom att hans äldre bröder tar över en mer fostrande roll. Detta synliggör svårigheterna för föräldrar att hålla sina barn borta från problem när de samtidigt måste vara frånvarande för att kunna försörja familjen. Denna erfarenhet är dessutom ojämnt fördelad eftersom migranter och arbetarklass i mycket större utsträckning innehar arbeten som kräver att de arbetar på obekväma tider, samt arbetar mycket för att klara ekonomin. Självklart är det även vanligt med höginkomsttagare som är frånvarande i sina barns liv, men de bakomliggande orsakerna till det brukar vara långt ifrån lika tvingande som att behöva arbeta för att betala hyran.

8. Den paradoxala skolan

För många klassresenärer är skolan en viktig institution som möjliggör en klassresa. Det innebär inte nödvändigtvis att vägen genom utbildningssystemet går smärtfritt. Utbildningssystemet som fält och plats kan upplevas som begränsande och samtidigt stärkande och möjliggörande (jmf Sohl 2014, 269). I detta avsnitt diskuterar jag olika aspekter av utbildningssystemet och dess roll för klassresan. I avsnittets sista del flyttar jag fokus från skolan och argumenterar för vikten av socialt kapital för möjliggörandet av klassresan.

8.1. Klassresans grindvakter

Skolan har som ett av sina uppdrag att skapa jämlika villkor och förutsättningar för blivande vuxna medborgare. Lärare tillhör de viktigaste aktörerna i förverkligandet av detta ideal (Sawyer & Kamali 2006, 9): de och annan skolpersonal kan möjliggöra men även bromsa eller hindra elevernas utveckling.

Intervjupersonerna vittnar om positiva och negativa erfarenheter av lärare. Både Bahar och Veronika berättar om gymnasielärare som spelat en viktig roll i deras väg mot högre studier:

Shifte: Var det viktigt för dig att den läraren ändå såg dig och visade att du borde skärpa dig typ?

Bahar: Ja, men det kändes som att man behövde någon som sa, för att, alltså när du är i en stökig klass där alla är sjukt stökiga och ingen vill någonting, så ska det inte rätt mycket till för att du är den duktiga, sen när det kommer en och säger ”ja okej du är kanske lite duktig men du gör dig dum, så det betyder ingenting” så fick man ju faktiskt ”ah nu ska jag visa att jag kan någonting, jag vill någonting”.

Veronika: Fick en fantastisk svensklärare och en fantastisk, han var både svenska och historiker och religionslärare och han fick faktiskt upp mitt intresse för att skriva. Jag gillade ju inte att skriva innan, och han var väldigt bra.

Bahar och Veronikas citat visar hur stor skillnad det kan göra för en elev att lärare ser och uppmuntrar hen (jmf Behtoui, Hertzberg & Neergaard 2019, 74). I Bahars fall handlar det inte om att hon inte presterar bra, eftersom hon som hon säger går i en klass där nivån inte är så hög. Men det läraren gör är att få Bahar att vilja mer, istället för att ”nöja sig” med de betyg hon får utan ansträngning. Läraren får också Bahar att ”vilja någonting”, vilket jag tolkar som en vändpunkt där Bahar hittar den riktning som leder till hennes klassresa. Motsatsen till att vilja någonting blir i det här fallet att inte engagera sig i skolan och sedan inte läsa vidare, det vill

säga att inte göra en klassresa. Att vilja klassresa blir synonymt med att vilja någonting, medan att stanna kvar i sin klass konstrueras som att inte vilja något.

Som i exemplen ovan kan lärares höga förväntningar leda till att eleverna själva vill prestera och visa att de faktiskt kan leva upp till dessa förväntningar (Behtoui 2017, 493). Men lärare kan också, som i Veronikas fall, få en att utvecklas i områden som man inte haft intresse för tidigare. Veronikas lärare lyckas få henne att gå från att inte tycka om skrivande till att gilla det, vilket i sin tur leder till att hon i ett senare skede söker sig till en teoretisk utbildning och senare ett arbete som till stor del går ut på skrivande. Men lärare ska inte bara fylla en uppmuntrande funktion, minst lika viktigt är det att de inte hämmar elever som ligger före:

Amat: Alltså jag var liksom ofta före i läroböcker och sånt typ. Och jag hade som tur var bra lärare som, som inte höll tillbaka mig utan liksom var mer såhär ”ja men kör på” liksom bara ”och här är nästa bok” liksom, ”jobba du i din takt och fråga om det är någonting” liksom.

Amats klassföreståndare i grundskolan ser hur han ständigt ligger före, bekräftar honom i detta och uppmuntrar honom att fortsätta i sin egen takt. Detta är en viktig aspekt, inte minst för elever som till följd av segregationen går i skolor där lektionerna kanske går långsamt på grund av att det går många barn från studieovana hem där (jmf SOU 2005:56, 211). Men samtidigt som Amat beskriver klassföreståndaren som en ”främjande” person framgår det senare i intervjun att grundinställningen hos lärarna på skolan ändå kan skruva ner elevernas förväntningar (jmf Johansson & Hammarén 2013, 146):

Amat: Men sen så var det också lite så, jag har märkt också, för jag har varit och jobbat på den skolan sen, med mina gamla lärare och så, och man märker också att det sätts en del begränsningar på barnen också genom att man antar att de inte ska kunna nå upp till en viss nivå. och typ så ett exempel var min sista såhär mentorssamtal, kvartsamtal i sexan, så säger [klassföreståndare] till min mamma framförallt då när det var, det var bestämt att jag skulle byta skola och såhär, så sa hon att ”ja Amat är jätteduktig, i *vår* klass, i det här sammanhanget, men ni ska inte tro att han kommer vara lika bra dit han kommer” [...]

Shifte: [...] Det är en käftsmäll.

Amat: Mm men verkligen, men just någon man också tyckte så väl om och som man ändå känt stöttat en och så, och så bara känner man men du, aha okej, du tyckte jag var bra, men du tyckte inte jag var *så* bra. Alltså du vet så, det var lite, jag kände mig lite lurad typ.

Lena Sawyer och Masoud Kamali (2006, 14) diskuterar skolans marginaliserande effekt på rasifierade elever, då dessa mäts mot en outtalad svenskhetnorm som konstruerar rasifierade elever som underordnade. Vad Amats citat illustrerar är hur det finns lägre förväntningar på

vissa elever, vilket beror på bilden av dem som mindre kompetenta. Genom att säga det hon säger berättar klassföreståndaren för Amat var hans plats i samhället är (jmf Puwar 2004). Det handlar inte enligt läraren om att Amat är bra, utan han är bra i sin kontext. Även andra intervjupersoner beskriver denna grundinställning från lärarnas håll:

Zakaria: Lärare som, som jag kommer ihåg, [lärare], fan ta dig [lärare], han kunde kläcka ur sig såna saker som ”det spelar ingen roll vad ni får på provet för ni kommer ändå bli kriminella allihopa”, och jag, och när man blir bemött på det sättet, hur ska man, hur förväntar han sig att man ska liksom prestera?

Alejandro: Sen hade vi lärare som var skitdåliga, svenska 2-lärare som sa till oss att det var inte ens värt att lära oss svenska för att vi skulle inte bli något i livet.

Zakaria och Alejandro beskriver förvisso mer extrema varianter av den grundinställningen än den Amat vittnar om, men det rör sig fortfarande om samma ovan nämnda grundidé att vissa elever aldrig kommer att kunna nå upp till en viss nivå. Att Zakarias lärare säger att de alla kommer bli kriminella synliggör också att det är en förväntning, eller brist på förväntning, som många gånger är könad (Bredström 2012, 194). Ett intressant tema, i relation till de låga förväntningarna från lärare, är att tre av intervjupersonerna först i vuxen ålder diagnostiserats med dyslexi:

Veronika: Skolgången var inte lätt. Jag trodde mestadels att jag var trög. Men jag fick inte reda på förrän jag var tjugotre att jag hade dyslexi. De ville sätta mig på svenska 2 i sexan.

Bahar: Och så är det det man hör, ”ja men hon var väl bara lat” eller ”lite slarvig”. Och det var det man trodde om honom [hennes bror], ”ja men han är skoltrött”.

Shifte: Jättesjukt.

Bahar: Vad fick hon [min partner] höra, skoltrött? Lat? Slarvig?

Shifte: Typ ”du har inte svenska som förstaspråk så det är inte konstigt”.

Bahar: Ah *classic*, den fick jag också höra.

Det är värt att reflektera över hur det kommer sig att personer kan gå genom hela grundskolan och gymnasiet utan att få en dyslexidiagnos. Utifrån rasifierade föreställningar avfärdas deras problem och deras språkliga misstag rasifieras. Men frånvaron av en diagnos kan också tolkas som ett tecken på att de förväntas vara dåliga på att läsa och skriva (jmf Sawyer & Kamali 2006, 40; SOU 2005:56, 215-216). En sådan inställning till eleverna kan också bli till en självuppfyllande profetia: utgår lärare ifrån att ”det inte är lönt” kan också de resurser som krävs för en elevs utveckling utebli, vilket i sin tur omöjliggör för eleven att uppnå en viss nivå.

Utöver det tillkommer en känslomässig aspekt som Veronika pekar på, det vill säga att man går genom livet och känner sig ”trög”. Poängen här är inte att lägga all skuld och allt ansvar på lärarna, även om det är viktigt att arbeta med lärare för att motarbeta rasistiska föreställningar. Det är minst lika viktigt att diskutera detta som en resursfråga eftersom många av de skolor som intervjupersonerna har gått på är skolor som med största sannolikhet saknar de resurser som krävs.

8.2. Att höra hemma – att känna sig hemma

Vem som hör hemma och känner sig hemma i olika delar av utbildningssystemet är ett centralt tema inom forskningen om klassresor (Trondman 1994; Sohl 2014; Wennerström 2003). Att få känna sig hemma är en ojämnt fördelad känsla. Gränsdragningar kring vem som ses som hemmahörande och inte kan ske på flera olika sätt och på olika grunder. Ofta rör det sig inte om explicita kommentarer utan snarare om blickar och andra mer diskreta metoder, vilket Amat första dag på juristutbildningen illustrerar:

Amat: Jag kommer ihåg först, var på väg dit, hade mina typ så *sweatpants* och någon *hoodie* på mig typ, tänkte att det har man när man går till skolan. Så satt jag bredvid en kille som jag såg hade en bok som jag visste att vi skulle ha, så, arabisk kille, så tänkte jag så ”puh, fan vad skönt, i alla fall en annan blatte”. Kommer dit, ahhh bara såhär fan, helvete, vad fan är det här för jävla *fucking* ställe alltså. Ehm du vet såhär ser, då är vi rent, raka motsatsförhållandet till liksom [grundskola], liksom, 95 procent svenskar liksom. Och av dem så är 85 procent liksom stekare och du vet när man glider in där så tittar, eller upplever jag, att alla ger mig en blick som att typ så ”men du har ju gått fel”. Ehm, jag bara kände mig extremt obekväm, men tänkte såhär okej *fuck it* nu, det här är det vi ska göra nu liksom, det är bara att acceptera läget liksom.

Amat blir på grund av sin klädsel mött av blickar på skolan som berättar för honom att han har hamnat på fel plats (jmf Puwar 2004). Kläder kan i sammanhanget förstås som teckenbärare för klasstillhörighet (Skeggs 1999, 133). Amat saknar (i alla fall till en början) den förkroppsligade kunskap som krävs för att veta att man inte kommer till juridiska institutionen i mjukiskläder. Amat beskriver sina känslor av extrem vantrivsel med hänvisning till studenternas klassposition och svenskhet, då han avviker från dem (jmf de los Reyes 2007). Vad som är intressant är att Amat, trots den extrema känslan av obehag, bestämmer sig för att fortsätta utbildningen. Jag tolkar detta som ett tecken på hur mycket Amat är inställd på att ta den här riktningen i sitt liv. En alternativ eller möjligtvis parallell förklaring kan vara att Amat, med tanke på att han blir lättad när han ser en annan blatte, ändå var förberedd på och hade med i beräkningen att han skulle mötas av denna typ av andrefiering (jmf Sixtensson 2018, 137-138). Erfarenheten leder

dock till en extrem form av disidentifikation med både skola och elever från Amats sida, då han tidigt i utbildningen bestämmer sig för att han aldrig vill arbeta som jurist (jmf Sixtensson 2018, 147).

Sorina, som har läst statsvetenskap på universitet, berättar även hon om ett jobbigt första möte med universitetet:

Sorina: Jag bara satt där som ett litet ljus, såhär storsamling, kommer i tid, såg till att skrivblocket var i ordning, jag hade mina pennor vässade, och så den här grejen de gör, jag vet inte om de gör det i [universitet] längre men jag höll på att skjuta någon första gången på en storsamling och så var det klockan 13, och så kommer de 13.15 och bara driver med att ”ja man det står inte 13 prick prick, alltså gäller den akademiska kvarten” [...] så redan där var det lite såhär, och de drev liksom med såhär, hälften skoj och hälften allvar, ”vi är akademiker här, vi lever enligt vissa traditioner” och kan man inte dem så blir man idiotförklarad redan första gången, man får liksom inte en chans [...] Ja, nej så det var liksom mitt möte med [universitet], så då blev jag dum igen liksom. Det är det här, man känner sig smart, man känner sig dum. Man känner sig smart, man känner sig dum. Det ska alltid finnas någon jävel liksom, som bara plockar ner en på jorden igen och visar en ens plats.

Till skillnad från Amat är det inte främst känslor av vantrivsel som kommer till uttryck. Sorina betonar istället känslan av att känna sig dum. Senare i intervjun beskriver hon också en känsla av att vara på fel plats när hon är på universitetet (jmf Puwar 2004). Genom att inte känna till de sociala koderna går hon från att tidigare ha varit exalterad över att äntligen börja på universitetet till att bli ”nedplockad på jorden igen” och få veta ”sin plats”. Sorinas erfarenhet visar hur gränsdragningar kring klass kan ske genom att universiteten tar förgivet att alla studenter har vissa förkunskaper. Samtidigt handlar det inte om att Sorina passivt internaliserar institutionens normer, utan hon ifrågasätter de sociala koderna genom att uttrycka ilska över att hon behöver vänta femton minuter på att människor ska dyka upp.

Både Amat och Sorina berättar i sina intervjuer att deras erfarenheter av universitetet gjorde att de ville tillbringa så lite tid där som möjligt. Skeggs (2012, 64-65) lyfter att respektabiliteten även har en känslomässig sida som pekar på de känslomässiga effekterna av att ständigt bedömas utifrån anständighetsnormer. Jag tolkar Amato och Sorinas som en medvetenhet om andras rätt att både klassificera och nedvärdera. Detta leder enligt Skeggs (2000, 146) till att arbetarklassen inte kan utnyttja det sociala rummet i sin helhet, då övervakningen och dömandet leder till att deras handlande kringskärs. Det är viktigt att ha i åtanke vad dessa erfarenheter kan ha för effekt på människors tillgång till utbildning, men även deras psykiska mående väl på plats.

Veronika beskriver i likhet med Sorina hur hon i början av studierna kände att andra hade förkunskaper hon saknade:

Veronika: Och sen läste jag ju, alltså ordet ”patriarkat”, jag bara ”va fan betyder det?” alltså det fick jag lära mig på universitet, jag hade ingen aning, vissa bara ”ja men det är det”, jag bara tittade på dem så ”hur fan vet du det?” Snälla någon. Har du läst på innan du kom hit?

Veronika som läser en mer teoretisk utbildning märker hur vissa sedan innan känner till en del av de teoretiska begrepp som de lär sig under utbildningen. Att hon undrar om vissa har läst på innan de började skolan pekar på att det ofta är personer som kommer från studieovana hem som söker sig till de mer teoretiskt orienterade utbildningarna. Allra främst inom humaniora och samhällsvetenskap är studenter som är födda utanför Europa men även studenter med arbetarklassbakgrund underrepresenterade (Lundberg & Werner 2013, 27-34). Det är intressant att Veronika trots det hon beskriver, till skillnad från Sorina och Amat, inte vantrivs eller känner sig dum i mötet med högskolan. En förklaring till detta kan vara att Veronika visserligen läser en teoretisk utbildning, men gör det på en av de nyare högskolorna. En möjlig tolkning är att de nyare högskolorna, eftersom de i större utsträckning lockar till sig studenter från studieovana hem, inte känns lika främmande för Veronika, vilket underlättar identifikation med skolan.

Detta bekräftas även av att Sorinas känsla av att vara på fel plats försvinner när hon byter från att läsa statsvetenskap på ett äldre universitet till att läsa socionomutbildningen på en nyare högskola. Att Sorina byter skola delvis till följd av att hon inte känner sig hemma är också ett tecken på hur stor inverkan ”att känna sig på rätt plats” har på valet av skola (jmf Sixtensson 2018, 147-153).

För många av intervjupersonerna kommer känslan av att vara på fel plats tidigare i livet: i övergången från grundskolan till gymnasieskolan. För Zakaria kommer ”mötet” redan på gymnasiet eftersom han går från en förortsskola med stor andel rasifierad arbetarklass till en skola med stor andel personer med överklass- och övre medelklassbakgrund. Mötet med denna grupp leder till att Zakaria som tillhört sin grundskolas mer högpresterande elever tappar fokus på studierna och i allt större utsträckning blir upptagen med att komma upp till gruppens ”nivå” och passa in genom att enligt honom ”bli som de”. Samtidigt förmildras övergången av att han har ett socialt kapital i form av syskon och deras vänner som kan trampa upp stigen åt honom. Zakaria beskriver hur hans syskon och deras vänner första skoldagen ställer sig upp och applåderar när hans namn ropas upp i aulan, vilket leder till att Zakaria redan från dag ett blir ett ”känt” namn på skolan. Zakarias syskon och deras sociala kapital gör att han får en mer

självklar plats på skolan. Detta pekar på hur avgörande det sociala nätverket kan vara för klassresan (se avsnitt 8.3), då det i det här fallet är det sociala kapitalet som gör att Zakaria kan känna sig (mer) hemma på skolan. Men samtidigt som Zakaria inkluderas i skolans gemenskap rör det sig om en inkluderad underordning (jmf Neergaard 2018, 25-26) som innebär att han ständigt måste förhålla sig till skolans norm och kämpa för att inkluderas (se avsnitt 9.1).

Även Alejandro har erfarenhet av att gå från en invandrartät grundskola till en gymnasieskola där bland annat adliga personer går:

Alejandro: Det var helt plötsligt inte längre coolt att få dåliga betyg. de tyckte inte det var coolt att få dåliga betyg. Och många av dem fick väldigt bra betyg och var väldigt så disciplinerade och pluggade väldigt mycket.

Alejandro som till skillnad från Zakaria har lägre betyg med sig från grundskolan kommer nu till en kontext där man för att höra hemma bland annat behöver prestera bra i skolan. Anpassningen till denna norm är en av orsakerna till att Alejandro börjar lägga mer energi på studierna. Bytet till den nya skolan resulterar i att han på samma vis som Zakaria börjar investera i att "bli som de". Detta kan ses som en positiv sak sett till studieresultaten men det sker samtidigt som Alejandro känner känslor av otillräcklighet vad gäller bland annat kläder och hur svensk han uppfattas vara (jmf Kallstenius 2013, 56-57).

Intervjupersonernas erfarenheter bör förstås ställas mot de erfarenheter som beskrivs i avsnitt 6.1. De flesta intervjupersoner går från skolor som värderas lägre till skolor som värderas högre men övergången är inte positiv för deras självkänsla (jmf hooks 1984). Detta pekar på att den segregation som ofta utmålas som ett problem inte nödvändigtvis är något negativt, förutsatt att skolan har de resurser som andra skolor har. Segregationen kan istället utifrån intervjupersonernas erfarenheter vara ett andrum där den vita svenska medelklassblicken annars alltid är närvarande (jmf hooks 1990).

8.3. Allt handlar inte om dina betyg

En stor del av den tidigare forskningen som belyser klassresan betonar utbildningssystemet och därmed det kulturella kapitalet som avgörande för klassresans förverkligande. I likhet med den tidigare forskningen är det just utbildning som står i fokus i min studie, men jag vill ändå lyfta andra relevanta möjliggörande faktorer som går att finna i empirin. En viktig väg för klassresenärer är det sociala kapitalet av olika slag. Behtoui, Hertzberg & Neergaard (2019, 73) identifierar sociala nätverk som en viktig resurs för elever med migrantbakgrund. Mot bakgrund

av att många familjer med migrantbakgrund i större utsträckning (än infödda) umgås med landsmän oavsett deras (nya) sociala position, finns det alltså kontaktvägar som möjliggör utbildningsambitioner. I intervjun med Zakaria nämns exempelvis diasporarelationer i form av familjeband och släkt i det land han senare väljer att läsa vidare i. Även hos Alejandro blir den latinamerikanska diasporan en resurs, då en av anledningarna till att Alejandro söker sin första kurs på universitetet är att en vän till familjen höll i kursen (jmf Behtoui, Hertzberg & Neergaard 2019, 70-73). Familjen i form av syskon, ofta äldre syskon, kan även den spela en viktig roll genom att vägleda:

Alejandro: Men jag tror i och med att min brorsa pluggade utomlands så, det det gjorde var att när jag höll på med mitt, vad heter det, projektarbete man har i sista året på gymnasiet, då snackade jag mycket med honom och då var han väldigt hjälpsam och också sen så väldigt uppmuntrande till att det jag gjorde mitt projektarbete om borde jag plugga på universitetet. För jag hade inte riktigt tänkt vad jag skulle plugga på universitetet liksom.

För Alejandro som är osäker på vad han ska läsa på universitetet blir den äldre brodern som redan förvärvat kunskap om det utbildningssystemet en nyckelperson. I ett sammanhang där föräldrarna till följd av migration eller klassbakgrund inte nödvändigtvis besitter den information som krävs för att orientera sig i utbildningssystemet kan äldre syskon som redan gjort den resan agera vägledande.

För Amat är det föreningslivet i form av idrotten som lyfts upp som en viktig faktor (jmf Behtoui 2017, 54). Amat beskriver idrotten som en viktig orsak till att han börjar röra sig utanför sin stadsdel:

Amat: Skulle vilja säga, det är ett skifte där i typ sexan när jag börjar spela [idrott] [...] Och, vi var, vi var invandrarlaget av de två lagen som fanns kan man ju säga. Men det var ändå många som bodde typ, inte bara i [del av staden]-området utan även liksom i stan så att säga. Och man blir vänner, så då liksom börjar man hänga runt liksom, som man gör. Så det blir liksom en naturlig förflyttning där också in till stan. Som inte alls var liksom, alltså, det var inte så att jag tänkte så mycket på det då, utan för att i och med att man var i någon slags trygg *space* eller grupp så liksom följde tryggheten med även om jag var liksom vid [innerstaden] eller [innerstaden] liksom såhär.

Amat beskriver hur idrotten leder till att han lär känna människor som, även om de också är invandrare, bor utspritt över staden. Detta gör att det enligt honom sker en mer naturlig förflyttning bort från hans stadsdel och ut till stadens mer centrala delar. De nya vännerna gör också att den förflyttningen upplevs som smärtfri eftersom vännerna kan bidra med ”access” till de nya stadsdelarna. För Amat är det också genom idrotten han lär känna människor som

senare introducerar honom för kulturlivet, som senare kommer att bli en allt större del av Amats liv. När Amat som jag nämner tidigare väljer att efter examen helt avstå från juristyrket är det istället inom kulturen han hittar sin plats. Med andra ord blir idrotten och det sociala kapital Amat förvärvar där en viktig del i den klassresa Amat gör som i större utsträckning handlar om en kulturell klassresa än en ekonomisk (jmf Bourdieu 2012).

Det är just vikten av socialt kapital som gör att Bahar i tonåren söker sig till ungdomspolitiken. Något som är intressant med Bahars erfarenhet är att hon först går med i Ung Vänster men tidigt känner att hon inte hör hemma där, och byter till Moderata ungdomsförbundet. Bahars motivering till att hon inte passade in handlar dock inte om ideologiska konflikter utan om att hon känner sig otillräcklig och medelmåttig bland tjejer som hon beskriver på ett sätt som jag tolkar som den ”intellektuella” medelklassen. Att ingången till och identifikationen med MUF upplevs som enklare, trots att hon vittnar om explicit rasism, pekar på vikten av att politiska partier, men även föreningslivet generellt som vill sänka sina trösklar och inkludera fler, reflektera kring vem som kan känna sig hemma i deras sammanhang. Intervjupersonerna i denna uppsats har utbildningen som sitt huvudsakliga redskap för att klassresa men avsnittet visar tydligt att även andra faktorer spelar en avgörande roll i att underlätta den klassresan. Samtidigt är det viktigt att ha i åtanke att det sociala kapitlet är ojämnt fördelat, vilket i sin tur reproducerar ojämlikheten (Behtoui, Hertzberg & Neergaard 2019, 75).

9. (Klass)resans nödvändigheter

I Skeggs (2000) studie *Att bli respektabel* är det just kvinnornas investeringar i respektabiliteten som står i centrum. Genom att bland annat iscensätta vissa femininiteter försöker kvinnor knyta värde till sig och erkännas som respektabla. I detta avsnitt kommer jag att diskutera rasifierade klassresenärers investeringar i respektabiliteten. Dessa investeringar sker bland annat genom iscensättandet av medelklassig svenskhet, som här görs till en förutsättning för klassresan. Detta sker dels genom att omge sig med, klä sig och prata som vit svensk medelklass, dels genom investeringar i vad som kan förstås som medelklassigt kodade värderingar. Investeringarna sker inte nödvändigtvis på en medveten nivå, men är ändå nödvändiga steg i klassresan. Svenskheten och ”medvetenheten” blir till kulturellt kapital som har som syfte att göra intervjupersonerna respektabla.

En helt avgörande poäng med detta avsnitt är att investeringarna i en medelklassig svenskhet inte nödvändigtvis handlar om att intervjupersonerna ser vit medelklassighet som ett ideal, jag förstår det istället i likhet med Andersson (2014, 214) som en önskan att bli behandlad på lika villkor som vita medelklasspersoner och att få sin plats i klasshierarkin erkänd.

9.1. Bekanta blattar

Svenskheten är varken något statiskt eller stabilt utan skapas och upprätthålls genom gränsdragningar. Trots att alla intervjupersoner är födda i Sverige eller har tillbringat en stor majoritet av sitt liv i Sverige räknas de inte som svenskar. Med andra ord räcker det inte att vara född i Sverige för att räknas som svensk (jmf Hall 1999a; Lundström 2007, 77). I en artikel som utgår ifrån hennes avhandling skriver Sohl (2011, 48) att svenskheten måste uppnås för att klassresan ska vara möjlig. Empirin i denna uppsats pekar på ett liknande resultat. En stor del av intervjupersonerna vittnade i avsnitt 8.2 om känslor av att inte höra hemma och av att sticka ut på skolor som kodas som svenska medel- och överklasskolor. Investeringar i svenskheten har varit ett sätt att hantera positioneringar som icke-tillhörande i sammanhanget. Denna investering i svenskheten uppskattas dock inte alltid av omgivningen:

Shifte: Ja. Och hela den här liksom processen av att lämna det [stadsdelen], för det har ju varit en process.

Bahar: Mmm, jaja, det är klart, för alltså det var ju inte alla ens vänner som var imponerade över det liksom, de bara ”men nu har du blivit sån svenne”.

Jag tolkar Bahars vänners kommentar som en rasifierad variant av ordet ”uppkomling”, vilket är en vanlig benämning på personer som försöker göra en klassresa. Att ”lyckas” tala bra

svenska och satsa på skolan ses i sammanhanget som en försvenskning (jmf Johansson & Hammarén 2013, 148-149). Kommentaren kan också förstås som ett sätt att hålla saker och människor på plats (Sixtensson 2018, 87). Den bygger även på antagandet att en blatte måste vara "förortsblatte" för att uppfattas som en autentisk blatte (jmf Cole & Omari 2004, 797; Archer & Yamashita 2003, 128). Kommentaren är också intressant på så vis att den pekar på svenskheten som relationell. Bahar positioneras som svensk av en del av sina gamla vänner, samtidigt som hon i intervjun vittnar om hur hon av majoritetsbefolkningen positioneras som invandrare (jmf Hall 1999a, 236). Den väsentliga skillnaden är att den sistnämnda gruppen är den som på strukturell nivå har tolkningsföreträde gällande vem som inkluderas i den svenska föreställda gemenskapen (Mattsson 2005, 148).

Trots detta investerar informanterna i svenskheten. En vanlig både medveten och omedveten strategi som många av intervjupersonerna återkommer till är att omge sig med vita svenskar som vänner (jmf de los Reyes 2007, 17-18):

Shifte: Skulle du säga att liksom din umgängeskrets nu är mer åt det ena hållet eller det andra hållet eller liksom?

Amat: Jag umgås ju mest med liksom etniska svenskar idag. Ehm, för att det blev så [...] och sen så behöver man ibland gå åt sidan med en svart kompis och bara "maaannen" (skrattar).

Shifte: (skrattar) Jaaa.

Amat: "Fan händer här!?! *These n* be crazy.*" (skatt)

Amats kommentar "för att det blev så" tyder på ett antagande om en slumpmässighet, vilket det ju såklart också kan vara. Men att vänskapskretsen främst består av etniska svenskar kan också förklaras med att Amat främst rör sig i "kulturen", vilken i väldigt stor utsträckning kan beskrivas som en vit svensk miljö. Det kan också förstås mot bakgrund av Bourdieus (2012) idé om "lika barn leka bäst", vilket gör det "logiskt" att Amat utifrån sin nya klassposition omger sig med andra med stort kulturellt kapital, som ju är ett ojämlikt fördelat kapital utifrån ras (Skeggs 2000, 28). En möjlig förklaring till att många intervjupersoner omger sig med svenskar är att svenska vänner kan vara ett sätt att kompensera det faktum att invandrarskapet knyts till en arbetarklassposition (jmf de los Reyes 2007, 17). Genom att omge sig med svenska vänner legitimeras och möjliggörs istället en medelklassposition. Det går dock att se i citatet att det inte rör sig om en friktionsfri vänskap, utan Amat är väl medveten om de kostnader som tillkommer när han omger sig med svenskar. Att kunna gå iväg och ventilera med en svart kompis blir i sammanhanget en form av motstånd och skapandet av ett *home place* där Amat kan samla kraft och få en paus från sitt vita svenska umgänge.

På ett liknande sätt går det att resonera kring det faktum att många av intervjupersonerna konsekvent dejtade vita svenskar. Även här kan förklaringen vara att informanterna omger sig med svenskar för att kompensera för ”invandrarskapet” och legitimera och möjliggöra den egna medelklasspositionen. Detta hade kunnat förklara varför Zakaria, när han väl dejtade rasifierade personer, dejtade personer han träffat genom ”kulturen”. Med andra ord behöver det inte röra sig om ett vitt begär, utan kan likaväl vara ett medelklassigt begär: vitheten kan agera substitut för att den förkroppsligar medelklassigheten. Utöver det kan umgänge och relationer med vita svenskar signalera att man är ”integrerad”, vilket i sin tur kan generera både materiella och symboliska fördelar (jmf de los Reyes 2007, 17-18). Investeringar i svenskheten ger helt enkelt avkastning.

Centralt för berättelserna om investeringar i svenskheten är även språket (jmf Andersson 2014, 206). Det handlar många gånger inte om det faktiska språket och grammatiken utan snarare om *hur* man pratar, användandet av slang, rösten och hur man för sig (jmf Kallestenius 2013, 43). Amat beskriver universitetstiden såhär:

Amat: Jag förändrades ju också under hela den här tiden. Det gjorde jag verkligen. Alltså jag menar, mitt sätt att prata till exempel, som jag inte har kommit tillbaka till riktigt än liksom, förändrades ju radikalt, alltså väldigt snabbt.

Även Alejandro berättar om hur hans svenska förändrades, fast under gymnasiet:

Shifte: Ja, men vilka delar av dig själv behöll du inte då?

Alejandro: Alltså jag blev ju mindre blattig, jag var ju mindre blattig. Jag pratar som jag pratar just nu, för att jag fick ju det under den perioden. Jag lärde mig att prata på olika sätt, det var någonting jag inte kunde innan. Jag tror alla blattar har flera olika sätt att prata svenska på, vilket jag tycker är superintressant. Men, men, innan jag började gymnasiet så hade jag ett sätt, och det var bara blatte, och det var exakt så jag pratade med mina polare som jag pratar med alla. Och det hämmade mig skitmycket ju i allt jag gjorde för du lät ju kaxig när du pratade liksom. Så med de svenskarna så lärde jag mig att prata svenskt. Som svenskar.

Amat beskriver sin förändring och förklarar att den både var radikal och skedde väldigt snabbt. Amat lär sig, för att tala med Bourdieu, ”spelets regler” väldigt snabbt och anpassar sig därefter. Även Alejandro gör detta, men han beskriver även att han istället för att skifta helt kan ha flera ”språk” som han pendlar mellan. Att prata ”blattigt” blir också i sammanhanget ihopkopplat med att prata kaxigt, medan att prata svenskt antas vara motsatsen (jmf Lundström 2007, 171). Alejandro sätter också fingret på något som är viktigt att påpeka i sammanhanget: skiftet i sättet att prata handlar i huvudsak om hur han blir positionerad och hur detta ”hämmar honom

skitmycket”. Zakaria för ett liknande resonemang när han i sin intervju berättar att han blir bemött på ett helt annat sätt när han pratar ”svenska”. Samtidigt rör det sig om en form av *front stage-back stage*-strategi (jmf Goffman 1990): *front stage* blir i det här fallet de sammanhang där Zakaria vet att han kan bli negativt värderad och bedömd av en vit blick, medan *back stage* är då den blicken i större utsträckning är frånvarande.¹⁵ Det rör sig dock inte om ett ”autentiskt” jag som kommer fram *back stage* utan enligt min tolkning handlar det snarare om att Zakaria följer de sociala koder som är givna för sammanhanget, men *front stage* har en mer tvingande kraft.

Det finns exempel på sammanhang där Zakaria pratar ”blattigt” när den vita svenska blicken är närvarande. Detta är när han är på jobbet och ska boka artister som går under rubriken ”urban musik”. I det specifika sammanhanget blir ”blattighet” en egenskap han kan ta till när det behövs och som imponerar på arbetsgivaren. Men till följd av en rasistisk arbetsmarknad går det att anta att en avgörande faktor är att egenskapen kan plockas bort lika snabbt som den kan plockas fram. För att det ska vara en resurs på klassresan ska det helt enkelt vara en krydda som kan sättas på cv:t, inte en identitet (jmf hooks 2014, 21-40).

Det är även Zakaria som i störst utsträckning diskuterar klädernas och stilens roll för klassresan. I ett första skede handlar det om när Zakaria börjar på sin gymnasieskola som består av svensk medel- och överklass. Under denna perioden byter han stil och klär sig mer i vad som kan beskrivas som en *brat*-stil. När vi senare diskuterar klädstil och smak i nuet har Zakaria bytt klädstil. Nedan följer ett längre stycke som fångar in detta:

Zakaria: Jag vet att jag klär mig fint, klär mig snyggt. Upprätthåller en väldigt fin liksom yttre. Och det fick jag lära mig väldigt tidigt för att jag vet hur det är att bli bemött när jag går runt i Adidasskor, träningsbyxor och *hoodie*. och även om det är det coolaste du kan ha nu, just nu, med midjeväska tvärs över bröstet, och det är någonting som folk tycker är skitcoolt idag, när jag gick i åttan, nian, det var så vi gick, vi var klädda liksom. Men då blev vi bemötta på ett helt annat sätt.

Shifte: Ja och vissa blir ju fortfarande bemötta så, beroende på vem de är.

Zakaria: Ja, ja absolut, hundra procent. Så jag insåg väldigt snabbt att hur jag klädde mig också blev ehm, liksom, beroende på hur jag klädde mig så blev jag bemött på det sättet. Om jag kommer finkläd, inte ens finkläd, men såhär propert klädd liksom, snyggt klädd, i en lång kappa, och bara såhär kommer in och bara så boom, då blir jag bemött på ett helt annat sätt. Och det har också varit ett sätt för mig att liksom skydda

¹⁵ Sociologisk teori som har som syfte att förstå individers beteende i den sociala interaktionen med andra. *Front stage* är det beteende vi har när andra ser oss, medan *back stage* är det sättet vi beter oss när vi i större utsträckning kan vara oss själva.

mig mot att bli illa behandlad på grund av vem jag är, eller hur jag ser ut [...] och det har blivit liksom, jag klär mig inte snyggt bara för jag tycker att det är viktigt, men jag klär mig också snyggt för att skydda mig mot rasism.

Shifte: Ja det är ju en strategi, helt klart.

Zakaria: Det är en överlevnadsstrategi för mig, och det, sen att jag tycker om det och det är *nice* och såhär, ja visst [...] men jag går klädd så som jag gör för att, dels för jag tycker det är snyggt, men dels också för att det skyddar mig från externa faktorer som, och att jag blir bemött på ett annat sätt. Och jag får tillgång till andra rum. Jag kan gå in i ett rum och bara äga hela rummet, med ett självförtroende som är liksom oantastligt.

Det långa utdraget ur vårt samtal lyfter många viktiga punkter. Till att börja med pekar citatet på att det handlar om att investera i en stil som i allra högsta grad är klassad. Beroende på vilket sammanhang Zakaria rör sig i är det olika typer av klassad svenskhet som manifesteras. Sohl (2014, 308) lyfter i sin studie att vithet som sådan inte nödvändigtvis har ett värde i sig själv utan det krävs en medelklass- eller överklassvariant av svenskheten. I gymnasiet är det främst en överklassvariant på svenskheten som iscensätts, medan Zakaria numera i större utsträckning klär sig i vad som kan förstås som en medelklassad klädstil. Vidare visar citatet hur samma kläder värderas annorlunda beroende på vem som bär dem. Adidasskor, träningsbyxor och *hoodie* signalerar modemedvetenhet på vissa, medan det på andra personer associeras med kriminalitet (jmf Hall 2013, 23-24). Skeggs (2000, 148-149) argumenterar för att medelklassen inte behöver försöka passera genom att klä sig på ett visst sätt, de innehar redan det kulturella kapital som krävs. Även om de avsäger sig medelklassigt kodade kläder påverkas inte deras kulturella och sociala värde. Citaten ovan visar hur Skeggs resonemang går att applicera även på rasifiering, då mjukiskläder signalerar något annat när det bärs av rasifierade personer medan vita svenska medelklasspersoner kan bära stilen utan att uppfattas som stereotyper.

Att positioneras som blatte, en position med lågt symboliskt värde, kan således kompenseras genom konsumtion (Yazdanpanah 2008, 133). Kravet att ”klä sig i sin klass” är just en följd av att han annars riskerar att läsas som arbetarklass (Cole & Omari 2003, 791). Även om Zakaria numera kan sägas tillhör en kulturell medelklass och eventuellt identifierar sig så är det inte alltid han positioneras som det av sin omgivning, vilket gör att det krävs kläder som skydd (jmf Sohl 2010, 49-50). Mot slutet av citatet säger Zakaria att ”det skyddar mig från externa faktorer som, och att jag blir bemött på ett annat sätt. och jag får tillgång till andra rum”. Ett liknande resonemang förs av Bahar:

Bahar: Jag kan inte fighta *hela* tiden. Jag måste också kunna på något sätt anpassa mig så att jag kan jobba, så att jag kan komma vidare.

De båda citaten visar att investeringar i (medelklassig) svenskhet inte bara fungerar som en individuell överlevnadsstrategi mot rasism utan även kan vara det som ger tillgång till vissa rum och möjliggör en rörelse ”vidare”. På så vis kan investeringen i exempelvis en klädstil som här kodas som en medelklassig både iscensätta klass och möjliggöra klassresan.

Ett tydligt mönster i empirin är att det främst är de som identifieras som män som investerar i svenskheten. Detta tolkar jag som en reaktion på att de utifrån rasistiska och koloniala föreställningar tillhör den grupp som positioneras som ”längst bort” från svenskheten (jmf Bredström 2012), vilket gör att det krävs mer av dem för att de ska uppfattas som respektabla.

Lena Sohl (2011, 57; Sohl 2014, 343-346) för ett liknande resonemang som jag gör i detta avsnitt när hon diskuterar sina informanternas investeringar i svenskheten. Hon konstaterar utifrån Katarina Mattsons (2005, 152) begreppsapparat att klassresan både kräver och producerar ”tillfälliga svenskar”. Till skillnad från Sohl menar jag att begreppet ”tillfälliga svenskar” inte går att applicera i sammanhanget, då det ändå förutsätter att informanterna vid något tillfälle uppfattas som svenskar. Jag vill istället argumentera för sociologen Nirmal Puwars (2004) begrepp ”bekanta främlingar” (*familiar strangers*), då det istället håller fast vid den konstanta positionen som främling samtidigt som det välkända hos främlingen ger tillträde till vita svenska sammanhang. Jag tolkar informanternas investeringar i (en medelklassig) svenskhet som ett sätt att bli bekanta främlingar, då detta både leder till den respektabilitet som möjliggör klassresan, men även är en effekt av att klassresa.

9.2. Mjuka män och feministiska kvinnor

Den jämställda mannen är en kategori som skapas genom kopplingar till svenskhet, medelklasstillhörighet och vithet (SOU 2014:6, 139). På ett liknande sätt skapas förställningen om den feministiska kvinnan. Det handlar med andra ord om kategorier som intervjupersoner genom rasifieringsprocesser exkluderas från (jmf Ambjörnsson 2004, 251-253, Hammarén 2008). Medan jämställdhet och feminism görs till svenska medelklassegenskaper blir informanterna positionerade i motsats till detta. Genom att investera i och anta dessa värderingar kan informanterna således öka sina chanser att positioneras som (svensk) medelklass. Amat berättar om en del av sin förändring såhär:

Amat: Jag tror min ingång var min kompis [namn] som jag träffade i högstadiet som liksom ledde mig in på mer kulturell bana under gymnasiet, efter gymnasiet, där man träffar folk med lite andra, andra perspektiv liksom. Och där andra värden blev viktigare än, än liksom att vara stor och stark och skrämmande liksom.

Senare säger han:

Shifte: Har din syn på manlighet förändrats med klassresan?

Amat: Hmm, det är svårt att säga om det är med klassresan, ehm, för att jag menar, det var nog, ja, fast jag vet inte, det var mer när jag kom in i kulturen, alltså jag började jobba med kultur. Då började den förändras, helt klart.

Amats citat pekar på hur klassresan kan innebära att ens värld och de perspektiv som står till ens förfogande breddas. Han sätter även fingret på det faktum att olika värden värderas olika i olika klasser (jmf Bourdieu 2012). Han berättar om hur hans syn på manlighet förändras i takt med att han börjar jobba med kultur och allt mer umgås i de kretsarna. Skeggs (2000, 37) menar att arbetarklassen ständigt tolkas utifrån de klasser vars värden dominerar samhället, i det här fallet medelklassen. Detta kan vara en förklaring till att Amats sätt att se och göra maskulinitet förändras när han börjar röra sig inom den kulturella medelklassen. Ytterligare en förklaring kan vara att de manliga informanternas investeringar i ”den feministiska mannen” sker i opposition till föreställningar om förortens män som synnerligen sexistiska (jmf Bredström 2012, 187).

Även Veronika berättar om en liknande förändring:

Veronika: Men det är inte så att det har kommit nu, jag tror det kom när jag började på universitetet, alltså det här med systemskap och kvinnor och ja men verkligen såhär.

Hos Veronika, men även hos många av de andra informanterna, beskrivs feministiska värderingar som något som kommer som en del av klassresans utveckling. Men Amats beskrivningar av sig själv som ung handlar många gånger om att han alltid varit känsligare och inte våldsam, och även Veronika ger exempel på när hon i ungdomen agerat utifrån en feministisk solidaritet när exempelvis andra tjejer har blivit kallade för skällsord. Det är intressant att reflektera kring varför dessa många gånger feministiska praktiker från ungdomen inte klassas som just feministiska praktiker. Mohanty (1988) synliggör den vita medelklassfeminismens patent på feminismen, som både osynliggör och ogiltigförklarar andra former av feministisk praktik. När förorten och dess invånare kopplas ihop med feminismens

motsats är det inte heller förvånande att intervjupersonerna har svårt att beskriva sina tidigare erfarenheter som just feministiska.

En aspekt som är viktig att lyfta är att intervjupersonerna utmanar och synar medelklassen i dess ”politiska korrekthet” även om de ”anpassar” sig till de normer som råder i den nya klassen:

Amat: Också att jag har rört mig så mycket i kulturen liksom, som är en sån, jävla märkligt rum alltså, såna jävla, ja, vad ska jag säga, de ljuger för sig själva hela tiden känns det som. De mest, mest och minst upplysta människorna i hela världen tror jag. Just att de liksom, tar, alltså, ja alltså uttryckligen säger att de är upplysta men har ett så litet, tittar genom ett nyckelhål ibland liksom på saker och ting. Ehm, och kan liksom tracka ner andra som, ja, inte har sett lika mycket som de. Och inte haft chansen att vara på ett annat vis liksom, som är nog mer *real*, ja.

Bahar: [M]en du vet alla [studenter] är lite såhär blommiga klänningar och du vet otvättat hår och så tror de att de är feminister och man bara alltså nej, sluta. Att inte raka benen är inte feminism, *stop it*. Du vet sån, och så, och så blir det någon slags gruppmentalitet i det. Och det är en gruppidentitet, jag kommer ihåg en av dem bara såhär ”jag kan inte förstå att du väljer att förtrycka dig själv genom att gå i högklackade skor”, och jag bara så *call it what you will, but I love these*.

Zakaria: [D]et är överlag så med allting som har med såhär medelklassvenskar att göra, de är ju aldrig raka med det, de är inte raka med sin rasism, de är inte raka med sin sexism och de är inte raka med sin homofobi.

I likhet med Sohls (2014, 370) informanter visar citaten hur Amat och Zakaria *talk back* genom att erbjuda en motberättelse om medelklassen. De två första citaten fångar även in just medelklassens ständiga värdering av arbetarklassen och dess markörer. I Amats citat visar han hur medelklassen ser ner på och gör narr av människor som till följd av bristande tillgång till kapital inte har fått chansen att se och uppleva lika mycket som medelklassen. Detta sker samtidigt som medelklassen gör anspråk på att vara ”upplyst”. Bahar pekar på hur det i dessa kretsar skapas en identitet som innebär att man klankar ner på andra kvinnors val av klädsel. Zakaria beskriver i sin tur hur dessa praktiker ofta sker på ett implicit sätt; det rör sig om en mer polerad form av sexism eller rasism.

Den gemensamma nämnaren för intervjupersonerna är att alla på ett eller annat sätt beskriver någon form av feministiskt uppvaknande, som sker parallellt med klassresan. Värderingarna blir till en nödvändighet för klassresan till följd av deras nära koppling till en medelklassidentitet. Detta är såklart ingenting negativt, men trots allt ett tecken på medelklassens hegemoni vad gäller värderingar och normer.

10. Är vi framme nu?

I detta avsnitt diskuterar jag först den starka kopplingen som görs mellan klass, ras och plats när informanterna positioneras och vilka effekter det har för intervjupersonernas klassidentifikation. Avslutningsvis argumenterar jag för att den rasifierade klassresan inte präglas av samma känsla av uppbrott med stadsdel och familj som majoritetsbefolkningens klassresa.

10.1. Du må ha klassrest – men du kommer alltid att vara en blatte

En viktig skillnad mellan den rasifierade klassresan och majoritetsbefolkningens klassresa är att de i olika utsträckning kan göra anspråk på sin nya klassposition (jmf Rollock 2014, 446). Den tidigare forskningen pekar på att majoritetsbefolkningens klassresa präglas av en ständig osäkerhet kring att ”avslöjas” som arbetarklass (jmf Lawler 1999, 14). För de rasifierade klassresenärerna är utgångspunkten att de redan i första hand blir lästa och positionerade som arbetarklass, då de förkroppsligar en arbetarklassposition (jmf Widigson 2013, 140).¹⁶ Detta innebär att en rasifierad klassresenär i mycket större utsträckning behöver manifesteras sitt förvärvade kapital och förhandla svenskheten för att övertyga omgivningen om den nya klasspositionen (se avsnitt 9). Detta befäster dock de kopplingar som görs mellan ras och klass.

Den ständigt osäkra platsen illustreras av Sorina:

Sorina: Man blir, alltså man blir också lätt schizofren som blatte i det här samhället för att man har liksom aldrig en plats, liksom, man kan aldrig säga såhär ”jag är medelklass” och att klassresan hela tiden pendlar, upp och ner, hela tiden liksom. Och, alltid liksom såhär en liten liten bit ifrån att bli nerputtad.

Även Amat beskriver en ständig känsla av att inte tillhöra i medelklassammanhang:

Amat: Men, alltså, känner mig nog fortfarande mest bekväm i ett, i ett såhär lite mer blattigt sammanhang i alla fall. Inte de här typiska svenska, då känner jag alltid att jag är på tå på något vis, än idag liksom.

Shifte: När du säger typiska svenska sammanhang, vad?

Amat: Ja va fan är det, det är en bra fråga.

Shifte: För jag tänker att det är skillnad mellan, fan vet jag, en bingokväll, kontra konstutställning.

Amat: Jaja, precis. Ehm, det har du verkligen rätt i. För mig, jag vete fan vad det betyder, jag tänker nog någon slags, medelklass, alltså, övre, medel- eller övre medelklassammanhang tror jag, i mitt fall nu när jag, när jag pratar om det. Också att

¹⁶ Ofta är det inte ens arbetarklassen de positioneras som att de tillhör, eftersom rasifierade förortsbor ofta antas inte arbeta.

jag har rört mig så mycket i kulturen liksom [...] Så ja mycket de här medelklass, kulturella sammanhangen [...] Man är inte fullvärdig medlem av det rummet.

Amats huvudsakliga identifikation i citatet sker utifrån identiteten blatte och inte utifrån hans klassposition, något flera intervjupersoner återkommer till. Citatet illustrerar hur medelklassighet är konstruerat som en svensk identitet och position, vilket även är en orsak till att Amat inte kan bli fullvärdig medlem av gemenskapen. Den dikotoma uppdelningen mellan svensk och blatte, och de respektive ordens koppling till kategorierna medelklass och arbetarklass, eller snarare förortsbo, omöjliggör komplexa identiteter och identifikationer (Hall 1999a). Informanterna berättar ständigt om hur deras medelklasshet ifrågasätts. I Bahars fall går det ännu längre än så, då övriga studenter på hennes universitet använder sig av ordet ”maskrosbarn” för att beskriva henne.¹⁷ Bahar beskriver i samband med detta också den utmattning som kommer av att hela tiden behöva ge svar på tal och förklara att stereotyper inte stämmer. Senare i intervjun ger Bahar ytterligare ett exempel på hur hon tillskrivs egenskaper:

Bahar: Jag lärde känna en tjej förra sommaren, hon verkade ganska cool, och så umgicks vi lite och sen, en kväll när hon blev full och så sitter vi och skojar om alla män är skit typ, och hon bara ”yeah, you go Aisha”, och jag bara, eh, *awkward*. Varför kallar hon mig Aisha? Hon bara ”ja men det känns som ett bra ghettonamn” [...] (skratt) Alltså du vet, verkligen, jag bara ”det där kan du gott sluta med”, ”ja men det är ingen förolämpning, är du inte lite ghetto?”, jag bara ”var är jag ghetto?” [...] Alltså du vet, och, baserat på vad kallar du mig ghetto? Vi kände inte varandra. Hon vet inte att jag faktiskt har bott i ett ghetto.

Shifte: Hon visste inte ens om det?

Bahar: Nej, alltså du vet hon känner mig från [stad], vi träffades på ett femstjärnigt hotell i baren, där vi satt och snackade.

I Lundströms (2007, 265) studie beskrivs det hur även de unga tjejer som inte bor i förorten tillskrivs en förortstillhörighet baserat på hur de rasifieras. Jag tolkar det Bahar utsätts för som ett exempel på det. När den nya vännen kallar Bahar för Aisha som enligt henne är ett bra ghettonamn definieras gränserna. Exemplet blir än mer illustrativt mot bakgrund av den kontext det sker i, då tjejen som kallar Bahar för Aisha lär känna Bahar på ett femstjärnigt hotell.

Avsnittet visar att rasistiska föreställningar om rasifierade personer som förortsbor och ”lägre” arbetarklass leder till att intervjupersonerna varken känner sig hemma eller får känna sig hemma i medelklasssammanhang. Denna ständigt osäkra position som medelklass leder enligt min tolkning dels till de investeringar som beskrivs i avsnitt 9, dels till att identiteten som blatte istället blir den samlande kategorin intervjupersonerna kan identifiera

¹⁷ ”Maskrosbarn” används främst för att beskriva barn som växt upp under svåra förhållanden med missbrukande föräldrar.

sig med (jmf SOU 2014:6, 111). Samtidigt innebär klassresan och det kulturella kapital som förvärvats på vägen att informanterna har större möjlighet att både hantera och utmana de stereotypa föreställningar de möts av (jmf de los Reyes 2007, 33). Med det sagt betyder det inte att det gör mindre ont eller inte är energikrävande.

10.2. Borta bra men hemma bäst?

Som jag nämner i avsnitt 7.1 finns även en geografisk aspekt av klassresan. Alla förutom en av intervjupersonerna har flyttat från sin ursprungliga stadsdel till mer centrala delar av staden. De lever numera i stadsdelar där de enligt dem själva kan identifiera sig med både platsen och människorna som rör sig i området. Många av dem som åker tillbaka till sina gamla stadsdelar berättar att stadsdelarna har förändrats till det sämre – mer fattigdom, mer kriminalitet och mer otrygghet lyftes som exempel. Utan att förminska effekterna av ökade klyftor i samhället vill jag argumentera för att dessa beskrivningar delvis handlar om en förändring hos klassresenärerna själva (jmf Wennerström 2003, 239).

Sorina bestämmer sig dock vid ett tillfälle att flytta tillbaka till sitt gamla område med motiveringen att ”man tar hand om sina områden, man ger inte upp på dem, såhär, men nu kommer jag tillbaka med en massa kunskap liksom och förståelse och sådär. Vi fixar det här”. Inte långt därefter flyttar hon därifrån och hänvisar i sin förklaring till att det rådde kaos i stadsdelen. Jag tolkar Sorinas agerande, men även de andra intervjupersonernas berättelser som att de utifrån sin nya klassposition granskar och värderar sin gamla stadsdel.

Majoriteten av intervjupersonerna som har flyttat har istället bosatt sig i områden som de beskriver som multikulturella:

Veronika: Vi trivs jättebra där. Jag gillar det, mitt i centrum. Men där är också mångkulturellt.

Bahar: Och nu när jag ska ha barn kan jag bara märka att det är så extra speciellt för mig att hon får träffa barn som liknar henne och inte liknar henne och, att hon inte har det konstigaste namnet och, jag tror också att det är viktigt för mig, ah låter transigt men det är också sån kvinnogrej, sluta säga sånt om sig själv, men det känns som att hon inte kommer kunna identifiera sig med mig, eller att hon inte kommer kunna hitta *common ground* med mig om inte hon ser andra invandrarbarn och speciellt första generationens invandrarbarn.

Det är tänkvärt att det inte rör sig om multikulturella stadsdelar i bemärkelsen förorter utan om ofta gentrifierade innerstadsområden med en stor andel kulturell medelklass. Samtidigt innebär närvaron av andra rasifierade kroppar en möjlighet till identifikation och gemenskap, vars vikt

Bahar främst diskuterar i relation till sitt barn. Zakaria är den av intervjupersonerna som har valt att bo kvar i sitt gamla område. På frågan om han fortfarande brukar hänga i sin stadsdel svarar han:

Zakaria: Nej inte så mycket, det finns ingenting där att göra.

Det som är intressant i citatet, och som illustrerar att det just handlar om en förändring hos personen, är det faktum att Zakaria som ung inte hade några problem att hitta något att göra i sin stadsdel. Men i takt med klassresan och hans förändrade intresse blir området genast mindre intressant. Istället fungerar stadsdelen som en form av *home place*, eller med hans egna ord: ”Det är liksom min tillflyktsort, där kan jag sticka och bara vara mig själv.”

Centralt för berättelsen om nuet är också ofta goda relationer med familjen, och för många även med en del gamla vänner från förorten. Till skillnad från den vita svenska klassresan (jmf Trondman 1994, 345-355; Sohl 2014, 357), finns det färre berättelser om splittring och uppbrott. Jag tolkar detta mot bakgrund av vad som lyfts i avsnitt 7.2, det vill säga att den rasifierade klassresan många gånger är ett familjeprojekt, vilket innebär att det även om familjen inte nödvändigtvis förstår klassresan ändå finns en nivå av stöd och förståelse då barnen på ett eller annat sätt levde upp till det som förväntades av dem. Detta kan även förklara varför känslan av skam är ganska frånvarande i informanternas berättelser. Jag vill även argumentera för att detta är en följd av att rasifierade klassresenärer, till skillnad från vita svenska klassresenärer, trots en (ibland) klassmässig distans till föräldrarna alltid har den kulturella identiteten förkroppsligad i familjegemenskapen som en gemensam identifikationspunkt.

11. Avslutande autoetnografiska reflektioner

Den mest uttjatade meningen i min familj är ”vi har ingen annan i det här landet Shifte, du måste säkra din framtid”. Ändå sitter jag här och skriver min masteruppsats i genusvetenskap. Vägen hit har varit jävligt lång, och som för många av informanterna har vägen hit inte alltid verkat självklar. Efter flera år i en butik tog det emot att börja plugga, och ändå var det mest självklara att göra. Att det sedan blev inom samhällsvetenskapen och inte naturvetenskapen, det kom nog som en chock för oss alla.¹⁸ Men vem vet, ”det är aldrig försent att bli läkare” som det så fint heter i min familj.

När jag började skriva denna uppsats gick jag in med föreställningen, eller snarare förhoppningen, att alla blattars erfarenheter av att klassresa såg ut som mina. Det var minst sagt långt ifrån verkligheten. Rasifierade klassresenärer är ju, som alla andra grupper i samhället, en heterogen grupp, vilket jag borde ha vetat vid det här laget, om inte annat i egenskap av genusvetare. Trots våra olikheter har vi i intervjusammanhangen kunnat mötas i vissa erfarenheter och känslor. Det har varit fint att få se delar av sitt liv utspritt på sex olika personer. Det har varit viktigt att få prata med någon och tänka att exakt det där känner jag igen, för att sekunden efter inte alls kunna reflektera sig i den andras erfarenheter. Att prata med andra som genomgått liknande resor har också inneburit att jag har kunnat se delar av min egen klassresa som jag inte tidigare har reflekterat kring. Vem skulle tro att man kunde missa detaljer i något man har lagt år på att analysera?

Genusvetenskapliga institutionen är för mig själva definitionen av ett paradoxalt rum. Att börja läsa genusvetenskap har varit både bland det finaste och det jobbigaste jag har gjort; ofta har de båda känslorna varit där samtidigt. Aldrig trodde jag att det skulle finnas ett sammanhang som fick mig att känna mig ännu mer otillräcklig och annorlunda än när jag började på Malmö Borgarskola. Little did I know. Hade det inte varit för att min första kurs var på Malmö högskola hade jag nog aldrig fortsatt läsa genusvetenskap. Hade det inte varit för en av lärarna, Mon, hade jag nog inte i tillräckligt god tid varit rustad med redskapen som gjorde hanterandet av Lunds universitet så mycket lättare. Hade det inte varit för en av mina första vänner på högskolan, Ella, hade det hela varit mycket ensammare och helt säkert läskigare. Att ha sällskap av en person som känner liknande känslor som en själv i tre hela terminer har varit ovärderligt. Så tack Mon för att du lärde mig att talk back och tack Ella för att du gav mig ett home place.

¹⁸ Kanske är det därför mamma kallar genusvetenskap för ”genvetenskap”?

Samtidigt har uppsatsen tvingat mig att reflektera kring en central fråga: Vad säger det om min klassposition att jag har valt att skriva denna uppsats? När jag skriver den kan jag inte blunda för det faktum att jag aldrig hade kunnat skriva den för några år sedan. Hur besvärligt det än har varit har jag varit tillräckligt obesvärad för att skriva uppsatsen. Att identifiera sig med arbetarklassen och att berätta om levda erfarenheter av att vara arbetarklass är fan så mycket lättare när du har lämnat arbetarklassen. Detta har varit en viktig reflektion för min del. Klassresan och dess känslor har på många sätt präglat forskningsprocessen. Allt ifrån att jag i mötet med vissa intervjupersoner känt mig otillräcklig eftersom de "kommit längre" än jag i sin klassresa, till att genomgående i uppsatsprocessen trots orimligt fina och peppande kommentarer från omgivningen känna att min plats inte är akademien utan i en klädbutik längst inne på Emporia. Jag vet att jag inte är ensam om att tvivla på mig själv under uppsatsprocessen, det är förmodligen en känsla som är symptomatisk för uppsatsskrivandet, men det är en väsentlig skillnad mellan att stundtals känna "jag klarar inte av det här" och att systematiskt känna "jag ska inte vara här". Den ena känslan är kontextuell, den andra är strukturell. Det är viktigt att fråga sig var de känslorna kommer ifrån, speciellt när man sedan fyra-, femårsåldern inte gjort annat än att drillas till ett liv i akademien. Även om jag inte nödvändigtvis sitter på svaren har uppsatsen visat mig att de känslorna säger mer om strukturer inom utbildningsväsendet och samhället i stort än det säger om mig.

12. Avslutande reflektioner.

I detta avslutande avsnitt sammanfattar jag de resonemang jag har fört i analysen.

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka rasifierade personers erfarenheter av att klassresa för att bidra till att fylla den kunskapslucka jag lokaliserade i den tidigare forskningen om klassresor. Jag har med utgångspunkt i feministiska förståelser av Bourdieus klassteori och i dialog med postkolonial teori undersökt hur informanterna talar och illustrerar sin klassresa. Analysen är strukturerad i fem övergripande teman: *rasifierade identiteter, platser och gemenskaper, den inte så raka vägen, den paradoxala skolan, (klass)resans nödvändigheter* och *är vi framme nu?* Återkommande i analysen har varit informanternas gränsdragningar, både uppåt, nedåt och åt sidan. Dessutom identifierar analysen alternativa sätt att förstå segregation. Den har visat hur olika maktordningar strukturerar informanternas liv, men även hur de gång på gång gör motstånd och omförhandlar maktordningarnas inverkan på deras liv. Vad som blir tydligt är dock att de orättvisor som präglar informanternas berättelser i mycket större utsträckning förstås i termer av ras än klass. Nedan följer en sammanfattning där jag lyfter upp centrala resonemang från varje tema.

I analysens första avsnitt har jag diskuterat intervjupersonernas uppväxtplats. Uppväxtplatsen och erfarenheterna därifrån utgör en viktig berättelse för att förstå klassresans utgångspunkter. Uppväxtplatsen är även avgörande för informanternas identitetsskapande kring klass och ras. Ett centralt argument i avsnittet är att segregationen som sådan, bortsett från den ekonomiskt ojämlika aspekten, inte behöver innebära något negativt. Istället visar jag i analysen hur segregationen många gånger skapar ett tryggt *home place* för informanterna. Detta gör att berättelserna om uppväxtplatsen skiljer sig på ett väsentligt sätt från berättelserna om den vita svenska klassresan. Berättelsen om den vita svenska klassresan länkar ofta samman uppväxtplatsen med fattigdom och missbruk, här står istället gemenskapen och tryggheten i fokus. Gemenskapen tolkar jag som grundad i både plats och klass, snarare än rasifiering. Jag tolkar berättelserna som att informanterna *talk back*.

Förorten beskrivs även som en plats som erbjuder informanterna en stabil identitet. Samtidigt argumenterar jag i avsnittet för att den gemenskap och likhet som beskrivs inte alltid är stabil då det sker ständiga gränsdragningar i relation till andra i stadsdelen. Gränsdragningarna sker utifrån migrations- och klasserfarenheter och har som syfte att tillskriva informanterna respektabilitet. Även lärare och föräldrar bidrar till (re)produktionen av dessa gränsdragningar. Utöver det visar avsnittet heterogeniteten inom gruppen rasifierade klassresenärer.

Det andra avsnittet i analysen har som syfte att illustrera klassresans krokiga väg. Jag diskuterar informanternas längtan både *bort* ifrån och *till* något annat än förorten och den ursprungliga klasspositionen, samt hur detta sker i relation till föreställningar om förorten men även utifrån en önskan om att ”bli någonting”. I avsnittet synliggörs hur villkoren på uppväxtplatsen men även föräldrarna, och allra främst papporna, är avgörande för klassresan. Jag visar hur föräldrarna spelar en central roll för klassresans förverkligande och hur de beskrivs som raka motsatsen till de rasistiska föreställningar som finns om invandrarföräldrar. Jag diskuterar även uppväxtplatsen och hur de normer som gäller i den kontexten kan motarbeta föräldrarnas ofta enorma investeringar i och förhoppningar på sina barn. I en diskussion kring gatukriminalitet lyfts platsens könade risker och hur dessa stundtals har satt käppar i hjulet på klassresan för dem som i studien identifieras som män. I avsnittet framgår det att dessa två delar – uppväxtplatsen och föräldrarna – för många av informanterna står mot varandra och drar åt varsitt håll, vilket resulterar i att klassresan inte sker linjärt.

Nästa avsnitt diskuterar skolan och utbildningssystemet som ett paradoxalt rum. Å ena sidan är utbildningen klassresans färdmedel, å andra sidan beskrivs skolan som den plats som underordnar och exkluderar. Inledningsvis diskuterar jag skolans grindvakter, det vill säga skolpersonalen. Jag visar hur skolpersonalen både kan stötta, utveckla och stoppa klassresan. Ibland kan de till och med göra flera av dessa saker samtidigt. Informanterna i denna uppsats har, trots hämmande grindvakter, tagit sig vidare i utbildningssystemet. Också känslor av hemmahörande är avgörande för klassresans möjliggörande. Avsnittet vittnar om utbildningssystemets både exkluderande och underordnande inverkan på rasifierade förortsbor. I avsnittet går det även att se att de rasifierade klassresenärerna i mycket mindre utsträckning investerar i duktigheten än vad den tidigare forskningen om vita svenska klassresenärer pekar på. I avsnittet lokaliserar jag behovet av intersektionella läsningar av både den ”antipluggmentalitet” som diskuteras i tidigare forskning, och begreppet ”duktig flicka-syndromet”. Även i detta avsnitt blir det tydligt att segregation, eller snarare separatism, snarare än att vara ett problem kan ses som ett andrum. I sista delen av avsnittet argumenterar jag för vikten av det sociala kapitalet för klassresenärerna.

I uppsatsens fjärde avsnitt belyser jag klassresans nödvändigheter, vilket jag menar är investeringar i att bli ”bekanta främlingar” och i att anta vissa feministiska värderingar. Genom dessa investeringar blir informanterna respektabla, vilket är en nödvändighet för klassresans förverkligande men också en effekt av den. Analysen pekar på att dessa investeringar är av störst vikt för de informanter som identifieras som män, då de annars positioneras som längst bort från ”svenskheten” och dess tillskrivna värderingar. Samtidigt

visar avsnittet att informanterna på intet sätt blint anpassar sig till normerna, utan de kritiskt granskar och ifrågasätter medelklassens hegemoni i frågan.

I det sista avsnittet visar jag hur rasifierade klassresenärer, till följd av sin rasifiering, aldrig till fullo kan inta en medelklassposition. Jag argumenterar för att detta pekar på en väsentlig skillnad mellan den rasifierade och den vita svenska klassresan. I avsnittet ges exempel på hur klassresenärerna inte bara knyts till en arbetarklassposition utan även till förorten som plats. Detta menar jag i sin tur leder till att informanternas identifikation i större utsträckning sker utifrån identiteten blatte, vilket stundtals osynliggör klass som strukturerande faktor. Jag diskuterar även identifikation och gränsdragningar i samband med klassresans geografiska förflyttning. Avslutningsvis lyfter jag att det i den rasifierade klassresan förekommer mindre berättelser om uppbrott, skam och alienation i relation till uppväxtplats och familj, vilket jag menar går att förklara med hänvisning till det familjemandat som finns, samt den kulturella identiteten som en gemensam identifikationspunkt för familjen.

12.1. Vidare forskning

Rasifierade män både positioneras längst bort från svenskheten och beskrivs som ”utbildningssystemets stora förlorare”. De framställs ofta som innehavare av lägre ambitioner, förväntningar och resultat inom utbildningssystemet (Behtoui 2017, 494). Forskning som belyser förortens unga män, speciellt i relation till utbildningssystemet, har i stor utsträckning fokuserat på reproduktion. Desto mindre har skrivits om dem av förortens unga män som inte följer detta mönster. Med utgångspunkt både i den lucka jag lokaliserade i den tidigare forskningen gällande den manliga rasifierade klassresan (se avsnitt 3.1) och i de egna resultat jag diskuterar i denna studie vill jag uppmana till ytterligare forskning som belyser detta tema utifrån ett kritiskt intersektionellt perspektiv.

13. Referenslista

- Adkins, Lisa & Skeggs, Beverley (red.) (2004). *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell
- Ahmad, Evin (2017). *En dag ska jag bygga ett slott av pengar*. Stockholm: Natur & Kultur
- Alakoski, Susanna (2006). *Svinalängorna: roman*. Stockholm: Bonnier
- Alinia, Mino (2006). Invandraren, förorten och maktens rumsliga förankring: berättelser om vardagsrasism. I SOU 2006:73. *Den segregeringande integrationen: om social sammanhållning och dess hinder*. Stockholm: Kulturdepartementet, 63-90
- Allelin, Majsa (2015). Att orientera sig i skolan, staden och svenskheten: det fria skolvalet enligt elever i förorten. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, nr 4, 69-98
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Avh., Stockholms universitet
- Ambjörnsson, Ronny (1996). *Mitt förnamn är Ronny*. Stockholm: Mån-pocket
- Andersson, Malinda (2014). Närvaro som märks: rasifiering och tillhörighetsarbete i den svenska akademien. I Kerstin Sandell (red.). *Att bryta innanförskapet: kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien*. Göteborg: Makadam, 196-217
- Archer, Louise & Yamashita, Hiromi (2003). Theorising inner-city masculinities: "race", class, gender and education. *Gender and education*, vol. 15, nr 2, 115-132
- Behtoui, Alireza (2013). Incorporation of children of immigrants: the case of descendants of immigrants from Turkey in Sweden. *Ethnic and racial studies*, vol. 12, nr 36, 2 141-2 159
- Behtoui, Alireza (2017). Social capital and the educational expectations of young people. *European educational research journal*, vol. 16, nr 4, 487-503
- Behtoui, Alireza; Hertzberg, Fredrik & Neergaard, Anders (2019). De sociala relationernas betydelse för utbildningsambitioner bland ungdomar i marginaliserade storstadsområden. I Mino Alinia & Welat Songur (red.). *Socialt arbete i storstaden: villkor och praktik*. Stockholm: Liber, 62-77
- Bengtsson, Mattias & Berglund, Tomas (2010). Social rörlighet och klassidentifikation. I Maria Oskarson, Mattias Bengtsson & Tomas Berglund (red.). *En fråga om klass: levnadsförhållanden, livsstil, politik*. Malmö: Liber, 30-41
- Bettie, Julie (1995). Class dismissed? Roseanne and the changing face of working-class iconography. *Social text*, nr 45, 125-149
- Bettie, Julie (2000). Women without class: chicas, cholas, trash, and the presence/absence of class identity. *Signs*, vol. 26, nr 1, 1-35
- Bettie, Julie (2014). *Women without class: girls, race and identity*. Oakland: University of California Press
- Borg, Kristian (red.) (2016). *Finnjävlar*. Stockholm: Verbal
- Bourdieu, Pierre (2012) Vad är en social klass? *Fronesis*, nr 40-41, 117-135
- Bradley, Harriet (1996). *Fractured identities: changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press
- Bredström, Anna (2012). Maskulinitet och kamp om nationella arenor: reflektioner kring bilden av "invandrarkillar" i svensk media. I Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari (red.). *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas, 182-206

- Cho, Sumi; Crenshaw, Kimberlé & McCall, Leslie (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *SIGNS*, vol. 38, nr 4, 785-810
- Cole, Elizabeth R. & Omari, Safiya R. (2003). Race, class and the dilemmas of upward mobility for African Americans. *Journal of social issues*, vol. 59, nr 4, 785-802
- Collins, Patricia Hill (2003a). Comment on Hekman's "Truth and method: feminist standpoint theory revisited": Where's the power? I Sandra Harding (red.). *The feminist standpoint theory reader: intellectual & political controversies*. London: Routledge, 247-254
- Collins, Patricia Hill (2003b). Learning from the outsider within: the sociological significance of black feminist thought. I Sandra Harding (red.). *The feminist standpoint theory reader: intellectual & political controversies*. London: Routledge, 103-126
- Collins, Patricia Hill (2013). *On intellectual activism*. Philadelphia: Temple University Press
- Connell, Raewyn (2008). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos
- Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford law review*, vol. 43, nr 6, 1 241-1 299
- Crompton, Rosemary (2014). *Klass och stratifiering*. Stockholm: Liber
- Dahlstedt, Magnus (2007). I val(o)frihetens spår: segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 12, nr 1, 20-38
- Dahlstedt, Magnus (2016). Föräldrar som villkorad resurs: skolans föräldrasamarbete i en månggetnisk förort. I Magnus Dahlstedt, Fredrik Hertzberg, Susanne Urban & Aleksandra Ålund (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den månggetniska staden*. Umeå: Boréa, 211-238
- Darvishpour, Mehrdad (2014). Jämställdhet, etnicitet och "andra män": ett intersektionellt perspektiv på förändringar av maskulinitet efter migration. I SOU 2014:6. *Män och jämställdhet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1-35.
- de los Reyes, Paulina (2007). *Att segla i motvind: en kvalitativ undersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism inom universitetsvärlden*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (2005). Inledning. I SOU 2005:41. *Bortom Vi och Dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Kulturdepartementet, 7-28
- de los Reyes, Paulina (2006). Arbetslivets (o)synliga murar: diskriminering i arbetslivet. I SOU 2006:59. *Arbetslivets (o)synliga murar*. Stockholm: Kulturdepartementet, 9-34
- de los Reyes, Paulina; Molina, Irene & Mulinari, Diana (2012). Introduktion: maktens (o)lika förklådnader. I Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari (red.). *Maktens (o)lika förklådnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas
- Ellis, Carolyn; Adams, Tony E. & Bochner, Arthur P. (2011). Autoethnography: an overview. *Historical social research*, vol. 36, nr 4, 273-290
- Fanon, Frantz (1997). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1979). *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Läromedel
- Goffman, Erving (1990). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin Books
- Griffin, Rachel Alicia (2012). I AM an angry black woman: black feminist autoethnography, voice, and resistance. *Women's studies in communication*, vol. 35, nr 2, 138-157

- Haj-Brade, Lovise (2017). *Vi, de neutrale: skitser til udfordring af akademisk førstehed*. Avh., Lunds universitet
- Hall, Stuart (1999a). Kulturell identitet och diaspora. I Håkan Thörn, Catharina Eriksson & Maria Eriksson Baaz (red.). *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa, 231-244
- Hall, Stuart (1999b). När inträffade ”det postkoloniala”? Tänkande vid gränsen. I Håkan Thörn, Catharina Eriksson & Maria Eriksson Baaz (red.). *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa, 81-102
- Hall, Stuart (2013). The work of representation. I Stuart Hall, Jessica Evans & Sean Nixon (red.). *Representation*. London: Sage, 1-59
- Hammarén, Nils (2008). *Förorten i huvudet: unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Avh., Göteborgs universitet
- Haraway, Donna (2003). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. I Sandra Harding (red.). *The feminist standpoint theory reader: intellectual & political controversies*. London: Routledge, 81-102
- Harding, Sandra (2003). Introduction: standpoint theory as a site of political, philosophic and scientific debate. I Sandra G. Harding (red.). *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. New York: Routledge, 1-16
- Hartsock, Nancy C.M. (2003). The feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism. I Sandra Harding (red.). *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. London: Routledge, 35-54
- Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Hilding, Lars-Olof (2011). *”Är det så här vi är”: om utbildning som normalitet och om produktionen av studenter*. Avh., Lunds universitet
- hooks, bell (1984). *Feminist theory from margin to center*. Boston: South End Press
- hooks, bell (1989) *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press
- hooks, bell (1990). *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press
- hooks, bell (2003). Choosing the margin as a space of radical openness. I Sandra Harding (red.). *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. London: Routledge, 153-160
- hooks, bell (2014). *Black looks: race and representation*. London: Routledge
- Högdin, Sara (2007). *Utbildning på (o)lika villkor: om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Avh. (sammanfattning), Stockholms universitet
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Thomas & Hammarén, Nils (2013). Inre och yttre resor: Segregation, urbana vägval och ungdomars studieplaner. I Nihad Bunar & Ove Sernhede (red.). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos, 133-164
- Kallstenius, Jenny (2013). De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm. I Nihad Bunar & Ove Sernhede (red.). *Skolan och*

- ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos, 25-90
- King, Russel & Suter, Brigitte. (2013). Internationell migration: teorier, typologier och processer. I Bo Petersson & Christina Johansson (red.). *IMER idag*. Stockholm: Liber, 26-64
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lawler, Steph (1999). "Getting out and getting away": women's narratives of class mobility. *Feminist review*, nr 63, 3-24
- Lewis, Gail (2013). Unsafe travel: experiencing intersectionality and feminist displacements. *Signs*, vol. 38, nr 4, 869-892
- Lindbäck, Jonas & Sernhede, Ove (2013). "Jag vill också vara en av er": om gymnasieelevers skolval i den delade staden. I Nihad Bunar & Ove Sernhede (red.). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos, 165-209
- Linderborg, Åsa (2007). *Mig äger ingen*. Stockholm: Atlas
- Lundberg, Anna & Werner, Ann (2013). *Genusvetarnas framtid: en nationell alumniundersökning av genusvetenskaplig utbildning och arbete*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning
- Lundström, Catrin (2007). *Svenska latinor: ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Avh., Uppsala universitet
- Lykke, Nina (2009). *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber
- Lööv, Anna Olovsson (2014). *Maskulinitet i feminismens tjänst: dragkingande som praktik, politik och begär*. Avh., Lunds universitet
- Madison, Soyini D. (2005). *Critical ethnography: method, ethics, and performance*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Marx, Karl (2013). *Kapitalet: kritik av den politiska ekonomin*. Bok 1, *Kapitalets produktionsprocess*. Lund: Arkiv förlag
- Mattsson, Katarina (2005). Diskrimineringens andra ansikte: svenskhet och "det vita västerländska". I SOU 2005:41. *Bortom Vi och Dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Kulturdepartementet, 139-158
- Mattsson, Katarina (2010). Genus och vithet i den intersektionella vändningen. *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 1-2, 7-22
- Mohanty, Chandra Talpade (1988). Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. *Feminist review*, nr 30, 61-88
- Molina, Irene (2005a). Koloniala kartografier av nation och förort. I Paulina de los Reyes & Lena Martinsson (red.). *Olikhetens paradigm: intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetsskapande*. Lund: Studentlitteratur, 99-122
- Molina, Irene (2005b). Rasifiering: ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige. I SOU 2005:41. *Bortom Vi och Dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Stockholm: Kulturdepartementet, 95-112
- Molina, Irene (2006). Identitet, norm och motstånd: ungdomarna i förorten. I Diana Mulinari & Nora Räthzel (red.). *Bortom etnicitet*. Umeå: Boréa, 183-192

- Molina, Irene (2008) Den rasifierade staden. I Lena Magnusson Turner & Eva Andersson (red.). *Den delade staden*. 2. Umeå: Boréa, 51-84
- Molina, Irene (2010). Om föreställd vithet, systerligt medlidande och nya husbyggen: Irene Molina läser Sara Ahmed. *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 1-2, 79-82
- Mulinari, Diana (1999). Vi tar väl kvalitativ metod - det är så lätt. I Katarina Sjöberg (red.). *Mer än kalla fakta: kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur: 36-57
- Mulinari, Diana (2005). Forskarens biografi och situerad kunskapsproduktion. I Åsa Lundqvist, Karen Davies & Diana Mulinari (red.). *Att utmana vetandets gränser*. Malmö: Liber, 113-133
- Mulinari, Diana (2016). ”Kalla mig vad fan du vill, men inte invandrarföräldrar!” En skola för alla, eller? I Magnus Dahlstedt, Fredrik Hertzberg, Susanne Urban & Aleksandra Ålund (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. Umeå: Boréa, 187-210
- Neergaard, Anders (2018). *Klassamhällets rasifiering i arbetslivet*. Stockholm: Katalys
- Pathak, Archana. A. (2010). Opening my voice, claiming my space: theorizing the possibilities of postcolonial approaches to autoethnography. *Journal of research practice*, vol. 6, nr 1, Article-M10
- Puwar, Nirmal (2004). *Space invaders: race, gender and bodies out of place*. Oxford: Berg
- Ramazanoğlu, Caroline & Holland, Janet (2002). *Feminist methodology: challenges and choices*. London: Sage Publications
- Rollock, Nicola (2014). Race, class and ”the harmony of dispositions”. *Sociology*, vol. 48, nr 3, 445-451
- Sandell, Anna (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Avh., Lunds universitet
- Sawyer, Lena & Kamali, Masoud (2006). Inledning. I SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Kulturdepartementet, 9-46
- Scott, Joan (1988). Deconstructing equality-versus-difference: or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist studies*, vol. 14, nr 1, 32-50
- Sernhede, Ove (2011a). Från fostran till lönearbete till anpassning för ett liv i marginalitet. I Ove Sernhede (red.). *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktion av marginalitet och informellt lärande*. Göteborg: Daidalos, 197-214
- Sernhede, Ove (2011b). Inledning: skolan och förorten. I Ove Sernhede (red.). *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktion av marginalitet och informellt lärande*. Göteborg: Daidalos, 13-24
- Sernhede, Ove & Lunneblad, Johannes (2011). 1990-talets systemskifte: nya sociala klyftor och en marknadsanpassad skola. I Ove Sernhede (red.). *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktion av marginalitet och informellt lärande*. Göteborg: Daidalos, 25-42
- Sixtensson, Johanna (2018). *Härifrån till framtiden: om gränslinjer, aktörskap och motstånd i tjejers vardagsliv*. Avh., Malmö universitet
- Skeggs, Beverley (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos
- Skeggs, Beverley (2004). Exchange, value and affect: Bourdieu and ”the self”. I Lisa Adkins & Beverley Skeggs (red.) (2004). *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell, 75-96

- Skeggs, Beverley (2012) Åter till frågan om respektabilitet. *Fronesis*, nr 40-41, 64-83
- Sohl, Lena (2011). Kön, klass, plats och svenskhet: klassreseberättelser i dagens Sverige. I Paulina de los Reyes (red.) (2011). *Vad händer med jämställdheten? Nedslag i jämställdhetens synfält*. Uppsala: Enheten för lika villkor, personalavdelningen, Uppsala universitet, 39-61
- Sohl, Lena (2014). *Att veta sin klass: kvinnors uppåtgående klassresor i Sverige*. Avh., Uppsala universitet
- Sohl, Lena (2018). Feel-bad moments: unpacking the complexity of class, gender and whiteness when studying 'up'. *European journal of women's studies*, vol. 25, nr 4, 470-483
- Sohl, Lena & Molina, Irene (2012). Möjligheten som blivit nödvändighet: den uppåtgående klassresans ideologiska funktion. *Fronesis*, nr 40-41, 166-176
- SOU 2005:56. *Det blågula glashuset: strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm: Kulturdepartementet
- SOU 2006:40. *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Kulturdepartementet
- SOU 2014:6. *Män och jämställdhet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Staunæs, Dorthe (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA*, vol. 11, nr 2, 101-110
- Therborn, Göran (2018). *Kapitalet, överheten och alla vi andra: klassamhället i Sverige - det rådande och det kommande*. Lund: Arkiv förlag
- Thörn, Håkan; Eriksson, Catharina & Eriksson Baaz, Maria (1999). Den postkoloniala paradoxen, rasismen och "det mångkulturella samhället": en introduktion till postkolonial teori. I Håkan Thörn, Catharina Eriksson & Maria Eriksson Baaz (red.). *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa, 81-102
- Tomlinson, Barbara (2013). Colonizing intersectionality: replicating racial hierarchy in feminist academic arguments. *Social identities*, vol. 19, nr 2, 254-272
- Trondman, Mats (1994). *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Avh., Lunds universitet
- Wennerström, Ulla-Britt (2003). *Den kvinnliga klassresan*. Avh., Göteborgs universitet
- Widigson, Mats (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Avh., Göteborgs universitet
- Willis, Paul E. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget
- Yazdanpanah, Soheyla (2008). *Att upprätthålla livet: om lågavlönade ensamstående mödrars försörjning i Sverige*. Avh., Stockholms universitet
- Yuval-Davis, Nira (2006) Intersectionality and feminist politics. *European journal of women's studies*, vol. 13, nr 3, 193-209
- Öhlin, Mira (2010). Samhällsklassernas utbildningshorisont - är utbildning ett fritt val? I Maria Oskarson, Mattias Bengtsson & Tomas Berglund (red.). *En fråga om klass: levnadsförhållanden, livsstil, politik*. Malmö: Liber, 42-56

14. Bilagor

14.1. Intervjuguiden

Plats

- Vilken typ av område? Vem bor där? Värderingar/normer?
- Rörelse i staden
- Fanns det några i din gamla stadsdel som man inte skulle umgås med?
- Boende nu: Var bor du nu? Vad är viktigt vid val av boende?
- Hänga i din gamla stadsdel?
- Vilka bor kvar?
- Vad tror du att du hade pysslat med om du bott kvar? Hur hade livet sett ut?

Familj

- Berätta om familjen
 - Vad talade man om vid middagsbordet? Vad fick man inte tala om? Var migration ett tema hemma? Hur såg vardagen ut? Vad gjorde ni på helgerna?
 - Utbildning - föräldrar, syskon. Hur såg föräldrarna på sitt jobb? Hur såg du på deras jobb?
 - Ekonomisk situation - då/nu?
 - Familjens intressen
 - Syn på skolan - vänner, familj och så vidare
- Som liten, hur tänkte du att livet skulle se ut som vuxen?

Skolgång

Grundskola

- Berätta lite om grundskolan
 - Typ av skola. Hur var du som elev? Viktiga personer
- Hur upplevdes grundskoletiden?
- Några särskilda starka minnen?
- Hur var du som liten/utanför skolan? Vilka umgicks du med? Fritidsaktiviteter?

Gymnasium

- Vilken skola sökte du/kom du in på? Varför?
- Typ av skola? Stor skillnad från grundskolan?
- Hur tänkte du kring val? Självklart val?
- Hur var det att börja skolan? Minne?
- Hur upplevdes gymnasietiden?
- Hur var du som elev? Skötsamhet?
- Utanför skolan?
- Viktiga personer

- Förändring identitet, umgänge och så vidare?

Högre utbildning

- Vad har du läst?
- Hur kom det sig att du pluggade vidare? Minns du hur du tänkte inför ansökan?
- Vad hade du för bild av universitetet/programmet/kursen innan?
- Hur kändes det att börja?
- Hur skulle du beskriva skolan/utbildningen?
- Typiska studenten? Upplever du skillnad mellan dig själv och omgivningen?
- Tankar om att hoppa av? Läsa annat?
- Tankar om framtiden?

Efter

- Hur tror du dina föräldrar hade reagerat om du ej pluggat vidare?
- Känt att skolan är något för dig?
- Hur har tiden efter utbildningen varit?
- Tankar kring jobb, trygghet och så vidare

Relationer och fritid

- Vänner
- Partners
 - Viktiga egenskaper - varför?
- Hur ser din vardag ut? Intressen? Aktiviteter? Då/nu?
- Umgängeskrets?

14.2. Intervjuer

De transkriberade intervjuerna finns tillgängliga för granskning.

Intervju nummer 1

Datum: 27 februari 2019

Tid: 1 h 43 min

Intervju nummer 2

Datum: 5 mars 2019

Tid: 2 h 33 min

Intervju nummer 3

Datum: 5 mars 2019

Tid: 1 h 22 min

Intervju nummer 4

Datum: 16 mars 2019

Tid: 2 h 47 min

Intervju nummer 5

Datum: 31 mars 2019

Tid: 2 h 32 min

Intervju nummer 6

Datum: 10 april 2019

Tid: 1 h 58 min