

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Studier i utbildnings- och kultursociologi

10

Editores: Mikael Börjesson, Ylva Bergström, Donald Broady

Till Sara, Celine, Julie och Ella

Hassan Sharif

”Här i Sverige måste man
gå i skolan för att få respekt”

Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans
introduktionsutbildning

Summary:

“Here in Sweden you have to go to school to get respect”

Newly arrived students in the Swedish upper secondary
introductory education



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Nezeliusalen, Blåsenhus, von Kraemers Allé 1, Uppsala, Friday, 2 June 2017 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Ove Sernhede (Göteborgs universitet).

Abstract

Sharif, H. 2017. "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt". Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning. ("Here in Sweden you have to go to school to get respect". Newly arrived students in the Swedish upper secondary introductory education). *Studier i utbildnings- och kultursociologi* 10. 210 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-554-9904-4.

This thesis is about 16 newly arrived students from Iraq enrolled in the introductory programme for newcomers, in two Swedish upper secondary schools during the academic year 2010/11. The study focuses on the newly arrived students' possession of cultural, social, educational and linguistic capital and their migration experience as well as their plans for future studies. The theoretical framework is based on the sociology of Pierre Bourdieu and research in International Migration and Ethnic Relations (IMER). Of crucial importance is the sociologist Abdelmalek Sayad, who bridges Bourdieu and migration studies. Also, general sociological concepts like class, gender and ethnicity are used. Traditional ethnographic approaches such as observations, informal conversations and interviews are the main methods.

The empirical results show that the newly arrived students have varying degrees of inherited assets, although the majority came from more affluent backgrounds. They also differed with regard to their school background. The ones who went to public schools in Iraq described the Iraqi educational system as authoritarian institution in which they had to conform to collective norms and values. Those who went to private international schools reported that their schools were similar to those in Sweden, but significantly more demanding. The youths also had assets that had little value in the Swedish educational system. One example is the ability to speak several languages like Arabic, Kurdish, Syriac and Chaldean.

Newly arrived students usually have no experience of the Swedish school system and cannot speak Swedish. This limitation defines them as a disadvantaged group when they enter the Swedish educational system, in programmes specially designed for them. Furthermore, the newly arrived students are spatially and symbolically segregated from other students and are thus poorly integrated in into the schools' ordinary activities. The newly arrived students quickly become aware of that they do not master the language and that they are not familiar with the study norms and roles in Sweden. However, the students express high educational aspirations and emphasize education as a key factor in achieving respectability. Or, in Bourdieu's sense, success in the Swedish educational system represents symbolic capital, for the Swedish born population as well as for as members of their own ethnic group.

Keywords: sociology of education, immigrant youth, upper secondary introduction program, ethnography, educational strategies

Hassan Sharif, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Hassan Sharif 2017

ISBN 978-91-554-9904-4

urn:nbn:se:uu:diva-319824 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-319824>)

Innehåll

FÖRORD	9
KAPITEL 1 INLEDNING	11
Amir	11
Sara	12
Från Irak till Södertälje	12
Syfte och frågeställningar	15
Migration, nation och utbildning	16
Nyanlända gymnasieelever från Irak	17
Introduktionsutbildningens organisering och ungdomarnas skilda förutsättningar	18
Utbildningens integrerande funktion	19
Södertälje	20
Avhandlingens disposition	21
KAPITEL 2 BAKGRUND OCH FORSKNINGSLÄGE	23
IVIK – en bakgrundsbeskrivning	23
Introduktionsutbildningens upplägg och innehåll	24
Elevstatistik	25
Forskningsläge: Nyanlända och svensk gymnasieskola	26
Nyanlända elevers möte med den svenska skolan	27
Organiseringen av utbildning för nyanlända	30
Integration av elever med utländsk bakgrund	33
Att socialiseras till elev i en ny skolkultur	35
Klass, kön, etnicitet och utbildningsval	37
Sammanfattning	39
KAPITEL 3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP	41
Pierre Bourdieus sociologiska "verktygslåda"	41
Generella kapitaltillgångar	42
Utbildningskapital	44
Språkligt kapital	45
Det sociala rummet och utbildningsfält	47
Habitus och strategier	49

Sociala kategoriseringar.....	50
Klass och klassfraktioner.....	50
Kön	52
Etnicitet	54
Samverkande kategoriseringar	55
Migration, nation och diasporiska gemenskaper.....	56
Migration	57
Nation	57
Diasporiska gemenskaper	59
Invandrare är också utvandrare.....	60
KAPITEL 4 METODER OCH MATERIAL	63
En etnografisk studie	63
Att kombinera olika datainsamlingsmetoder.....	64
Med gymnasieskolan i fokus	66
Tillträdesprocessen och mötet med fältet	67
En första inledande studie	67
Huvudstudien	68
Att vara ute på fältet.....	70
Observationer	71
Intervjuer med ungdomarna	73
Arbetet med transkriberingarna	74
Intervjuer med kommundienstämman, skolledare och lärare	76
Etiska ställningstaganden	77
Analysprocessen	80
KAPITEL 5 UNGDOMARNAS URSPRUNG.....	83
Fallet Irak – nation, religion och etnicitet.....	83
Ungdomarnas bakgrund.....	84
Sociala kategoriseringar av ungdomarnas ursprung	87
Föräldrarnas socioekonomiska status i Irak och nedåtgående klassresor i Sverige	88
Sammanfattning	93
KAPITEL 6 TIDEN I IRAK OCH FLYKTEN TILL SVERIGE.....	95
Ungdomarnas livsvillkor i Irak	95
Erfarenheter av skolan i Irak – ett försummat och korrupt utbildningssystem	97
Migrationen från Irak till Sverige	101
Flyktvägar från Irak till Sverige	103
Sammanfattning	105

KAPITEL 7 SÖDERTÄLJE – EN KOMMUN I FÖRVANDLING	107
En socialt och geografiskt skiktad stad	107
Klassmässig och etnisk segregation	109
Miljonprogramsområden i Södertälje	111
Ungdomarnas beskrivningar av Södertälje.....	112
Territoriellt stigma – en del av ungdomarnas vardag.....	113
Okända och främmande platser som lockar.....	114
Etniska och religiösa gemenskaper och tillhörigheter.....	115
Sammanfattning	118
 KAPITEL 8 UNGDOMARNAS MÖTE MED INTRODUKTIONSUTBILDNINGEN	 121
IVIK: En kommunal angelägenhet med lokala lösningar	121
”Eleven i centrum”	123
Kartläggning av elevens tidigare skolkunskaper	124
Drop in till programmet.....	125
Ungdomarnas möte med introduktionsutbildningen	125
Mötet med nya lärandeprocesser och pedagogiska traditioner	126
”Inte på riktigt, men jätteviktigt för oss”	129
”Ingen vet ingen kan” – Subtila och humoristiska beskrivningar ...	130
Lärarnas arbete med de nyanlända ungdomarna	131
Språken och relationen till det svenska språket.....	133
Sammanfattning	134
 KAPITEL 9 UNGDOMARNAS KLASS- OCH KÖNSMÄSSIGA UTBILDNINGSTRATEGIER	 137
Ungdomarnas inställningar till studier.....	137
Internationellt gångbart utbildningsval	140
Kluven inställning till yrkesförberedande gymnasieprogram	141
Jakten på utbildningskapital och språkligt kapital.....	144
Kön och inställningen till studier	145
Tjejernas utbildningsstrategier och förhållningssätt till skolan	145
Killarnas utbildningsstrategier och förhållningssätt till skolan	148
Sammanfattning	151
 KAPITEL 10 SKOLAN SOM SOCIALT OCH ETNISKT RUM.....	153
Rumslig lokalisering och segregation.....	153
Colin Leclairgymnasiet	155
Wendela Hebbegymnasiet	158
Sammanfattning	162

KAPITEL 11 AVSLUTANDE DISKUSSION OCH SLUTSATSER....	165
Ungdomarnas skiftande sociala bakgrunder, tillgångar och dispositioner	166
Introduktionsutbildningens organisering	169
Jakten på utbildningskapitel för att nå respektabilitet och hög social status i Sverige	172
Svenska – språket med stort S.....	176
Avslutande ord	177
SUMMARY NEWLY ARRIVED IRAQI STUDENTS IN SWEDISH UPPER SECONDARY SCHOOLS	179
Social backgrounds, capital and dispositions	180
Educational capital, respectability and high social status in Sweden....	183
The importance of knowing the language	186
Concluding words.....	187
BILAGA 1. INTERVJUGUIDE (UNGDOMARNA).....	189
BILAGA 2. INTERVJUGUIDE (KOMMUNTJÄNSTEMÄN, SKOLLEDARE OCH LÄRARE)	191
REFERENSER	193
Internetreferenser	210

Förord

Avhandlingsskrivandet är i mångt och mycket ett kollektivt arbete, även om det är jag som har gjort grovjobbet. Det är flera personer som har varit med på den här resan och är förtjänta av att uppmärksammas och tackas för det arbete de har lagt ner och för att bidragit till denna avhandling som du håller i handen.

Först vill jag börja med att tacka de ungdomar, lärare, skolledare och tjänstemän i Södertälje kommun som valde att släppa in mig i deras skolor och deltog i min undersökning. Stort tack till er! Sedan vill jag särskilt tacka mina handledare, Mikael Börjesson, Katarina Gustafson och Emil Bertilsson. Er analytiska skärpa tillsammans med ert intresse och engagemang för mitt avhandlingsarbete gjorde att jag såg fram emot våra diskussioner på varje handledningstillfälle. Jag är mycket tacksam för att ni blev mina handledare! Utan ert arbete och vägledning, ingen avhandling, så enkelt är det!

Mitt varmaste tack vill jag ge till Christina Rodell-Olgaç och Michael Forsman för all tid ni har lagt ner på att läsa, kommentera och samtala med mig om mitt manus vid olika stadier. Ni har under de åren vi har varit kollegor på Södertörns högskola blivit mina mentorer och förebilder. René Leon Rosales på Mångkulturellt Centrum i Botkyrka kommun, tack för din vänskap, för att du alltid tog dig tiden att läsa mitt manus vid olika stadier och delade med dig av din klokskap under resans gång.

Tack till Anna Lindqvist för alla givande samtal, stöd och skratt, både som doktorandkollega i Uppsala och kollega på Södertörns högskola. Doktorandtiden har jag delat med mitt arbete som lärare på Södertörns högskola. Tack också till kollegerna i pedagogik och i socialt arbete på Södertörns högskola för ert stöd, uppmuntran och gott samarbete under alla åren. Jag vill också tacka Lisa Salomonsson, Ulrika Wernesjö, Daniel Hedlund och Farhad Jahanmahan på IMER-förbundet för tre mycket roliga och lärorika år.

Ett stort tack till Erik Olsson, Önver Cetrez, Lars-Göran "Basso" Karlsson, Karin Aronsson och Alireza Behtoui för er noggranna läsning och värdefulla kommentarer på mitt manus i olika stadier. Tack också till Peter Waara som var min handledare i början av forskarutbildningen.

Tack till mina doktorandkolleger Håkan Forsberg, Andreas Melldahl, Josefine Krih, Tobias Dalberg, Peter Bernhardsson, Sara Backman Prytz och Sofia Lindgren för att ni har bidragit till att göra doktorandtiden stimulerande och lärorikt. Därtill vill jag också tacka ledningen för institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier och alla kolleger som bidragit till

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

att göra min tid på EDU stimulerande och lärorikt. Tack Erland Jansson för noggrann läsning och granskning av hela manuset.

Avslutningsvis vill jag tacka mina föräldrar och svärföräldrar samt resten av släkten för allt stöd och uppmuntran.

Och så till mina allra närmaste och käraste: Sara Newroz, du är min klippa, min bästa vän och den som alltid trott på mig. Celine, Julie och Ella, ni är det finaste som finns här i livet. Jag älskar er! Nu kan vi ägna sommaren åt att sola, bada och äta glass i stora lass!

Spånga, april 2017

Hassan Sharif

KAPITEL 1

Inledning

Den här avhandlingen handlar om en grupp nyanlända irakiska ungdomars möte med den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning för invandrare läsåret 2010/11. Det är en grupp ungdomar med skilda klassmässiga, etniska, kulturella, språkliga och religiösa bakgrunder samt varierande skolbakgrund. Låt oss börja med att bekanta oss med två av dem, Amir och Sara.¹

Amir

Amir är 19 år och kommer från Iraks huvudstad Bagdad. Han har bott i Sverige i tre år. Enligt Amir hade familjen "bra ekonomi och ett bra liv i Irak."² Fadern arbetade som gymnasielärare och modern som sjuksköterska. Samtidigt var det "mycket svårt att leva i Irak, man tänker hela tiden på krig, bomber och så." Amirs far bestämde att familjen skulle lämna Irak och ta sig till Europa. Flykten från Irak och ankomsten till Sverige och Södertälje beskriver han som "tråkigt, men vad ska man göra? Du måste fly för att kunna leva och här i Sverige, vi kan vara fria här." Att familjen sökte sig till Sverige berodde på att de hade släktingar i Södertälje. Den första tiden i Södertälje var svår och präglades av en oviss väntan på uppehållstillstånd. Familjen bodde hemma hos släktingar tills de fick besked från Migrationsverket att de skulle få stanna i Sverige. Amir saknar sina släktingar och kompisar i Irak. "Jag tänker jättemycket på mina kompisar och släktingar som är kvar där."

Innan flykten hann Amir studera en termin på motsvarigheten till det svenska naturvetenskapliga programmet på en internationell engelsk gymnasieskola i Irak. Han upplevde studierna i Irak som mycket krävande: "Inte som här i Sverige. Här är skolan lätt och rolig. Du blir som barn på nytt och ska lära dig nya saker. Det är som dagis." Den första terminen på introduktionsutbildningen läste Amir nästan bara svenska som han säger var svårt.

¹ Alla namn på personer som används i avhandlingen är fingerade. I kapitel 4 diskuterar jag mer utförligt de ställningstaganden som ligger till grund för arbetet med insamlingen, bearbetningen och redovisningen av avhandlingens empiriska material.

² Se kapitel 4 för en utförlig diskussion om de ställningstaganden som ligger bakom det sätt på vilket jag har valt att redovisa citaten från intervjuerna med mina informanter.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

Sedan utökades studierna med matematik, engelska och idrott. Amir trivs bra i skolan och han har fått flera kompisar som också studerar på introduktionsutbildningen. Nästa läsår ska han börja studera på Komvux för att sedan söka vidare till högskole- och universitetsstudier. ”Jag ska fixa ett bra jobb till mig. Kanske bli läkare eller ingenjör.”

Sara

Sara är från staden Mosul i nordvästra Iraks. Hon är 18 år och har liksom Amir bott drygt tre år i Sverige. Saras far arbetade som ekonom i Irak och modern var hemma med Sara och hennes yngre syskon. Familjen flydde från Irak på grund av etnisk och religiös förföljelse. Eller för att beskriva det med Saras egna ord: ”Sen började kriget och det blev kaos. Vi blev utslängda från vårt hem för vi är kristna. De hotade döda oss.” Flykten från Irak till Sverige gick via Turkiet och Jordanien: När familjen kom till Södertälje bodde de först på en flyktingförläggning i några månader, sedan flyttade de till släktingar i Södertälje som de bodde hos tills de slutligen fick tag på en egen lägenhet. Tillvaron som inneboende var enligt Sara ”jättejobbig, det var trångt med så många personer i en lägenhet.” För Sara är Södertälje numera en bekant stad där hon känner sig hemma. ”Nästan alla pratar arabiska. Du tänker inte att du inte är i Irak eller så.”

Sara gick innan flykten från Irak i åttonde klass. Hon trivdes i skolan men ”[jag] lärde mig inte så mycket, bara arabiska och matematik.” Studierna i Irak fokuserade på att eleverna skulle nöta in teoretiska kunskaper och lära sig att läsa och skriva arabiska. Efter att familjen flytt till Jordanien började Sara gå i skolan där men hoppade av för att hjälpa sin mor med att ta hand om sina syskon. Under drygt ett år gick Sara inte alls i skolan. Hennes första möte med det svenska utbildningssystemet var en termin i en förberedelseklass i en kommunal grundskola i Södertälje. Därefter gick hon över till introduktionsutbildningen på gymnasienivå. Hon trivs i skolan, men berättar att ”det var svårt att lära sig svenska i början.” Sara fortsätter: ”Du lär dig flera saker, svenska, engelska, historia, samhälle och så.” Lärarna beskriver hon som snälla och hjälpsamma men ”De vill bara att vi ska läsa och skriva samma sak hela tiden som barn i klass ett. Sen du bryr dig inte lika mycket om skolan. Du förstår inte varför det blir så.”

Från Irak till Södertälje

Utdragen ovan är från Amirs och Saras berättelser om hur de färdades från Irak till Sverige och Södertälje och om deras första möte med den svenska

skolan. Ungdomarna³ ger oss inblick i sina livsvillkor i Irak, migrationsprocessen från Irak till Sverige och etableringsfasen i det nya hemlandet. Des kommer från olika delar av Irak. Samtidigt kan vi konstatera att de har liknande socioekonomisk bakgrund. Amirs far är högskoleutbildad och arbetade som gymnasielärare. Saras far arbetade som ekonom på en statlig myndighet. Amirs mor arbetade som sjuksköterska medan Saras var hemmafru. Bägge familjerna hade stabila ekonomiska förhållanden men tvingades fly från Irak på grund av det politiska läge efter Saddamregimens fall och de etniska och religiösa motsättningar som följde på det.

Amirs och Saras migrationsprocesser skiljer sig åt genom att de har tagit olika resvägar och olika lång tid på sig att ta sig till Sverige. För Saras familj gick resan till Sverige via långa perioder av väntan i Turkiet och Jordanien. Amirs familj däremot tog sig från Irak till Jordanien och därifrån direkt till Sverige. Ungdomarnas beskrivningar innehåller också skildringar av staden Södertälje som är platsen där de bor. Gemensamt för Amir och Saras familjer är att de en period bodde hos släktingar i Södertälje innan de fick tag på eget boende och att de beskriver den inledande tiden i Södertälje och väntan på besked om uppehållstillstånd som en svår och oviss tid.

De berättar vidare om mötet med den svenska skolan i allmänhet och introduktionsutbildningen (IVIK)⁴ i synnerhet. Citaten visar på spänningen mellan ungdomarnas tidigare kunskaper och erfarenheter av skolan i Irak å ena sidan och deras inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen här i Sverige å andra sidan. Trots att de har olika utbildningsbakgrund beskriver de introduktionsutbildningen som mindre krävande än studierna i Irak. Samtidigt är de medvetna om svårigheterna med att klara introduktionsutbildningen och att den är förutsättningen för att de ska kunna realisera sina utbildningsambitioner, på grund av sina bristande kunskaper i det svenska språket och avsaknaden av tidigare erfarenheter av det svenska utbildningslandskapet. De är helt enkelt tvungna att lära sig svenska för att kunna fullfölja sina studier.

Amir, Sara och de andra 14 ungdomarna som ingår som informanter i denna avhandling har det gemensamt att de saknade erfarenheter av det svenska utbildningssystemet och inte heller kunde svenska när de anlände till Sverige. Det är dessa brister som definierar dem som grupp i mötet med den svenska skolan. Samtidigt är det flera andra saker som skiljer dem men som

³ Kategorin ungdom används i denna avhandling för att beskriva gruppen nyanlända killar och tjejer i ålderskategorin 16–20 år och deras möte med den svenska gymnasieskolan.

⁴ På Skolverket hemsida kunde man fram till höstterminen 2010 hitta följande beskrivning av IVIK: "Individuella programmets introduktionskurser för invandrare (IVIK) bedrivs på de flesta av Sveriges kommunala gymnasieskolor för att ge nyanlända elever behörighet till gymnasiestudier. Syftet med programmet är att dessa elever ska få kunskaper motsvarande godkänt i skolår nio i engelska, svenska och matematik, samt en allmän orientering i svensk kultur och samhällsliv. Programmet upplägg karaktäriseras av mycket läsning, skrivande och studiebesök på olika företag och myndigheter." Se också Skolverket (2008), s. 4 och Skolinspektionen (2009), s. 20.

inte tycks vara relevanta i skolans arbete som inte uppmärksammar deras heterogena bakgrunder. Ungdomarna har till exempel med sig olika skolkunskaper och språkliga kompetenser. De kommer också från olika regioner av Irak, har vuxit upp under olikartade socioekonomiska förhållanden och de har olika etniska och religiösa tillhörigheter. De flydde under olika omständigheter, flykten tog olika lång tid för dem och kom till Sverige på olika vägar.⁵ Det har i sin tur inneburit mer eller mindre långa perioder av ovisshet och utan ordnad tillvaro och skola. Att nyanlända gymnasieungdomars möte med den svenska skolan är ett eftersatt forskningsområde har uppmärksammats i flera studier inom en rad olika discipliner.⁶ Dock saknas forskning som utgår från ungdomars egna perspektiv, där nyanlända barn och ungdomar själva beskriver sin studiesituation, inställning till och uppfattning om utbildningen och dess betydelse för deras framtida utbildningsstrategier.⁷ Min ambition i denna avhandling är att bidra med kunskaper inom detta område vilket är särskilt angeläget eftersom skolan är en central plats för integration av nyanlända elever i det svenska utbildningssystemet och samhället i övrigt. Jag frågar mig vilken betydelse ungdomarnas sociala och utbildningsmässiga bakgrunder har för hur de förhåller sig till introduktionsutbildningen och om detta i sin tur inverkar på deras framtida utbildningsstrategier.

Jag vill med min avhandling bidra med nya och fördjupade kunskaper inom fältet utbildning och migration. Med hjälp av min empiri om nyanlända gymnasieungdomars möte med den svenska skolan, deras studier och tid i utbildningen ställd i relation till mina teoretiska utgångspunkter, belyses och förstås komplexa sociala företeelser utifrån en särskild historisk och samhällsrelaterad kontext. I detta sammanhang är maktanalytiska perspektiv centrala för förståelsen av de nyanlända ungdomarnas upplevelser och erfarenheter av mötet med Sverige och det svenska utbildningssystemet.

⁵ Flyktinggruppernas resvägar ser olika ut beroende på tidpunkten för flykten liksom de platser och länder flyktingarna kommer ifrån. Den vanligaste vägen som irakier och medborgare från andra Mellanösternländer använder för att ta sig till Sverige går via flera länder och olika färdmedel används. Ofta börjar resan med att man tar sig med bil eller går över gränsen till ett av grannländerna Syrien, Libanon, Jordanien, Iran eller Turkiet. Därefter går den vidare med flyg eller landledes. Flygresan har ofta flera mellanlandningar i olika europeiska länder innan ankomsten till Sverige.

⁶ Se bland annat sociologen Nihad Bunars forskningsöversikt från 2010 där han presenterar och diskuterar aktuell svensk forskning som direkt eller indirekt handlar om nyanlända elevers lärande och möte med den svenska skolan. Forskningsöversikten innehåller också en genomgång av internationell forskning. (Bunar 2010), s. 10. Se också Bergendorf (2014), s. 32, som ingår i en antologi där de olika bidragen ger en introduktion till forskningen inom en rad ämnesområden som berör nyanlända elevers skolsituation.

⁷ Samtidigt har det sedan år 2009 då jag började mina forskarstudier publicerats en del svenska studier som på olika sätt undersöker nyanlända grundskole- och gymnasieelevers skolsituation. I kapitel 2 diskuterar jag ett urval av dessa studier.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att belysa och analysera en grupp irakiska ungdomars möte med den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning för nyanlända. Mer specifikt är jag intresserad av att med utgångspunkt i ungdomarnas sociala, utbildningsmässiga och språkliga tillgångar samt dispositioner och migrationserfarenheter analysera hur de förhåller sig till och såg på introduktionsutbildningen på gymnasienivå och dess betydelse för deras fortsatta studier och etablering i det svenska samhället. De frågeställningar som har väglett arbetet är:

- Vilka kulturella, utbildningsmässiga och språkliga tillgångar samt vilka dispositioner och egenskaper hade ungdomarna med sig till Sverige?
- Vilka nationella, etniska och religiösa tillhörigheter hade ungdomarna?
- Hur var introduktionsutbildningen organiserad innehållsligt och rumsligt och hur förhöll sig organisationen till ungdomarnas tillgångar och dispositioner?
- Vilken betydelse hade ungdomarnas tillgångar och dispositioner samt erfarenheter och tillhörigheter för hur de förhöll sig till introduktionsutbildningen och såg på dess betydelse för deras framtida utbildningsstrategier?

Analysen av ungdomarnas möte med den svenska skolan, deras studier och tid i utbildningen samt förhållningssätt till introduktionsutbildningen görs med utgångspunkt i begrepp som utbildningskapital, språkligt kapital, habitus och strategier hämtade från Pierre Bourdieus sociologi. Analysen görs också med utgångspunkt i begreppen migration, nation, etnicitet och diaspora från forskningsfältet internationell migration och etniska relationer (IMER). Jag vill alltså med andra ord synliggöra ungdomarnas erfarenheter och upplevelser i ljuset av historiska, sociala och ekonomiska villkor och de dominansförhållanden som präglar deras tillvaro som nyanlända elever i den svenska skolan. Vidare använder jag mig av sociologen Abdelmalek Sayads perspektiv på relationen mellan migration och nation, såsom den synliggörs i nyanländas möte med mottagarlandet Sverige. Sayad perspektiv är fruktbart i sammanhanget eftersom han för samman Bourdieu och forskning om migration. Dessutom används mer allmänna sociologiska begrepp som klass och kön i analysen.⁸

Det empiriska materialet har jag samlat in på två gymnasieskolor i Södertälje. Jag har använt mig av traditionella etnografiska metoder så som observationer, informella samtal och intervjuer tillsammans med statistik för

⁸ I kapitel 3 för jag en mer utförlig diskussion kring avhandlingens teoretiska utgångspunkter.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

att för att samla in mitt empiriska material. Valet av etnografiska metoder hänger samman med avhandlingens teoretiska utgångspunkter och min ambition att förstå ungdomarnas utsagor i förhållande till vad de faktiskt gör.

Efter denna presentation av avhandlingens syfte och frågeställningar samt korta introduktion till studiens metod och teoretiska utgångspunkter ägnar jag kapitlets resterande avsnitt åt att påvisa vikten av studiet av nyanlända gymnasieelever i den svenska skolan i allmänhet och elever från Irak i synnerhet.

Migration, nation och utbildning

Jag har valt att fokusera på nyanlända irakiska ungdomars möte med det svenska utbildningssystemet eftersom man med det exemplet kan studera mer allmänna fenomen som migration, etnicitet och nation inom skolan och hur de är relaterade till varandra. En utgångspunkt för studiet av "nyanlända och utbildning"⁹ är att skolans integrationsarbete förstås som en väsentlig del av Sveriges strävan efter nationell enhet genom att legitimera de "gemensamma traditionernas samt språkets [d.v.s. svenskans, min notering] överordnade ställning i förhållande till de andra traditionerna som utövas och de andra språk som talas i landet."¹⁰

En annan viktig utgångspunkt är att skolans integrationsarbete inte enbart ska förstås utifrån etnicitet vilket ofta är det som hamnar i fokus för både debatt och forskning om nyanlända och deras "integration".¹¹ Minst lika viktiga eller kanske till och med viktigare, menar jag, är de kulturella, språkliga, sociala och ekonomiska tillgångar som immigranterna fått under uppväxten och från sin tidigare utbildning. Allt detta samverkar till hur "det nya landet" upplevs och vilka strategier barn och unga sedan använder för att skapa sig en egen framtid i det nya hemlandet. Här spelar även kön och ålder stor roll. Gruppen ensamkommande barn har på senare år ökat kraftigt men jag har valt att inte ta med den i min undersökning.¹²

Det finns en rad starkt ideologiskt präglade föreställningar om invandrare i allmänhet (vare sig de är nyanlända eller inte) och särskilt om personer från Mellanöstern. Genom att man använder benämningar som "utlänningar", "flyktingar", "nya svenskar" och liknande blir de definierade utifrån en

⁹ Ifrån Bunar (2010).

¹⁰ Puskas & Ålund (2013), s. 36.

¹¹ I detta sammanhang ses etnicitet som en social konstruktion som handlar om en form av identifikation med hänvisning till människors ursprung och samhörighet på grund val av föreställningar om en gemensam historia och kultur. Arvastson & Ehn (2007), s. 151. I kapitel 3 för jag en mer utförlig diskussion kring etnicitetsbegreppet.

¹² <http://www.migrationsverket.se/Andra-aktorer/Kommuner/Om-ensamkommande-barn-och-ungdomar/Statistik.html>.

kulturell och strukturell marginalisering.¹³ När människor bemöts som en homogen massa tenderar de också att formas efter den stereotypa bild som appliceras på dem. Då uppstår till exempel en "irakisk grupp" där gruppmedlemmarna blir formade av kollektiva erfarenheter såväl från skolan, bostadsområden och arbetsmarknaden som av möten med myndigheter, institutioner, media och enskilda människor.¹⁴ Jag menar att de föreställningar som är knutna till sådana grupper i hög grad är missvisande förenklingar. I denna avhandling undersöker jag de mångskiftande bakgrunder som kan dölja sig bakom en benämning som till exempel irakier och mer specifikt en grupp nyanlända ungdomar som flytt från Irak.

Vilka nyanlända barn och elever som kommer till Sverige förändras över tid och styrs av både situationen i omvärlden och den svenska asylpolitiken. Vad som dock är gemensamt för de flesta av de nyanlända ungdomarna, oavsett deras härkomst, är att de har med sig egna erfarenheter av ett eller flera utbildningssystem som skiljer sig från det svenska. Det gäller inte minst för utbildningssystemet i Irak. Det svenska utbildningssystemet har länge vilat på föreställningar om ett språk (svenska), ett folk (svenskar) och en nation (Sverige). På så sätt har nationalspråket (svenska) blivit förutsättningen för nationens liv och landets sammanhållande kitt.¹⁵ Jag vill hävda att nyanlända elever som kommer från länder som Irak, där föreställningen om staten och nationaliteten inte nödvändigtvis vilar på föreställningen om enspråkighet, aktualiserar och ifrågasätter föreställningar om den "nationella myten som ännu tydligare idag sätter sina spår i skolan" för att tala med litteraturvetaren Jan Thavenius.¹⁶

Nyanlända gymnasieelever från Irak

Det finns ett par skäl till att studera nyanlända gymnasieelever från Irak och deras möte med det svenska utbildningssystemet och introduktionsutbildning på gymnasienivå. Ett skäl är att gruppen nyanlända gymnasieelever sedan läsåret 2010/11 har ökat markant i den svenska skolan till följd av det politiska läget i Mellanöstern i allmänhet och krigen i Irak och Syrien i synnerhet.¹⁷ När avhandlingens empiriska undersökning genomfördes under läsåret 2010/11 var Irak det vanligaste födelselandet bland elever födda utomlands. Det gällde såväl grundskolan som gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Inom dessa skolformer uppgick antalet elever från Irak totalt till 34 500

¹³ Flertalet forskningsstudier och statliga rapporter uppmärksammar särskild denna homogeniseringsprocess inom utbildningssystemet. Se till exempel Alund (1997); SOU (2006:40); Skolverket (2008).

¹⁴ Alund (1997), s. 81.

¹⁵ Thavenius (1995), s. 146.

¹⁶ Thavenius (1995), s. 147. Thavenius studie är mer än 20 år gammal men är fortfarande aktuell. Det visar inte minst aktuell forskning. Se till exempel Bunar (2010); Fridlund (2011), s. 13; Nilsson Folke (2017), s. 109.

¹⁷ <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik.html>.

personer.¹⁸ Även om inte alla dessa irakiska elever var alldeles nyanlända är det värt att jämföra gruppens storlek med andra invandrade grupper. Antalet grundskoleelever födda i Irak var 13 000, vilket kan jämföras med de två näst största grupperna, 5 000 elever födda i Somalia och 3 500 elever födda i Thailand. I gymnasieskolan uppgick antalet elever födda i Irak till drygt 8 000, återigen avsevärt fler än de två näst största grupperna, 3 000 elever födda i Somalia och 2 000 födda i Afghanistan.

Ett annat skäl är att både statliga rapporter och forskning visat att unga som har kommit till Sverige efter högstadiet generellt presterar avsevärt sämre än andra elever¹⁹ och i detta sammanhang är det viktigt att veta mer om denna grupp.

Introduktionsutbildningens organisering och ungdomarnas skilda förutsättningar

Gymnasieutbildning för nyanlända bedrevs från 1991 fram till läsåret 2010/11 genom inriktningen Introduktionsutbildning för invandrare (IVIK) inom ramen för Individuella programmet (IV). Utbildningens syfte var att ge de nyanlända eleverna en introduktion till gymnasieskolan. Ungdomarna fick under sin tid på IVIK möjlighet att lära sig svenska och skaffa sig ämneskunskaper motsvarande grundskolenivå för att sedan gå vidare till ett av de nationella programmen på gymnasieskolan eller till en annan utbildning.²⁰ Tyngdpunkten låg på att lära sig svenska språket och att eleverna skulle kunna tillgodogöra sig undervisning i svenska som andraspråk.²¹

Skolinspektionen konstaterar i sina tillsynsrapporter från 2009 och 2014 att nyanlända elever inte får den utbildning de har rätt till.²² Undervisningen sker oftast fysiskt avskild från övriga elever vilket motverkar de nyanlända ungdomarnas integration i skolans ordinarie verksamhet. I de flesta av de granskade kommunerna är organisationen av de nyanlända ungdomarnas utbildning baserad på kollektiva lösningar som ger små möjligheter till individanpassning. I detta sammanhang konstaterar flera statliga myndigheter, Utbildningsdepartementet²³, Skolverket²⁴ och Skolinspektionen,²⁵ att

¹⁸ Skolverkets lägesbedömning (2011), s. 175, ger en sammanfattande bild av de 15 vanligaste födelseländerna för utlandsfödda elever i grundskolan, gymnasiet, grundläggande vuxenutbildning och gymnasial vuxenutbildning läsåret 2010–2011.

¹⁹ Se Skolverkets statistik från 2010–2016. <http://skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-databaser>. Olika migrantgruppers utbildningsprestationer har uppmärksamats av flertalet svenska pedagoger och sociologer som forskar om relationen mellan migration, nation och utbildning. Se bland annat Åhlund (2007); Behtoui (2007).

²⁰ Hultqvist (2001), s. 85ff.

²¹ Regeringens proposition (1990/91), s. 85. Enligt Skolverkets redovisning av regeringsuppdrag 2007-05-13 trädde bestämmelserna om individuella programmet i kraft juli 1992.

²² Skolinspektionen (2009), s. 6–7; Skolinspektionen (2014), s. 7.

²³ Utbildningsdepartementets rapport, DS (2013:6), s. 5–6.

²⁴ Skolverket (2008), s. 7; Skolverket (2012), s. 8; Skolverket (2014), s. 6.

nyanlända elever vid närmare betraktelse visar sig vara en i flera avseenden mycket heterogen grupp. Gemensamt för dessa myndigheter är att de betonar vikten av ett genomtänkt och professionellt mottagningsystem där kartläggningen av ungdomarnas tidigare skolgång, varierande åldrar och skolkunskaper och skilda bakgrunder i andra avseenden bör utgöra grunden för det fortsatta arbetet.²⁶

Enligt Skolverket skiljer sig nyanlända elever från alla andra elever²⁷ eftersom de inte kan svenska och saknar tidigare erfarenheter av det svenska utbildningssystemet. På så vis är – och ses – nyanlända elever ofta som en homogen grupp som lider av och definieras av en gemensam brist, dvs. bristen på kunskap i majoritetsspråket. Dessutom hävdar myndigheten i sina rapporter att nyanlända elever ofta görs till en enhetlig grupp i undervisningen och att föga hänsyn tas till individuella förutsättningar. Det sker trots att nyanlända elever har olika personlighet, olika erfarenheter från flykten och skiljer sig från varandra inte minst i socialt, etniskt och religiöst hänseende.²⁸

Som ett led i implementeringen av de lagar och förordningar som reglerar utbildningen för nyanlända barn och ungdomar erbjuder Skolverket landets skolor och deras huvudmän stöd och rådgivning i anslutning till mottagandet, kartläggningen, undervisningen, bedömningen och betygsättningen av nyanlända elever.²⁹ Skolinspektionen har å sin sida tillsynsansvaret och granskar skolornas arbete med att erbjuda en ”god utbildning och trygg miljö” för barnen och ungdomarna.³⁰ I detta sammanhang står skolan inför utmaningen att ta hänsyn till ungdomarnas individuella förutsättningar och heterogena bakgrunder. Det leder i sin tur till en tydlig spänning mellan nyanlända barn och ungdomar som kommer till Sverige och det svenska skolväsendet, där olika skolor har olika förutsättningar att leva upp till de ovannämnda ambitiösa intentionerna.³¹ I och med antalet nyanlända ökar i skolan växer också spänningen.

Utbildningens integrerande funktion

Språkundervisningen, på såväl grundnivån som gymnasienivån, är en central del av undervisningen av nyanlända elever. Svenskan är av fundamental

²⁵ Skolinspektionen (2009), s. 7; Skolinspektionen (2014), s. 7.

²⁶ ”Från den 1 januari är bedömningen av en nyanländ elevs kunskaper reglerad i skollagen och obligatorisk för skolorna att genomföra.” <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/kartlaggningsmaterial>.

²⁷ <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande/ta-emot-nyanlandaelever-1.237657>

²⁸ Se till exempel Skolverkets lägesbeskrivningar (2008; 2011; 2012). Se också Skolinspektionens gransknings- och tillsynsrapporter (2009; 2014) där myndigheten drar liknande slutsatser efter sina inspektioner av ett antal grund- och gymnasieskolor runt i landets olika kommuner.

²⁹ <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande>.

³⁰ <https://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/>.

³¹ <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3574>.

betydelse för deras möjligheter att klara behörighetskraven för vidare studier på något av de nationella programmen samt för deras etablering och framgång i det svenska samhället. En central utgångspunkt för denna avhandling är att introduktionsutbildningen för nyanlända gymnasieelever spelar en avgörande roll för de ungas tillvaro och framtid. Introduktionsutbildningen är den viktigaste formella länken till deras introduktion till det svenska utbildningssystemet och samhället. Det är framför allt genom skolan som nyanlända elever lär känna det svenska samhällets dominerande normer och värderingar och får kunskap om vilka rättigheter och skyldigheter de har som medborgare.³² Dessa nya kunskaper lär sig de unga vid olika formella lärandetillfällen såsom lektioner, prov, läxförhör och studiebesök ute i samhället samt i interaktionen med lärare och jämnåriga. Just relationerna till jämnåriga är en viktig del i de flesta gymnasieungdomars vardag och här är nyanlända gymnasieelever inget undantag. För denna grupp blir introduktionsutbildningen särskilt viktig då det är där många av de unga knyter nya vänskapsband, etablerar olika sociala nätverk och får möjlighet att lära sig svenska och "svensk kultur". Denna socialisationsprocess pågår inte bara i klassrummet utan också på skolgården, i matsalen och i kafeterian liksom på vägen till och från skolan.³³

Södertälje

De ovan citerade rapporterna från Skolverket och Skolinspektionen visar att utbildningen för nyanlända gymnasieelever inte ser likadan ut i hela landet. Introduktionsutbildningen bör därför enligt dessa myndigheter kopplas till den specifika lokala kontexten. Därför vill jag påstå att det är viktigt att undersöka den övergripande organiseringen av introduktionsutbildning för nyanlända gymnasieelever i det lokala sammanhanget. Det empiriska underlaget för denna avhandling har hämtats från Södertälje.

Om man vill förstå relationen mellan språk, nation och utbildning, är Södertälje en synnerligen lämplig kommun att studera. Cirka hälften av invånarna har "utländsk bakgrund"³⁴. De flesta av dem kommer från Finland eller olika länder i Mellanöstern.³⁵ Förklaringen till att Södertälje fått mottaga

³² Se till exempel Andersson, Melchert & Hedberg (2010), s. 141.

³³ Kästen-Ebeling & Otterup (2014), s. 24f.

³⁴ "Med utländsk bakgrund avses personer som själva är utrikes födda, samt personer som är födda i Sverige med två utrikes födda föräldrar." Statistiska centralbyrån (2002), s. 10.

³⁵ Under 1960- och 1970-talen växte Södertälje kommun kraftigt till följd av en expansiv industri med ett stort arbetskraftsbehov som till stor del löstes med arbetskraftsinvandring från länder så som Finland, Grekland, Turkiet och dåvarande Jugoslavien. I mitten av 1960-talet utgjorde finländare den största gruppen bland kommunens utländska invånare. I samband med arbetskraftsinvandringen från bland annat Turkiet under 1960- och 1970-talen etablerades den syrianska diasporiska gemenskapen i Södertälje. I slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet var det istället flyktingar från länderna i Mellanöstern som utgjorde majoriteten av kommunens nytilkomna invånare med utländsk bakgrund. I mitten av 1990-talet kom nästa

så många nyanlända från Irak kan vara att det i kommunen redan finns många som har sitt ursprung i Irak. En annan orsak kan vara att personer med uppehållstillstånd kan bosätta sig i vilken kommun de vill och att många av de nyanlända kristna från Irak valt att flytta till just Södertälje eftersom de har släkt och vänner där.³⁶ Många kristna från Irak och andra länder i Mellanöstern känner samhörighet med bland annat den syrisk-ortodoxa kyrkan eftersom de levt som en religiös minoritet i "kläm mellan religiöst definierade våldsgrupper."³⁷ Således spelar sociala nätverk grundade på familje- och släktband en central roll för många av de irakier som kommer till Södertälje. För nyanlända kristna har kyrkan en särskild betydelse för skapandet av sociala nätverk.³⁸ Genom kopplingen mellan kyrka, familj och släkt samt samhörigheten med andra kristna i kommunen blir Södertälje alltså för många en bekant stad också i det främmande nya landet.³⁹ De irakier som kommer till Södertälje är nästan uteslutande kristna kaldeisk-katolska eller syrianer.⁴⁰

Avhandlingens disposition

Kapitel 1–4 omfattar studiens inledande del med bakgrund, forskningsläge, teoretiska utgångspunkter och metod. I kapitel 2 redogör jag för studiens bakgrund samt diskuterar ett urval av relevant svensk och internationell forskning inom avhandlingens område. I kapitel 3 diskuteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. I kapitel 4 beskriver jag de metoder jag har använt mig av för att samla in, bearbeta och redovisa avhandlingens empiriska underlag.

Kapitel 5 och 6 hör ihop. Kapitel 5 ägnas åt ungdomarna och deras olika sociala bakgrunder och dispositioner. Kapitlet inleds med en översiktlig beskrivning av staten Irak med särskild hänsyn till religion och etnicitet. Sedan följer en genomgång av ungdomarnas olika bakgrunder och en diskussion om föräldrarnas socioekonomiska status i Irak och klassresan nedåt

stora migrationsström till kommunen. Även denna gång dominerades gruppen nyanlända till Södertälje av flyktingar från länderna i Mellanöstern. Sedan 1994 har kommunen varit en av de fem kommuner i landet som har tagit emot flest flyktingar och asylsökande. Invandringen av irakier till Södertälje började redan i början av 1990-talet och har successivt ökat. Södertälje kommuns årsredovisning (2012), s. 15.

³⁶ <https://www.migrationsverket.se/Andra-aktorer/Kommuner/Om-personer-med-uppehalls-tillstand/Bosattning-i-en-kommun.html>.

³⁷ Nordlund & Pelling (2013), s. 11.

³⁸ Internationell forskning har uppmärksammat betydelsen av sociala nätverken för migranternas etablering i det mottagande landet. Se bland annat Zhou & Bankston (1994), s. 821ff; Castles (2002), s. 143–168; Reitz (2002), s. 5–19; Hagan & Ebaugh (2003), s. 1145–1162.

³⁹ För en analys av den etniska och religiösa tillhörigheten och kyrkans betydelse för kristna minoriteter från Mellanöstern bosatta i Södertälje och deras diasporiska gemenskap, se till exempel Deniz & Perdikaris (1990); Deniz (1999); Cetrez (2005).

⁴⁰ http://www.sodertalje.se/Naringsliv--arbete/Flyktingar_och_introduktion/.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

i Sverige. Kapitel 6 handlar om ungdomarnas erfarenheter av skolan i Irak och deras beskrivningar av sina allmänna livsvillkor i Irak. I kapitlet ingår också en översiktlig beskrivning av skapandet av den moderna staten Irak och dess utbildningssystem. Kapitlet avslutas med en beskrivning av migrationen från Irak till Sverige.

Kapitel 7 och 8 hör ihop. Kapitel 7 fokuserar på Södertälje kommun och ger läsaren en bild av ungdomarnas allmänna livsvillkor som nyanlända i Södertälje baserad på deras beskrivningar av staden. Mottagandet av nyanlända gymnasieelever i Södertälje kommun är temat för kapitel 8. Det kapitlet bygger på intervjuer med lärare, skolledare och andra tjänstemän i kommunen samt på observationer och intervjuer med elever på två gymnasieskolor. Fokus ligger på ungdomarnas beskrivningar av mötet med introduktionsutbildningen och studierna på utbildningen. Det huvudsakliga temat i kapitel 9 är ungdomarnas olika utbildningsstrategier och hur dessa strategier är avhängiga av de ungas och deras familjers sociala och kulturella bagage. Skolans rumsliga dimensioner beskrivs och analyseras i kapitel 10 utifrån dels etnografiska beskrivningar av introduktionsutbildningens fysiska placering och segregering och dels informella samtal och formella intervjuer med ungdomarna. I kapitel 11 sammanfattar jag avhandlingens slutsatser och dess huvudsakliga bidrag till forskningsfältet nyanlända och utbildning.

KAPITEL 2

Bakgrund och forskningsläge

Detta kapitel syftar till att dels ge en bakgrund till introduktionsutbildningen för invandrare (IVIK) och dels att diskutera det urval av forskningsläget som denna avhandling förhåller sig till.

IVIK – en bakgrundsbeskrivning

Under 1990-talet genomgick gymnasieskolan flera förändringar. År 1991 sjösattes en reform som bland annat innebar att en ny läroplan, Lpf94, infördes. Reformen syftade dels till att utveckla skolformen och bättre förbereda ungdomarna för högre utbildning, och dels till att anpassa den mer tydligt till arbetsmarknadens behov av olika slags arbetskraft samt av framtida yrkeskompetenser.⁴¹ Beslutet innebar att samtliga utbildningar i gymnasiet blev treåriga och att det skulle finnas en kärna av allmänna ämnen på alla program. På så sätt ville man från regeringens sida ge alla elever att efter genomförda gymnasiestudier möjlighet att söka vidare till högre studier.⁴² Parallellt med ambitionerna att anpassa gymnasieskolan till omvärldens behov och förändringar har idén om att gymnasieskolan ska vara till för alla varit en central del i svensk utbildningspolitik. Det individuella programmet (IV), som introducerades i och med införandet av gymnasiereformen 1991, kom att ses som en del i försöken att förverkliga den ambitionen.⁴³

IV hade en särställning i den svenska gymnasieskolan. Till skillnad från de andra nationella programmen fanns ingen särskild förordning med program mål som skulle styra utbildningens övergripande innehåll och upplägg. Det gav kommunerna större möjligheter att möta elevens behov och arbeta för olika lösningar utifrån elevens individuella studieplan, men samtidigt blev kommunernas ansvar också större. De lösningar de valde innebar att kursplaner och betygskriterier både från grundskolan och från de nya

⁴¹ Lundgren (2014), s. 122.

⁴² Utbildningsutskottets betänkande 1991/92:UbU4. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommittedirektiv/mal-och-riktlinjer-m-m-for-barnomsorgen-och-det_GFB19

⁴³ Myndigheten för skolutveckling (2007), s. 11.

nationella programmen kom att tillämpas.⁴⁴ Programmet var avsett för de elever som inte klarade högstadiet och inträdeskraven för att komma in på de ordinarie nationella programmen. Dessutom skapades inom ramen för IV en introduktionsutbildning för nyanlända elever till gymnasieskolan, Introduktionsutbildningen för invandrare, IVIK, som bedrevs under perioden 1991 fram till läsåret 2010/11.⁴⁵

Introduktionsutbildningens upplägg och innehåll

Ungdomarna fick under sin tid på IVIK möjlighet att lära sig svenska och skaffa sig ämneskunskaper motsvarande grundskolenivå. Tanken var att de sedan skulle gå vidare på något av de nationella programmen i gymnasieskolan eller till en annan utbildning.⁴⁶ Tyngdpunkten låg på svenska språket för att eleverna skulle kunna tillgodogöra sig undervisningen i grundskoleämnet svenska som andraspråk.⁴⁷

IVIK-kurserna dominerades av svenska som andraspråk och andra ämnen som krävdes för behörighet till gymnasieskolans nationella och specialutformade program (engelska, matematik, samhällsorienterade ämnen).⁴⁸ Studierna i svenska som andraspråk följde kursplanen för SFI och bestod av fyra kurser (A, B C och D). När eleverna hade nått målen för kurs D studerade de enligt grundskolans senare års kursplan för ämnet svenska som andraspråk.⁴⁹ Beträffande betygsättningen hävdade Skolverket att eleverna i regel fick betyg i de av grundskolans ämnen som gav behörighet till gymnasieskolans nationella och specialutformade program. IVIK-ungdomarna fick mer sällan betyg i andra ämnen i grundskolan eller på gymnasiala kurser.⁵⁰ Skolverket visar att den pedagogiska verksamheten i IVIK oftast skedde i mindre grupper med 10–15 elever, att utbildningen karaktäriserades av ett lågt elevinflytande och att verksamheten i hög grad präglades av otydlighet och skilda lokala lösningar.⁵¹

IVIK syftade till förberedelser för och introduktion till annan gymnasial utbildning. Som en gren av IV skulle IVIK erbjuda nyanlända elever en utbildningsväg som ledde till behörighet till nationella program. I likhet med övriga elever som gick på IV fick IVIK-elever ingen examen utan erhöi

⁴⁴ Skolverket (2001), s. 5–13.

⁴⁵ Föregångaren till IVIK fanns redan på 1970-talet och kallades för Introduktionskurser för invandrarungdomar (ITK). Utbildningen bedrivs på enstaka skolor i vissa av Sveriges större kommuner. (Cederberg, 2012), s. 9.

⁴⁶ Hultqvist (2001), s. 85ff.

⁴⁷ Regeringens proposition (1990/91), s. 85. Enligt Skolverkets redovisning av regeringsuppdrag 2007-05-13 trädde bestämmelserna om individuella programmet i kraft juli 1992.

⁴⁸ Skolverket (2001), s. 67, 73.

⁴⁹ Skolverket (2007), s. 69.

⁵⁰ Skolverket (2007), s. 69. Rapporten publicerades ursprungligen av den numera nedlagda Myndigheten för Skolutveckling.

⁵¹ Skolinspektionen (2009; 2013).

stället ett studiebevis på den genomgångna utbildningen.⁵² När det gäller organiseringen av IVIK menar Skolverket att verksamheten i många kommuner runtom i landet hade ett likartat innehåll och upplägg samt att undervisningen till stor del bestod av svenska/svenska som andraspråk och matematik. Man skriver att eleverna fick föga eller inget socialt och/eller psykologiskt stöd och uppmärksammar att det är ovanligt med undervisning i andra ämnen som modersmål eller estetisk-praktiska ämnen. Inte heller förekom det studiehandledning på elevernas modersmål.⁵³

Skolinspektionen konstaterar i en övergripande granskningsrapport från 2009 att skolorna i de granskade kommunerna inte erbjuder nyanlända elever ämnesundervisning på deras modersmål. Myndigheten noterar också i sin rapport att eleverna inte erbjuds praktik i gymnasieskolan trots ambitionen att asylsökande elever bör få arbetslivspraktik. Vidare konstaterar myndigheten att nyanlända elever inte får den utbildning de har rätt till; undervisningen sker oftast fysiskt avskild från övriga elever vilket motverkar de nyanlända ungdomarnas integration i skolans ordinarie verksamhet. Vidare organiserar de flesta av de granskade kommunerna de nyanlända ungdomarnas utbildning genom kollektiva lösningar som ger små möjligheter till individanpassning.⁵⁴

Elevstatistik

Från och med läsåret 1994/1995 har Skolverket fört statistik över antalet elever på IV. Det är alltså först från och med det läsåret som man kan skilja mellan olika inriktningar inom Individuella programmet (IV) och identifiera IVIK. I diagram 1 ges en översiktlig bild över hur antalet elever förändrats fram till läsåret 2010/11.⁵⁵

Av diagrammen kan man se att mellan åren 1994 och 2006 pendlar antalet mellan drygt 1 000 och strax över 3 000. Efter 2006 är det en mycket kraftig ökning resterande period, från 2 500 till över 7 000, nästan en tredubbling på fyra år.

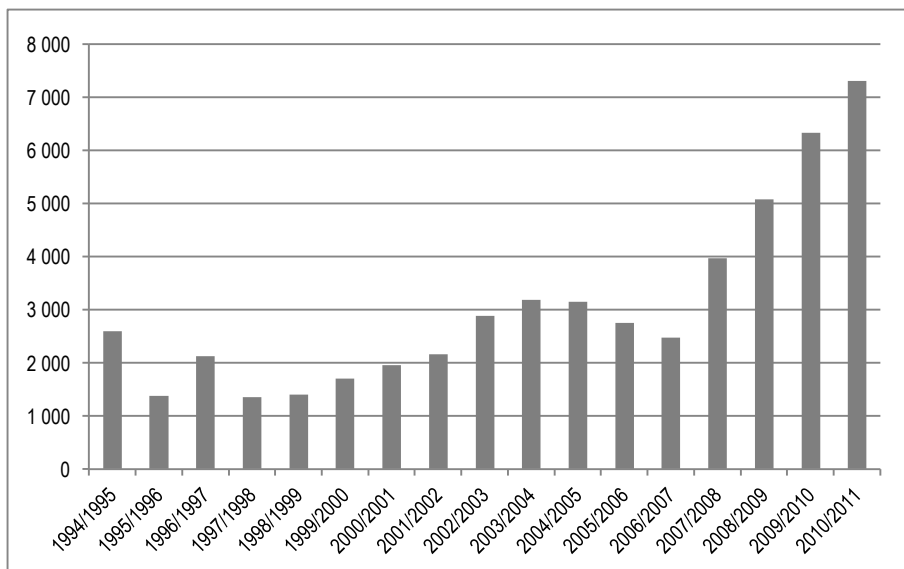
⁵² <https://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/fore-ht-2011/program/individuellt-program>

⁵³ Skolverket (2007:12), s. 41f.

⁵⁴ Skolinspektionen (2009:3), s. 6f.

⁵⁵ <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4391/2.4392>.

Diagram 1. Totalt antal elever på individuella programmets introduktions-
utbildning IVIK, läsåren 1994/1995–2010/2011.⁵⁶



Källa: Egen bearbetning av siffror från Skolverket.

Efter denna bakgrundsbeskrivning av IVIK följer nu en diskussion av ett urval av aktuell forskning som spänner över flera ämnesdiscipliner, framförallt sociologi, pedagogik och etnologi. Urvalet baserar sig på de undersökningar som jag, med utgångspunkt i deras empiriska och teoretiska ingångar, anser vara mest relevanta för min egen forskning.

Forskningsläge: Nyanlända och svensk gymnasieskola

Det har de senaste åren publicerats båda svenska och internationella studier som på olika sätt undersöker nyanlända grundskole- och gymnasieelevers skolsituation.⁵⁷ Dessutom finns sedan tidigare också en ansevärd mängd forskning som är relevant för mig, fastän den inte direkt handlar om nyanlända gymnasieelever utan mer om fenomen som lärande, flerspråkighet⁵⁸ och interkulturalitet⁵⁹ inom grundskolan. Nedan diskuterar jag tematiskt

⁵⁶ I samtal med tjänstemän på Skolverket framkom det att Skolverket har siffror från läsåret 1992/93 och 1993/94 men att det råder osäkerhet kring de siffrorna. Därför har jag valt att inte ta med dessa två läsårs siffror i tabellen.

⁵⁷ Se Nilsson & Axelsson (2013), s. 137–164. Se också Skowronski (2013); Kästen Ebeling & Otterup (2014); Huitfeldt (2015).

⁵⁸ Se till exempel Hyltenstam, Axelsson & Lindberg (2012).

⁵⁹ Se till exempel Lorentz & Bergstedt (2006); Fridlund (2011). Längre fram i detta kapitel diskuterar jag några av de forskningsstudier som bedrivs inom området interkulturali-

ett begränsat urval av både svensk och internationell forskning. Dessa teman utkristalliserades i samband med min litteratursökning och läsning av de refererade studierna. Gemensamt för de flesta studier som diskuteras inom ramen för dessa teman är att de har skolan och utbildningssystemet som sitt forskningsfält och diskuterar relationen mellan migration och utbildning.

Nyanlända elevers möte med den svenska skolan

Nihad Bunar och hans medförfattare konstaterar i sin mångvetenskapliga antologi *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* att trots mer än 60 års erfarenheter av mottagande av nyanlända elever i den svenska skolans olika former är kunskaper om hur gruppen på bästa sätt ska tas emot och inkluderas i skolans ordinarie verksamhet begränsad.⁶⁰ De olika författarnas bidrag bygger på intervjuer med lärare, elever och deltagande observationer på ett antal grundskolor samt en enkätundersökning och analys av statliga och kommunala dokument som reglerar skolornas arbete med nyanlända. Antologin är särskild relevant i detta sammanhang eftersom de olika bidragen på ett övergripande plan uppmärksammar spänningsfältet mellan integration och segregation i relation till elevernas placering i olika former av förberedelseklasser och direktintegrering i ordinarie klasser,⁶¹ vilket också är ett av denna avhandlingens övergripande teman. Däremot saknar antologin studier som i tillfredställande grad tar upp just nyanlända ungdomars möte med den svenska gymnasieskolan, deras studier och tid i utbildningen samt deras strategier och förhållningssätt till introduktionsutbildningen. Jag vill med denna avhandling bidra till att fylla den luckan.

I antologin *Skolframgång i det mångkulturella samhället*⁶² behandlar en grupp sociologer och pedagoger nyanlända grundskole- och gymnasieelevers erfarenheter av skolan i hemlandet och vilken betydelse de erfarenheterna haft för ungdomarnas syn på skolan i Sverige och deras framtida utbildningskarriärer. Författarnas synsätt är hämtat från sociologen Abdelmalek Sayads perspektiv på migration.⁶³ De betonar vikten av att den svenska skolan organiserar introduktionsutbildningen med utgångspunkt i ungdomarnas olika bakgrunder, upplevelser och erfarenheter av skolan i hemlandet och deras utbildningsambitioner. Mer konkret handlar det om att skolan erkänner och uppmuntrar de nyanlända ungdomarnas erfarenheter och inställning till studier. De nyanlända ungdomarna som kommer till tals i antologins olika bidrag vill att deras erfarenheter av migration och av att bo i Malmö tas tillvara i skolan och ses som en tillgång i undervisningen. Vidare drar

tet/interkulturell pedagogik i Sverige, eftersom dessa studier ibland indirekt och ibland direkt handlar om nyanlända elever i den svenska skolan.

⁶⁰ Bunar (2015), s. 14.

⁶¹ Bunar (2015), s. 28.

⁶² Lund & Lund (2016).

⁶³ Sayad (2004).

författarna slutsatsen att lära sig det svenska språket är av särskild betydelse för de nyanländas skolprestationer.⁶⁴

Ytterligare studier som handlar just om nyanlända elevers möte med det svenska utbildningssystemet finner man i antologin *Skolans möte med nyanlända*⁶⁵, som innehåller bidrag från forskare verksamma inom en rad olika ämnen. Texterna bygger på intervjuer med elever, lärare och skolledare och på deltagande observationer på ett flertal grund- och gymnasieskor. I likhet med de två ovan nämnda verken undersöker författarna i den här antologin flera olika sidor av de nyanlända elevernas möte med den svenska skolan. En aspekt av det är de förutsättningar och strukturer som ramar in organiseringen, mottagandet och kartläggningen av de nyanlända elevernas kunskaper, den introducerande undervisningen och övergången till den ordinarie skolverksamheten.⁶⁶ En annan aspekt som särskilt uppmärksammas handlar om undervisning med interkulturell profil.⁶⁷ Ytterligare en är att kollegialt lärande bland olika personalgrupper är en viktig del av skolans kompetensutveckling i det fortsatta arbetet med organiseringen och undervisningen av nyanlända elever.⁶⁸ De olika kapitlen utgår ifrån praktisk och verksamhetsnära forskning, och fokuserar på olika former av mottagande och undervisning av nyanlända. Antologins övergripande syfte är att uppmärksamma vikten av att ge röst åt skolornas nyanlända elever och de olika personalkategorier som möter dessa elever i skolan. På liknande vis uppmärksammar min avhandling, med utgångspunkt i Södertälje kommuns organisering av introduktionsutbildningen vid en given historisk tidpunkt, de villkor och förutsättningar som ramar in utbildningens organisering. Avhandlingen uppmärksammar också vikten av att ge röst åt ungdomarna genom att kartlägga deras familjers socioekonomiska status i hemlandet och i Sverige samt dess betydelse för de ungas utbildningsstrategier, inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen

Pedagogerna Meta Cederbergs⁶⁹ och Ulrika Jepson-Wiggs⁷⁰ avhandlingar handlar om elever i de sena tonåren. Med hjälp av djupintervjuer undersöker författarna hur ungdomarna minns mötet med det svenska utbildningssystemet. Ett gemensamt resultat som forskarna lyfter fram är att ungdomar med "utländsk" bakgrund, vare sig de är nyanlända eller inte, förs samman och görs till en homogen kategori som motpol till kategorin "svenskar" i skolan.⁷¹

⁶⁴ Lund & Lund (2016).

⁶⁵ Lahdenperä & Sundgren (2016).

⁶⁶ Månsson (2016).

⁶⁷ Lilliedahl & Ehrlin (2016).

⁶⁸ Lahdenperä, Gustavsson & Lundgren (2016).

⁶⁹ Cederberg (2006).

⁷⁰ Jepson Wigg (2008).

⁷¹ Jepson Wigg (2008), s. 5; Cederberg (2006), s. 19.

Ett annat gemensamt resultat är att skolan fungerar som en naturlig inkörsport för de unga i det svenska samhället.⁷²

Pedagogen och migrationsforskaren Eva Skowronski studerar i sin avhandling nyanlända ungdomars skolsituation i Malmö kommun. Ungdomarna i Skowronski undersökning går i introduktionsutbildningen eller har nyligen börjat studera på de nationella gymnasieprogrammen. Skowronski studerar de ungas förutsättningar, villkor och möjligheter att inkluderas i olika sociala gemenskaper på sina respektive skolor. Genom etnografiska fältstudier och intervjuer med elever som går på IVIK och i ordinarie klasser/program i Malmö kommun undersöks en grupp nyanlända ungdomars skolsituation med fokus på deras upplevelser och erfarenheter av sin skolsituation.⁷³ Skowronski drar i likhet med Cederberg och Jepson Wigg slutsatsen att interaktionen mellan lärare och elev är viktig för de olika ungdomarnas självbild. Lärarna får oftast en roll som viktiga förebilder som uppmärksammar och stöttar de unga i deras skolvardag.⁷⁴ Vidare hävdar Skowronski att aspekter som familj, vänskap och identitet är centrala i de ungas berättelser om den första tiden i Sverige. Ytterligare beröringspunkter mellan de tre senast nämnda forskarnas avhandlingar är att ungdomarna har olika förhållningssätt och strategier för att hantera de olika situationer som uppstår när de anländer som flyktingar till Sverige. Skowronski uppmärksammar också bristande ansvarstagande från skolornas sida och konsekvenserna av åtskillnaden mellan olika elevgrupper från ordinarie skolverksamhet genom särskilda undervisningsgrupper och introduktionsklasser.⁷⁵ Gemensamt för Cederberg, Jepson Wigg och Skowronski är att de är kritiska till att skolan betraktar nyanlända elever som en homogen grupp. De pekar på vikten av att uppmärksamma ungdomarnas olika bakgrunder och migrationserfarenheter i mötet med det svenska utbildningssystemet. Andra studier uppmärksammar bland annat att nyanlända barn och ungdomar tillsammans med sina föräldrar hamnar i en särskilt svag position gentemot skolan eftersom de saknar kunskaper om det svenska utbildningssystemet och hamnar i en underordnad ställning i relation till skolan.⁷⁶ Gemensamt för de refererade studierna i detta avsnitt är att de uppmärksammar den svaga position nyanlända elever, liksom deras familjer, får i de föreställningar som dominerar i Sverige om utbildning, språk, kultur och nationell identitet.

Cederberg, Jepson Wigg och Skowronski tar enligt min uppfattning inte tillräcklig hänsyn till sina informanternas bakgrunder. En central fråga i denna avhandling gäller därför de nyanlända ungdomarnas olika bakgrunder och tidigare skolerfarenheter och vilken betydelse de haft för ungdomarnas

⁷² Jepson Wigg (2008), s. 5; Cederberg (2006), s. 11.

⁷³ Skowronski (2013).

⁷⁴ Skowronski (2013), s. 259.

⁷⁵ Skowronski (2013), s. 263. Jämför Cederberg (2006), s. 205.

⁷⁶ Se till exempel Kästen-Ebeling & Otterup (2014); Bunar (2010); Bankier, Karlsson & Schueler (2002); Bigestens & Sjögren (2001).

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen samt deras planer och strategier för den fortsatta utbildningen.

Organiseringen av utbildning för nyanlända

En central aspekt av arbetet med nyanlända och deras utbildning är de organisatoriska villkoren och förutsättningarna. En ofta citerad studie är pedagogen Mathias Blob komparativa undersökning som är inriktad på olika former av förberedelseklasser (i grundskolan och gymnasium) i Stockholm, Göteborg, Malmö och Köpenhamn. Utifrån intervjuer med kommunala tjänstemän i dessa fyra kommuner drar han slutsatsen att det råder en stor variation i kommunernas sätt att organisera skolintroduktionen för nyanlända elever. Vidare uppmärksammar Blob avsaknaden av kommunala policydokument, bristen på nationella riktlinjer och rekommendationer, den bristfälliga modersmålsundervisningen samt svårigheten med övergången till ordinarie klasser.⁷⁷

Just diskussionen om de nyanlända elevers placering i förberedelseklasser eller direktintegrering är en viktig utgångspunkt i debatten om gruppens möte med den svenska skolan. Även om det har skett en hel del förändringar sedan Blob genomförde sin studie 2004, är hans undersökning relevant i sammanhanget då han uppmärksammar det skede då nyanlända elever går i olika former av introduktions- och förberedelseklasser samt övergången till ordinarie klasser som särskilt kritiska och avgörande för deras fortsatta skolkarriär. Blob menar att en alltför snabb övergång från förberedelseklass till ordinarie klass kan hindra den nyanlända eleven från att utveckla grundläggande färdigheter i svenska språket i allmänhet och i skolans undervisningsspråk i synnerhet. Samtidigt kan en alltför lång tid i introduktionsklasser leda till stigmatisering och isolering av ungdomarna. Ju längre tid ungdomarna går i dessa klasser, desto mer fokuserar man från skolans sida på deras språkinläring.⁷⁸

Andra närliggande svenska forskningsstudier som bör nämnas är språkvetaren och pedagogen Monica Axelssons, barn- och ungdomsforskaren Jenny Folke Nilssons samt Nihad Bunars undersökningar om nyanlända elever i grundskolan.⁷⁹ Dessa tre forskare undersöker bland annat organisatoriska aspekter av utbildning för nyanlända och om placeringen i förberedelseklasser⁸⁰ bidrar till att de nyanlända eleverna drabbas hårdare av institut-

⁷⁷ Blob (2004), s. 13.

⁷⁸ Blob (2004), s. 13f. Se också Nilsson Folke (2017); Bunar (2015); Nilsson & Axelsson (2013).

⁷⁹ Nilsson Folke (2017); Nilsson & Axelsson (2014), s. 137–164; Nilsson & Bunar (2015), s. 1–18; Nilsson (2012).

⁸⁰ Enligt Skolverket är förberedelseklass ett sätt att organisera utbildningen för att ”ge de nyanlända eleverna de kunskaper de behöver för att så tidigt som möjligt kunna ta del av den ordinarie undervisningen. Förberedelseklassen är inte en form av särskilt stöd.” <http://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/nyanlandas-lorande>.

ionella praktiker som legitimerar att deras undervisning vanligen sker avskilt från skolans övriga verksamhet.

Även internationell forskning problematiserar organiseringen av introduktionsutbildning för nyanlända barn och elever samt deras övergång till ordinarie klasser⁸¹. Gemensamt för de internationella studier som tas upp i detta avsnitt är att de kombinerar såväl kvalitativa och kvantitativa insamlingsmetoder som teoretiska utgångspunkter hemmahörande i fält som andraspråksinläring, migration och utbildningssociologi. I en studie från USA undersöker utbildningsforskaren Rosa Castro Feinberg ett antal skolor för nyanlända barn och elever. Castro Feinberg identifierar enligt henne själv både framgångsrika skolor och icke framgångsrika skolor i arbetet med de nyanlända ungdomarna. Hon konstaterar att generellt är både de framgångsrika och de dåliga skolorna lokaliserade i separata byggnader skilda från ordinarie skolformer och avsedda endast för migranter som i sin tur oftast är bosatta i territoriellt stigmatiserade förorter eller stadsdelar.⁸²

Studier om introduktionsutbildningens organisatoriska lösningar och rumsliga placering är relevanta för min avhandling eftersom variationen är stor både i Sverige och utomlands. Dessutom uppmärksammar exempelvis Feinberg Castro relationen mellan de nyanlända ungdomarnas placering i skollokaler och stigmatiserade bostadsområden, vilket även jag undersöker i min studie. De elever som kommer till tals i denna avhandling går inte i särskilda skolor för nyanlända elever, men är ändå på grund av sin fysiska placering i skolornas olika byggnader och korridorer "lite vid sidan om" skolans ordinarie verksamhet. Därtill kommer att ungdomarna bor i territoriellt stigmatiserade stadsdelar och bostadsområden. Feinberg Castros viktigaste slutsats är att de olika organisatoriska lösningarna i särskilda skolor för nyanlända elever må ha flera fördelar men att de fördelarna inte är tillräckliga för att uppväga de nackdelar systemet innebär för arbetet med att lära barnen det mottagande landets språk och introducera dem landets utbildningssystem och samhälle:

Newcomer schools are limited, however, in their ability to facilitate interaction with peers from the host culture, as no native speaker of English are enrolled in these schools. Effective cross-cultural communication strategies require more than English language proficiency, narrowly defined. What is required is experience in the negotiations of meaning with members of host society.⁸³

Barn och elever, vare sig de är nyanlända eller inte, vill lära sig det mottagande landets språk, men för att kunna göra det på ett effektivt sätt behöver de, enligt Feinberg Castros, samtala med andra jämnåriga som har

⁸¹ Se till exempel de olika bidragen i Nannucci (2012).

⁸² Feinberg Castros (2000), s. 220–227.

⁸³ Feinberg Castros (2000), s. 224; Jämför med Cederberg (2006); Jepson Wigg (2008).

språket som sitt modersmål eller starkaste språk. På så sätt får de möjlighet att höra och pröva ut olika språkliga nyanser som är förutsättningar för en effektiv språkinläring.⁸⁴ En annan viktig slutsats som Feinberg Castros drar är att särskilda skolor för nyanlända elever också leder till ojämlika utbildningsvillkor för de nyanlända ungdomarna vilket får betydelse för de nyanlända ungdomarnas känsla av tillhörighet och gemenskap med övriga elever, vilket i sin tur inverkar på deras inställning till utbildningen och skolprestationer.⁸⁵

Utbildningsforskarna Karen Pugh, Danielle Every och Robert Hattam undersöker hur utbildningen för nyanlända elever organiseras i statliga grundskolor i Australien.⁸⁶ Studien är baserad på fältstudier, intervjuer med skolledning och lärare. Pugh och hennes kolleger konstaterar att skolor med särskilda förberedelseklasser i första hand vänder sig till icke engelsktalande ungdomar som har bott i Australien i mindre än ett år. Skolorna erbjuder alla nyanlända elever plats i förberedelse- eller introduktionsklass i högst två år. Där förbereds de genom intensiva kurser i engelska som andra språk för övergång till ordinarie klasser. De nyanlända ungdomarna får gå i särskilda undervisningsgrupper med endast ett fåtal elever och tvåspråkiga lärare. De är åtskilda från ordinarie skolverksamhet förutom vid till exempel kultur- eller idrottsaktiviteter som är gemensamma.⁸⁷ Pughs och hennes kollegors slutsatser är att trots att de nyanlända ungdomarna går i separata introduktionsklasser är man från skolans sida mån om att ha dem i skolans byggnader tillsammans med andra elever och på så sätt avdramatisera deras närvaro. Samtidigt försöker man också från skolans sida att i organiseringen av den pedagogiska verksamheten utgå ifrån ungdomarnas individuella förutsättningar och närsamhällets strukturella villkor.⁸⁸ I likhet med Feinberg Castros undersökning handlar också Pugh och hennes kollegers studier i första hand om olika mottagningsklasser (i detta fall nyanlända elever i grundskolan) men de är ändå relevanta för mitt arbete då de ger kunskaper om betydelsen av att ha förberedande eller introducerande undervisning under en begränsad tid och att den fysiska placeringen i skolans byggnad har betydelse för ungdomarnas möjligheter till integration i skolan och samhället.⁸⁹

I en annan studie undersöker migrationsforskaren Chris Burgess nyanlända ungdomars skolsituation i en mindre stad i Japan. Burgess studie är intressant för mig eftersom den uppmärksammar skolornas arbete med att å ena sidan introducera de nyanlända barn och ungdomarna till det japanska språket, skolan och samhället och å andra sidan tydliggöra vad som skiljer dem från

⁸⁴ Feinberg Castros (2000), s. 224.

⁸⁵ Feinberg Castros (2000), s. 225.

⁸⁶ Pugh et al. (2012), s. 125–141.

⁸⁷ Pugh et al. (2012), s. 127.

⁸⁸ Pugh et al. (2012), s. 131.

⁸⁹ Pugh et al. (2012), s. 138f.

det japanska.⁹⁰ Baserat på en variation av intervjuer, enkäter och etnografisk fältarbete konstaterar Burgess att skolorna i den aktuella staden inte klarar av att erbjuda de nyanlända ungdomarna den hjälp och stöd som de behöver i början av sin skolintroduktion. Istället är det civila samhället i form av olika frivilliga organisationer som gör skolornas arbete och stödjer och hjälper de nyanlända ungdomarna.⁹¹

Jag vill hävda att det svenska utbildningssystemet har ett liknande dilemma i sitt arbete med nyanlända barn och ungdomars skolsituation. Det märks inte minst i motsättningen mellan å ena sidan skolans krav på enspråkighet och å andra sidan det mångkulturella samhällets visioner om mångfald, flerspråkighet och inkludering.⁹² En annan intressant aspekt av Burgess studie är de ungas beskrivningar av första tiden i den japanska skolan, som de beskriver i termer av ensamhet, utanförskap och svårigheter med att lära sig det japanska språket.⁹³ Bunar diskuterar i Vetenskapsrådets forskningsöversikt Nyanlända och lärande Burgess studie som ett exempel på internationell forskning som visar att vi i Sverige bör ta vara på det omgivande samhällets resurser, frivilliga organisationer och deras engagemang i arbetet med nyanlända.⁹⁴

Integration av elever med utländsk bakgrund

I diskussionen om nyanlända elever och deras möte med det svenska utbildningssystemet måste man också ta upp hur man skiljer mellan elever med "svensk respektive utländsk bakgrund".⁹⁵ Forskning som handlar om integration av elever med utländsk härkomst berör ibland direkt och ibland indirekt även nyanländas skolsituation. Kategoriseringen av eleverna sker med utgångspunkt i dikotomin svenskar-invandrare. Kategoriseringarna svenskar-invandrare kan förstås som en konsekvens av elevernas strävan att organisera sin tillvaro genom att skapa gemenskaper och tillhörigheter på basis av etnicitet och ursprung.⁹⁶ Även lärare är med och skapar separata kategorier med utgångspunkt i dikotomin svenskar och invandrare. Till exempel uppmärksammar pedagogen Lena Fridlund⁹⁷ och socialantropologen Sabine Gruber⁹⁸ i sina respektive etnografisk orienterade studier i grundskolan några

⁹⁰ Burgess (2007), s. 6.

⁹¹ Burgess (2007), s. 2

⁹² Jag har inom ramen för två antologier inom området interkulturell pedagogik diskuterat ovannämnda dilemma och dess konsekvenser för lärarens dagliga arbete med flerspråkiga elever, se Sharif & Sahlén (2007); Sharif (2008).

⁹³ Burgess (2007), s. 12.

⁹⁴ Bunar (2010), s. 101.

⁹⁵ Skolverket (2011), s. 172. Kategorin utländsk bakgrund som barn och elever födda utomlands och invandrat före eller efter skolstart och/eller födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar.

⁹⁶ Bunar & Kallstenius (2007), s. 276.

⁹⁷ Fridlund (2011).

⁹⁸ Gruber (2007).

lärares motivering till att i integrationens namn skilja nyanlända elever från övriga elever. Denna särskiljning görs med hänvisning till elevernas bristande kunskaper i det svenska språket och leder ofta till att de unga skapar egna gemenskaper baserade på de vuxnas föreställningar om deras etniska, språkliga och kulturella bakgrunder. En konsekvens av särskiljandet är enligt dessa studier att elevernas multietniska och flerspråkiga bakgrunder tonas ned.⁹⁹ Detta är intressant att kontrastera mot IVIK där det låg i programmets logik att skilja nyanländ invandrare från svenskar. På så sätt riktade sig IVIK mot den första gruppen och exkluderade därmed den andra gruppen. Samtidigt vill jag hävda att denna process gick bortom eleverna och lärarna. Det fanns ju ett program som hette Introduktionsutbildning för invandrare. Det var inga svenskfödda elever (med svenska som modersmål) som läste detta program. Med andra ord finns det en brist i litteraturen som missar denna fundamentala separation av eleverna på grundval av deras härkomst.

Ett relativt nytt forskningsområde i Sverige är interkulturellt lärande eller interkulturell pedagogik.¹⁰⁰ Studier inom detta område, där författarna använder sig av etnografiska metoder i kombination med olika former av policy- och dokumentanalys, uppmärksammar just integration av elever med utländsk bakgrund. Kännetecknande för de flesta av studierna inom området är att de ger riktlinjer för hur lärare bör arbeta med de ungas lärande och sin egen kompetensutveckling för att hantera de förändringar och utmaningar som lärare står inför i arbetet med nyanlända elever. Det kan också handla om hur lärare kan arbeta för att bygga upp en förmåga hos sig själva och sina elever som bygger på att man lär sig av det främmande hos den "andre" och hos det bekanta inom den egna "kulturen".¹⁰¹ Den övergripande utgångspunkten för studier inom området interkulturalitet är att utbildningssystemet är en av nationalstatens dominerande institutioner för reproduktionen av nationella självförståelseformer, vilket man inom detta forskningsfält betraktar som problematiskt och ställer sig kritisk till. Utbildningssystemet har i detta sammanhang till uppgift att reproducera och stärka "vi-känslan" inom ett land genom att betona tillhörigheten till nationen, dess gemensamma historia, språk och kultur. Vidare pekar dessa studier på vikten av att uppmärksamma och problematisera sociala relationer mellan olika aktörer i skolans vardag. En tydlig ambition är att synliggöra hur ett symboliskt våld utövas genom utbildningssystemet och hur det bidrar till bevarandet av den rådande uppdelningen mellan "svenska elever" och "invandrarelever" eller elever med utländsk bakgrund.¹⁰² Etnologen Ann Runfors avhandling "Mångfald, motsägelser och marginaliseringar" är en ofta citerad undersökning som

⁹⁹ Fridlund (2011), s. 237, 240; Gruber (2007), s. 63ff.

¹⁰⁰ Lorentz & Bergstedt (2016); Lahdenperä & Lorentz (2010); Lahdenperä (2002; 2004); Eklund (2003).

¹⁰¹ Se till exempel Lorentz et al. (2016); Lahdenperä & Lorentz (2010); Lahdenperä (2004).

¹⁰² Se till exempel Gruber (2007) och de olika bidragen i SOU (2006:40).

också problematiserar homogeniseringen och kategoriseringen av elever med utländsk bakgrund. Runfors menar att uppdelningen i kategorierna svenska och utländska elever utgör en problematisk dikotomi som kommunicerar essentialistiska föreställningar om hur man ska vara inom respektive kategori. Detta kan, enligt Runfors, påverka ungdomarnas identitet och skapa en känsla av främlingskap och utanförskap.¹⁰³

Sammanfattningsvis kan man med utgångspunkt i de ovan refererade studierna betrakta nyanlända elever som en särskild utsatt grupp. En röd tråd i studierna är att de problematiserar skolpersonalens dilemman när de ska hantera spänningen mellan den mångkulturella välviljan och känslomässiga bindningen till det svenska språket och svenskheten i relation till sina "invandrarelever" eller elever med "utländsk bakgrund".¹⁰⁴ En viktig pusselbit i nationsbyggandet och den demokratiska utvecklingen i Sverige har varit att man från utbildningssystemets sida aktivt arbetat med att "fostra" till ett gemensamt språk – svenska.¹⁰⁵ Denna fostran till ett gemensamt språk aktualiseras och blir särskild relevant i arbetet med nyanlända ungdomars introduktion till den svenska skolan och deras fortsatta lärande. En forskningslucka i sammanhanget är om nyanlända elever, genom dagliga praktiker utförda av skolpersonal, skolans övriga elever och de själva, blir del av ett skillnadsskapande och om de utvecklar specifika strategier för att hantera detta. Till exempel saknas det studier som undersöker om placeringen av nyanlända gymnasieelever i introduktionsklasser där de är rumsligt avskilda från skolans övriga verksamhet bidrar till att de hamnar i en ännu svagare position i relation till skolan eftersom de saknar kunskaper om det svenska utbildningssystemet. Därför vill jag i denna avhandling belysa och analysera hur ungdomarna berättar om sig själva i relation till rumsliga aspekter, gränsbevakande praktiker och språkbruk som "IVIK-korridoren", "invandrarskolan" och "irakiernas plats" samt relatera detta till hur ungdomarna faktiskt är lokaliserade i skolan.

Att socialiseras till elev i en ny skolkultur

Att bli elev i en flerspråkig och multietnisk högstadieskola med en stor grupp nyanlända i London är temat i utbildningsforskaren Catherine Wallace etnografiska studie om en grupp nyanlända elever i en förberedelseklass. Wallace undersöker med hjälp klassrumsobservationer och videoinspelningar hur nyanlända högstadieelever blir elever i den engelska skolan.¹⁰⁶ Även om Wallace studie handlar om högstadieelever har den ändå flera beröringspunkter med denna avhandling. Hennes huvudsats är att de

¹⁰³ Runfors (2003).

¹⁰⁴ Jämför Gruber (2007). Se också Runfors (2003).

¹⁰⁵ Bigestans & Sjögren (2001), s. 6.

¹⁰⁶ Wallace (2011), s. 101f.

nyanlända ungdomarnas första möten med det brittiska utbildningssystemet blir en slags anpassningsperiod till en ny skolkultur och ett nytt skolsammanhang. För ungdomarnas del handlar det om att accepteras som elev i den engelska skolan, eftersom detta erkännande så småningom leder till att de blir accepterade som medborgare i landet. Denna anpassningsprocess beskriver Wallace som att börja om skolan från början vilket är som deras vardag i övrigt, eftersom barnen och deras familjer går genom liknande process i samhället.¹⁰⁷ Vidare beskriver Wallace ungdomarnas strategier för att hantera mötet med skolan som ambivalenta och motsägelsefulla. De nyanlända ungdomarna vill å ena sidan höra hemma i den nya skolan och i slutändan i samhället, men å andra sidan gör de motstånd mot skolans bristfälliga föreställningar om deras etniska, religiösa och kulturella bakgrund vilket i sin tur oftast leder till att lärarna förkastar eller inte tar hänsyn till deras tidigare (skol)kunskaper.¹⁰⁸

I likhet med ungdomarna i min avhandling är ungdomarna i Wallace undersökning studiemotiverade och ger uttryck för höga ambitioner. De vill studera på högskole- och universitetsnivå. Samtidigt ser de nyanlända ungdomarnas livsvillkor annorlunda ut än andra elevers. Till exempel har deras föräldrar inte haft samma möjlighet som alla andra föräldrar att välja sina barns skola.¹⁰⁹ Wallace uppmärksammar två utmaningar som nyanlända elever står inför i mötet med den engelska skolan. Den första är att lära sig ett nytt språk, en ny skolkultur och att framgångsrik genomföra sina studier. Den andra utmaningen handlar om ungdomarnas olika strategier för att få erkännande och räknas in som en del av skolans "riktiga" elever. Wallace hävdar att

The second task for the young people is harder: to resolve tensions between out of school identities, most obviously religious identity, and past experience of school, with the expectations of the new setting. Becoming a pupil is not just a matter of learning new, culturally mediated ways of schooling but also of exercising citizenship.¹¹⁰

Jag vill med min avhandling visa på vikten av att lära känna de nyanlända ungdomarnas nationella och etniska identiteter och erfarenheter av tidigare utbildningssystem för att förstå deras strategier för att bli elever i den svenska skolan.

¹⁰⁷ Wallace (2011), s. 98.

¹⁰⁸ Wallace (2011), s. 102.

¹⁰⁹ Wallace (2011), s. 98.

¹¹⁰ Wallace (2011), s. 110.

Klass, kön, etnicitet och utbildningsval

Frågan om ungdomars skolval undersöks i flera studier inom sociologi, utbildningssociologi och barn- och ungdomsvetenskap. Även om dessa vanligen inte är inriktade specifikt på nyanlända utan istället uppmärksammar olika elevgrupper utifrån övergripande kategorier som klass, kön, etnicitet och plats, är de ändå relevanta för mitt arbete. Nyanlända hamnar oftast i kategorin elever med "utländsk bakgrund" i relation till "svensk bakgrund" och är placerade i boenden i så kallade mångkulturella och invandrartäta bostadsområden. Gemensamt för flertalet av dessa forskningsstudier är att de i likhet med min studie utnyttjar Pierre Bourdieus "verktygslåda" som teoretisk ram och använder sig av antingen kvalitativa eller kvantitativa analysmetoder eller en kombination av dessa.¹¹¹

De flesta av de sociologiska undersökningarna har diskuterat hur ungdomars val av skola och utbildning (och yrke) följer socialt reproducerande mönster, där faktorer som klass, kön och etnicitet är centrala styrningsmekanismer.¹¹² I detta sammanhang har flera forskare knutna till forskargruppen för utbildnings- och kultursociologi vid Uppsala universitet med utgångspunkt i Pierre Bourdieus sociologi studerat just relationen mellan klass, kön och social reproduktion.¹¹³ Även i Skolverkets forskningsstudier och statliga utredningar uppmärksammas ungdomars reproducerande urvalsmönster.¹¹⁴ Ungdomarna i denna avhandling befinner sig i början av sina gymnasiestudier och de beskrivningar de ger av sina utbildningsambitioner och utbildningsval är synnerligen intressanta och aktuella då det saknas svensk forskning om denna elevgrupp.

Bunar och Sernhede¹¹⁵ samt Ambrose¹¹⁶ studerar också kategorin plats och betonar vikten av staden och det urbana rummet i sin analys av relationen mellan kategorierna klass, kön, etnicitet och dess inverkan på ungdomars utbildningsval. Det gör även Palme¹¹⁷, Lidegran¹¹⁸ och Forsberg¹¹⁹ som alla studerar lokala gymnasiefält, där platsen är av största vikt. Däremot står inte nyanlända i fokus i dessa studier. Min avhandling bör ses som ett bidrag till detta fält där man alltså inkluderar platsens och de rumsliga aspekternas betydelse i analysen av nyanlända barn och ungdomars skolsituation. Dess-

¹¹¹ Se till exempel Ambrose (2017); Kallstenius (2010); Sandell (2007); Skawonius (2005); Trumberg (2011).

¹¹² Trumberg (2011). Kallstenius (2010). Sandell (2007).

¹¹³ Broady & Börjesson (2006); Bertilsson (2014); Forsberg (2015); Lidegran (2009); Palme (2008).

¹¹⁴ Se till exempel Skolverkets rapporter *Attityder till skolan* (2004, 2006, 2009). Se också Broady et al (2000); SOU (2006, 2009, 2011).

¹¹⁵ Se till exempel introduktionskapitlet i Bunar & Sernhede (2013).

¹¹⁶ Ambrose (2017).

¹¹⁷ Palme (2008).

¹¹⁸ Lidegran (2009).

¹¹⁹ Forsberg (2015).

utom tar jag med ungdomarnas migrationserfarenheter i analysen av deras möte den svenska skolan.

Studier om etnicitet och studieval pekar ut nyanlända elever som den grupp elever som hamnar utanför utbildningssystemet.¹²⁰ Dahlstedt och hans kolleger uppmärksammar i sin sociologiska studie nyanlända eller den grupp med kortast vistelsetid i Sverige och deras extra utsatta situation när det gäller skol-, bostadsmarknaden och arbetslivet. En slutsats de drar är att nyanlända drabbas särskilt påtagligt av segregering och exkluderande mekanismer till följd av "en rad välfärdsstatliga nedskärningar, av ökad segregation, resursbrister och försämrade pedagogiska villkor i allt mer överfyllda skolor".¹²¹ Sandell hävdar att de som vistats lite längre i Sverige har bättre möjligheter att nå framgång i skolan, eftersom de förstår utbildningssystemet bättre. En del forskare lyfter också fram valfrihetsfrågan och dess betydelse för individens möjligheter,¹²² medan andra uppmärksammar även den regionala och lokala kontextens betydelse för socialt reproducerande mönster bland elever.¹²³

Offentliga utredningar och aktuell utbildningssociologisk forskning visar också tydligt hur den ojämlika fördelningen av utbildnings- och kulturresurser reproduceras till nästa generation så att högutbildade familjers elever går längre utbildningar och lågutbildade familjers elever går kortare utbildningar.¹²⁴ Således blir utbildningssystemets betydelse för olika gruppers sociala och kulturella reproduktion särskilda intressanta infallsvinklar för denna studie.

En del studier handlar över huvud taget inte om nyanlända elever utan istället om kategorin elever med utländsk bakgrund och behandlar, utöver ungdomarnas berättelser om mötet med den svenska gymnasieskolan, också framtida vägval efter gymnasiet.¹²⁵ Med utgångspunkt i Pierre Bourdieus begrepp habitus, kapital och fält analyserar Catarina Lundqvist de ungas berättelser om karriärskap. Lundqvist uppmärksammar ungdomarnas "berättelser om karriärval och de möjligheter inför framtiden som de formulerar."¹²⁶ En viktig slutsats från Lundqvists studie är att ungdomarna talar om flera olika framtida utbildnings- och yrkesval som de betraktar antingen som socialt förpliktigande (något som de av sociala skäl anser sig tvungna att göra) eller som enda möjliga och som de förr eller senare måste göra. En del av dessa val ska ses som situationsbundna eftersom de kan "förändras, betvivlas eller förstärkas beroende på erfarenheter och influenser från olika håll."¹²⁷

¹²⁰ Se till exempel Sandell (2007), s. 19.

¹²¹ Dahlstedt (2007), s. 14.

¹²² Se till exempel Bunar & Kallstenius (2006); Bunar (2009); Sandell (2007).

¹²³ Se till exempel Sandell (2007).

¹²⁴ Palme (2008); Lidegran (2009); Sandell (2007); SOU (2006:40); Bjurström (1997).

¹²⁵ Lundqvist (2010); Behtoui (2006); Knocke & Hertzberg (2000); Goldstein-Kyaga (1995).

¹²⁶ Lundqvist (2010), s. 51.

¹²⁷ Lundqvist (2010), s. 277.

Lundqvists studie betonar just vikten av att ta hänsyn till de transnationella och diasporiska gemenskapernas betydelse för förståelsen av ungdomars möte med det svenska utbildningssystemet och utbildningsstrategier.¹²⁸ En nyanländ elev som har kunskaper om det svenska utbildningssystemet har också större möjlighet att ”göra de rätta valen”¹²⁹ vad gäller skola och utbildning och att förstå deras betydelse för sin framtida etablering på arbetsmarknaden. För denna avhandling är Lundqvists studie relevant även om den inte direkt berör nyanlända ungdomars skolsituation utan gäller relationen mellan migration och utbildning.

Andra studier inom samma tema vilka problematiserar relationen mellan gymnasievalet och etnicitet och delvis utgår ifrån Bourdieus sociologiska begrepp är Fredrik Hertzbergs studie om relationen mellan gymnasieval och möjligheter på arbetsmarknaden för elever med utländsk bakgrund.¹³⁰ En av Hertzbergs slutsatser är att inför gymnasiet gör elever med utländsk bakgrund (där nyanlända ingår) i likhet med andra elever val som ”på allvar påverkar deras framtid.”¹³¹ De elever som Hertzberg talar om är i första hand elever i årskurs 9 i en Stockholmsförort som i samband med övergången till gymnasiestudier ställs inför två ”parallella social processer; en pedagogisk differentiering och en social selektering eller stratifiering.”¹³² Ytterligare en slutsats är att när man jämför elever med svensk respektive utländsk bakgrund visar det sig att den senare gruppen mer än den förra framför sig ser en etniskt delad arbetsmarknad.¹³³ Det är uppfattningar som har sin grund i att ”barn till invandrade liksom de själva som har invandrat i grundskoleåldern möter liknande hinder på arbetsmarknaden som föräldragenerationen.”¹³⁴ Denna avhandling uppmärksammar i likhet med Hertzbergs studie gruppen nyanlända elever som ingår i kategorin ”elever med utländsk bakgrund”, det vill säga de som löper störst risk att bli arbetslösa efter sina studier. Särskilt utsatta är de som kommer från utomeuropeiska länder och bland dem inte minst de från Mellanöstern. Gruppens utsatthet på arbetsmarknaden har i sin tur undersökts i flera tidigare studier.¹³⁵

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar genomgången av ovanstående studier följande: Det finns en hel del svensk forskning som på olika sätt, direkt eller indirekt,

¹²⁸ Se också Lundqvist (2007).

¹²⁹ Sandell (2007), s. 19.

¹³⁰ Hertzberg (2006).

¹³¹ Hertzberg (2006), s. 12.

¹³² Hertzberg (2006), s. 29.

¹³³ Hertzberg (2006), s. 13.

¹³⁴ Hertzberg (2006), s. 31.

¹³⁵ Se till exempel Schierup, Munck, Likić-Brborić & Neergaard (2015); Neergaard (2009), s. 201–221; Neergaard (2004); Neergaard (2006), s. 164–184.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

handlar om nyanlända barn och ungdomars möte med det svenska utbildningssystemet. De studier som direkt berör nyanlända grundskole- och gymnasieelever uppmärksammar på ett övergripande plan spänningsfältet mellan integration och segregation i relation till elevernas placering i olika former av introduktionsklasser och direktintegrering i den ordinarie skolverksamheten.

Andra svenska studier, som inte handlar specifikt om nyanlända, behandlar ändå ämnet genom att bland annat uppmärksamma integrationen av elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan. Gemensamt för dem är att de betonar på ett övergripande plan betydelsen av att uppmärksamma samspelet mellan olika aktörer i den svenska skolan och diskuterar de faktorer som påverkar ungdomarnas identitetsutveckling. Vidare uppmärksammar dessa studier hur samhällseliga makt- och dominansförhållanden som återspeglas i skolans dagliga arbete genom att till exempel undersöka lärarnas undervisningspraktiker eller hur de hanterar diverse olika utmaningar som möter dem i arbetet med nyanlända elever. Genomgången av ovan refererade studier visar också att relationen mellan kategorierna "svenskar" och "invandrare" är viktiga att uppmärksamma eftersom dessa två kategoriseringar är relevanta i förståelsen av det som sker i den svenska skolan.

Den internationella forskningen uppmärksammar i likhet med den svenska forskningen nyanlända barns och ungdomars särskilda livsvillkor och förutsättningar som skiljer dem från andra elever. Däremot fokuserar varken de svenska eller internationella studierna på nyanlända skolungdomarnas inställningar till och uppfattningar om introduktionsutbildningen i allmänhet och dess betydelse för deras framtida utbildningsstrategier, vilket är en av denna avhandlings frågeställningar. Min avhandling bör ses som ett bidrag till detta fält där jag utöver kategorierna klass, kön och etnicitet även inkluderar platsens och de rumsliga aspekternas betydelse i analysen av ungdomarnas skolsituation. Dessutom tar jag, till skillnad från ovancerade nationella och internationella studierna, med ungdomarnas migrationserfarenheter i analysen av deras möte den svenska skolan. Jag tar då hänsyn till deras livsvillkor i det forna hemlandet och uppmärksammar de resurser och kapitaltillgångar som ungdomarna tar med sig till Sverige. Vidare kartlägger jag ungdomarnas och deras familjers socioekonomiska status i hemlandet och i Sverige samt dess betydelse för de ungas utbildningsstrategier, inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen, något som de ovan citerade studierna inte tillräckligt beaktar.

KAPITEL 3

Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

I detta kapitel redovisas avhandlingens teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp. De är hämtade från den franske sociologen Pierre Bourdieus "verktygslåda"¹³⁶ och från forskningsfältet Internationell migration och etniska relationer (IMER)¹³⁷. Dessutom används generella sociologiska begrepp som klass, kön och etnicitet. Bourdieus sociologiska "verktygslåda" används i denna avhandling för att studera å ena sidan ungdomarnas livsvillkor baserade på deras etnicitet, sociala situation och kön samt deras resurser, och å andra sidan den sociala miljö där de befinner sig, i det här fallet gymnasieskolan i Södertälje. Detta görs genom att belysa och analysera de strukturella förutsättningarna och hur ungdomarna tolkar och ger mening åt sina egna livsvillkor, samt de olika handlingsmönster och strategier som de utvecklar.¹³⁸ Bourdieu tar alltså fasta på objektiva tillgångar och kombinerar analysen av dessa med analysen av individernas subjektiva beskrivningar av verkligheten.

Kapitlet inleds med en presentation och diskussion av Bourdieus begrepp och deras användning i denna avhandling. Sedan följer redogörelser av de generella sociologiska begreppen klass, kön och etnicitet och hur dessa samverkar med varandra i förståelsen av nyanlända ungdomars möte med det svenska utbildningssystemet. Kapitlet avslutas med en genomgång av begreppen etnicitet, nation, migration och diaspora och dessa brukas inom IMER-forskningsfältet.

Pierre Bourdieus sociologiska "verktygslåda"

Med utgångspunkt i Bourdieus kapitalbegrepp synliggörs de olika slags resurser ungdomarna (och deras familjer) har med sig i mötet med det svenska utbildningssystemet och introduktionsutbildningen. Ungdomarnas olika strategier kan därför antas utgöra olika former av kapitalinvesteringar i

¹³⁶ Bourdieus "verktygslåda" beskrivs av Donald Broady, som "redskap för bearbetning av det omedelbart observerbara, ja till och med som tillhyggen som låter forskaren att slå hål på självklarheten och självtillräckligheten hos de omedelbara framträdelserna." Vidare hävdar Broady att "De [begreppen ur "verktygslådan"] får sin fulla mening när de sätts i rörelse i undersökningar, som verktyg eller kanske hellre som sökarljus." Broady (1991), s. 167.

¹³⁷ Dahlstedt. & Neergaard (2015).

¹³⁸ Bourdieu (1999b), s. 49.

Bourdieu's mening vilka får stor betydelse för "resan" från introduktionsutbildningen till framtida utbildnings- och yrkesmål. Hos Bourdieu har jag funnit stöd för min uppfattning om betydelsen av att sätta människors livsförutsättningar och tillgångar i relation till deras livsstilar, erfarenheter och handlingsmönster. Detta synliggörs enligt modellen för det sociala rummet: kapitaltillgångar – habitus – livsstilar och handlingar.¹³⁹ Det sociala rummet – begreppet utvecklas längre ned i detta kapitel – kan ses som ett system av å ena sidan grundläggande tillgångar och å andra sidan praktiker och smaker som omfattar allt från mat, musik, konst till fritidsaktiviteter och val av semestermål. Det sociala rummets grundläggande struktur upprättas av sociala gruppers generella kapitaltillgångar. Habitus, som vi också återkomma till, kan betraktas som förkroppsligandet av en individs kapitaltillgångar och länken mellan de grundläggande tillgångarna och livsstilarna. I Bourdieus perspektiv är en människas praktiker och smak – via habitus – starkt relaterade till det sätt på vilket existensbetingelserna formar henne.¹⁴⁰ Grunden för en individs livsförutsättningar är de olika former av medel och resurser – kapitaltillgångar – som individen förfogar över. Det är från dessa utgångspunkter som Bourdieu utvecklat sina olika kapitalbegrepp. Nedan gör jag först en översiktlig presentation av de mest generella kapitalen, ekonomiskt, socialt, kulturellt och symboliskt kapital. Därefter följer en beskrivning av utbildnings- och språkligt kapital som är de kapitalformer som är av särskilt intresse i denna avhandling.

Generella kapitaltillgångar

I detta avsnitt presenteras Bourdieus begrepp ekonomiskt, socialt, kulturellt och symboliskt kapital. Beskrivningen av dessa generella kapitaltillgångar är grundläggande för förståelsen av ungdomarnas livsförutsättningar som nyanlända. Genomgången inleds med ekonomiskt kapital som tillsammans kulturellt kapital av Bourdieu betraktas som de viktigaste kapitalarterna.

Ekonomiskt kapital i Bourdieus mening är sådant som pengar, mark, fastigheter och kännedom om ekonomins spelregler.¹⁴¹ I denna avhandling är ungdomarnas och framför allt familjernas innehav av ekonomiskt kapital intressant eftersom de i egenskap av nyanlända migranter sannolikt har betydligt mindre ekonomiska resurser än infödda svenskar. Det är inte heller ovanligt att många migranter spenderar stora summor på resan till Sverige, då det oftast krävs flera kortare eller längre stopp under resans gång, vilket sannolikt tärt på tillgångarna. Generellt gäller en allmän skillnad i rikedom mellan Irak och Sverige. Förmodligen har man inte heller tillräcklig känne-

¹³⁹ Bourdieu (1986), s. 284f. Resonemanget ovan bygger på delar av författarens verk *La distinction* i svensk översättning.

¹⁴⁰ Bourdieu (1999b), s. 16f.

¹⁴¹ Bourdieu (1986), s. 268ff.

dom om ekonomins spelregler i Sverige, vilket oftast leder till att nyanlända migranter har svårare än andra grupper att etablera sig på arbetsmarknaden och blir hänvisade till okvalificerade yrken eller olika typer av försörjningsstöd. Det leder i sin tur till att vissa grupper av nyanlända migranter får en mycket sämre ekonomisk ställning på arbetsmarknaden än de hade i sina hemländer, och inte har ekonomiska resurser i form av pengar som gör det möjligt att köpa/bygga bostäder och bosätta sig i attraktiva bostadsområden som inte är stigmatiserande.¹⁴² Jag har inte ställt specifika frågor om ekonomiska medel, men fått en generell uppfattning om mina informanternas ekonomiska förhållanden genom att fråga om vilka yrken familjerna hade i Irak och vilka de har i Sverige.

Kulturellt kapital i Bourdieus mening är framför allt förmågan att använda sig av ett kultiverat språk, kunna föra sig i olika sammanhang och ha kännedom om kulturen (i första hand finkulturen). Broady beskriver i förordet till Bourdieus och Passerons verk *Reproduktionen* kulturellt kapital på följande sätt:

Den avser kort sagt tillgångar som i hela samhället och särskild inom den dominerande klassen är högt värderade och står i motsättning till ekonomiskt kapital.¹⁴³

Vilket kulturellt kapital en person har kan man ofta få grepp om med hjälp av indikatorer på kulturella praktiker och smak, språkliga förmågor och social bakgrund, där framför allt föräldrarnas utbildning väger tungt.¹⁴⁴ Det kulturella kapitalets volym och betydelse ser vanligen annorlunda ut beroende på om individerna befinner sig inom den kulturella eller ekonomiska medelklassen. Kulturellt kapital blir värdefulla resurser inom olika specifika fält när det erkänns av de dominerande grupperna eller klasserna i samhället.¹⁴⁵ Bourdieu hävdar att olika tillgångar omvandlas och övergår till symbolisk viktiga tillgångar "när de uppfattas av sociala agenter utrustade med perceptionskategorier som gör att de kan känna igen dem och erkänna dem, tillskriva dem ett värde."¹⁴⁶ Detta erkännande bygger på kollektiva föreställningar eller det som av "sociala grupper igenkänns som värdefullt och tillerkänns värde".¹⁴⁷ Ett antagande jag gör i min studie är att nyanlända ungdomars förhållningssätt till utbildning och svenska språket är starkt

¹⁴² I och med migrationen till Sverige från ett fattigare land, "degraderas" de flesta invandrare i förhållande till sin tidigare position i sitt hemland och deras ekonomiska möjligheter blir mer begränsade. En del migranter lyckas så småningom klättra uppåt i klasshierarkin medan en del stannar kvar i den nya, lägre positionen, som till exempel högutbildade taxichaufförer. Schierup & Urban (2007), s. 68f.

¹⁴³ Broady, i förordet till Bourdieu & Passeron (2008), s. 18.

¹⁴⁴ Bourdieu (1990), s. 124f.

¹⁴⁵ Bourdieu (1999b), s. 97; Bourdieu & Passeron (2008), s. 120f. Se även Broady (1991), s. 171.

¹⁴⁶ Bourdieu (1999b), s. 97.

¹⁴⁷ Broady (1991), s. 169.

beroende av familjens samlade kulturella kapital. En intressant fråga i sammanhanget är hur översättningsbart det kulturella kapitalet är när det korsar nationsgränser. Betyder ett irakiskt kulturellt kapital samma sak här i Sverige och har det samma symboliska värde som den form av kulturellt kapital som är gångbar här?

Socialt kapital avser sociala kontakter och förbindelser såsom släkt- och vänskapsrelationer. Det kan till exempel handla om de fördelar som framför allt de dominerande samhällsgruppernas medlemmar ger varandra i form av stöd vid tillsättningar av olika viktiga positioner på arbetsmarknaden eller i andra sammanhang.¹⁴⁸ Begreppet socialt kapital används i denna avhandling för att analysera vilka sociala kontakter ungdomarna och deras familjer har och i vilken utsträckning och i vilka sammanhang dessa fungerar som tillgångar.

Efter denna korta genomgång av de mer generella kapitalformerna följer nu en presentation av utbildningskapital och språkligt kapital, det vill säga de kapitalformer som är i fokus för denna avhandling.

Utbildningskapital

Utbildningskapital i Bourdieus mening är tillgångar kopplade till utbildningssystemet såsom betyg och examina och som i sin tur "ger nyckeln till insikter om hur individer och sociala grupper använder utbildningssystemet."¹⁴⁹ Dessa särskilda typer av tillgångar kan mätas genom att informera sig om föräldrarnas utbildningsnivå, hur ungdomarna och deras familjer diskuterar skolan, vilka utbildningsambitioner man ger uttryck för och så vidare. Men framför allt handlar det om ungdomarnas betyg (skolkapital), språkval, skolval och val av gymnasieprogram.

När det gäller relationen mellan gymnasiebetyg och högre utbildning finns det ett mycket starkt samband mellan å ena sidan traditionella prestigeutbildningar såsom läkar-, psykolog-, civilingenjörs- och juristutbildningarna och, å andra sidan, höga betyg eftersom det senare är förutsättningen för att man ska bli antagen. Detta samband beror på att det är väldigt många fler sökande än det finns platser och att antagningssystem är meritokratiskt och ger dem med höga betyg förtur till dessa platser. Denna relation har uppmärksamats av bland andra Mikael Palme¹⁵⁰ och Ida Lidegran.¹⁵¹ Med utgångspunkt i till exempel Lidegrans och Palmes studier kan man hävda att höga betyg är avgörande för att komma in på ovannämnda elitutbildningar. Har man inte de höga betygen som krävs kan man kompensera dessa genom höga högskoleprovspoäng. Samtidigt är det inte så stort söktryck till det stora

¹⁴⁸ Broady (1991), s. 177f.

¹⁴⁹ Lidegran (2009), s. 11.

¹⁵⁰ Palme (2008).

¹⁵¹ Lidegran (2009).

flertalet utbildningar i högskolan och de flesta kommer in på någon utbildning, förutsatt att man har allmän behörighet. Men tillräckligt bra betyg är fortfarande förutsättningen för att överhuvudtaget bli behörig till fortsatta studier, särskilt på gymnasienivå. På så sätt blir betygen ett "viktigt urvalsinstrument till framförallt gymnasieskolan och högskolan, vilket innebär att endast ett fåtal erhåller tillräckligt höga betyg för att kunna välja fritt i utbildningsutbudet."¹⁵² Det är med andra ord "en empirisk fråga vilka tillgångar som är verksamma som utbildningskapital – det är bland annat beroende av var i utbildningssystemet man befinner sig och mot vilka yrkesområden utbildningen vetter."¹⁵³

Språkligt kapital

I likhet med utbildningskapital är språkligt kapital av särskilt intresse för min undersökning. Att lära sig det svenska språket och skaffa sig grundläggande ämnesbehörighet för att komma in på de nationella gymnasieprogrammen är huvudsyftet med introduktionsutbildningen på gymnasienivå. Ett annat syfte med introduktionsutbildningen är att de nyanlända ungdomarna ska lära känna den dominerande (det vill säga den "svenska") kulturens normer och värderingar. Bourdieu och Passeron hävdar att språket inte endast är ett kommunikationsinstrument.

Det tillhandahåller också, tillsammans med en rikare eller fattigare vokabulär, ett mer eller mindre komplext kategorisystem, så att förmågan att avkoda och hantera komplexa strukturer av logisk eller estetisk art delvis beror på komplexiteten hos det språk som har förmedlats av familjen.¹⁵⁴

Enligt detta synsätt är språk inte bara ett redskap för direkt kommunikation, utan används även för att hantera komplexa strukturer (i detta fall att klara introduktionsutbildningen), och därmed är också ungdomarnas förmåga att hantera dessa komplexa strukturer beroende av vilket/vilka språk eleven lärt sig i hemmiljön och hur välutvecklat språket/språken är.¹⁵⁵ Utifrån Bourdieus syn på språk kan man hävda att språk är sammankopplade med makt och resurser.¹⁵⁶ Bourdieu menar att ett språk tillerkänns ett symboliskt värde när det kan omvandlas till ett kulturellt kapital och fungera som en nyckel för att erhålla socialt kapital.¹⁵⁷ Översatt till svenska förhållanden handlar det här om att lära sig svenska för att göra sig förstörd och knyta vänskapsband med andra jämnåriga utanför den egna språkliga gemenskapen. Framförallt handlar

¹⁵² Lidegran (2009), s. 12.

¹⁵³ Lidegran (2009), s. 12.

¹⁵⁴ Bourdieu & Passeron (2008), s. 120f.

¹⁵⁵ Bourdieu & Passeron (2008), s. 120f.

¹⁵⁶ Bourdieu (1984), s. 27.

¹⁵⁷ Bourdieu (1984), s. 27ff

¹⁵⁷ Bourdieu (1999b), s. 97f.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

det om att knyta vänskapsband med ungdomar som har svenska som modersmål. Det handlar också om att lära sig svenska språket som ett kunskap- och undervisningsspråk och på så sätt erhålla ett utbildningskapital. Anledningen till detta är det svenska språkets starka knytning till nationalstaten Sverige. Detta sker genom att:

I statens konstitueringsprocess skapas betingelserna för konstitueringen av en enad språklig marknad dominerad av det officiella språket: i och med att det är obligatoriskt vid officiella tilldragelser och officiella rum [skolan, den offentliga administrationen, de politiska institutionerna o s v] blir detta statliga språk den teoretiska norm enligt vilken all språklig praktik objektivt bedöms.¹⁵⁸

I denna konstitueringsprocess förutsätts att ingen är okunnig om den språkliga logikens lagar och förordningar som med sin ”juristkår, sina språkvetare, pådylare, kontrollörer och skolmästare, vilka givits makten att *universellt* underkasta de talande språken, subjektens språkliga prestationer prövning och juridisk sanktion.”¹⁵⁹ Ett annat exempel är engelskan, som numera har en särskild dominerande ställning i en global kontext – ett lingua franca.¹⁶⁰ Engelskans speciella ställning inom det svenska utbildningssystemet märks inte minst genom att den numera läses som ett kärnämne av samtliga elever i grund- och gymnasieskolan, medan andra större språk så som franska, tyska och spanska, läses valfritt av ungdomarna.¹⁶¹

Nyanlända elever måste under en period av ett till tre år, beroende på deras ålder vid starten av utbildningen, lära sig svenska motsvarande grundskolans senare år för att bli behöriga till gymnasiala studier. Det vill säga att de måste tillägna sig en specifik typ av språklig kompetens – ett (svenskt) språkligt kapital, under en förhållandevis kort period. Det innebär att de i viss mening är hårdare selekterade än andra gymnasieelever, när de väl ger sig in på de nationella programmen. För de elever som inte gått i skolan i samma utsträckning som jämnåriga och kanske inte heller kan svenska lika bra blir utbildningskapitalet och det språkliga kapitalet än viktigare resurser att införskaffa under tiden på introduktionsutbildningen. För dessa elever gäller det att ta igen en hel del skol- och ämneskunskaper samtidigt som de lär sig svenska. Dessutom är sannolikt utbildning ännu viktigare för dessa elever än andra.

¹⁵⁸ Bourdieu (1984), s. 32.

¹⁵⁹ Bourdieu (1984), s. 32.

¹⁶⁰ Ekelund (2010), s. 7.

¹⁶¹ Börjesson & Bertilsson (2010), s. 18.

Det sociala rummet och utbildningsfält

I sina studier av det franska samhällets strukturer använde sig Bourdieu av begreppet socialt rum.¹⁶² Bourdieu menar att

Den sociala världen kan ses som ett multidimensionellt rum som kan konstrueras empiriskt genom att man pekar ut de huvudsakliga differentieringsfaktorer som förklarar skillnaderna i ett givet socialt universum, eller, med andra ord, genom att man pekar ut de maktresurser eller *former av kapital* som är eller kan bli effektiva, som ässen i en kortlek, i just detta universum eller rättare sagt i den kamp om resurser som utspelar sig detta universum. Därav följer att strukturen hos detta rum bestäms av hur de olika formerna av kapital är fördelade, det vill säga hur de tillgångar som är aktiva inom det studerade universumet är fördelade, alltså de tillgångar som ger innehavaren styrka, makt och därifrån kommande förtjänster.¹⁶³

Broady ger en liknande beskrivning av ett socialt rum och skriver att socialt rum refererar till "det konstruerade systemet av relationer mellan sociala grupper (klasser, klassfraktioner, yrkesgrupper)."¹⁶⁴ Det franska sociala rummet, i Bourdieus konstruktion, har tre dimensioner, den totala kapitalvolymen, sammansättningen av de olika kapitalformerna och dessas utveckling över tid.¹⁶⁵ En analys av det svenska sociala rummet visar att strukturen är likartad i Sverige.¹⁶⁶

Utbildningsfält fördelar, enligt Bourdieu, kulturellt kapital och formar människors habitus så att de blir villiga att erkänna det slags värden varpå det kulturella kapitalet vilar. Således får utbildningssystemet en viktig roll för det kulturella kapitalets existens.¹⁶⁷ Bourdieu menar att utbildningssystemet och det kulturella kapitalet är av avgörande betydelse för den sociala och kulturella reproduktionen. Broady skriver:

En person som tar ut en examen från det högre utbildningssystemet har många alternativ att komma in på arbetsmarknaden. En elev som är medveten om detta och satsar på skolan, är enligt Bourdieu, i förbund med utbildningssystemet. Men det är inte själva arbete som har störst betydelse för eleven, utan examen som sådant och den garanti den utgör.¹⁶⁸

Introduktionsutbildningen ses i denna avhandling som en del av det svenska gymnasiefältet som "ur sociologisk synvinkel kan betraktas som ett rum med polariteter och hierarkier vilka bestäms av ungdomarnas egenskaper, till-

¹⁶² Bourdieu (2012), s. 120.

¹⁶³ Bourdieu (2012), s. 120.

¹⁶⁴ Broady (1998), s. 14.

¹⁶⁵ Bourdieu (1999b), s. 16 ; Bourdieu (2012), s. 121.

¹⁶⁶ Melldahl & Börjesson (2015).

¹⁶⁷ Bourdieu & Passeron (2008), s. 18, 144f, 171–178.

¹⁶⁸ Broady (1985), s. 60.

gångar och framtidsutsikter.¹⁶⁹ Således träder de nyanlända ungdomarna in i ett redan strukturerat rum, där det existerar olika "styrkeförhållanden och hierarkier mellan olika positioner. Samtidigt är strukturen beroende av de insatser individerna utför på fältet."¹⁷⁰ Den allra viktigaste särskiljande egenskapen inom det nationella gymnasiefältets struktur är kön. Könsskillnaderna är i allmänhet synliga inte minst i ungdomarnas val av gymnasieprogram. Denna könmässiga polaritet syns i uppdelningen mellan tjej- respektive killdominerade utbildningar.¹⁷¹

Förutom kön utkristalliserar sig en andra polaritet på basis av skillnader mellan olika sociala grupper och klasser. Överst i denna sociala hierarki hittar man "såväl flickor som pojkar, med högt socialt ursprung, därunder elever ur medelklasserna och nederst arbetarklassen."¹⁷² Det naturvetenskapliga programmet intar en särställning. "Detta är den utbildning som favoriseras av de grupper som är mest försedda med utbildningskapital."¹⁷³ Det är också på det naturvetenskapliga programmet som könsskillnaderna minskar, eller som utbildningssociologerna Broady och Börjesson uttrycker det, "könen möts på hierarkins krön."¹⁷⁴

Utbildningssociologen Håkan Forsberg visar i sin studie av gymnasiefältets omvandling under perioden 1992–2011 hur rummet generellt är strukturerat inom Storstockholmsområdet.¹⁷⁵ Introduktionsutbildningen, som vid den här perioden kallades för IVIK och var en del av det individuella programmet (IV), positionerar sig i rummet av utbildningar genom en relativt jämn könsfördelning bland ungdomarna, med en liten övervikt för killarna. Detta kan delvis förklaras av att det är fler ensamkommande killar än tjejer som tar sig till Sverige. IVIK-utbildningens position är dock mycket svår att positionera i det sociala rummet eftersom analysen bygger på föräldrarnas yrkesuppgifter. När det gäller föräldrarnas yrkesuppgifter, samlades de in 1990, vilket gör att det saknas information om föräldrarnas yrke för nästan samtliga elever på IVIK. Däremot finns det senare uppgifter om både inkomst och utbildning, men dessa är inte aktiva i analysen. Givet det vi vet om IVIK-elevernars föräldrars yrkespositioner är det rimligt att anta att IVIK-programmet intar den mest dominerade positionen i rummet. I detta

¹⁶⁹ Broady & Börjesson (2008), s. 28. Se också Lidegran (2009), s. 1; Bertilsson (2014), s. 52; Forsberg (2015).

¹⁷⁰ Bertilsson (2014), s. 50f.

¹⁷¹ Exempel på utbildningar som domineras av tjejer är omvårdnadsprogrammet (OP), barn- och fritidsprogrammet (BF) och vissa inriktningar inom det samhällsvetenskapliga programmet (SPHU) och det estetiska programmet (ESDT, ESKF). Utbildningar som domineras av killar är till exempel industriprogrammet (IP), byggprogrammet (BP) och fordonsprogrammet (FP). Broady & Börjesson (2008), s. 27.

¹⁷² Broady & Börjesson (2008), s. 27.

¹⁷³ Broady & Börjesson (2008), s. 27.

¹⁷⁴ Broady & Börjesson (2008), s. 28.

¹⁷⁵ Forsberg (2015). Statistiken bygger på den information som finns om de elever som gick introduktionsutbildningen IVIK som då var en del av Individuella programmet (IV).

sammanhang kan man konstatera att könsmönstret är detsamma som på nationell nivå. Alltså råder det tydliga könsskillnader i de program som utgör motpolen till det naturvetenskapliga. De praktiska yrkesutbildningarna domineras i hög grad av killar, med undantag för barn- och fritidsprogrammet som domineras av tjejer. På det naturvetenskapliga programmet däremot är det mindre könsskillnader. Den regionala analysen möjliggör en geografisk precision där centrala Stockholm och närförorterna ställs mot de södra förorterna, inklusive Södertälje.

Habitus och strategier

Bourdieu har genom sina begrepp utvecklat en teori om människans sociala praktiker. Han har i sina undersökningar av det franska utbildningssystemet studerat individens subjektiva och individuella livsvillkor i relation till objektiva och generella sociala möjligheter och begränsningar. Detta gör han genom att kartlägga det objektiva sociala rummets struktur, i det här fallet utbildningssystemet, och presentera det subjektiva i form av individernas sociala praktiker – habitus.¹⁷⁶ Bourdieu definierar begreppet habitus på följande sätt:

Habitus, som på en och samma gång är genererande princip för objektiva klassificerbara praktiker och system för att klassificera [principium divisionis] samma praktiker.

Habitus är förkroppsligad nödvändighet, omformulerad till generativa dispositioner vilka ger upphov till både meningsfulla praktiker och till uppfattningar som kan ge mening åt samma praktiker.¹⁷⁷

På så sätt bidrar habitus till att göra det möjligt att ”upprätta en begriplig och nödvändig relation mellan å ena sidan praktiker och å andra sidan en aktuell situation.”¹⁷⁸ Vidare anser Bourdieu att ”Det är habitus som, utifrån varseblivnings- och värderingskategorier vilka i sin tur är produkter av objektiva observerbara betingelser, ger mening åt situationen.”¹⁷⁹ Habitus medverkar till att olika individer och sociala grupper använder sig av olika strategier inom olika sociala rum.

Strategibegreppet syftar till att fånga in de olika sätt och praktiker sociala klasser/grupper i samhället utvecklar för att bevara eller öka värdet av sina egna tillgångar och för att hindra andra klasser/grupper vars kapitalinnehav har en annan struktur att göra detsamma.¹⁸⁰ Olika gruppers tillgångar är, i Bourdieus mening, ständigt föremål för sociala strider som ofta handlar om

¹⁷⁶ Bourdieu (2004), s. 33, 37–38, 44; Bourdieu (1999), s. 18f, 131.

¹⁷⁷ Broady & Palme (1985), s. 292.

¹⁷⁸ Broady & Palme (1985), s. 243.

¹⁷⁹ Broady & Palme (1985), s. 243.

¹⁸⁰ Bourdieu (2004), s. 35. Se även Bourdieu (1984), s. 27–59, 67.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

hur de olika kapitalformerna skall värdesättas.¹⁸¹ Broady menar att i striden om tillgångar och positioner använder man sig av olika "reproduktionsstrategier" för att bevara eller öka nedärvda tillgångar och behålla eller förbättra motsvarande position inom klassförhållandenas system.¹⁸² Vidare kan också sociala strategier omfatta förändringsstrategier där en "grupp har för avsikt att använda sig av en viss typ av kapital för att förvärva en annan mer lönsam och legitim form av kapital, utan att för den skull förlora det första kapitalinnehavet."¹⁸³

Efter denna genomgång av Bourdieus begrepp och hur de används i avhandlingen följer nu en redogörelse för hur jag förstår begreppen klass, kön och etnicitet och hur de används i studien.

Sociala kategoriseringar

Begreppen klass, kön och etnicitet utgör numera "grundingredienserna i de flesta samhällsvetares repertoarer"¹⁸⁴ och fungerar som grundläggande fundament i samhällsvetenskapens förståelse av den sociala världen. Detta avsnitt ägnas åt överskådliga presentationer av dessa tre centrala kategoriseringar och hur det kommer till användning i denna avhandling.

Klass och klassfraktioner

Klass hör till ett av samhällsvetenskapens mest omstridda begrepp. Syftet med detta avsnitt är inte att diskutera vare sig klassiska eller samtida sociologers klassteorier.¹⁸⁵ En sådan ambition faller långt utanför ramen för denna avhandling. Däremot kommer jag att utifrån en Bourdieuansk ram diskutera klassbegreppet och hur det kommer till användning i denna avhandling. För Bourdieu är klass en ständig närvarande och självklar del av sociologin. Därför redogör jag här hur jag förstår och använder begreppet.

Ett sätt att ringa in klass är att se det som ett slags övergripande beskrivning av samhällets totala materiella ojämlikhet.¹⁸⁶ Ett sådant perspektiv utgår

¹⁸¹ Broady (1991), s. 179.

¹⁸² Broady (1991), s. 180.

¹⁸³ Broady (1998), s. 19.

¹⁸⁴ Chancer & Watkins (2009), s. 11. Se också Edling & Liljeros (2010) för en diskussion om begreppen klass, kön och etnicitet och hur de samverkar och kan "överlappa varandra och hur de påverkar människor i olika situationer." (s. 148) På så sätt är dessa begrepp fruktbara verktyg i analysen av hur människor är inbäddade i såväl en klasstruktur som ett genussystem och i etniska relationer." (s. 149).

¹⁸⁵ För en introduktion till klassbegreppet se till exempel Aakvaag, Hviid Jacobsen & Johansson (2012). Se också Crompton (2014). För en samtida analys av det svenska klassamhället se till exempel Svallfors (2004) och Israel & Hermansson (1996). För historiska studier av det svenska klassamhället se till exempel Ahrne, Ekerwald & Leiufrud (1995).

¹⁸⁶ Crompton (1999), s. 97.

ifrån att "Klassförhållanden grundas i arbetsdelningen och i materiella villkor, klass handlar om vad vi gör, eller har tillgängligt för vår försörjning."¹⁸⁷ Bourdieu menar att en individs yrke är en god indikator för positionen i det sociala rummet¹⁸⁸, men hans sätt att diskutera klass går bortom fixeringen vid arbetsdelningen och han inkluderar, som jag var inne på i genomgången av hans verktygslåda, flera andra variabler i sin klassanalys och definierar den objektiva klassen på följande sätt:

... en enhet av agenter underkastade homogena existensbetingelser, vilka påtvingar agenterna homogena betingningar och producerar system av homogena dispositioner i stånd att alstra likartade praktiker.¹⁸⁹

Vidare säger Bourdieu:

Dessa agenter besitter en uppsättning av gemensamma egenskaper, vilka kan vara antingen *objektiverade* – ibland juridiskt garanterade, så som innehav av tillgångar eller makt – eller *förkroppsligade*, såsom skilda klasshabitus.¹⁹⁰

Således har klass betydelse för våra praktiker, vilka möjligheter vi har och begränsningar som gäller för oss, hur vi betraktar oss själva och andra individer och grupper samt de normer och värderingar vi ger uttryck för i olika sammanhang. Bourdieus klassanalys utgår ifrån en övergripande indelning i kategorierna de dominerande (högre/härskande) klasserna, medelklasserna och de folkliga klasserna – arbetarklassen. Till de dominerande klasserna räknar han individer och sociala grupper som har höga inkomster och hög utbildning, till exempel läkare och som "ofta [...] har sitt ursprung i den dominerande klassen [...] som får och konsumerar stora mängder materiella såväl som kulturella tillgångar."¹⁹¹ Motpolen till den dominerande klassen är "... de folkliga klasserna eller medelklasserna som får litet och spenderar litet och som ägnar en stor del av sin tid åt att hålla bilen och hemmet i skick."¹⁹² Bourdieu hävdar att "fördelningen av de olika klasserna och klassfraktionerna löper sålunda från dem som är mest välförsedda med både ekonomiskt och kulturellt kapital till de i dessa bägge avseenden mest utblottade."¹⁹³

Men hans mest väsentliga bidrag är att han delar in klasserna i olika klassfraktioner utifrån de olika sociala gruppernas innehav av ekonomiskt respektive kulturellt kapital.¹⁹⁴ Bourdieu identifierar "å ena sidan de fraktioner vilkas reproduktion är beroende av det ekonomiska kapitalet, som

¹⁸⁷ Svallfors (2010), s. 37.

¹⁸⁸ Bourdieu (2012), s. 121.

¹⁸⁹ Bourdieu (1986), s. 244.

¹⁹⁰ Bourdieu (1986), s. 244.

¹⁹¹ Bourdieu (1986), s. 265.

¹⁹² Bourdieu (1986), s. 265.

¹⁹³ Bourdieu (1986), s. 265.

¹⁹⁴ Bourdieu (1986), s. 282f.

oftast är nedärvt. [...] Mot dem står de fraktioner [...] som (naturligtvis relativt sett) är fattigast på ekonomiskt kapital och som för sin reproduktion huvudsakligen är beroende av det kulturella kapitalet.¹⁹⁵ De grupper vars reproduktion är beroende av det ekonomiska kapitalet är till exempel den ekonomiskt orienterade medelklassen eller övre medelklassen, medan de grupper som är beroende av det kulturella kapitalet för sin reproduktion till exempel är den kulturellt orienterade medelklassen. I detta sammanhang är det relevant att fråga sig i vilken mån man kan överföra Bourdieus klasschema till svenska förhållanden. Historiskt har skillnaderna i anställningsförhållandet mellan arbetare och tjänstemän i Sverige utjämnats över tid genom en rad välfärdsstatliga åtgärder för att minska skillnaderna mellan olika sociala grupper. För vissa grupper av anställda kvarstår dock skillnaderna, inte minst när man inkluderar kategorierna kön, och etnicitet i analyser av arbetsmarknaden.¹⁹⁶ I detta sammanhang blir det intressant att studera hur kategorier som kön och etnicitet samverkar med klassförhållanden i den sociala skiktningen av samhället, alltså hur en individs klassposition påverkar vilka resurser och kapitaltillgångar män och kvinnor med olika etniska ursprung har till sitt förfogande. Särskilt intressant blir det för denna avhandlings syfte att studera klassbakgrundens betydelse för hur ungdomarna förhåller sig till utbildning och vilka utbildningsambitioner de ger uttryck för när de ska söka in på de nationella programmen. I det svenska samhället sker i likhet med andra välfärdssamhällen social mobilitet uppåt oftast via högre utbildning. Samtidigt har klassbakgrunden central betydelse för den sociala reproduktionen; forskningen har visat att barn till tjänstemän har mycket större chans att bli högre tjänstemän än vad arbetarbarn har.¹⁹⁷

Kön

I likhet med klass och etnicitet fungerar begreppet kön i denna avhandling som en övergripande kategori i förståelsen av de nyanlända ungdomarnas möte med introduktionsutbildningen. Begreppen kön och genus är numera väl etablerade i forskarvärlden och diskuteras flitigt inom en rad olika forskningsfält. Ett centralt mål för genusforskningen är, enligt Nina Lyckke, att ifrågasätta, problematisera och förändra "fastlåsta och stereotypa föreställningar om kön genom att poängtera ett fokus på genusrelationer: att studiet av kvinnor också implicerar studier av män."¹⁹⁸ På så sätt skiljs kön i biologisk mening från kultur (genus) och man betraktar inom genusforskning relationen mellan könen som socialt och kulturellt konstruerade. Strävan att

¹⁹⁵ Bourdieu (1986), s. 266f.

¹⁹⁶ Ahrne, Roman & Franzén (2000), s. 80f.

¹⁹⁷ Svallfors (2010), s. 40. Se också Grusky (2014). Denna omfattande antologi på ca 1 200 sidor innehåller flera texter av klassiska och samtida sociologer som studerat/studerar social reproduktion bland olika sociala grupper.

¹⁹⁸ Lyckke (2009), s. 9f.

skilja biologi från kultur är också en viktig utgångspunkt i Bourdieus studie av dominansförhållanden mellan män och kvinnor. Dessa förhållanden präglas av manlig överordning och kvinnlig underordning och kommer till uttryck inom olika fält.

Den socialt konstruerade relationen mellan män och kvinnor karaktäriseras, enligt Bourdieu, av en ojämlik ordning i samhället. En ordning som förändras långsam och som historiskt har setts som naturlig och tagits för given. I likhet med det etablerade synsättet inom genusforskningen ställer sig Bourdieu kritisk till tron att maktrelationerna mellan könen är givna av naturen och hävdar att det är en godtycklig ordning. Samtidigt skiljer sig Bourdieu från övriga sociologer genom att diskutera genusrelationer i termer av habitus som bekönat förkroppsligande av kapitalets existensformer.¹⁹⁹ På så sätt kan man utifrån Bourdieus resonemang hävda att vi människor från våra första dagar i livet socialiseras in i olika könsroller som innefattar föreställningar om hur en man eller kvinna ska vara och bete sig. Dessa föreställningar om respektive köns sociala roll genomsyrar till exempel individens syn på utbildning och "utbildningssystemets reproducerande logik"²⁰⁰, vilket är ett centralt tema i denna avhandling. Enligt Bourdieu är den socialt konstruerade könsuppdelningen så etablerad och självklar "att den inte behöver rättfärdigas"²⁰¹ utan obestridd får prägla både den privata och offentliga sfären, till exempel genom arbetsdelningen mellan män och kvinnor i hemmet och på arbetsmarknaden.

I min läsning av Bourdieus sätt att se på relationen mellan män och kvinnor drar jag slutsatsen att han betraktar kön- eller genuskodade relationer som effekter av makt- och dominansförhållanden i ett samhälle. I ett sådant perspektiv blir det mindre intressant med uppdelningen i biologiskt (kön) respektive socialt (genus) eftersom de är svåra, om inte omöjliga, att skilja ifrån varandra. Detta visar sig inte minst när Bourdieu hävdar att "Den sociala världen konstruerar kroppen som bekönad verklighet och reservoar för bekönade seende- och indelningsprinciper."²⁰² Detta tolkar jag som att det dagligen sker en biologisering av könsmaktsordningen. Alltså sker ett rättfärdigande av den manliga dominansen över kvinnan med hänvisningen till mäns överlägsenhet och överordning och kvinnors underlägsenhet och underordning.²⁰³

I denna studie använder jag mig av begreppet kön eftersom termen också inkluderar kulturella föreställningar (genus). När jag använder mig av begreppet kön gör jag det i relation till ungdomarnas bekönade förhållnings-

¹⁹⁹ Bourdieu (1999a), s. 13.

²⁰⁰ Bourdieu (1999a), s. 21.

²⁰¹ Bourdieu (1999a), s. 21.

²⁰² Bourdieu (1999a), s. 22.

²⁰³ Flertalet genusforskare har studerat och problematiserat könsmaktsordningen som ett historiskt och samtida fenomen. Se till exempel Hirdman (2001), s. 47ff; Rydström & Tjeder (2009), s. 35ff; Laqueur (1994), s. 36f.

sätt till sina studier i allmänhet. Speciellt intressant är det när ungdomarna talar om att utbildning ger dem erkännande, respekt och gör dem respektabla, för att tala med sociologen Beverley Skeggs ord.²⁰⁴

Etnicitet

Ett av de mest omdiskuterade och omtvistade begreppen inom migrationsforskningen i Sverige och internationellt är begreppet etnicitet.²⁰⁵ Bland de flesta etnicitetsforskare, så som Fredrik Barth²⁰⁶, Thomas Hylland Eriksen²⁰⁷, Stuart Hall²⁰⁸ och Carl James²⁰⁹ råder konsensus om att etnicitet ska betraktas som en social konstruktion som "refererar till gruppbildning, kulturell och/eller social gränsdragning mellan oss och de Andra, identitet, känsla av samhörighet, symbolgemenskap osv."²¹⁰ Vidare refererar inte begreppet etnicitet inte till något likformigt och enhetlig fenomen. "Vad som är etniskt bestämt socialt handlande är innehållsligt inte givet på förhand."²¹¹ På liknande sätt utgår jag ifrån synen på etnicitet som en social konstruktion.²¹² IMER-forskningen uppmärksammar bland annat frågor om etnisk grupp eller kategori där människor definierar sig själva i relation till andra med hänvisning till föreställningar om en delad härkomst, språk, normer, traditioner och religion. Detta görs genom att betraktar etnicitet som en komplex kategori som samverkar med andra kategorier såsom klass, kön, ålder och plats.²¹³

I denna avhandling förstås etnicitet, i linje med det gängse perspektivet inom IMER-forskningen, som en social konstruktion "frambringad genom historiska processer, konstruerad som ett socialt snarare än ett kulturellt fenomen."²¹⁴ Vidare förstås etnicitet "som en process och som ett föränderligt, situationsbundet fenomen. [...] som en form av social organisation och förhandling i sammanhang där olika sociala grupper interagerar och där bildande av politiska intressegrupper på basis av etnisk bakgrund är vanliga."²¹⁵ Det betyder att etnicitet ses som ett övergripande samhällsfenomen som förstås utifrån sitt särskilda sammanhang, där det är samhället och inte migranter eller olika etniska grupper som är i fokus. Det intressanta i

²⁰⁴ Skeggs (2000), s. 9.

²⁰⁵ För en introduktion till samtida teoribildningar inom etnicitetsforskningen se till exempel Bunar & Valenta (2012). Se också Eriksen, (1993).

²⁰⁶ Barth (1998).

²⁰⁷ Eriksen (1993).

²⁰⁸ James (2003), s. 52f.

²⁰⁹ Hall (1992), s. 252–259.

²¹⁰ Peterson och Ålund (2007), s. 16. Se också Behtoui och Jonsson (2013), s. 186ff.

²¹¹ Peterson och Ålund (2007), s. 16.

²¹² Se till exempel Barth (1998); Hall (1992); Eriksen (1993).

²¹³ Puskás & Ålund (2013), s. 28f.

²¹⁴ Peterson & Ålund (2007), s. 16.

²¹⁵ Peterson & Ålund (2007), s. 16f.

sammanhanget är att studera hur skillnadsskapande praktiker mellan olika sociala grupper gestaltas och hur detta skillnadsskapande går till på olika nivåer. I detta skillnadsskapande eller gränsbevarande praktiker aktiveras olika egenskaper för att inkludera vissa och exkludera andra ur den egna gemenskapen. Därmed betraktar jag etnicitet som ett socialt konstruerat fenomen som aktiveras när skillnad(er) mellan olika individer eller grupper uppfattas i etniska termer.²¹⁶

Vidare får ofta etnicitet sin betydelse i relation till det som Benedict Andersen kallar för en föreställd gemenskap och en socialt och kulturellt enhetlig politisk enhet – nation.²¹⁷ I detta sammanhang är det viktigt att förståelsen av etnicitet synliggörs och problematiseras i relation till begreppet nationalism, då dessa förutsätter varandra. Hylland Eriksen påpekar att nationalism ibland kan ”uttrycka en mångetnisk eller överetnisk ideologi som betonar medborgerliga rättigheter snarare än gemensamma kulturella rötter.”²¹⁸ Dessutom kan en kategori av människor befinna sig i gränslandet mellan nation och etnisk grupp. Vidare menar Eriksen att etnicitet och nationalism inte används på samma sätt i media och i vardagen. Huruvida en nation består av en eller flera etniska grupper beror, enligt Eriksen, på vems perspektiv man vill lyfta fram. På så sätt finns det en ständig inbyggd motsättning i distinktionen mellan de olika termerna.²¹⁹

Samverkande kategoriseringar

Klass, kön och etnicitet samspelar med varandra. Gemensamt för dessa tre kategorier är att de synliggör det faktum att den sociala ordningen skapas och upprätthålls av makt- och dominansförhållanden som oftast överlappar eller sammanfaller med varandra och således bör studeras i relation till varandra.²²⁰ Genom att använda klass, kön och etnicitet som analytiska redskap för studiet av olika kapitaltillgångars fördelning i det sociala rummet kan man studera olika individers och sociala gruppers strategier för att bevara eller öka sina kapitaltillgångar. Till exempel kan tillgången till vissa resurser studeras med hjälp av statistik och individers utsagor om utbildningsnivå, yrke, smak, stil och fritidsvanor ”utifrån” genom att synliggöra dess koncentration och fördelning i det sociala rummet. Olika sociala gruppers tillgång till vissa resurser kan också analyseras med hjälp av intervjuer och observation. På så sätt synliggörs de skillnader som finns inom olika samhällsklasser och om

²¹⁶ Osanami Törngren (2013), s. 94.

²¹⁷ Anderson, (1993), s. 21.

²¹⁸ Eriksen, (1993), s. 148.

²¹⁹ Eriksen, (1993), s. 149; Se också Thörn, Eriksson & Eriksson Baaz (1999); Hall & Du Gay (1996).

²²⁰ Bland annat diskuterar Hall (1995; 1996) klass, kön och etnicitet i relation varandra och menar att dessa är intimt sammanlänkade med varandra. Till exempel pekar begreppen ut relationen mellan klass, etnicitet och olika sociala gruppers erfarenheter av rasism, diskriminering och marginalisering.

dessa skillnader är relaterade till klass, kön, etnicitet och födelseland. Att klass, kön, etnicitet och plats har avgörande betydelse för ungdomars handlingsutrymme, ambitioner och prestationer i skolan är allmänt känt. Med utgångspunkt i begreppen klass, kön och etnicitet kan man analysera olika elevgruppers handlingsutrymme utifrån föreställningar om hur dessa ska agera i olika sammanhang.

Efter denna översiktliga genomgång av de sociala kategorierna klass, kön och etnicitet och deras relevans för avhandlingen följer nu en diskussion av ett antal för denna avhandling relevanta begrepp inom forskningsfältet internationell migration och etniska relationer.

Migration, nation och diasporiska gemenskaper

De begrepp som presenteras i detta avsnitt är hämtade ifrån det forskningsområde som i Sverige kallas internationell migration och etniska relationer (IMER). Inom det studerar man bland annat fenomen som migration, integration, diaspora och frågor som rör "spänningar mellan majoritet och minoritet liksom spänningar mellan och inom olika minoriteter" i relation till fenomenet nation.²²¹ Närmare bestämt är man intresserad av att studera de objektiva förhållanden (till exempel klass, etnicitet och etnicitet) som omger olika migrationsströmningar och hur dessa kan förstås i ljuset av olika ekonomiska, politiska och sociala processer. Internationell migration refererar också till de identiteter och gemenskaper som upptar migranternas vardag. Medvetenheten om att man kommer från ett annat land förblir en viktig förutsättning för migranternas aktiviteter och engagemang i det nya hemlandet. Den medvetenheten innefattar även identifikationer kopplade till flera olika geografiska och kulturella sammanhang.

Det vetenskapliga studiet av internationell migration och etniska relationer bedrivs inom flera olika akademiska discipliner och fält. I detta avsnitt refereras endast till en begränsad del av de studier som är relevanta för avhandlingen. I likhet med klass, kön och etnicitet är begreppen internationell migration, nation, och diaspora centrala för förståelsen av de nyanlända ungdomarnas möte det svenska samhället och introduktionsutbildningen. Således ligger avsnittets fokus på att presentera dessa begrepp och hur de används i avhandlingen.

²²¹ Petersson & Johansson (2013), s. 10.

Migration

Termen migration kommer ursprungligen från det latinska ordet *migratio* som betyder vandring eller flyttning och används allmänt som samlingsbegrepp för att beteckna människors flyttning över olika avstånd.²²²

Migration avser i denna avhandling "geografiskt rörlighet över territoriella gränser som ett politiskt och socialt fenomen."²²³ Det innebär att migranternas rörlighet framställas och förbinds med en serie gränsdragningar kopplade till olika länder (nationer) med olika ekonomiska förutsättningar, sociala rättigheter och föreställningar om nation och tillhörigheter.²²⁴ För denna studies syften är relationen mellan migration och etnicitet särskilt intressant eftersom de elever studien handlar om är nyanlända migranter som har annan etnisk tillhörighet än "svensk" och ska lära sig det svenska språket för att tillgodogöra sig svensk utbildning.

Nation

Nationsbegreppet är svårt att entydigt definiera. I Nationalencyklopedin hittar man följande definition:

Nation (latin *natio* 'börd', 'härstamning', 'folk (stam)', 'släkte', av *na'scor* 'födas'). Term som i svenskt språkbruk används i olika sammanhang som liktydigt med stat, till exempel i benämningen Förenta Nationerna.²²⁵

En anledning till svårigheten att definiera begreppet nation är att dess innebörd har ändrats över tid och rum. Dessutom är det svårt att tala om en nation utan att hänvisa till dess förhållande till en stat. Gemensamt för de olika försöken att definiera nationsbegreppet är tonvikten på att en nation "återskapar och modifierar uppfattningen om vem som tillhör den nationella gemenskapen."²²⁶ Nation uppfattas enligt antropologen Benedict Anderson som en form av samhörighet i termer av en föreställd gemenskap byggd på historia, kultur, politisk övertygelse och anspråk på ett avgränsat territorium och en självständig statsbildning. Anderson kopplar samman nationsbygget med både ett gemensamt språk och utbyggnaden av ett enhetligt utbildningssystem.²²⁷ Därmed blir synen på nation präglad av

²²² Nationalencyklopedin, "migration", <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/migration>, hämtad 2014-10-23.

²²³ Dahlstedt & Neergaard (2013), s. 24.

²²⁴ Qvist, Sutter & Ahlstedt (2013), s. 54f.

²²⁵ Nationalencyklopedin, "nation". <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/nation>, hämtad 2014-10-23.

²²⁶ Puskás & Ålund (2013), s. 37.

²²⁷ Ifrån Anderson (1993).

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Ett sätt att tala, skriva och tänka om de centrala enheterna kultur, politik och tillhörighet som bidrar till att skapa nationer som verkliga och betydelsefulla dimensioner av det sociala livet.²²⁸

Detta sätt att tala om nation skapas utifrån olika berättelser eller diskurser där olika etniska grupper ingår, och inte bara utifrån en enda folkgrupp utan flera minoriteter.²²⁹ Gemensamt för de olika sätten att definiera nation som begrepp är deras fokus på att dela in olika grupper av människor i diverse kategorier. "Med andra ord har nationens viktigaste funktion varit att skapa ordning i det sociala universumet."²³⁰ Detta perspektiv står i motsats till att nation förstås som en förgivettagen enhet. Men det betyder inte att nationen inte har betydelse för hur den upplevs av olika individer och grupper av människor. Tvärtom är föreställningar om nation och nationalstaten högst påtagliga, inte minst på en strukturell och institutionell nivå och det får konsekvenser för både enskilda individer och grupper av människor.²³¹

Ett ständigt återkommande tema inom migrationsforskningen är relationen mellan migration och nation. En allmän utgångspunkt är att invandring och migration stör den nationella ordningen och därigenom uppdelningen mellan det som är nationellt och det som inte är det, i förlängningen den etablerade ordningen och dess inneboende logik. Migration blir i detta sammanhang ett störningsmoment i den nationella ordningen i dess helhet, eftersom den synliggör gömda "sanningar" om hur nationens medborgare ska se ut och vara och vilka som ska ingå i den nationella gemenskapen.²³² Migration är ett universellt fenomen men framställs ändå som fast förankrad i en nationalstat och hemhörighet på en plats (i en nation) som det normala medan migration uppfattas som något tillfälligt, avvikande och problematiskt.²³³ I ett sådant perspektiv betraktas nationen och nationalstaten som en "avgränsad och relativt homogen enhet, och som den självklara referensramen för samhällsliv, kultur och politik."²³⁴ För den enskilda människans del innebär detta att hon förväntas identifiera sig med en nation och således överföra sin "lojalitet och identifikation till det nya hemlandet."²³⁵

Det finns en mängd olika anledningar till att människor migrerar från en plats till en annan. Fenomenet migration har förekommit i alla tider och på de flesta platser (nation har dock inte alltid funnits), men det finns ändå ett antal utmärkande drag för hur vi som medlemmar i en nationalstat tänker kring migration. I nationalstatens perspektiv betraktas fenomenet migration

²²⁸ Calhoun (2007), citerad i Dahlstedt & Neergaard red. (2013), s. 37.

²²⁹ Hylland Eriksen (1998), s. 137f.

²³⁰ Dutceac Segesten (2013), s. 67.

²³¹ Anderson (1993).

²³² Sayad (2008), s. 154f.

²³³ Sayad (2008), s. 152.

²³⁴ Gustafson (2007), s. 17.

²³⁵ Gustafson (2007), s. 17.

som en resa från en nationalstat, "sändarlandet", till en annan nationalstat, "mottagarlandet". Därigenom synliggör och aktualiserar migration nationalstatens gränser och föreställningar om vilka som är inkluderade respektive exkluderade i denna gemenskap. På så sätt fungerar migrationen som "en yttersta gräns för vad nationalstaten är".²³⁶ Förhållandet mellan nationalstaten och migration aktualiserar också frågan om medborgarskap och vilken betydelse det har för till exempel dem som utpekats som invandrare eller migranter.²³⁷ I denna avhandling tjänar migrationen från Irak till Sverige som ett exempel på relationen mellan nation och migration.

Diasporiska gemenskaper

Begreppet diaspora har ägnats allt större uppmärksamhet inom migrationsforskningen eftersom kunskaper om diasporiska gemenskaper är centrala för förståelsen av olika migrantgruppers livsvillkor och förutsättningar i det nya "hemlandet".²³⁸ Begreppet diaspora användes ursprungligen för att beteckna "förhållandet att en religiös folkgrupp lever utanför sitt ursprungsområde i samhällen som domineras av en annan religion."²³⁹ Denna definition utgår i första hand från det judiska folkets spridning över olika länder.²⁴⁰ Numera används diasporabegreppet om olika "etniska och kulturella gemenskaper av migranter, som förankrar sina identiteter i flera stater samt upprätthåller varierande former av transnationella relationer."²⁴¹ Diasporabegreppet kopplar samman relationen mellan olika etniska eller religiösa minoriteters praktiker (till exempel kristna från olika länder i Mellanöstern) inom ramen för nationalstaten, i vilka frågor om migration, etnicitet och medborgarskap är relevanta för förståelsen av "de relationer och gemenskaper som uppstår i en situation där människor rör sig och 'hör hemma' på flera ställen samtidigt."²⁴² Vidare förenar den diasporiska gemenskapen det sändande landet med det mottagande landet.²⁴³ Denna process sker genom att det skapas "imaginära hemländer /.../ genom bilder, berättelser och fantasier – och de faktiska platser där man nu lever."²⁴⁴

Diasporabegreppet är relevant för denna avhandling för att förstå de processer som ligger till grund för att de nyanlända ungdomarna och deras familjer blir en del av de syrianska gruppernas samhörighetskänsla som bygger

²³⁶ Sayad (2008), s. 154

²³⁷ Sayad (2008), s. 153

²³⁸ Olsson (2013), s. 247ff.

²³⁹ Nationalencyklopedin, "diaspora". www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/diaspora, hämtad 2014-10-25. Se också Khayati & Dahlstedt (2013), s. 84; Olsson (2013), s. 247.

²⁴⁰ Thörn, Eriksson & Eriksson Baaz, (1999), s. 45.

²⁴¹ Khayati & Dahlstedt (2013), s. 84.

²⁴² Khayati & Dahlstedt (2013), s. 83.

²⁴³ Olsson et al. (2007), s. 46.

²⁴⁴ Thörn, Eriksson & Baaz (1999), s. 45f.

på föreställningar om att de har en gemensam etnisk, religiös och geografisk historia.

Invandrare är också utvandrare

Att migrera från ett land till ett annat innebär, enligt Abdelmalek Sayad, att flytta med en nations sociala, mentala och politiska strukturer till ett nytt land. Det handlar om strukturer som är inbäddade i individens historia, kultur, traditioner, språk och sätt att leva.²⁴⁵ Sayad var den i Bourdieus forskningsgrupp som tydligast tog sig an frågan om migration.²⁴⁶ En central tanke hos honom är att vår förståelse av migration utgår ifrån en nationell förståelse där förankring och tillhörighet till ett territorium ses som det normala medan migrationen, som jag tidigare påpekat, uppfattas som något tillfälligt, avvikande och problematiskt.²⁴⁷ Ett sådant perspektiv på migration, även kallad metodologisk nationalism, utgår från nationen och nationalstaten som en "avgränsad och relativt homogen enhet, och som den självklara referensramen för samhällsliv, kultur och politik."²⁴⁸ För den enskilda människans del innebär detta att hon förväntas identifiera sig med en nation och således överföra sin habitus "lojalitet och identifikation till det nya hemlandet."²⁴⁹

Sayad hävdar att det inte räcker med att endast inrikta sig på migrantens förhållanden i det mottagande samhället utan att hänsyn också måste tas till emigrantens livsvillkor i det forna hemlandet, eftersom dessa två aspekter hänger ihop. Eller för att uttrycka det med Sayads ord: "The two are in dissociable aspects of a single reality, and one cannot be explained without reference to the other."²⁵⁰ I detta sammanhang handlar det om ungdomarnas identifikation med landet Irak, erfarenheter av förflyttningar över olika nationella gränser och möten med nya omgivningar. Det handlar också om identifikation med olika etniska och religiösa grupper och att definieras som och tillskrivas kategorin irakier i staden Södertälje i allmänhet och i skolan i synnerhet.

Förhållandet mellan etnicitet, religion och nationalitet är komplext i mitt fall. Kopplingen till ursprungslandet har nödvändigtvis inte alltid lika stor betydelse för irakiska medborgare som för Sayads algerier. Dessutom är identifikationen med Irak beroende av det politiska läget i landet vid varje givet tillfälle och olika etniska gruppers/minoriteters status som medborgare där. Således blir det för mig viktigt att, med utgångspunkt från mina informanternas tillgångar och dispositioner i Irak, redovisa och analysera deras berättelser om migrationsprocessen, uppbrottet, färden och ankomsten till Sverige,

²⁴⁵ Sayad (2008), s. 154ff.

²⁴⁶ Se till exempel Sayads olika artiklar i Bourdieu et al. (1999).

²⁴⁷ Sayad (2008), s. 152.

²⁴⁸ Gustafson (2007), s. 17.

²⁴⁹ Gustafson (2007), s. 17.

²⁵⁰ Sayad (2004), s. 1.

Södertälje och mötet med introduktionsutbildningen. Migranten och invandraren har att hantera de nya villkoren i sitt nya hemland utifrån sina mer eller mindre föränderliga dispositioner.²⁵¹ Mats Trondman sammanfattar migranternas situation på följande sätt:

Migrationssociologin måste således studera de komplexa förhållandena mellan utvandrarnas dispositioner – såsom de ser, tänker, förstår och handlar till följd av hur villkor i hemlandet/avsändarlandet format dem genom det sätt på vilket de har hanterat dessa villkor – och socioekonomiska villkor och föreställningar i det ”nya” landet, vilka de oundvikligt är tvungna att hantera mot bakgrund av redan förkroppsligade och därmed verkande dispositioner. Invandraren kommer därmed att hantera och leva det ”nya” med utvandrarens mer eller mindre föränderliga disposition.²⁵²

Med detta perspektiv visar Sayad att man kan knyta ihop Bourdieus kultur- och utbildningssociologi med migrationsstudier. Det gör jag genom att studera de nyanlända ungdomarnas migrationsprocess i relation till den generella bilden av migranter/invandrare som kommer just från Irak eller länder i Mellanöstern där etniska och nationella tillhörigheter har andra betydelser för medborgarna än vad som är fallet i Sayads perspektiv. Redovisningen av ungdomarnas (och deras familjers) tillgångar och dispositioner samt deras berättelser om migrationsprocessen till Sverige, Södertälje och mötet med introduktionsutbildningen är värdefulla för förståelsen av konstruktionen av den moderna månetniska staten Irak och dess utbildningssystem å ena sidan och ungdomarnas möte med den svenska skolan å andra sidan.

²⁵¹ Sayad (2008), s. 30.

²⁵² Trondman (2001), s. 138f.

KAPITEL 4

Metoder och material

En etnografisk studie

Jag har använt mig av traditionella etnografiska metoder som observationer, informella samtal och intervjuer samt aktuell och relevant statistik för att samla ihop mitt empiriska material. Valet av etnografiska metoder hänger samman med avhandlingens teoretiska utgångspunkter och de resonemang som presenteras och diskuteras i kapitel 3.

Detta kapitel inleds med en motivering till valet att arbeta etnografiskt, en kort beskrivning av etnografisk metod samt en mer ingående beskrivning av mitt tillvägagångssätt tillsammans med en beskrivning av de olika statistiska datamaterial som utgör en del av studiens inramning och bakgrunds-beskrivning. Sedan ägnas ett avsnitt åt att diskutera etiska ställningstaganden i anslutning till genomförandet och redovisningen av avhandlingens empiriska undersökning. Avslutningsvis redogör jag för det analytiska tillvägagångssättet i arbetet med avhandlingens empiriska material. Jag gör inte anspråk på att göra en heltäckande genomgång av etnografi som metod och de positioner som finns på det metodologiska fältet då det redan finns en ansevärd mängd böcker inom området etnografi.²⁵³ Därför väljer jag att endast översiktligt presentera etnografiska metoder och istället lägga tonvikten på hur jag har använt dessa. Förankrad i Pierre Bourdieus sociologi, som jag har beskrivit i kapitel 3, utgår jag ifrån att ungdomarnas sätt att hantera sina villkor som gymnasieelever i det svenska utbildningssystemet görs mot bakgrund av deras tidigare livsvillkor och dispositioner.

Etnografiska metoder har rötter bland annat inom antropologin där de har använts för att studera för forskaren främmande kulturer.²⁵⁴ Det har ofta varit icke-västerländska kulturer där forskaren gjorde fältstudier under en längre period hos det folk han/hon studerade.²⁵⁵ Chicagoskolan bröt med denna tradition och genomförde under perioden 1920- till 1945 många berömda studier i och om urbana miljöer.²⁵⁶ Dessa tidiga sociologiska etnografiska

²⁵³ Några standardverk att nämna i sammanhanget är Hammersley & Atkinson (2007); Murchison (2010); Davies (2008); Aspers (2011); Gemzöe (2004). För den läsare som önskar orientera sig inom området "svensk skoletnografi" se bland annat olika bidragen i tidskriften *Educare*.

²⁵⁴ Neuman (2012), s. 290.

²⁵⁵ Murchison (2010), s. 17; Gemzöe (2004), s. 22.

²⁵⁶ En klassisk etnografisk studie är Whyte (1943).

studier har också inspirerat många andra samhällsvetare. Numera används etnografiska metoder inom de flesta samhällsvetenskapliga discipliner och man ägnar ofta sina fältstudier åt att studera subkulturer eller etablerade kulturer i det egna samhället,²⁵⁷ så kallad "Anthropology at home".²⁵⁸ Till skillnad från traditionella antropologiska studier som syftar till att göra främmande "kulturer" bekanta²⁵⁹ handlar det i sådana studier, likväl som i denna avhandling, istället om att "främmandegöra det vardagliga".²⁶⁰

Kännetecknade för etnografiska metoder är att forskaren samlar in studiens empiriska material genom att observera människor i den miljö de vanligen vistas i samt samtala med dem om deras agerande och erfarenheter. Forskaren söker kunskap genom att ställa frågor till individerna via såväl informella samtal som formella intervjuer och dokumenterar skeenden och artefakter genom att anteckna, fotografera eller videofilma. Således befinner sig forskaren i de sociala sammanhang som han eller hon vill studera.²⁶¹

I etnografiska studier vistas forskaren under en längre period på den plats eller i de specifika sociala rum som han/hon är intresserad av att studera. Det görs för att komma händelser och skeenden samt de människor som vistas där så nära som möjligt. Forskaren samtalar, interagerar och försöker på plats förstå de erfarenheter som människorna gör och upplever. Under tiden forskaren befinner sig på fältet för han/hon kontinuerliga anteckningar om platsen och vad som sägs och görs.²⁶²

Etnografiska metoder genererar ofta mycket empiriskt material och i likhet med andra etnografiska studier har jag ställts inför dilemmat hur jag ska hantera den stora mängden data, vad av detta som ska presenteras i avhandlingen och vad som ska utelämnas. De empiriska exempel som jag har valt att redovisa ansluter till att, som Bunar formulerat det, "synliggöra en problematik som under det empiriska och analytiska arbetets gång kom att utkristalliseras, men utan att förvrida den studerade verkligheten."²⁶³ Således har jag valt att presentera och analysera empiriskt material som enligt min mening fokuserar på Södertälje, de valda stadsdelarna och skolorna samt de deltagande personerna.

Att kombinera olika datainsamlingsmetoder

Det är vanligt inom etnografiska studier att man förutom klassiska etnografiska metoder som deltagande observationer och intervjuer även använder

²⁵⁷ Gemzöe (2004), s. 25f; Johansson (2009), s. 5.

²⁵⁸ Gemzöe (2004), s. 25.

²⁵⁹ Gemzöe (2004), s. 26.

²⁶⁰ Gustafson (2006), s. 49.

²⁶¹ Schatzman & Strauss (1973), s. 13; Gemzöe (2004), s. 10.

²⁶² Murchison (2010), s. 4.

²⁶³ Bunar (2001), s. 52.

sig av andra metoder för att få en så heltäckande bild som möjligt av det fenomen man studerar. Kombination av olika metoder eller metodologisk triangulering²⁶⁴ kan också fungera som ett sätt att

validera sin kunskap, att titta på forskningsobjektet från en annan vinkel, eller som ett tillvägagångssätt att använda sig av forskningen olika stadier. Det kan också vara ett sätt att kompensera olika metoders svagheter och på så sätt belysa ett forskningsområde utifrån olika ingångar.²⁶⁵

De traditionella etnografiska metoderna som här används kompletteras med statistiska datamaterial som utgörs av uppgifter hämtade från Statistiska Centralbyrån (SCB), Migrationsverket, Södertälje kommun, Skolverket och Skolinspektionen. Uppgifterna ska tjäna som ett bakgrundsmaterial för att kontextualisera studien. På så sätt skapas en förståelse av de nyanlända ungdomarnas livssituation i allmänhet och för dem som gymnasieelever i synnerhet. Statistiskt bakgrundsmaterial kan emellertid inte fånga ungdomarnas levda erfarenheter och uttryckta uppfattningar om till exempel det svenska utbildningssystemet och introduktionsutbildningen. Därför har ett etnografiskt fältarbete i kombination med statistik varit nödvändigt för att besvara studiens frågeställningar. Det blev särskilt viktigt för mig, då jag endast kunde observera ungdomarnas skolgång här i Sverige och inte deras tidigare liv eller tillvaro i övrigt här i Sverige och Södertälje. Genom att komplettera iakttagelser och observationer med informella samtal och formella intervjuer fick jag ändå insyn i inte bara vad ungdomarna gör utan också vad de berättar om sina dispositioner, tillgångar och inställningar till utbildning i allmänhet och introduktionsutbildningen i synnerhet.

Jag har hämtat mitt statistiska material från data som samlats in av Södertälje kommun och SCB och bearbetats för att användas i olika administrativa syften, se nedan. Jag har valt ut och sammanställt relevant statistik och presenterat den i avhandlingens olika kapitel i form av tabeller, grafer och figurer. Det har gjorts för att få en uppfattning om hur ungdomarnas objektiva livsvillkor ser ut i Södertälje. Således kan det statistiska materialet sägas visa någonting bortom individernas subjektiva förståelse av sin livssituation. Det ger bakgrundsmaterial till kartläggningen av olika sociala grupper objektiva tillgångar och dispositioner.

Bakgrundsbeskrivningarna av ungdomarnas och deras familjers socioekonomiska status i Irak och Södertälje är hämtade ur intervjuerna med ungdomarna. Bakgrundsmaterialet om Södertälje kommun handlar till exempel om befolkningens sammansättning och yrken, högsta utbildningsnivå, inkomster och boendeformer år 2011. De statistiska uppgifterna om migrationsmönster till Sverige och Södertälje perioden 1945–2013 är hämtade från Migrationsverket och SCB. Med hjälp av detta material tecknar jag en

²⁶⁴ Silverman (2013), s. 62; Bryman (1997), s. 57; Larsen (2009), s. 28; Kaijser (1999), s. 26.

²⁶⁵ Lundström (2007), s. 43.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

bild av Södertälje kommuns erfarenheter av migration från länder i Mellanöstern och uppkomsten av diasporiska gemenskaper bland olika migranter från Mellanöstern i Södertälje. Från Skolverket och Skolinspektionen har jag inhämtat uppgifter om sådant som det totala antalet elever i grund- och gymnasieskolan läsåret 2010–2011 och antalet nyanlända elever.

Med gymnasieskolan i fokus

I linje med den etnografiska traditionen baseras denna studie på min närvaro som forskare i ungdomarnas skolvardag. Detta, att jag själv har varit närvarande, har varit väsentligt för att få en djupare förståelse av ungdomarnas vardag som nyanlända elever i gymnasiet. Samtidigt ska de skolsammanhang som presenteras i denna avhandling "inte bara betraktas som uttryck för det som händer i det lokala utan också som en del av en större struktur – som fält där kulturella mönster och processer synliggörs."²⁶⁶ Det skolsammanhang jag ingår i förstås här som något som med Bourdieus terminologi kan beskrivas som ett utbildningsfält med centrala aktörer, spänningsytor, kapitalformer osv. Ambitionen har varit att som forskare träda in i detta fält. Introduktionsutbildningen är här att betrakta som en del av det svenska gymnasiefältet²⁶⁷ och ambitionen har varit att på plats studera de sociala och kulturella processer som sker där och därigenom sätta in gymnasieskolorna och introduktionsutbildningen "i ett större perspektiv – att se skolan som en del av närsamhället".²⁶⁸ Samtidigt utgör skolan en ordning där skolledningen och lärarna representerar den dominerande kulturens gemensamma antaganden i en institutionaliserad form. Således betraktar jag gymnasieskolan som en plats där symboliska maktkamper utspelas och där relationerna mellan olika grupper gestaltas som en förlängning av samhälleliga makt- och dominansförhållanden.²⁶⁹ Det innebär att det finns en "parallellitet mellan hur specifika maktmönster ser ut i skolan och hur dessa sedan också reproduceras i samhället i stort och tvärtom."²⁷⁰ Jag betraktar skolan som en mötesplats för olika sociala grupper där lokalsamhällets socioekonomiska och demografiska förhållanden avspeglas i elevunderlaget. Ungdomarna är aktörer i detta utbildningsfält, upptagna med att tillägna sig nya och omvandla sina existerande kapitalformer. Således studerar jag de strukturer som såväl möjliggör som försvårar för ungdomarna att använda sig av olika strategier i mötet med introduktionsutbildningen. Rent praktiskt är skolvärlden också en bra plats både för att få kontakt med nyanlända elever och som en plats för

²⁶⁶ Sjögren, Runfors & Ramberg (1996), s. 12.

²⁶⁷ Forsberg (2015), s. 46.

²⁶⁸ Johansson (2009), s. 7f.

²⁶⁹ Cummins (2001), s. 14–20.

²⁷⁰ Johansson (2009), s. 13.

empiriinsamling. Det är enkelt att följa ungdomarnas schema och de är samlade på en plats. Viktigast här är ändå att skolan som institution spelar en central och avgörande roll i de nyanlända ungdomarnas tillvaro och jag har därför valt att använda skolan som den fasta punkten för insamlingen av det empiriska materialet. Skolan är för ungdomarna inte bara en plats för att lära sig det svenska språket och skaffa sig en utbildning, utan även en viktig och betydelsefull mötesplats med dagens Sverige och det svenska utbildningssystemet.

Tillträdesprocessen och mötet med fältet

För att genomföra lyckade etnografiska studier krävs att forskaren etablerar och fördjupar sina kontakter med informanterna på fältet. Lyckas man inte med detta får man ett ytterst begränsat, ytligt och kanske till och med missledande empiriskt material.²⁷¹ Inför det etnografiska fältarbetet förberedde jag mig genom att via Södertälje kommuns hemsida ta reda på var introduktionsutbildningen, som då hette IVIK, bedrevs. Utbildningen bedrevs på fyra kommunala gymnasieskolor, Colin Leclairgymnasiet, Naturvetargymnasiet, Ekenbergsgymnasiet samt Wendela Hebbegymnasiet²⁷² där utbildningen var lokaliserade till två byggnader. Colin Leclairgymnasiet delade byggnad med Ekenbergsgymnasiet medan Naturvetargymnasiet delade en annan byggnad med Wendela Hebbegymnasiet. De skolledare, lärare och elever som kommer till tals i denna avhandling tillhörde vid tiden för studiens empiriska undersökning Colin Leclairgymnasiet och Wendela Hebbegymnasiet.

En första inledande studie

I början av läsåret 2009/2010 tog jag kontakt med rektorn för Colin Leclairgymnasiet och frågade om jag kunde få göra en pilotstudie där. Jag blev erbjuden att komma dit och presentera mig för skolans personal och det lärarlag som vid denna tid arbetade med de nyanlända ungdomarna på skolan. Tillsammans med en av lärarna fick jag besöka två klasser som befann sig i början respektive slutet av sin introduktionsutbildning och berättade lite grand om mig själv och avsikten med min vistelse på skolan.

Den inledande studien på Colin Leclairgymnasiet pågick i sammanlagt 20 dagar under perioden september – april läsåret 2009/2010. Under denna period gjorde jag observationer i klassrum, korridorer, skolkafeteria och

²⁷¹ Lalander (2009), s. 41.

²⁷² http://www.sodertalje.se/Barn__Utbildning/Ungdomar-16-20-ar/ny-gymnasieprogramm-app/IVIK---introduktionskurs-for-invandrarungdom-/, 2010-02-16. Längre fram i detta kapitel diskuterar jag de ställningstagande som ligger till grund för att jag namnger skolorna.

matsal samt två gruppintervjuer. Den första gruppintervjun gjordes med tre tjejer²⁷³ som gick sin första termin på introduktionsutbildningen och den andra intervjun med en grupp bestående av två tjejer och två killar som gick sista terminen. Erfarenheterna från denna studie gav mig värdefulla insikter för det fortsatta arbetet med huvudstudien och avhandlingsarbetet i allmänhet samt tillträdesprocessen för fältarbetet i synnerhet. Några av de elever som jag träffade under den inledande studien fungerade även som grindvakter²⁷⁴ och underlättade kontakten med övriga elever på introduktionsutbildningen. Dessutom ställde fyra av dessa elever upp på att bli intervjuade när jag kom tillbaka till skolan höstterminen 2010 för att genomföra min huvudstudie.

Huvudstudien

Inför läsåret 2010/2011 tog jag också kontakt med rektorn för Naturvetar-gymnasiet och Wendela Hebbegymnasiet. Efter inledande besök och samtal med respektive gymnasieskolas rektor beslöt jag att avgränsa mina fältstudier till Wendela Hebbegymnasiet och Colin Leclairgymnasiet. Således utgör fältstudierna från läsåret 2010/2011 på Colin Leclairgymnasiet och Wendela Hebbegymnasiet avhandlingens empiriska undersökning. Under det läsåret tillbringade jag i genomsnitt två dagar i veckan på respektive gymnasieskola under perioderna september – november och februari – maj. Totalt tog fältarbetet 108 dagar och av dessa tillbringade jag 67 dagar på Colin Leclairgymnasiet (varav 20 dagar inom ramen för den inledande studien) och 41 dagar på Wendela Hebbegymnasiet.

Inför terminsstarten var jag i kontakt med skolledningarna och den lärare på respektive skola som var ansvarig för introduktionsutbildningen angående tider samt under vilka premisser jag skulle vistas på skolorna. Här var det väsentligt att ta hänsyn till skolornas önskemål. Det handlade till exempel om att lärarna på båda skolorna inte ville ha besökare de första veckorna på terminen i samband introduktionen av nya elever.

När avhandlingens empiriska undersökning genomfördes fanns det cirka 300 elever²⁷⁵ inskrivna i introduktionsutbildningen för nyanlända gymnasie-elever i Södertälje kommun. Enligt statistiken från Södertälje kommun gick dessa elever fram till vårterminen 2011 inriktningen IVIK inom det individuella programmet (IV) eller inom ramen för ett speciellt utformat program. Ungdomarna var placerade i nivåindelade klasser (15–20 elever/klass). De

²⁷³ Jag använder de vardagliga beteckningarna tjej och kille i stället för flicka och pojke eller ung kvinna/ung man som är vanligt förekommande i olika formella sammanhang.

²⁷⁴ Hammersley & Atkinson (2007), s. 49.

²⁷⁵ Enligt de uppgifter Skolverket fått in från Södertälje kommun för läsåret 2010/11 varierar siffran mellan 260 och 300 elever beroende på antalet elever korrekt registrerade i individuella programmet (IV) inriktning invandrarintroduktion (IVIK) eller specialutformat program. De siffror som avser fältskolorna var registrerade den 15 oktober 2010, enligt Skolverket.

alldeles nyanlända ungdomarna gick i Slussen/startgruppen. Därefter flyttades ungdomarna över till IVIK-klasser/grupper och blev nivåindelade beroende på tidigare skolkunskaper, kunskaper i svenska språket och den gymnasieskola de gick i. Samtliga intervjuade ungdomar befann sig i slutet av introduktionsutbildningen och siktade på att börja i ett av de nationella gymnasieprogrammen läsåret 2011/12.

Lsåret 2010/2011 utgjorde elever från Irak en klar majoritet av de nyanlända ungdomarna i hela Södertälje kommun²⁷⁶. Det fanns endast ett fåtal elever från andra länder i de olika introduktionsklasserna. Av totalt cirka 300 elever studerade 45 på Colin Leclairgymnasiet²⁷⁷ och 117 på Wendela Hebbegymnasiet.²⁷⁸ I samband med mina första besök i de olika klasserna träffade jag så gott som samtliga 45 elever på Colin Leclairgymnasiet. Sedan har jag kommit i kontakt med uppskattningsvis 40–50 elever från Wendela Hebbegymnasiet. Anledningen till att jag inte träffade resterande elever på Wendela Hebbe var att de hade sin undervisning sent på eftermiddagen eller på kvällstid på grund av skolans brist på lokaler och kommunens ambition att ha smågrupper/klasser som inte var mer än 15–17 elever i varje klass/grupp. Jag valde att inte bedriva etnografi sena eftermiddagar/kvällstid då det är svårt att kombinera det med livet som småbarnsförälder. Med tanke på att den reguljära verksamheten i skolan oftast bedrivs dagtid hade det förvisso varit intressant att också ta del av de nyanländas skolvardag sena eftermiddagar/kvällstid. Man kan ju till exempel fråga sig hur dessa elever, som inte är delaktiga i det vardagliga umgänget mellan olika elevkategorier i skolans korridorer, matsal, cafeteria eller liknande, förhåller sig till introduktionsutbildningen.

De 16 ungdomar som ville blir intervjuade och kommer till tals i denna avhandling genom individuella intervjuer befann sig i slutet av sin introduktionsutbildning som bedrevs på dagtid och var på väg in i de nationella gymnasieprogrammen. Ungdomarna hade hunnit samla på sig mellan två till fyra års erfarenheter av det svenska utbildningssystemet och lärt sig tillräckligt bra svenska för att intervjuerna skulle kunna genomföras på svenska. Parallellt med intervjuerna genomförde jag också observationer i och utanför klassrummen på respektive gymnasieskola. Utöver intervjuer med ungdomarna har jag även haft flera informella samtal och åtta intervjuer med tjänstemän, skolledare och lärare verksamma i Södertälje kommun. Jag har också haft informella samtal med matsals- och kafeteriapersonal på respektive gymnasieskola. Såväl intervjuerna med ungdomarna som samtalen med personal beskrivs mer utförligt nedan.

Min första formella kontakt med ungdomarna ägde rum när jag följde med den lärare som hade ansvaret för nyanlända elever till en lektion för att

²⁷⁶ Muntlig information från kommundiensteman, september 2010.

²⁷⁷ De utgör 15 procent av Colin Leclairgymnasiets 289 elever.

²⁷⁸ De utgör 27 procent av Wendela Hebbegymnasiets 432 elever.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

presentera mig och syftet med min närvaro. I samband med besöken i de olika klasserna frågade jag ungdomarna om de ville delta i min studie. De fåtal elever som inte kom från Irak valde jag av naturliga skäl att inte inkludera i min studie. Av de elever som kom från Irak var de flesta positivt inställda till min närvaro men långt ifrån alla ville bli intervjuade. Majoriteten av de 16 elever som ställde upp på intervjuer beskrevs av sina lärare som drivna och ambitiösa elever som vill avancera inom utbildningssystemet. Det innebär att de elever som kommer till tals i denna avhandling inte självklart är representativa för hela gruppen utan utgör en grupp av resursstarka och högpresterande individer.

Att vara ute på fältet

För att få tillträde till fältet och få ungdomarnas förtroende hade jag från början en medveten strategi för hur jag skulle presentera mig för dem och hantera tillträdesfasen. Till en början höll jag en låg profil genom att till exempel sitta i de bakre raderna i klassrummen och undvek medvetet att sitta i de mer centralt placerade bänkarna i korridorerna eller kafeterior. Jag väntade in ungdomarnas första inledande reaktioner på min närvaro för att sedan kunna närma mig dem mer på deras villkor. Så småningom började jag prata flitigt med dem och diskutera sport (mestadels fotboll), musik, mode och film. Jag valde kläder som inte stack ut, till exempel jeans och t-shirt och såg samtidigt till att inte använda kläder som jag inte kunde bära upp. Jag ville heller inte framstå som en "wannabe" eller en "poser"²⁷⁹ och undvek därför alltför starka klädmässigt symboliska tillhörigheter som att till exempel bära tröjor med stora bokstäver, slitna smala jeans, tajta figursyddas t-shirts, vita sneakers, accessoarer som armbandsur, smycken osv.²⁸⁰

Jag hade som person också vissa fördelar som jag använde mig av. Nyanlända elever kan ibland vara misstänksamma mot vuxenvärlden, eftersom den av ungdomarna kan uppfattas som representanter för olika statliga myndigheter och organisationer som man inte känner till och inte litar på. Jag hade här fördelen av att själv ha invandrat från Irak i tonåren, vilket jag tidigt informerade samtliga elever och lärare om. Att jag själv hade gått genom liknande processer som ungdomarna, att jag själv kommit till Sverige som tonåring från Irak och gått introduktionsutbildningen medförde att jag fick ägna en hel del tid i de informella samtalen med ungdomarna åt deras frågor och funderingar om att komma till Sverige som tonåring och att berätta om mitt möte med det svenska utbildningssystemet. Det gav mig en speciell ställning bland ungdomarna som underlättade kontakten med dem

²⁷⁹ Se Bäckström (2005), s. 93–94 för en analys av tillträdesprocessen och mötet med fältet.

²⁸⁰ För en analys av forskarens olika sätt att klä sig i samband med mötet med fältet och tillträdesprocessen se Hammersley & Atkinson (2007), s. 66–73.

samtidigt som det var viktigt att inte missbruka den ställningen, eftersom det kunde påverka deras bild av mötet med det svenska utbildningssystemet.

Ytterligare en fördel var att jag, i egenskap av lärarutbildare vid Södertörns högskola i flera år haft kontinuerliga kontakter med olika skolor i Södertälje, bland annat avseende lärarstudenters verksamhetsförlagda del (VFU). Flera av studenterna har sedan fått arbete i kommunens skolor och fungerade som en länk i kontakten med några av de elever som jag följde under fältstudieperioden. Etableringsfasen krävde också att jag lade ner mycket tid och kraft på att vara en del av ungdomarnas skolvardag. Vi diskuterade åsikter, normer och värderingar för att jag skulle förstå hur ungdomarna såg på sin situation som nyanländ ung kille eller tjej från Irak i en multietnisk stad som Södertälje med ett stort antal flyktingar från Mellanöstern. När det var dags att avsluta fältstudierna förberedde jag det genom att i god tid meddela skolledare, lärare och elever att jag ”skulle lämna fältet”. När vårterminen gick mot sitt slut berättade jag att jag ”skulle fasa ut mig själv” strax innan sommarlovets början.

Efter denna generella beskrivning av omständigheterna vid tillträdesprocessen och mitt möte med fältet följer nu en mer specifik diskussion kring de olika etnografiska metoderna.

Observationer

Inom etnografien är deltagande observationer och intervjuer vanligt förekommande metoder.²⁸¹ Etnologerna Gösta Arvastson och Billy Ehn hävdar att "[o]bservationer ger viktig information om det som pågår i samhällslivet, hur folk betar sig i olika sammanhang, och vilka synliga reflektioner det väcker."²⁸² Genom observationen kan forskaren få syn på det som individerna själva inte ser men ändå tar för givet. Den allra tydligaste skillnaden mellan det vardagliga iakttagandet och forskarens observationer är att de senare baseras på en serie beslut och ställningstaganden från forskaren sida. Vilka händelser eller skeenden ska han eller hon observera, på vilka platser och under vilka omständigheter och hur länge ska dessa observationer pågå?²⁸³ Här ligger betoningen på vad olika individer inom fältet gör. I detta sammanhang talar man inom forskningen om olika typer av observationer där forskaren intar rollen som endast observatör eller deltagande observatör.²⁸⁴ Denna indelning fokuserar på forskarens olika strategier i samband med observationer av aktörernas vardagliga praktiker.²⁸⁵ De flesta forskare som använder sig av etnografiska metoder pendlar mellan dessa olika roller

²⁸¹ Murchison (2010), s. 4.

²⁸² Arvastson & Ehn (2009), s. 24.

²⁸³ Arvastson & Ehn (2009), s. 25.

²⁸⁴ Wolcott (2008), s. 50f.

²⁸⁵ Bunar (2001), s. 38; Gustafson (2006), s. 43.

eftersom olika situationer förutsätter olika lösningar beroende på sammanhanget.²⁸⁶ Oavsett typen av observatörsroll är det ändå forskarens strävan att få ökad kunskap som bör vara det huvudsakliga syftet med observationerna.²⁸⁷ Just kunskapsutvecklingen har också varit den huvudsakliga utgångspunkten för mina observationer.

Eftersom jag har använt mig av etnografiskt fältarbete på "hemmaplan", det vill säga i ett sammanhang som jag är bekant med, har arbetet inte krävt lika lång tid som de studier som genomförs i främmande platser; jag är redan bekant med centrala inslag i kulturen och samhällsstrukturerna. Samtidigt innebär det att jag måste distansera mig från mina tidigare erfarenheter av verksamheten både som före detta nyanländ elev till den svenska skolan i slutet av 1980-talet och som lärare sedan flera år tillbaka. Även om jag studerar en för mig bekant plats följde jag i början av både den inledande studien och de efterföljande fältstudierna "upptäckstens väg",²⁸⁸ då jag inte på förhand visste hur tiden på fältet skulle utveckla sig. Det handlar här bland annat om vilka som skulle komma att bli mina grindvakter, det vill säga personer som skulle kunna släppa in eller stänga mig ute från fältet.²⁸⁹ Inledningsvis gjorde jag ett antal korta observationer i klassrummen och på de platser där majoriteten av de nyanlända ungdomarna brukade tillbringa mycket av sin tid under rasterna. Observationerna fokuserade på några av de dagliga strömmarna av aktiviteter som de nyanlända ungdomarna medverkade i.

När jag gjorde mina observationer och skrev ner mina fältanteckningar gjorde jag mitt yttersta för att vara ärlig och inte "observera i smyg". Det markerade jag genom att hela tiden ha anteckningsblocken väl synliga för ungdomarna. Ungdomarna var ibland nyfikna på vad jag har skrivit och då fick de titta och försöka tyda och läsa mina anteckningar och jag svarade på deras frågor. I min strävan att göra mina fältanteckningar obegripliga för obehöriga personer och för att värna om mina informanternas integritet och anonymitet, valde jag att föra anteckningar på svenska men skrev på kurdiska sorani med arabiska bokstäver. De få gånger jag inte hade anteckningsblocken framme har ungdomarna varit mycket mer avslappnade och öppna för min närvaro. Vid dessa tillfällen har jag då låtit bli att föra anteckningar för att inte störa samtalens "naturlighet". Istället har jag gjort anteckningar efteråt.

Ganska omgående stötte jag på en del problem med att använda mig av deltagande observationer som metod. Att observera, som observatör eller deltagande observatör²⁹⁰, var ganska tidskrävande det krävdes många timmars träning för att få god iakttagelseförmåga. Dessutom växte insikten inom mig

²⁸⁶ Kaijser & Öhlander (1999), s. 74.

²⁸⁷ Murchison (2010), s. 84f.

²⁸⁸ Waara (1996), s. 57.

²⁸⁹ Hammersley & Atkinson (2007), s. 49.

²⁹⁰ Wolcott (2008), s. 50f.

att det ständigt finns fler saker att upptäcka och frilägga på det studerade fältet. En fråga som tidigt uppstod var om deltagande observation som metod kunde säga något om informanternas ”inre dilemman”²⁹¹, vad de känner, intentionerna med deras handlingar och/eller tolkningar av vissa situationer.

Efter beskrivningen av omständigheterna kring observationerna på fältet följer nu tre avsnitt som fokuserar på intervjuerna med ungdomarna och de vuxna samt arbetet med transkriberingarna av intervjuerna med samtliga intervjupersoner.

Intervjuer med ungdomarna

Den intervjumetod jag har valt att använda mig av kan benämnas kvalitativa forskningsintervjuer. Sådana kännetecknas av att forskaren i ett intervju-samtal

ställer frågor om och lyssnar till det som människor berättar om sin levda värld. Intervjuaren lyssnar till deras drömmar, farhågor, och förhoppningar; hör dem uttrycka åsikter och synpunkter med egna ord; och skaffar sig kunskap om deras utbildnings- och arbetssituation, deras familj och sociala liv.²⁹²

Enligt Kvale och Brinkman karakteriseras den kvalitativa intervjun som metod av att den är mer än bara ”ett utbyte av åsikter mellan två personer som samtalar om ett tema av ömsesidigt intresse.” Kvalitativa intervjuer har, när de används i forskningssyfte, ”som mål att producera kunskap”, och det kräver ett samspel mellan den intervjuade och intervjuaren.²⁹³ Samtidigt är inte den typ av intervju som används i denna avhandling ”ett samtal mellan likställda parter, eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen.”²⁹⁴ Eller som Bourdieu uttrycker det: “It is the investigator who starts the game and sets up its rules.”²⁹⁵ Dessutom genomfördes dessa intervjuer i ett skolsammanhang där vuxna och elever vanligen inte har en likställd position.

I de kvalitativa forskningsintervjuerna (sammanlagt 13 timmar och 40 minuters inspelning fördelade på 16 intervjuer) behandlas ungdomarnas bakgrund och tidigare erfarenheter, deras syn på sin situation idag och deras planer för framtiden. Jag ställde alltså frågor till ungdomarna för att få kunskap om familjernas sociala, kulturella och ekonomiska bakgrund; bland annat frågade jag om föräldrarnas utbildning och yrkespositioner i Irak.

²⁹¹ Bolin (1994), s. 45ff.

²⁹² Kvale & Brinkmann (2009), s. 15.

²⁹³ Hammersley & Atkinson (2007), s. 120.

²⁹⁴ Kvale & Brinkmann (2009), s. 18f.

²⁹⁵ Bourdieu et al. (1999), s. 609.

Vidare ville jag ta reda på hur ungdomarna ser på den verklighet de befinner sig i, hur de förhåller sig till och ser på varandra samt hur de ser på sig själva som nyanlända till Sverige och Södertälje och mötet det svenska utbildningssystemet. I anslutning till de individuella intervjuerna med ungdomarna skapade jag en intervjuguide (se bilaga 1) som kretsade kring ett antal teman att prata om under intervjuernas gång: "Ung i Irak", "Hemstaden", "Skolan i Irak", "Att komma till Sverige och Södertälje", "Att gå i skolan i Sverige", och "Framtiden". Vid samtliga sexton intervjutillfällen introducerade jag intervjuens olika teman och följde sedan upp respektive intervjupersons svar genom att uppmuntra dem till mer detaljerade berättelser än mer allmänt hållna utsagor.²⁹⁶

Arbetet med transkriberingarna

Ungdomarna i denna avhandling är en heterogen grupp med avseende på ålder, kön, klass, etnicitet och religion (se tabell 4). De hade hunnit skaffa sig grundläggande kunskaper i svenska språket och ville gärna genomföra intervjuerna på svenska. Ibland blev de emellertid tvungna att skifta språk till antingen kurdiska eller engelska när svenskan inte räckte till. De ungdomar som inte kunde kurdiska eller engelska slog upp de ord de sökte efter i en arabisk-svensk ordlista som jag hade med mig under intervjuernas gång.

Det första jag lade märke till i samband med utskrifterna av intervjuerna var att samtalen med ungdomarna ofta dominerades av mycket korta frågor och svar. Till skillnad från intervjuerna med de vuxna (se nedan) innehöll intervjuerna med ungdomarna flera moment som hade karaktären av frågasvar, där de väntade på att jag skulle ställa en fråga innan de började säga något. Det gjorde det svårt att direkt plocka ut informationstäta och överblickbara citat på det sätt som jag hade hoppats kunna göra. Samtidigt finns i mitt arbete med transkriberingarna tal, berättelser och utsagor där svaren återberättar situationer som ungdomarna varit med om. Detsamma gäller ungdomarnas självrepresentationer som, trots korta frågor och svar, knyts ihop genom mina försök som intervjuare att hålla mig, så mycket som det var möjligt, till ämnet med hjälp av följdfrågor.

Första gången jag läste genom intervjuutskrifterna tyckte jag att de var tunna och innehållsfattiga jämfört med till exempel tidigare intervjuer jag hade gjort med elever födda i Sverige och bosatta multietniska bostadsområden i Göteborg²⁹⁷ och Umeå²⁹⁸. Den gruppen elever uttryckte oftast,

²⁹⁶ Detta tillvägagångssätt i samband med intervjuer är vanligt förekommande inom de flesta samhällsvetenskapliga områden där forskaren använder sig av intervjuer för att nå kunskaper om människors sociala biografi. Se till exempel Kvale & Brinkmann (2009), s. 154f; Kaijser & Öhlander (1999), s. 61; Esaiasson et al (2007), s. 284ff.

²⁹⁷ Intervjuerna genomfördes inom ramen för ett projekt lett av sociologen Nora Räthzel, Umeå universitet, se Räthzel (2006), s. 92.

tack vare sina goda kunskaper i svenska, sina tankar i längre sammanhängande redogörelser än ungdomarna i denna avhandling. Efter flera genomläsningar av intervjuerna med de nyanlända irakiska gymnasisterna kunde jag emellertid, i likhet med vad Bolin gjorde i sin studie av unga män och deras kulturella produktion av videovåld, se "sammanhang och berättelsestruktur i de tillsynes torftiga svaren"²⁹⁹. Det kan självfallet vara så att man har en berättelse att berätta även om själva formuleringarna inte är så detaljrika. När jag renskrev intervjuerna valde jag att inte återge dem i talspråk eftersom det "sällan gör sig som bokspråk" för att tala med etnologen Billy Ehn.³⁰⁰ Det skulle ge en orättvis bild av ungdomarna och förmodligen bidra till att göra att ingen orkar läsa vad de säger. Därför har jag redigerat citaten från intervjuerna så att texten blir mer lättläst. Jag har rättat meningsbyggnad och strukit upprepningar och pauser för att få flyt i språket. Jag har också redigerat texten så att de olika delarna i ungdomarnas berättelser följer naturligt efter varandra.³⁰¹

I arbetet med bearbetningen av intervjuerna har jag varit ute efter att hitta information om och exempel på mönster i ungdomarnas erfarenheter av att vara nyanlända och gå introduktionsutbildningen för nyanlända gymnasieelever i Södertälje. Jag har alltså, i enlighet med Ehns resonemang om arbetet med transkriberingar av intervjuer, valt ut "särskilt innehållsrika, belysande och välformulerade »godbitar» ur intervjumaterialet (antingen inspelat på band eller nedtecknat i efterhand) och isolerade dem alltså från det som personen sagt i övrigt."³⁰² Citaten från intervjuerna med ungdomarna syftar till att göra mina påståenden om ungdomarnas situation som nyanlända i Södertälje och den svenska gymnasieskolan mer autentiska. Avsikten är att ge läsaren en känsla av att detta sade de, detta berättade de. Samtidigt visar de också upp den empiri som mina resonemang bygger på. Det säger sig självt, åtminstone för alla med erfarenheter av att transkribera intervjuer, att ingen människa i vardagstal talar som i perfekta och välformulerade citat.³⁰³ Därför är det särskilt viktigt att vara noggrann vid transkriberingen så att ungdomarnas berättelser inte förvanskas. För att sammanfatta: De redigerade berättelserna är närmast att betrakta som en redogörelse för kärnan i det ungdomarna säger om sin tillvaro som nyanlända i Sverige och som elever i den svenska skolan.

²⁹⁸ Sharif (2002).

²⁹⁹ Bolin (1994), s. 80.

³⁰⁰ Ehn (1995), s. 52.

³⁰¹ Ehn (1995), s. 52.

³⁰² Ehn (1995), s. 55.

³⁰³ Ehn (1995), s. 55f.

Intervjuer med kommuntjänstemän, skolledare och lärare

Avhandlingen handlar om nyanlända ungdomarnas möte med det svenska utbildningssystemet, deras studier och tid i utbildningen. Då är det också av intresse att undersöka hur de som i sitt yrke ansvarar för ungdomarnas utbildning ser på den. De vuxna som kommer till tals i denna avhandling är viktiga inte bara i sin egenskap av skolfolk av olika slag, som lärare och tjänstemän, utan även för att de, med Lunneblads ord, är "frontlinjebyråkrater; vars förståelse och handlingar är centralt för integrationspolitikens faktiska genomförande".³⁰⁴

Jag började mina fältstudier med att under de första veckorna ha många informella samtal med lärare och så småningom även mer formellt intervjuva de lärare som samordnade undervisningen för nyanlända elever. Därefter följde en period av både individuella intervjuer och informella samtal med kommuntjänstemän och skolledare samt administrativ personal. Samtliga formella intervjuer bandades och transkriberades i sin helhet. Genom att jag bandade intervjuerna och endast sporadisk förde anteckningar under intervjuernas gång kunde jag uppträda ledigare under intervjuerna och de fick mer karaktär av samtal.

Intervjuerna med de vuxna varade i ungefär en timme och genomfördes i ett avskilt rum i respektive skola eller på kommunförvaltningen. Sammanlagt handlar det om 9 timmar och 10 minuters intervjuer med 10 personer. Intervjuerna byggde på en tematisk organiserad intervjuguide där fokus låg på utbildningens organisering, innehåll och upplägg samt kartläggningen av ungdomarnas förkunskaper (se bilaga 2). I avhandlingen används dessa intervjuer huvudsakligen i kapitel 8 som handlar om mottagandet av nyanlända gymnasieelever i Södertälje kommun.

De frågor som har varit vägledande i intervjuerna med de vuxna gällde hur de såg på de nyanländas utbildning. Syftet var att svaren skulle ge underlag för en analys av hur de uppfattade att den introduktionsutbildning de nyanlända möter var strukturerad. Som tidigare nämnts är de vuxna som kommer till tals i denna avhandling viktiga inte bara i egenskap av lärare och tjänstemän utan också för att flera av dem i ungdomarnas ögon var representanter för det svenska samhället. Det bör också understrykas att dessa vuxnas förståelse och handlingar var centrala för genomförandet av introduktionsutbildningen. I bearbetningen av intervjuerna med de vuxna har jag, liksom jag gjorde med intervjuerna med ungdomarna, varit ute efter intresseväckande information, kärnfulla exempel och pregnanta citat samt identifiera mönster i de intervjuades beskrivningar av att arbeta med introduktionsutbildningen och de nyanlända ungdomarna. Även dessa intervjuer har omarbetats något för att bli mer lättlästa. De vuxna må vara värtaliga och svensktalande, men även de använde sig självklart av talspråk.

³⁰⁴ Lunneblad (2013), s. 2.

Etiska ställningstaganden

Jag har i arbetet med avhandlingens empiriska undersökning sökt stöd i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och riktlinjer i humanistiskt och samhällsvetenskaplig forskning³⁰⁵ Dessutom har jag beaktat de huvudkrav och övriga riktlinjer som finns i skriften *God forskningssed*³⁰⁶ Vetenskapsrådet hävdar att varje forskare har ett särskilt ansvar gentemot de människor som deltar i forskningen och andra som indirekt kan beröras av forskningen.³⁰⁷ Vidare skiljer Vetenskapsrådet mellan forskningsetik och forskareetik i sin diskussion om god forskningsed. Forskningsetik inbegriper frågor om relationen mellan forskning och etik, om etiska krav på forskaren, på forskningens inriktning och på dess genomförande. En central del av forskningsetiken handlar om hur de personer som medverkar i forskning får behandlas. I detta sammanhang handlar det mer specifikt om de åtgärder forskaren vidtar för att skydda sina informanter från att råka illa ut eller utsättas för kränkningar för att de medverkar i forskning. Forskareetik, till skillnad från forskningsetik, gäller själv hantverket och forskarens skyldigheter i förhållande till forskningen och forskarsamhället. Här handlar det om forskarens uppträdande i olika roller och forskarens ansvar i samband med publiceringen av forskningen.³⁰⁸ Vetenskapsrådet skriver att

Inför varje vetenskaplig undersökning skall ansvarig forskare göra en vägning av värdet av det förväntade kunskapsstillskottet mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare och eventuellt tredje person. Så väl kortsiktiga som långsiktiga följder skall därvid beaktas.³⁰⁹

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer från 2002 rymmer fyra allmänna huvudkrav på forskningen: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav.

I enlighet med informationskravet som går ut på att "forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte"³¹⁰ lämnade jag i förhandsinformationen till Colin Leclairgymnasiet och Wendela Hebbegymnasiet uppgifter om undersökningens syfte och en översiktlig beskrivning av hur studien var tänkt att genomföras. Redan på detta stadium var jag noga med att informera skolorna om att jag kommer att nämna dem vid deras riktiga namn. Detta gör jag inte för att jag är särskilt intresserad av just dessa två gymnasieskolor, utan för de utmaningar och dilemman som dessa typer av gymnasieskolor står inför i samband med olika

³⁰⁵ Vetenskapsrådet (2002).

³⁰⁶ Vetenskapsrådet (2011).

³⁰⁷ Vetenskapsrådet (2011), s. 12.

³⁰⁸ Vetenskapsrådet (2011), s. 16.

³⁰⁹ Vetenskapsrådet (2002), s. 5.

³¹⁰ Vetenskapsrådet (2011), s. 7.

migrationsströmningar och den ökande andelen nyanlända elever i det svenska utbildningssystemet i allmänhet. En viktig del av forskningen är dess kumulativa karaktär. I detta sammanhang handlar det om att jag eller andra som är intresserade av liknande forskningsfrågor ska kunna bygga vidare på min studie och med större precision förhålla sig kritisk till den.

Vidare har jag angett min institutionsanknytning och huvudhandledare för att underlätta kontakt mellan skolledningarna ledning och Uppsala universitet. Väl på plats på skolorna informerade jag muntligen samtliga personer som kommer till tals i avhandlingen om dess syfte och villkoren för deras deltagande. I mötet med ungdomarna informerade jag också om ”de vinster i fråga om ny kunskap etc. som forskningen ifråga kan komma att bidra till för att motivera deltagande”³¹¹. Vidare har samtliga individer som kommer till tals i avhandlingen innan intervjuerna fått muntlig information om att avhandlingen kommer att läggas fram vid Uppsala universitet och vara tillgänglig på nätet.

Gällande samtyckeskravet skriver Vetenskapsrådet att ”deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.”³¹² För att leva upp till samtyckeskravet bad jag om muntligt samtycke från samtliga deltagare i samband med fältstudierna generellt och särskilt i anslutning till var intervju. Detsamma gällde observationerna i klassrum, korridorer, matsal och skolkafeterian eller andra platser som ungdomarna vistades på i respektive gymnasieskola. Således fick samtliga elever och vuxna som kommer till tals i avhandlingen information om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan (ingen av de vuxna eller eleverna använde sig av denna möjlighet), utan att det medför några negativa följder för dem.³¹³ Eftersom ungdomarna i avhandlingen är i gymnasieåldern (16–19 år) har jag inte inhämtat samtycke från föräldrar/vårdnadshavare.³¹⁴

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter ”om alla i en undersökning ingående skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.”³¹⁵ Uppgifter om de olika informanterna har jag förvarat så att obehöriga personer inte får tillgång till dem. Dessutom förvaras intervjutranskriberingarna och fältanteckningarna på ett säkert ställe så att enskilda personer inte ska kunna identifiera de personer som förekommer i studien. Vidare har jag givit var och en av ungdomarna fingerade namn för att försvåra för utomstående att

³¹¹ Vetenskapsrådet (2011), s. 9.

³¹² Vetenskapsrådet (2011), s. 9.

³¹³ Vetenskapsrådet (2002), s. 10.

³¹⁴ Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska regler för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning [18§] gäller följande villkor för barn eller elever 16–19 år: Om forskningspersonen har fyllt 15 år men inte 18 år och är fullt medveten om vad forskningen innebär för henne/honom, skall vederbörande person själv informeras om och samtycka till deltagande i forskningen på det sätt som det anges. Vetenskapsrådet (2002), s. 9.

³¹⁵ Vetenskapsrådet (2011), s. 12.

identifiera enskilda individer eller grupper av individer och koppla dessa till någon av de två skolorna i avhandlingen. Jag har också, i den mån det har varit möjligt, försäkrat mig om att ungdomarna antingen har gått ut gymnasiet eller inte längre går på någon av Södertälje kommuns gymnasieskolor innan avhandlingens publiceras. Således har jag gjort mitt yttersta för att "avrapportering ska ske i former som omöjliggör identifiering av enskilda"³¹⁶. Här vill jag ändå poängtera att jag undersöker ett historiskt tillstånd, nämligen läsåret 2010/11 och att ingen av eleverna finns kvar på fältskolorna idag. Dessutom har IVIK slutat att existera och skolväsendet har ett helt nytt program nu för nyanlända.

När det gäller de vuxna som kommer till tals har jag valt att inte ge dem namn utan i stället bara skriva den titel de hade vid intervjutillfället. Detta för att värna om deras anonymitet och för att jag fick tillåtelse från dem att endast skriva deras tjänstetitel. Jag är dessutom inte intresserad av dem som privatpersoner utan att det är i deras egenskap av tjänstemän och lärare som jag intresserar mig för dem. I övrigt benämner jag staden och de bostadsområden där ungdomarna bodde samt gymnasieskolorna med deras riktiga namn. Ungdomarnas uttalanden i de empiriska kapitlen redovisas utan att ungdomarna kopplas till en specifik skola. Inte heller lärarnas skoltillhörighet avslöjas. På så sätt kopplar jag inte samman människor och skola. Vad gäller lärarna skriver jag varken deras namn eller ämnestillhörighet när de kommer till tals genom citaten. Ungdomarna har dels fått fingerade namn, dels är de också kategoriserade i olika sociala grupper utifrån en allmän socioekonomisk indelning (se tabell 6–9). På så sätt är det i ungdomarna i egenskap av medlemmar i olika sociala grupper som är i fokus och inte de skolor de kommer ifrån. I de fall där skolorna blir relevanta för presentationen och analysen görs det främst i ett komparativt syfte för att visa på hur villkoren för ungdomarna ser ut i respektive skola. Lärarna nämns alltså inte vid namn utan enbart med sin position på samma sätt som skolledare och tjänstemän.

Det fjärde huvudkravet i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer är nyttjandekravet som ställer krav på att "uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamålet."³¹⁷ Det material jag samlat in används endast i forskningssyfte och lämnas inte ut till någon annan privatperson, myndighet, organisation eller i kommersiella företag.

Efter genomgången av de etiska ställningstaganden som ligger till grund för arbetet med insamlingen av avhandlingens empiriska material följer nu ett avsnitt där jag redogör för analysprocessen.

³¹⁶ Vetenskapsrådet (2011), s. 12.

³¹⁷ Vetenskapsrådet (2011), s. 14.

Analysprocessen

Detta avsnitt ägnas åt en redogörelse för och diskussion om analysen av det empiriska materialet som forskaren samlar in och redovisar i sin studie.³¹⁸ I likhet med andra forskare som har genomfört etnografiska studier har jag också brottats med dilemmat att avgöra hur mycket data jag ska samla in och hur mycket som skall presenteras i avhandlingen. Jag har i bearbetningen av det empiriska materialet strävat efter att på ett rättvisande sätt presentera den empiri jag har och kommunicera vad den visar utifrån avhandlingens syfte. Det material jag har valt att presentera i denna avhandling syftar till att synliggöra och understödja de analytiska poängerna utan att förvrida den verklighet som studeras.

En stor utmaning när man genomföra etnografiska studier är att skapa ordning i en stor mängd data. Det handlar bland annat om att "skilja mellan det betydelsefulla och det triviala och att identifiera betydelsefulla mönster"³¹⁹ ur materialet. I analysprocessen har jag systematiskt undersökt och tematiserat mina intervjutranskriptioner, fältanteckningar och övrigt insamlat material för att komma fram till avhandlingens resultat. Det har gjorts genom att jag har brutit ner innehållet till hanterbara enheter, kodat enheterna och organiserat dem tematiskt.

Jag har i analysarbetet strävat efter att identifiera ungdomarnas subjektiva erfarenheter av introduktionsutbildningen och dess betydelse för deras introduktion till det svenska utbildningssystemet och i förlängningen till samhället i övrigt. Dessa beskrivningar och analyser görs med utgångspunkt i ungdomarnas skildringar av sina sociala, utbildningsmässiga och språkliga tillgångar, dispositioner samt migrationserfarenheter. På så sätt har jag kunnat undersöka vad ungdomarna har gemensamt eller vad som skiljer dem åt och identifiera villkoren eller förutsättningarna som dessa skillnader grundar sig i.

Arbetet med intervjuerna innebar således en bearbetning av det ungdomarna säger i egenskap av nyanlända till den svenska skolan så att det kan tjäna som "underlag för generaliserande resonemang"³²⁰. Rent praktiskt gick detta arbete på följande vis. Jag läste om intervjuerna flera gånger, sammanställde och jämförde, renodlade och uteslöt olika delar ur materialet. På så sätt skapade jag de textdelar som i de empiriska avsnitten ser ut att endast bygga på citerade intervjuer, men som i själva verket är mer än så. Bakom detta arbete ligger också den etnografiska kunskap som bygger på att jag har varit med ungdomarnas i deras vardag under en lång tid och materialet innehåller även "intryck, upplevelser och tankar som inte nedtecknats."³²¹

³¹⁸ Se till exempel Fejes & Thorneberg (2015), s. 34ff; Aspers (2011), s. 204–217; Kvale & Brinkman (2009); Watt Boolsen (2007).

³¹⁹ Fejes & Thorneberg (2015), s. 35.

³²⁰ Ehn (1995), s. 56.

³²¹ Ehn (1995), s. 60.

För att förstå ungdomarnas förhållningssätt till utbildning och dess betydelse för deras framtida etablering i det svenska samhället har jag med utgångspunkt i Pierre Bourdieus sociologiska perspektiv gjort en klassificering av deras sociala bakgrunder. Den klassificeringen har sedan fått ligga till grund för förståelsen av gruppens sammansättning med avseende på livsvillkor, klassbakgrund, tillgångar, dispositioner och förutsättningar. Detta kategoriseringsarbete, som redovisas mer utförligt i nästa kapitel, använder jag mig av för att studera ungdomarnas objektiva tillgångar. Analysen av dessa kombinerar jag sedan med analysen av individernas subjektiva beskrivningar av verkligheten. Men eftersom ungdomarna i denna avhandling har invandrat till Sverige som flyktingar har jag i analysen av intervjumaterialet kompletterat den Bourdieuanska "verktygslådan" med begrepp och teorier hemmahörande inom IMER-fältet.

En inriktning i analysarbetet har varit att fokusera på olika sociala situationer inom introduktionsutbildningen. Hur såg interaktionen ut mellan elever och elever samt mellan elever och lärare? På vilket sätt påverkade den rumsliga lokaliseringen av de nyanlända på skolorna gruppens förståelse av sin skolsituation? Hur såg interaktionen mellan ungdomarna ut i de mer allmänna respektive skolklassbundna platserna ut? Här utgör observationerna det typiska datamaterialet i analysen. Rent praktiskt gick arbetet med observationerna till på samma sätt som arbetet med intervjuerna. Jag läste alltså upprepade gånger om mina fältanteckningar, sammanställde och jämförde, renodlade och uteslöt olika delar ur materialet. På så sätt skapade jag de textdelar som i de empiriska avsnitten presenteras som utdrag ur fältanteckningar, men som i själva verket är mer än så.

Analysen av avhandlingens empiriska material skedde kontinuerligt under forskningsprocessens gång och innebar en ständig "sicksackande mellan teori och empiri"³²². Inledningsvis utgick jag ifrån ett brett angreppssätt på fenomenet nyanlända gymnasieungdomars möte med den svenska skolan för att sedan stegvis bestämma mig för ett mer avgränsat analytiskt och empiriskt fokus, i enlighet med den explorativa ansats som möjliggörs av ett etnografiskt fältarbete. Även om man själv har erfarenhet av att komma till Sverige som tonåring, så som jag har, och gått i både förberedelseklass på grundskolenivå och introduktionsutbildning på gymnasienivå behöver man ändå alltid ta del av tidigare forskning. Detta kan även ses som ett led i att främmandegöra det vardagliga och personligt bekanta för mig som fältarbetare och forskare. Dessa kunskaper låg bakom de flesta insikter jag fick om de villkor, praktiker och relationer som på olika sätt påverkade de nyanlända ungdomarnas möte med den svenska skolan.

Efter genomgången av studiens metodologiska ställningstaganden följer nu ett kapitel ägnat åt att presentera ungdomarna och deras sociala ursprung inklusive deras beskrivningar av sina livsvillkor och erfarenheter av skolan i

³²² Aspers (2011), s. 217.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Irak. I nästa kapitel görs också en översiktlig beskrivning av migrationen från Irak till Sverige och de olika vägar irakier väljer för att ta sig till Europa och vidare hit till Sverige.

KAPITEL 5

Ungdomarnas ursprung

I detta kapitel presenteras samtliga sexton ungdomar. Presentationen innehåller namn (fingerade), ålder, kön, etnicitet och religion samt en översiktlig redovisning av ungdomarnas tidigare skolbakgrund, språkkunskaper och hur länge de har deltagit introduktionsutbildningen. Denna genomgång utgör tillsammans med den kategorisering av deras sociala ursprung, som presenteras längre fram i kapitlet, en grund för förståelsen av gruppens sammansättning med avseende på livsvillkor, klassbakgrund, tillgångar, dispositioner och förutsättningar. Presentationen av ungdomarna och deras sociala ursprung görs också med utgångspunkt från de resonemang som jag förde i kapitel 3 som gick ut på att det är otillräckligt att endast inrikta sig på ungdomarnas tillvaro i Sverige. Istället måste analysen av deras livsbanor börja med deras uppväxt i Irak och sättas i relation till Iraks historia, sociala, etniska och religiösa strukturer för att för att man ska få en rättvisande bild av dem. Således inleds kapitlet med en beskrivning av nationen Irak, och därefter följer kategoriseringen av ungdomarnas ursprung och socioekonomiska status i Irak.

Fallet Irak – nation, religion och etnicitet

Irak har två stora etniska grupper, 75–80 procent araber och 15–20 procent kurder. Dessutom finns ett antal mindre grupper som tillsammans utgör ca 5 procent av landets befolkning. Just etniska och religiösa sammansättningar och identifikationer är av central betydelse för förståelsen av det irakiska samhället.³²³ I norra Irak är en klar majoritet av befolkningen kurder men där finns även yazidier, syrianer, kaldéer och turkmener. De mellersta och södra delarna domineras av araber. Ungefär 97 procent av Iraks totala befolkning är muslimer, och av dessa är 60–65 procent shiamuslimer och 32–37 procent

³²³ Den moderna irakiska staten tillkom när Storbritannien 1921 skapade kungadömet Irak av tre tidigare administrativa områden inom det ottomanska riket; Baghdad, Mosul och Basra. Sammanslagningen av dessa på flera sätt olika provinser och områden, ledde till att landet har präglats av religiös, etnisk och språklig mångfald. Saleh (2013). De fyra största språken är arabiska, kurdiska, assyriska, armeniska. År 2012 uppgick folkmängden till 31 miljoner. <http://www.landguiden.se/Lander/Asien/Irak>, <http://www.globalis.se/Laender/Irak>.

sunnimuslimer. Resterande grupper tillhör olika kristna samfund såsom syrianer, kaldéer, eller bekänner sig till olika ospecificerade religioner.³²⁴

Vilken religion irakier bekänner sig till beror traditionellt på vilken familj och släkt de tillhör. Samtidigt behöver inte den religiösa grupptillhörigheten betyda att man är praktiserande troende. Religionstillhörigheten handlar minst lika mycket om sociala, ekonomiska, politiska och juridiska aspekter av samhällslivet som om tro.³²⁵ Till exempel kan religion, etnicitet och familj vara avgörande för den enskildes möjligheter till giftermål, utbildning, arbete och etablering i samhället. Således kan religion i kombination med etnicitet ha stor betydelse för en individs villkor och möjligheter i det irakiska samhället, även om personen i fråga är sekulär.

Irak är i likhet med andra länder i Mellanöstern (med undantag för Israel) ett muslimskt land och arabiskan är det dominerande språket. Arabiska språket och religionen islam har varit två viktiga aspekter av landets identitetsformation. Identifikationen med den muslimska arabiska staten Irak har också inneburit en arabisering av landets övriga etniska grupper (kurder, turkmener, syrianer och kaldéer).³²⁶ Även om den moderna staten Irak sattes samman av tre administrativa områdena med stora skillnader i religion, språk och etnicitet samt klansammansättning ska inte gränserna för dessa olika tillhörigheter uppfattas som statiska. Eftersom en grupp eller individ kan välja eller tvingas till att betona och aktivera olika identifikationer, till exempel i samband med inträde på arbetsmarknaden, i äktenskapsrelationer, eller val av utbildning, bör man betrakta gränserna för dessa identifikationer som flyktiga och föränderliga över tid och rum.³²⁷ Det har sedan den irakiska statens begynnelse bildats flera olika allianser mellan de olika provinserna genom att man ibland har valt att beroende på situationen betona en etnicitet framför en stam eller religion eller religion framför etnicitet och stam.

Ungdomarnas bakgrund

Samtliga 16 ungdomar hade vid tiden för mina fältstudier bott i Sverige mellan två och fyra år (se tabell 1 nedan för en sammanställning av grundläggande uppgifter om ungdomarna). De hade fått uppehållstillstånd och befanns sig inte längre i det osäkra första stadiet som forskningen uppmärksammar som en särskild viktig och kritisk period i nyanlända barns och

³²⁴ <http://www.landguiden.se/Lander/Asien/Irak>, besökt 29 oktober 2013.

³²⁵ För en diskussion kring religion i relationen till sociala, ekonomiska, politiska och juridiska aspekter se bland annat Hjärpe (2012).

³²⁶ Sofi (2009), s. 87.

³²⁷ För en problematisering av relationen mellan nation, etnicitet, språk och tribalism se bland annat Hylland Eriksen (1998); Darvishpour & Westin, (2008), s. 3–20.

ungdomars tillvaro i Sverige.³²⁸ Istället var de i slutet av sin introduktions-utbildning och på väg att skaffa sig grundläggande behörighet till de nationella gymnasieprogrammen. De var 17 till 19 år gamla. Man kan konstatera att även om ungdomarna hade mycket gemensamt såsom ålder, födelseland och att vara nyanlända var de en heterogen grupp i en rad andra avseenden.

Gruppen består av sju tjejer och nio killar. Som de flesta kristna flyktingar från Mellanöstern bosatta i Södertälje bekänner sig tolv av ungdomarna (Saman, Sami, Fadi, Vania, Bassim, Layla, Sara, Dalia, Daniel, Gabriel, Kizhan och Maryam) till den syrisk ortodoxa tron.³²⁹ Resterande ungdomar är antingen araber och muslimer (Amir, Daoud och Radda) eller kurd och muslim (Shwan). Bilden av ungdomarnas etniska och religiösa tillhörigheter kompliceras av det faktum att de kan ha en förälder som är muslim medan den andra är kristen eller så kan föräldrarna tillhöra olika etniska grupper. Exempelvis har både Shwan och Daoud en förälder som är kurd och en som är arab. De kristna ungdomarna må vara i majoritet bland dem jag studerat i denna avhandling men ser man till alla irakier i Sverige är de i minoritet. Majoriteten av irakier i Sverige är muslimer.³³⁰ För ungdomarna i denna avhandling överlappar nation, etnicitet och religion varandra. De betraktar sig själva som irakier men presenterar också sig själva som araber, kurder, syrianer, kaldéer, muslimer eller kristna.

Två exempel på hur nationella, etniska och religiösa identifikationer markeras av ungdomarna när de presenterar sig själva är citaten nedan av Shwan och Vania.

Alla frågade i början är du inte syrian? Här i Södertälje alla är syrianer, förstår du? Men jag är kurd från Irak och muslim. Du vet när folk frågar var du kommer ifrån så säger jag kurd från Irak. (Shwan)

Du vet att det alltid funnits muslimer och kristna i Irak och det har aldrig varit problem förut i Irak. Jag är kristen. (Vania)

³²⁸ Björnberg (2013), s. 140f, hävdar att väntan präglas av "ett ambivalent tillstånd, präglad av osäkerhet och förlust av socialt kapital." Björnberg studie som bygger på intervjuer med en grupp barn i åldern 9–18, visar på att de unga i väntan på uppehållstillstånd utvecklar skilda strategier för att hantera olika hälsoproblem och osäkerhet samt svårigheten att etablera nya kontakter och nätverk.

³²⁹ Se kapitel 6 och 7 för en mer utförlig diskussion om migrationen av kristna minoriteter från mellanöstern till Södertälje.

³³⁰ Ungdomarnas komplexa identifikationsmarkörer kan i sin tur relateras till de resonemang som förs i kapitel 3 om relationen mellan nation och etnicitet.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Tabell 1. Sammanställning över de intervjuade

Namn	Alder	Kön	År i Sverige	Terminer på Introduktionsutbildningen	Skolbakgrund innan ankomsten till Sverige*	Språkkunskaper **	Religion och etnicitet
Amir	19	Man	3	4	Hela grundskolan plus en termin på gymnasiet (naturvetenskaplig inriktning)	Ara, Eng	Muslim, Arab
Bassim	17	Man	2	4	6 år	Ara	Kristen, kaldéer
Dalia	19	Kvinna	2	2	Hela grundskolan plus en termin på gymnasiet (naturvetenskaplig inriktning)	Ara, Kal	Kristen, kaldéer
Daniel	18	Man	3	4	Hela grundskolan	Ara	Kristen, kaldéer
Daoud	17	Man	2	4	Hela grundskolan	Ara	Muslim, Arab
Gabriel	17	Man	3	3	6 år	Ara	Kristen kaldéer
Fadi	18	Man	3	4	7 år	Ara	Kristen Kaldéer
Kizhan	18	Kvinna	3	4	Hela grundskolan	Kur, Ara, Eng	Kristen Kaldéer
Layla	19	Kvinna	3	3	Hela grundskolan	Ara	Kristen, Kaldéer
Maryam	18	Kvinna	4	3	6 år	Ara	Kristen Kaldéer
Radda	19	Kvinna	2	3	Hela grundskolan plus ett år på gymnasiet (samhällsvetenskaplig inriktning)	Ara	Muslim, Arab
Saman	17	Man	2	3	5 år	Kur, Ara	Kristen, Kaléer
Sami	17	Man	2	3	5 år	Ara	Kristen, Kaldéer
Sara	18	Kvinna	3	3	8 år	Ara	Kristen, Kaldéer
Shwan	18	Man	3	4	7 år	Kur, Ara	Muslim, Kurd
Vania	19	Kvinna	3	4	Hela grundskolan plus ett år på gymnasiet (naturvetenskaplig inriktning)	Kur, Fra, Ara	Kristen, Kaldéer

* Motsvarande grundskolan (9 år) och gymnasiet (3 år) innan ankomsten till Sverige. Generellt finns det en lucka i ungdomarnas skolbakgrund till följd av migrationen från Irak till Sverige och tiden i väntan på att börja skolan.

** Språk som dagligen används av ungdomarna. Ara=arabiska, Kur=kurdiska, Eng=engelska, Fra=franska, Kal=kaldeiska.

Vidare hade, som vi såg redan i presentationen av Amir och Sara i avhandlingens inledande kapitel, ungdomarna skiftande skolbakgrund. De yngre hade generellt sett en längre skoltid i Sverige men kortare skolbakgrund från Irak. De äldre däremot hade längre skolbakgrund från Irak men kortare skoltid i Sverige. Ungdomarnas tidigare skolgång varierade. De som påbörjat gymnasiestudier redan i Irak var nu alla 19 år.

Det förekom även skillnader vad gäller typ av grundskolor och gymnasieskolor de gått i. Amir, Dalia och Kizhan hade alla tre gått internationella grund- och gymnasieskolor i Irak, medan resten av ungdomarna hade gått i statliga skolor. Som vi kommer att se i de empiriska exemplen nedan spelade

detta in när ungdomarna beskrev sina skolerfarenheter och inställningar till introduktionsutbildningen. Vi kan dessutom i tabellen ovan se att utbildningen i Irak sträcker sig från fem års studier på grundskolenivå till att ha påbörjat studier på prestigefyllda gymnasieprogram i Irak som motsvarar de svenska naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen och i likhet med dessa ger behörighet till högskole- och universitetsstudier. Det finns alltså en betydande spännvidd i ungdomarnas skolbakgrunder och detta får tillsammans med deras ålder konsekvenser för såväl var de hamnar i det svenska utbildningssystemet som för deras inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen.

Ungdomarnas språkkunskaper bör förstås i ljuset av att både arabiska och kurdiska är officiella språk i landet. I den självstyrande kurdiska regionen Kurdistan är kurdiska (sorani) tillsammans med arabiska förvaltningspråk.³³¹ Det som framför allt utmärker ungdomarna är att samtliga behärskar det arabiska språket i tal och skrift, men de kan delas upp i tre språkgrupper. En grupp som talar endast arabiska, en annan grupp som talar arabiska och kurdiska samt en tredje grupp som talar arabiska, kurdiska och ett ytterligare språk. Utmärkande för ungdomarna generellt är att få av dem talar de främmande språken franska, tyska och spanska som är stora i Sverige. Det är endast två som talade engelska (Amir och Kizhan) och en (Vania) som talar franska. Naturligtvis talade ingen av dem svenska innan de kom till Sverige.

Sociala kategoriseringar av ungdomarnas ursprung

Kategoriseringar av människor utifrån ålder, kön, utbildnings- och yrkesbakgrund är ett etablerat sociologiskt tillvägagångssätt som används för att beskriva och framför allt analysera den sociala skiktningen och strukturen i ett samhälle och förklara utfall av olika slag. I praktiken är det dock inte helt oproblemiskt att kategorisera och dela in människor i kategorier som sociala klasser. Särskild svårt blir det när man ska kategorisera människor som levt i ett land, där de skaffat sig både utbildning och yrke, och som sedan migrerat till ett nytt land, i det här fallet Sverige.³³² Man får som forskare försöka hantera dessa svårigheter på bästa möjliga sätt. Det är också sociologiskt intressant att analysera på vilka sätt som de olika ländernas sociala strukturer skiljer sig åt.

De uppgifter jag presenterar om föräldrarnas utbildningsnivå bygger på den information jag har fått genom intervjuerna med ungdomarna. Detsamma

³³¹ Sorani talas framförallt i kurdiska delar av Irak och Iran. I dessa två länder skrivs kurdiska med arabiska bokstäver. De finns även kurder i både Irak och Iran som talar den andra stora varianten inom kurdiskan som kallas krmanji. I övrigt finns det flera kurdiska dialekter så som hawrami, lori, zazaki, fayli, som inbördes skiljer sig så mycket åt att de är nästan inte är ömsesidigt förståeliga. <http://www.ethnologue.com/country/IQ/languages>.

³³² Otterup (2005), s. 148.

gäller föräldrarnas yrkesstatus och sektorstillhörighet, vilka yrken de haft och om de arbetat inom offentlig eller privat sektor i Irak eller andra länder de varit verksamma i innan ankomsten till Sverige. Jag har därefter "översatt" dessa uppgifter till svenska förhållanden.³³³ Till grund för detta översättningsarbete har jag för det första utgått ifrån en grov klassindelning där jag utgår ifrån kategorierna arbetarklass, lägre medelklass, medelklass och övre medelklass.³³⁴ Jag rör mig alltså på en aggregerad nivå för att underlätta jämförelser mellan Irak och Sverige. Dessutom har jag använt mig av andra indikatorer för att fånga upp det som Bourdieu kallar för "sekundäregenskaper", eftersom en klass eller en klassfraktion inte bara definieras av sin position – fastställd genom kriterier som yrke, inkomst, utbildningsnivå – inom produktionsförhållandena. Den definieras också av en bestämd könsuppdelning, en bestämd fördelning i det geografiska rummet (som aldrig är socialt neutralt) och av en hel mängd kompletterande karaktäristiska.³³⁵ På så sätt tar jag inte bara hänsyn till yrke utan väger även in utbildning i min analys. En annan sekundäregenskap kan vara resurser i form av ekonomiskt och socialt kapital som i sin tur ytterligare ökar och förbättrar möjligheterna att etablera sig på arbetsmarknaden och nå dominerande yrkespositioner i samhället. Slutligen har klassificeringen gjorts så att den även tar hänsyn till skillnader i familjernas utbildningsmässiga eller ekonomiska resurser som sammantaget kan sägas ange ungdomarnas olika klasspositioner.

Föräldrarnas socioekonomiska status i Irak och nedåtgående klassresor i Sverige

Forskning om relationen mellan etnicitet, migration, utbildning och arbetsmarknad i Sverige har visat att personer från Mellanöstern som har flytt från krig och hot inte bara tvingats bort från sina arbetsmarknadspositioner och materiella tillgångar i sina hemländer utan att de ofta också hamnar i arbetslöshet eller yrken som inte motsvarar deras kompetens. På så sätt kan man

³³³ Otterup (2005), s. 148, har använt sig av ett liknande angreppssätt i sin studie om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland elever (bland annat med rötter i Mellanöstern) i ett multietniskt förortsområde. Otterup uppmärksammar, med utgångspunkt från sina empiriska fynd, det faktum att det är problematiskt att dela in människor i olika klasstillhörigheter. Särskild besvärligt blir det när människor som har levt och arbetat i ett annat land med andra krav på och kunnande och kvalifikationer flyttar till Sverige och möter nya krav och syn skiljer sig från det gamla landet.

³³⁴ Klassindelningen har i likhet med Statistiska centralbyråns (SCB) socioekonomiska indelning (SEI-koden) till uppgift att "belysa den hierarkiska strukturen i ett samhälle, baserat på individens position på arbetsmarknaden, vilken antas ha en avgörande betydelse för välfärdsfördelning och livschanser." <http://www.scb.se/sei/>

³³⁵ Bourdieu (1986), s. 245.

tala om att de hamnar i mer oklara klasspositioner och vanligtvis gör en klassresa neråt,³³⁶ vilket kan leda till psykosociala förluster.³³⁷

Ungdomarnas beskrivning av sina livsvillkor bekräftar till stor del den forskningen. I ungdomarnas berättelser om sina föräldrar och den övriga familjens allmänna livssituation framträder en bild av en heterogen (beträffande utbildningsnivå och yrke i hemlandet) grupp migranter som i mötet med den svenska arbetsmarknaden förvandlas till en homogen grupp "irakier" som förstås främst utifrån sina bristande språkkunskaper och sin bristande kännedom om svensk kultur och svenskt samhälle och därmed inte får tillträde till den svenska arbetsmarknaden. I mina informanternas fall är föräldrarnas bristfälliga kontakter med den svenska arbetsmarknaden påfallande. Nyanlända som de var när det empiriska materialet till avhandlingen samlades in var föräldrarna upptagna med att studera svenska för invandrare (SFI), eller varva sina svenska studier med yrkespraktik av olika slag, eller så var de arbetslösa alternativt deltog i omskolningsprogram.

I mångt och mycket präglades familjernas situation av nedgående klassresor som, enligt ungdomarna, i sin tur inverkade på deras vardag. Tar man hänsyn till föräldrarnas utbildningsnivå kan man hävda att majoriteten av ungdomarna i denna avhandling kom från hem med stora utbildningsresurser. Av de 16 ungdomarna hade 13 angett sina föräldrars högsta utbildningsbakgrund och av dessa hade sju en far med universitetsutbildning, tre hade fäder med motsvarande gymnasienivå och endast två hade fäder med motsvarande grundskolenivå. Bland ungdomarnas mödrar var den vanligaste utbildningsnivån motsvarande svensk grundskola, vilket gällde för 8 av 13. Två mödrar hade motsvarande gymnasium som högsta utbildningsnivå och tre hade universitetsutbildning. I samtliga fall har fadern högst nivå eller samma som modern. Med andra ord kommer ingen av ungdomarna från ett hem där modern har högre utbildning än fadern. Uppdelningen i utbildningsnivå mellan föräldrarna stämmer överens med hur det ser ut i Irak i allmänhet. Samtidigt är dessa ungdomars föräldrar inte representativa för irakier i allmänhet utan har högre utbildning än de flesta.

När det gäller Gabriel, Maryam och Kizhan saknar jag information om föräldrarnas socioekonomiska status i Irak. Likaså saknar jag information om föräldrarnas – socioekonomiska och arbetsmarknadsstatus när jag samlade in mitt material. Dessa tre ungdomar valde konsekvent att inte tala om sin familj och släktingar utan endast om sig själva i intervjuerna och under våra informella samtal.³³⁸

³³⁶ Behtoui (2006; 2009).

³³⁷ Ascher (2014), s. 108f.

³³⁸ Dessa tre ungdomar uppgav inga särskilda motiv för varför de inte ville tala om andra än sig själva, men var noga med att försäkra sig om att de gick med på att bli intervjuade om de endast fick tala om sig själva och inte sina familjer.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Tabell 2. Föräldrarnas högsta utbildningsnivå.

Namn	Universitet	Motsv. gymnasienivå	Motsv. grundskola	Okänd
Amir	Fadern	Modern		
Bassim			Båda föräldrarna	
Daoud	Båda föräldrarna			
Dalia		Fadern	Modern	
Daniel			Båda föräldrarna	
Fadi	Båda föräldrarna			
Gabriel				Båda föräldrarna
Kizhan				Båda föräldrarna
Layla			Båda föräldrarna	
Maryam				Båda föräldrarna
Radda		Båda föräldrarna		
Saman	Fadern		Modern	
Sami	Fadern		Modern	
Sara	Fadern		Modern	
Shwan		Fadern	Modern	
Vania	Båda föräldrarna			

Några ytterligare anmärkningar är på sin plats. För det första är det skillnad på att ha en eller två föräldrar med högre utbildning. Ofta är moderns utbildningsnivå viktig för barnens utbildning och här är det få som har högre utbildning och då förstärker det ytterligare utbildningskapitalet i familjen. För det andra kom samtliga av de 13 ungdomar som angett uppgifter om sina föräldrar och släktingar antingen från familjer där minst en av föräldrarna var högutbildad eller från familjer där utbildningskapital fanns i den vidare familjen och släkten, när det saknades hos föräldrarna. Det är troligt att utbildningstillgångarna underskattas något eftersom det kan ha funnits utbildningskapital i den vidare familjen och släkten som de själva kanske inte kände till eller som av olika anledningar inte kom fram i intervjun.

Tabell 3. Faderns utbildning, yrke och klassposition i Irak och i Sverige.

Elevens namn	Faderns högsta utbildningsnivå	Faderns yrke i Irak	Faderns klassposition i Irak	Faderns nuvarande status i Sverige
Amir	Universitet	Gymnasielärare	Övre medelklass	Studerar SFI
Bassim	Grundskola	Småföretagare detaljhandeln	Lägre medelklass	Studerar SFI
Daoud	Universitet	Läkare	Övre medelklass	Studerar SFI
Dalia	Gymnasiet	Elektriker	Kvalificerad arbetare	Studerar SFI
Daniel	Grundskola	Hantverkare	Kvalificerad arbetare	Hantverkare
Fadi	Universitet	Maskiningenjör offentlig sektor	Övre medelklass	Studerar SFI
Gabriel	Okänd	Okänd	Okänd	Okänd
Kizhan	Okänd	Okänd	Okänd	Okänd
Layla	Grundskola	Småföretagare detaljhandeln	Lägre medelklass	Studerar SFI
Maryam	Okänd	Okänd	Okänd	Okänd
Radda	Gymnasiet	Småföretagare detaljhandeln	Lägre medelklass	Studerar SFI
Saman	Universitet	Byggnadsingenjör privat sektor	Övre medelklass	Studerar SFI
Sami	Universitet	Maskiningenjör offentlig sektor	Övre medelklass	Studerar SFI
Sara	Universitet	Ekonom offentlig sektor	Medelklass	Studerar SFI
Shwan	Gymnasiet	Handelsanställd	Lägre medelklass	Studerar SFI
Vania	Universitet	Tandläkare offentlig sektor	Övre medelklass	Studerar SFI

Tabell 3 beskriver fädernas yrkesposition och klassposition i Irak. Den vanligaste tidigare yrkesstatusen bland dem var högre tjänsteman. I den kategorin hittar man fäder till följande sex ungdomar: Amir (gymnasielärare), Saman (ingenjör), Sami (ingenjör), Sara, (offentlig tjänsteman ekonomi och förvaltning), Fadi (tandläkare) och Vania (tandläkare). Två av ungdomarnas fäder har haft yrken som kan kategoriseras som arbetarklass. Dalias pappa var elektriker, vilket kan klassificeras som högre arbetarklass, och Shwans far var försäljare inom detaljhandeln. Jag är osäker på om Shwans far ägde eller var delägare i den butik han arbetade i innan flytten till Sverige eller om han har varit anställd. Enligt Shwan hade hans far "jobbat i släktens affär som säljer och lagar elektronik saker". Däremot var Bassims, Laylas och Raddas fäder egna företagare i Irak, då de, enligt ungdomarna, hade egna företag inom detaljhandeln med enstaka eller inga anställda. Jag räknar dem till den lägre medelklassen.

Ett resultat som avviker från de andra föräldrarnas nedåtgående klassresor är att Daniels far hade ett arbete som motsvarade hans yrkeskompetens. De andra ungdomarnas föräldrar var vid tiden för avhandlingens empiriska insamling antingen upptagna med att studera SFI på Komvux eller söka arbete. De ungdomar vars fäder var högre tjänstemän utmärkte sig också på så sätt att de var noga med att inkludera sina fäders utbildningsnivå och yrke i presentationen av sig själva. De såg högre utbildning som en självklar och naturlig del av vuxenblivandet och vägen till respektabilitet, vilket i sin tur är i linje med de resonemang jag förde tidigare om relationen mellan utbildning och social position i det irakiska samhället.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Tabell 4. Moderns utbildning, yrke och klassposition i Irak och i Sverige.

Elevens namn	Moderns högsta utbildningsnivå	Moderns yrke i Irak	Moderns klassposition i Irak	Moderns nuvarande status i Sverige
Amir	Gymnasiet	Sjuksköterska	Lägre medelklass	Studerar SFI
Bassim	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Daoud	Universitet	Läkare	Övre medelklass	Studerar SFI
Dalia	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Daniel	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Fadi	Universitet	Gymnasielärare (ämneslärare)	Övre medelklass	Studerar SFI
Gabriel	Okänd	Okänd	Okänd	Okänd
Kizhan	Okänd	Okänd	Okänd	Okänd
Layla	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Maryam	Okänd	Okänd	Okänd	Okänd
Radda	Gymnasiet	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Saman	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Sami	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Sara	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Shwan	Grundskola	Hemmafru	Övrig	Studerar SFI
Vania	Universitet	Byggnadsingenjör offentlig sektor	Övre medelklass	Studerar SFI

Tio av ungdomarnas mödrar var hemmafruar i Irak. En arbetade som tjänsteman på mellannivå och två med yrken som, översatt till svenska förhållanden, kan kategoriseras som högre tjänsteman. De yrkesverksamma mödrarna arbetade som sjuksköterska (Amirs mor), gymnasielärare (Fadis mor) och byggnadsingenjör (Vantias mor).

Sammanfattningsvis möjliggjorde klassificeringen av ungdomarnas sociala ursprung, med fokus på familjernas klassposition i Irak, en indelning i fyra grupper som redovisas nedan i tabell 5: Den första gruppen utgörs av Amir, Daoud, Saman, Sami, Fadi och Vania som kommer från en kulturellt orienterad medelklass där föräldrarna har goda utbildningstillgångar och varit yrkesverksamma inom den offentliga sektorn i Irak. Den andra gruppen består av Bassim, Layla, Radda, Sara och Shwan som kan klassificeras som en ekonomiskt orienterad medelklass där föräldrarna har varit verksamma inom kategorin småföretagare i den privata sektorn. Dalia och Daniel kommer från arbetarklasshem där fadern har varit arbetare i Irak och har motsvarande gymnasiet som högsta utbildningsnivå. Den fjärde och sista gruppen utgörs av ungdomarna Gabriel, Kizhan och Maryam som jag saknar uppgifter om gällande deras föräldrars utbildningsnivå och socioekonomiska status i Irak. Denna grupp har fått beteckningen okänd.

Tabell 5. Familjernas klassposition i Irak.

Medelklass, kulturellt orienterad	Medelklass, ekonomiskt orienterad	Arbetarklass	Okänd
Daoud, Saman, Sami, Fadi, Vania, Amir	Bassim, Layla, Radda, Sara, Shwan	Dalia, Daniel	Gabriel, Kizhan, Maryam

Sammanfattning

Jag har i detta kapitel undersökt ungdomarnas ärvda och förvärvade kulturella, utbildningsmässiga, ekonomiska och språkliga tillgångar. Vidare har jag presenterat sådana uppgifter om dem som ålder, kön, etnisk och religiös tillhörighet samt socioekonomisk status i Irak och i Sverige. Jag har också beskrivit ungdomarnas tidigare skolbakgrund och språkkunskaper samt antalet terminer på introduktionsutbildningen. Tillsammans med kategoriseringen av deras sociala ursprung har dessa indelningar varit grundläggande för min förståelse av ungdomarnas bakgrunder, livsvillkor och dispositioner.

En viktig utgångspunkt för presentationen av ungdomarna och deras sociala ursprung har varit Sayads resonemang om att invandrare också är utvandrare (se ovan kapitel 3). I ett sådant perspektiv är det otillräckligt att inrikta sig endast på ungdomarnas tillvaro i Sverige. Jag har därför börjat min analys av ungdomarnas livsbanor med deras uppväxt i Irak och satt dessa i relation till Iraks historia, sociala, etniska och religiösa strukturer. På så sätt har jag sökt undvika att reducera ungdomarnas livsvillkor endast som nyanlända till Sverige och Södertälje. Kategoriseringen av ungdomarnas sociala ursprung kan bidra till att förstå de olika sätt de använder sig av för att hantera de nya villkor och förutsättningar som de ställs inför. Dessa förutsättningar och villkor kan då analyseras i ljuset av ungdomarnas synsätt och uppfattningar om sig själva eller för att tala i Bourdieus termer förkroppsligade och verkande dispositioner som de har ärvt och förvärvat inom ramen för Iraks utbildningsstruktur, vilket är temat för nästa kapitel.

Klassificeringen av ungdomarnas sociala ursprung, med fokus på familjernas gemensamma klassposition i Irak, gör det möjligt att urskilja fyra grupper bland ungdomarna. Den första gruppen är en kulturellt orienterad medelklass där föräldrarna har goda utbildningstillgångar samt varit yrkesverksamma inom den offentliga sektorn i Irak. Grupp två är en ekonomiskt orienterad medelklass där föräldrarna har varit verksamma inom som småföretagare i den privata sektorn. Den tredje gruppen är kategorin arbetarklass där fäderna har varit arbetare i Irak och har motsvarande gymnasiet som högsta utbildningsnivå. Den fjärde och sista gruppen har jag valt att kalla för okänd då jag saknar uppgifter gällande deras föräldrars utbildningsnivå och socioekonomiska status i Irak. Kategoriseringen av ungdomarnas socialgruppstillhörighet kan hjälpa oss förstå deras praktiker och hur de resonerar

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

om sina möjligheter, vilka begränsningar som finns samt hur de betraktar sig själva och andra individer och grupper.

Ett annat resultat är att det finns stora skillnader när det gäller religion, språk och etnicitet. Majoriteten av ungdomarna är kristna men det finns också muslimer bland dem. De identifierar sig själva som antingen kurder, araber, syrianer eller kaldéer. Några av dem kommer från familjer där föräldrarna har olika etniska tillhörigheter, men samma religion. Samtliga 16 ungdomar behärskar det arabiska språket i tal och skrift. Fem av dem talar dessutom kurdiska och använder båda språken i sin vardag. Mer om ungdomarnas språkliga kapital i relation till det svenska språket (som de inte har med sig) kommer längre fram i kapitel 8. Ett ytterligare resultat är att av de tre som gått i internationella skolor återfinns två i den kulturella övre medelklassen.

KAPITEL 6

Tiden i Irak och flykten till Sverige

Detta kapitel består av två delar. Det första avsnittet ägnas åt ungdomarnas beskrivningar av sina livsvillkor i Irak och erfarenheter av skolan i Irak. Ungdomarnas berättelser och utsagor relateras till konstruktionen av den moderna staten Irak och dess utbildningssystem. Syftet med det första avsnittet är att bidra till större förståelse för de utbildningserfarenheter ungdomarna bär med sig när de möter den svenska skolan. Kapitlets andra avsnitt handlar om migrationen från Irak till Sverige. I detta avsnitt beskrivs de huvudsakliga dragen i dagens migration från Irak till Sverige. Kapitlet knyter också an till de resonemang jag fört i kapitel 3 angående att man inte kan skriva om migranten och invandraren utan att ta hänsyn till emigrantens och utvandrarens livsvillkor i hemlandet.

Ungdomarnas livsvillkor i Irak

I mångt och mycket präglas ungdomarnas uppväxt i Irak av den amerikanska invasionen som inleddes 2003 och sedermera ledde till att diktatorn Saddam Hussein störtades samma år. Den amerikanska ockupationen avbröts 2008 och därefter följde en säkerhetspolitisk orolig tid. Ungdomarna beskriver Irak genom att tala om Sverige.³³⁹

Det är liksom en annan värld, förstår du. Det finns så stora skillnader mellan att bo här i Sverige och i Irak. Här är du fri. Det är inget krig och sådant. Du kan tro på vad du vill, muslim [eller] kristen, det spelar ingen roll. Det finns inget som kan stoppa dig att leva som du vill här. Du kan gå i skolan. Du kan plugga vad du vill, du kan göra vad du vill. (Daoud)

Ungdomarnas beskrivningar av tiden innan kriget innehåller många positiva minnen. Minnen som framförallt handlar om närheten till släkt och vänner.

I Irak, du är aldrig ensam. Vi bodde nära mina släktingar och min mormor och morfar bodde i samma hus. Jag tänker på mina släktingar hela tiden. Jag blir

³³⁹ På motsvarande sätt talar ungdomarna om sina erfarenheter av skolan i Irak när de skall beskriva den svenska skolan.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

alltid ledsen när pratar ibland med dem i telefon eller när jag ser dem på Skype. Jag saknar dem jättemycket, men vad ska jag göra. (Radda)

Du kanske tänker: här i Sverige, du är ensam och så, men där, du tänker inte på vad du ska göra efter skolan eller på kvällen. Du är nästan aldrig ensam. Du går kanske hem till en släkting, eller som kommer de till dig och sen vi gör olika saker tillsammans. (Sami)

Men i deras beskrivningar finns också många berättelser om rädsla för Saddam Hussein och Baathregimens säkerhetspolis. Mellan åren 2003 och 2008 förvärrades säkerhetsläget i landet och Irak befann sig på gränsen till inbördeskrig. En konsekvens av detta var att personer, som av olika militanta eller beväpnade grupper antogs stödja motståndarsidan, blev utsatta för trakasserier, kidnappningar och våldsdåd.³⁴⁰ Ungdomarna beskrev hur allt detta blev en del av vardagen: "man vande sig vid att det är kaos och problem hela tiden" (Vania). Så här berättar Saman.

Du vet kristna i Irak har inget liv där. Inte bara kristna, jag menar, nästan alla människor som bor i Irak har inget bra liv där. Det är krig, terrorister. Du hör bomber och explosioner hela tiden. Sedan är det ingen el på flera timmar, flera dagar, inget vatten i flera dagar. Ibland gick vi inte i skolan på flera dagar. Folk vågar inte gå till sina jobb. Ja, det är inget bra liv där. Och sen har vi TV som bara visar krig och död. De har skjutit så här många människor, så här många är döda så här många är skadade. Ja, nästan bara död och krig på TV.

Shwan ger en liknande beskrivning av sitt liv i Irak.

Det var inte så bra där. Det är krig och bomber hela tiden. Man måste akta sig hela tiden för bomber och sitta hemma för att inte dö. Du vet inte hur länge det ska hålla på, när du ska gå till skolan. Man vill bara inte dö. Här i Sverige jag är fri och det inget krig. Det är bra!

Ungdomarnas beskrivningar av sina livsvillkor i Irak handlar ofta om hot, förföljelse och rädsla för etniskt och religiöst förtryck, vilket de menar är den enskilt viktigaste orsaken till flykten till Sverige. Deras berättelser handlar också mycket om saknaden efter släktingar och vänner. De flesta av ungdomarna säger att livet i Irak innan kriget mellan Nato och dåvarande irakiska regimen och diktatorn Saddam Hussein präglades av samförstånd mellan olika etniska och religiösa grupper som levde sida vid sida, trots hot om förföljelse. De bilda de ger av Irak från krigets början fram till att migrationsprocessen består av dramatiska erfarenheter av religiös förföljelse, krig, otrygghet och rädsla för sitt liv. Till kriget och otryggheten kom också bristen på framtidstro och religionsfrihet.

³⁴⁰ Migrationsverket, Landprofil - Irak, 2010-10-11. <http://lifos.migrationsverket.se/dokument?documentSummaryId=23687>.

Några faktorer som ungdomarna lyfter fram som bidragande till flykten till Sverige var religiös tillhörighet, antingen att man var kristen eller sunnimuslim, samt att föräldrarna (oftast papporna) var statligt anställda. De senare uppfattades av flera beväpnade grupper i Irak som lojala med Baathregimen och Saddam Husseins diktatur. Svenska Migrationsverket pekar ut kategorierna "statsanställda, religiösa ledare, journalister, politiskt aktiva, frivilligarbetare och akademiker"³⁴¹ som särskilt utsatta och förföljda grupper i Irak. Enligt Migrationsverket förföljdes (och förföljs än idag) även människor på grund av religion, etnicitet och sexuell läggning.³⁴²

Möjligheten att få status som flykting var enligt ungdomarna en viktig faktor i flykten från Irak till Sverige. Under åren mellan 2003 och 2007 hade Migrationsverket på grund av det stora antalet flyktingar från Irak svårigheter att göra individuella bedömningar och valde istället att följa UNHCR:s rekommendationer att tillerkänna irakier flyktingstatus som grupp. Det innebär att 90 procent av den irakiska gruppen erbjöds antingen tillfälligt eller permanent uppehållstillstånd. Ungdomarna uppger att de ingick i gruppen som fick "gruppbedömning" av Migrationsverket.

Efter denna redogörelse för ungdomarnas livsvillkor i Irak följer nu ett avsnitt som ägnas åt deras erfarenheter av skolan i Irak.

Erfarenheter av skolan i Irak – ett försummat och korrupt utbildningssystem

För att få en bild av ungdomarnas skolerfarenheter bad jag dem berätta om sin skolgång i Irak och särskilt sådant som de upplevt som likheter och/eller skillnader mellan skolan i Irak och skolan i Södertälje.

Irak har haft en stark tradition av att värdesätta utbildning i allmänhet och högre utbildning i synnerhet som centrala identifikationsmarkörer i den nationella självförståelsen³⁴³. Men utbildningssystemet har på grund av krig, etniska och religiösa konflikter samt diktatorn Saddam Husseins och Baathregimens politiska styrning, som påverkade allt från utformningen av styrdokument, läroplaner och lärarnas arbeten, blivit alltmer eftersatt och det finns många analfabeter i landet.³⁴⁴

Kännetecknande för det irakiska utbildningssystemet är att undervisningen bedrivs genom förmedlingspedagogik och att utantillärande har en dominerande ställning i skolan. Varken grundskoleungdomar eller hög-

³⁴¹ Migrationsverket, Landprofil Irak, 2010-10-11. <http://lifos.migrationsverket.se/dokument?documentSummaryId=23687>.

³⁴² Migrationsverket, Landprofil Irak, 2010-10-11, <http://lifos.migrationsverket.se/dokument?documentSummaryId=23687>.

³⁴³ Marzouk-Mohammad (2012), s. 343.

³⁴⁴ Saleh (2013); Marzouk-Mohammad (2012); Akkari (2004); <http://www.landguiden.se/Lander/Asien/Irak?p=1>; [http://www.globalis.se/Laender/Irak/\(show\)/indicators](http://www.globalis.se/Laender/Irak/(show)/indicators).

skolestudenter fostras i kritiskt tänkande och de får inte heller ifrågasätta lärarens auktoritet och ställning³⁴⁵, vilket också framgår i mitt material. Ett undantag är, enligt ungdomarna, matematikundervisningen, där det ofta förekommer diskussioner och resonemang om olika matematiska frågor och beräkningar. Detta undantag uppmärksammas också av forskningen om det irakiska utbildningssystemet.³⁴⁶

Under 1980-talet och fram till mitten 2000-talet försumrades hela det irakiska utbildningssystemet av Saddam Husseins regim på grund av omvärldens sanktioner, krig och etniska konflikter, vilket ledde till försämrad utbildningskvalitet överlag.³⁴⁷ Många skolor i landets södra och mellersta delar drabbades av omfattande skador till följd av inbördeskrig, plundring och mordbrand³⁴⁸, vilket ungdomarnas uttalanden om att de under perioder var rädda och inte kunde gå till skolan är exempel på.³⁴⁹ Regimen började gradvis använda skolan som en del av sitt förtryckarsystem genom att dels tvinga skolledare och lärare ansluta sig till Saddams Husseins Bath-parti, dels ändra i läromedlens innehåll så att de istället för fakta innehöll tal och texter skrivna av Saddam Hussein, vilka ungdomarna skulle lära in utantill och leva efter.³⁵⁰ De flesta av ungdomarna refererade till dessa tal och texter i sina erfarenheter av skolan i Irak. Radda: "Du vet man ska sjunga Saddam är så. Han är stark. Han är vår ledare och sådana saker. [skrattar]."

Det pågår sedan 2008 en återuppbyggnad av utbildningssystemet, men den går mycket långsamt. Det är nu åter tillåtet med privata skolor och antalet har ökat snabbt. Dessa skolor vänder sig i första hand till landets ekonomiska, kulturella och politiska eliter, och man tar ut höga avgifter i utbyte mot högre utbildningskvalité än i statliga skolor.³⁵¹ Som vi sett ovan har Amir,

³⁴⁵ Akkari (2004), s. 144; Marzouk-Mohammad (2012), s. 260. Se också [http://www.globalis.se/Laender/Irak/\(show\)/indicators](http://www.globalis.se/Laender/Irak/(show)/indicators).

³⁴⁶ Akkari (2004), s. 145. Det råder sex års skolplikt för samtliga barn mellan sex och elva år. Efter de obligatoriska sex skolåren kan eleverna fortsätta med ytterligare sex års studier; tre år på högstadienivå och därefter tre år på gymnasienivå. Se också Marzouk-Mohammad (2012), s. 261f.

³⁴⁷ FN-organen UNESCO konstaterar i sin årliga rapportering om utbildning från Irak att det är betydligt färre barn och ungdomar från landsbygden som går i skolan. Uppskattningsvis är det nästan 50 procent av flickorna på landsbygden som inte går i skolan. De största hindren är fattigdom, dålig infrastruktur samt brist på utbildningstradition. Den låga kvaliteten på undervisning och den tidigare politiseringen av läroplanen samt otryggheten efter alla konflikter har också bidragit till den sjunkande närvaron. FN-siffror från 2013 visar att läs- och skrivkunnigheten bland Iraks unga uppgick till 82 procent medan antalet vuxna som kan läsa och skriva var 78 procent. <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile>. Se också <http://www.landguiden.se/Lander/Asien/Irak>; <http://www.globalis.se/Laender/Irak>

³⁴⁸ Harb (2008), s. 4ff.

³⁴⁹ [http://www.globalis.se/Laender/Irak/\(show\)/indicators](http://www.globalis.se/Laender/Irak/(show)/indicators).

³⁵⁰ Det irakiska utbildningssystemet producerade från 1960-talet och fram till 2003 ungdomar och studenter som saknade förmåga till kritiskt tänkande, argumenterande diskussioner och resoneringar kring olika sätt att se på kunskap och lärande. Särskilt svårt blev det för dessa ungdomar och studenter att omsätta och omvandla sina skolkunskaper i praktisk handling utanför skolan. Marzouk-Mohammad (2012), s. 261f.

³⁵¹ Marzouk-Mohammad (2012), s. 261f.

Dalia och Kizhan gått i privatskola. Jag återkommer till dessa tre ungdomars erfarenheter av skolan i Irak.

Överlag genomsyras ungdomarnas beskrivningar av skolan i Irak av jämförelser mellan det irakiska och svenska utbildningssystemet. Mer specifikt handlar beskrivningarna ofta om olika pedagogiska traditioner, där den irakiska, enligt ungdomarna, domineras av att kunskaper ska "bankas in" medan den svenska skolan lär dem "tänka och diskutera tillsammans" (Sara). I ungdomarnas berättelser om sina erfarenheter av skolan i Irak framträder skolan som en plats där barn och unga socialiseras in i ett kulturellt system med kollektivistiska normer och värderingar kopplade till religion och etnicitet. Ofta domineras de av patriarkala ideal.³⁵² Radda beskriver det kulturella systemet som: "Män bestämmer allt [...] och släkten är jätteviktig så man inte blir ensam". Hon fortsätter "Här i Sverige så är du fri. Du måste inte vara med familjen hela tiden". Kizhan beskriver den offentliga skolan i Irak så här:

Skolan i Irak, de lär inte ut hur man ska vara en kritisk person. Du får inte tänka själv. Allt är redan klart. Hur man ska vara som elev, hur man ska leva och så.

Bassim ger exempel på en av de strategier han och hans kompisar använde sig av för att hantera lärarens auktoritära position och ett korrupt system:

Dom är snälla men gjorde inte alltid sitt jobb så bra om man inte gav dom [lärarna] pengar. Dom tror att dom bestämmer och kan allt, men det är inte alltid så. Om du har problem i skolan, man bara ger dom pengar eller presenter så får man sen inga problem (Bassim).

Raddas och även Kizhans kommentarer bör förstås i relation till den allmänna bilden av det irakiska samhället som präglad av korrupta och patriarkala familjesystem byggt på kollektivistiska normer och värderingar. Gemensamt för flertalet av ungdomarna som ingår i denna avhandling är att de uppger att mycket av undervisningen i Irak gick ut på reproduktion av faktakunskaper utan att de själva uppmuntrades till att förstå, värdera och förhålla sig kritiskt till innehållet. Ytterst sällan fick de ta ställning till vilka detaljer i det som skulle läras in som var viktiga. De fick heller inte lära sig hur man sätter

³⁵² Utbildningssystemet i Irak har historiskt präglats av att koranskolorna och de statliga och till viss del sekulära skolorna konkurrerar med men också kompletterar varandra. Religionens (Islam) starka ställning tillsammans med britternas ovilja att erbjuda olika grupper av ursprungsbefolkningar tillgång till formell utbildning innebar svårigheter för irakier att utbilda sig. Det dröjde ända fram till mitten av 1900-talet innan obligatorisk grundskola för alla barn i åldern 6–11 år infördes. Även om religionsundervisningen nu blev en del av det offentliga skolväsendet behöll koranskolorna ändå sin ställning och de utgör fortfarande idag en viktig av del av det irakiska utbildningssystemet. Akkari (2004), s. 145; Marzouk-Mohammad (2012), s. 261f.

samman olika delar till en helhet. Ungdomarnas skoltid i Irak präglades alltså i stort sett utantillinlärning och föga diskussion och kritiskt tänkande.³⁵³

De av informanterna som ger andra beskrivningar är Amir, Dalia och Kizhan, vilka alla, trots sina skilda sociala bakgrunder (Amir tillhörde en kulturellt orienterad medelklass, Dalia, arbetarklass och Kizhans ursprung förblev okänt för mig), har gått i internationella skolor i Irak. Dessa tre ungdomar beskriver, till skillnad från resten av ungdomarna, skoltiden i Irak som mycket krävande med högt tempo och samtidigt stimulerande och lärorik. De berättar att de inte bara fick lära sig att memorera kunskaper utan även att försöka förstå dessa genom att koppla samman olika delar till varandra för att lösa mer komplexa och nya problem. Dessa tre ungdomar menar att de erfarenheterna var till nytta när de sedan mötte introduktionsutbildningen i Sverige och bidrog till att de relativt smärtfritt kunde klara övergången till skolan i Sverige. De berättar också att deras förkunskaper i engelska var mycket bättre än klasskamraternas, vilket i sin tur underlättade för dem att hänga med på lektionerna i engelska i introduktionsutbildningen. Skolerfarenheten från Irak har även gjort det lättare för dem än för de andra ungdomarna att lära sig svenska. Amir, Kizhan och Dalia berättar mest om positiva minnen från sin skoltid i Irak. Dessa tre ungdomar beskriver också, liksom de andra ungdomarna, introduktionsutbildningen som betydligt mindre krävande än studierna i Irak.

I ungdomarnas beskrivningar av skolan i Irak pekas högre utbildning ut som en viktig grund för social mobilitet och ekonomisk utveckling, vilket i sin tur kan kopplas till Bourdieus resonemang om utbildningssystemets betydelse för den sociala och kulturella reproduktionen (se kapitel 3), där utbildning i sin egenskap av kulturellt kapital spelar en avgörande roll. Ungdomarna förhåller sig till två olika strategier. Den första strategin är investeringar i utbildning (och kulturellt kapital) i form av universitetsstudier för att utbilda sig till yrken och positioner inom den dominerande övre delen av Bourdieus karta över det sociala rummet. Mer specifikt handlar det då om yrken som läkare, jurist, ingenjör, universitetslärare eller agronom. De ungdomar som kommer till tals i denna avhandling och som är välbekanta med den strategin genom föräldrarnas utbildning och yrken är Daouds, Saman, Samir, Fadi, Vania och Amir. Gemensamt för dessa ungdomar är att

³⁵³ Irak, som i likhet med sina grannländer Syrien och Iran under 1800-talet och första halvan av 1900-talet var under brittiskt eller franskt styre, ärvde till stor del den organisatoriska utformningen av landets utbildningssystem från de forna kolonisatorerna. Britterna genomförde under sina år i Irak olika utbildningsreformer vilka bland annat ledde till inrättandet av ett antal grund- och gymnasieskolor för olika befolkningsgrupper. Avsikten med dessa utbildningsinsatser var att ge befolkningen möjlighet att utveckla grundläggande läs- och skrivfärdigheter för att kunna utföra vissa arbeten inom den koloniala administrationen. Samtidigt ville britterna inte att irakierna genom sin utbildning skulle ges förmåga till kritiskt tänkande och ifrågasättande av den koloniala administrationen. Akkari (2004), s. 144.

de tillhör den kulturella medelklassen. Utbildningskapital är här det primära men ger också ekonomiskt kapital och socialt kapital.

Den andra strategin är vanligt förekommande inom den grupp av ungdomar som kommer från den ekonomiska medelklassen. Här hittar vi Bassim, Layla, Radda, Sara och Shwan. Kännetecknande för denna strategi är att istället satsa på att tillsammans med släktingar och anhöriga starta och driva egna familjeföretag för att på så sätt arbeta sig upp i den sociala hierarkin. Den strategin fokuserar på investeringar i socialt kapital och utbildningskapital. Kulturellt kapital har mindre betydelser för dessa ungdomar. Strategin verkar vara att via socialt kapital skaffa sig ekonomiskt kapital. Genom att investera i det sociala kapitlet kan en individ trygga ett visst mått av ekonomiskt kapital genom att få ekonomisk hjälp inom den egna sociala, etniska och religiösa gruppen. Således ger ungdomarna prov på två skilda familjestrategier, den ena inriktad på utbildningskapital, den andra på ekonomiskt kapital. Den senare kapitalformen är tydligt kopplad till familjernas sociala kapital.

Ungdomarna berättar generellt också hur de under sina skolår i Irak har socialiserats in en skolkultur som i mångt och mycket skiljer sig från den svenska. Det kan till exempel handla om skillnader i relationer mellan lärare och klasskamrater, synen på skolhälsovårdsteamet, studie- och yrkesvägledning och inte minst synen på kunskap och lärande. Exempelvis beskriver de skolan i Irak som mycket mer krävande och tuffare. ”Vi hade läxor varje dag och var tvungna att plugga flera timmar varje dag, men här behöver man inte alls plugga lika många timmar” (Sara). Detta kan te sig motsägelsefullt då Sara i likhet med de andra ungdomarna säger att de lägger ner flera timmar om dagen på att studera hemma för att studierna är extra krävande då de ”inte kan lika bra svenska som svenska ungdomar” (Sara). Utifrån ungdomarnas uttalanden om studierna i Irak respektive i Sverige kan man konstatera att de betraktar den svenska skolan som mindre styrd och friare från tvång än skolan i Irak.

Efter denna redovisning av ungdomarnas erfarenheter av skolan i Irak ägnas kapitlets kommande två avsnitt åt en allmän beskrivning av migrationen från Irak till Sverige och de vanligaste flyktvägarna från Irak till Sverige.

Migrationen från Irak till Sverige

Migrationen från Irak till Sverige bygger på en etablerad migrationskedja som finns mellan länderna och som sträcker sig tillbaka till mitten av 1970-talet.³⁵⁴

³⁵⁴ Två krig inom loppet av en tjuugoårsperiod, kurdernas självständighetskamp, ständiga etno-religiösa inbördeskonflikter i kombinationen med Sveriges generösa asyl- och anknävningspolitik och det stora antalet irakier som redan finns i Sverige är viktiga orsaker till att många

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

Enligt Migrationsverket utgör irakier en betydande andel av dem som söker asyl i Sverige. Så har det också varit sedan mitten av 1980-talet, och irakier utgör idag (2017) Sveriges efter finländarna största invandrargrupp.³⁵⁵ Fram till mitten av 1970-talet, då de första kurderna från Irak beviljades asyl, hade ytterst få människor migrerat till Sverige från Irak.³⁵⁶ Den första vågen irakier som kom till Sverige var en effekt av kriget mellan Irak och Iran (1981–1988). En andra våg kom i samband med Saddamregimens etniska rensning och folkmord på kurder i norra Irak 1987–1989.³⁵⁷ Däremot var det relativt få irakiska flyktingar som sökte sig till Sverige under mitten av 1990-talet och fram till krigsutbrottet i samband med USA:s invasion av landet år 2003.³⁵⁸ Runt 2004 och 2005 låg antalet på samma nivå som under åren 1997 och 2003. Att migrationen från Irak till Sverige når en topp omkring 2007–2008³⁵⁹ kan delvis förklaras av att den politiska situationen i Irak gradvis blev bättre 2003–2008 och av att kurderna i norr fick det bättre ekonomiskt och socialt, tack vare höjda priser på råolja och en kraftig ökning av utländska investerare i landet. Sedan 2010 har det skett en stadig minskning av människor från Irak i Sverige. Åren 2000–2011 var det totalt 70 771 irakier som fick svenskt medborgarskap. 2011 fanns det 125 499 personer i Sverige som var födda i Irak, vilka motsvarar en procent av den svenska befolkningen. Av dem var cirka 10 000 bosatta i Stockholms län (inkl. Södertälje).³⁶⁰ År 2016 fanns det 135 129 personer i Sverige som var födda i Irak. Av dem var det drygt 42 000 bosatta i Stockholms län (inklusive Södertälje).³⁶¹

irakier fortsätter att söka sig till Sverige i hopp om att få asyl och flyktingstatus här. (www.migrationsverket.se).

³⁵⁵ <http://www.scb.se/be0101>. SCB publicerade uppgifterna 2017-02-21.

³⁵⁶ Pelling (2012), s. 14. Detta kan delvis förklaras av att det fram till 1975 endast fanns ett kurdiskt politiskt parti i Irak, Kurdistans demokratiska parti (KDP). I samband med den första konflikten mellan Irak och Iran 1974 valde KDP att med hjälp av militärt stöd från Iran föra ett gerillakrig mot den irakiska regimen. Året därefter slutade Iran stödja KDP vilket ledde till att många kurder greps och dödades av den irakiska regimen eller deporterades till Iran. I samband med detta flydde de första flyktingarna från Irak till Europa och Sverige. Alinia (2004), s. 55f.

³⁵⁷ Human Rights Watch (2006). Hämtat 2014-04-01.

<http://www.hrw.org/reports/2006/08/14/genocide-iraq-anfal-campaign-against-kurds>

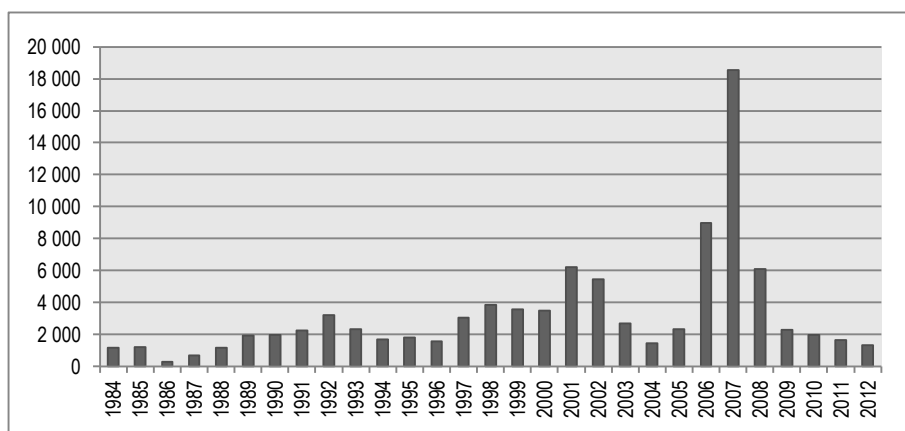
³⁵⁸ Pelling (2012), s. 15.

³⁵⁹ År 2007 beviljades 18 414 flyktingar uppehållstillstånd i Sverige – 10 667 av dem var irakier. Migrationsverkets årsredovisning 2008 och informationsmaterial Kort om migration 2009.

³⁶⁰ <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik/Oversikter-och-statistik-fran-tidigare-ar.html>.

³⁶¹ <http://www.scb.se/be0101>.

Diagram 2. Asylsökande från Irak Sverige 1984–2012.



Källa: Migrationsverket: <http://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik/Oversikter-och-statistik-fran-tidigare-ar.html>.

Flyktvägar från Irak till Sverige

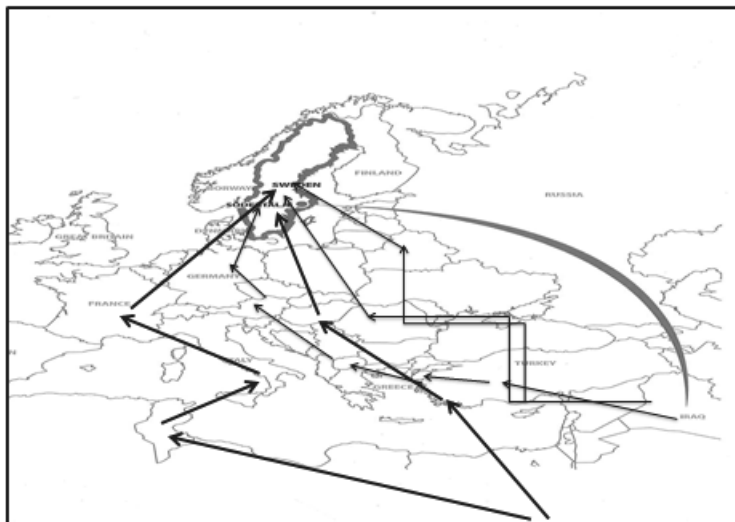
Det enklaste sättet att ta sig till Sverige från Irak är att flyga³⁶² men det är mycket ovanligt att flyktingar gör det. Detta beror inte minst på de numera synnerligen rigorösa kontrollerna på de flesta flygplatser runt om i världen, vilket gör det svårt för flyktingar att komma ut ur sitt hemland med direktflyg.³⁶³ Andra sätt att komma till Sverige är som kvotflykting (kvotflyktingar flyger vanligtvis, om än inte alltid från sitt hemland). FN:s kvotflyktingssystem är internationellt och används för kollektiv överföring av flyktingar. Enligt Migrationsverket är kvoten ett sätt för Sverige att "stödja människor, som är på flykt runt om i världen och som varken kan återvända hem eller garanteras skydd i de länder där de befinner sig." Kvoterna bestäms varje budgetår av regeringen och utgår ifrån bedömningar som görs av FN:s flyktingorgan UNHCR. De senaste åren har kvoten för flyktingar varit på cirka 1 700–1 900 personer per år. Detta kan jämföras med den totala flyktinginvandringen år 2012 då det totalt kom 43 887 personer från olika krigsdrabbade länder och regioner och sökte asyl i Sverige och med den speciella situationen år 2015 då totalt 162 877 personer ansökte om asyl i landet.³⁶⁴ Ingen av ungdomarna i denna avhandling har tagit direktflyg från Irak till Sverige eller kommit hit som kvotflyktingar.

³⁶² Man kan sedan flera år tillbaka flyga direkt (eller med en mellanlandning i en av gulfstaterna) sträckan Bagdad–Stockholm. Vidare går det direktflyg oftast ett par dagar i veckan sträckan Sulaymaniyah–Stockholm och Erbil–Stockholm.

³⁶³ Pelling (2012).

³⁶⁴ <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik/Oversikter-och-statistik-fran-tidigare-ar/2015.html>.

Figur 1. Från Irak till Södertälje



Figuren ovan är ursprungligen hämtad från Södertälje kommuns hemsida 2012, där de olika resvägarna dock saknas. Pilarna från Irak via Syrien och Turkiet till Europa visar mina informanterns resvägar. I likhet med många andra migrantgrupper från Mellanöstern tillhör ungdomarna i denna avhandling kategorin flyktingar som har tagit sig till Sverige med olika färdmedel och via ett antal länder. Färden börjar vanligtvis med att ta sig till ett av grannländerna Syrien, Jordanien eller Turkiet. Sedan går den vidare med flyg eller på land (tåg, buss etc.). Flygresan har ofta flera mellanlandningar i olika europeiska länder innan ankomsten till Sverige.³⁶⁵

Saman, Vania, Shwan och Kizhan uppger att deras resväg till Sverige började med att de gick landvägen genom norra Irak (Kurdistan) över till Turkiet. Därefter tog de båt eller flyg till Grekland eller Italien. Sedan färdades de landvägen till Tyskland och varifrån de slutligen flög till Sverige. De andra ungdomarna uppger att deras resa började med att de tog sig till antingen Syrien, Jordanien eller Turkiet och sedan vidare med flyg till Tyskland, varifrån de slutligen flög till Sverige. Resan är kostsam och riskfylld. Irakierna i likhet med andra flyktingar från Mellanöstern också hänvisade till att ta hjälp av människosmugglare.

³⁶⁵ De många mellanlandningarna är till för att dölja spår längs färdvägen för att på så sätt försöka göra det svårt för polisen att ta reda på varifrån flykten påbörjades. Detta gör det svårare för Sverige att utvisa flyktingen till första asylland. Första asylland är det första "förföljelsefria land en asylsökande flykting kommer till." <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/forsta-asylland>.

Sammanfattning

Jag har i detta kapitel belyst ungdomarnas beskrivningar av sina livsvillkor och erfarenheter av skolan i Irak. Som en fortsättning från avsnittet om Irak i föregående kapitel har jag utgått ifrån Sayads perspektiv på migration genom att så överskådligt som möjligt beskrivit och presenterat landets konstruktion och utbildningssystem samt enstaka avgörande händelser i Iraks nutidshistoria och relaterat dessa till fenomen som religion, etnicitet och språk. Dessa fenomen har, i enlighet med Sayads perspektiv på relationen utvandrare och invandrare,³⁶⁶ betydelse för etableringen i Sverige. Genomgående kännetecknas ungdomarnas beskrivningar av skolan i Irak av jämförelser mellan de irakiska och svenska utbildningssystemen. Mer specifikt handlar beskrivningarna ofta om olika pedagogiska traditioner, där den irakiska, enligt ungdomarna, domineras av att kunskaper ska "bankas in".

Ungdomarnas upplevelser och erfarenheter av sin uppväxt i Irak präglades starkt av den amerikanska invasionen av landet och störtandet av Saddam Hussein. Den amerikanska ockupationen, avbröts 2008 och därefter följde en säkerhetspolitiskt instabilt och orolig tid. Ungdomarnas beskrivning av sina livsvillkor bekräftar till viss del tidigare forsknings slutsatser att migranter i allmänhet och flyktingar i synnerhet inte bara upplevt materiella och positionella förluster innan och under flykten utan även lidit stora psykosociala förluster, inte minst när det gäller det sociala kapitalet i form av släkt- och vänskapsrelationer. Ett annat viktigt förhållande som framgår av ungdomarnas beskrivning av tiden innan flykten är att de hade det tämligen bra ekonomiskt men samtidigt levde under mycket otrygga villkor på grund av inbördeskrig och terrorism. Föga förvånande innehåller ungdomarnas beskrivningar av livsvillkoren i Irak både negativa och positiva upplevelser.

Iraks utbildningssystem har påverkats av kolonialmakternas herravälde, där utbildning (i första hand naturvetenskaplig) har en stark ställning i samhället. Också religiösa skolor har haft en stark inverkan på landets medborgare genom att både komplettera och konkurrera med landets utbildningssystem. Utbildningssystemet har varit försummat i flera decennier på grund av krig mot grannländerna Iran och Kuwait, inbördeskrig och etnoreligiösa motsättningar.

En viktig slutsats för förståelsen av ungdomarnas inställningar och förhållningssätt till den svenska skolan är att de har vuxit upp och socialiserats in i en skolkultur som i mångt mycket skiljer sig från den svenska. Det gäller framför allt ungdomar som gick i statliga skolor i Irak. De beskriver det irakiska utbildningssystemet som vuxen- och auktoritetsstyrt och säger att de tvingades inordna sig i kollektivets normer och värderingar. De ungdomar som däremot gick internationella privatskolor i Irak beskriver skoltiden som mer lik skolan i Sverige men samtidigt betydligt mer krävande än studierna på

³⁶⁶ Se kapitel 3.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

introduktionsutbildningen. Sedan mitten av 1970-talet finns det en etablerad migrationskedja från Irak till Sverige. I likhet med många andra migrantgrupper från Mellanöstern använder sig irakier av olika färdmedel och gör mellanstopp i flera länder innan de slutligen kommer till Sverige. Irakier utgör sedan mitten av 1980-talet en betydande andel av dem som söker asyl i Sverige, och irakierna är idag (2017) Sveriges största invandringsgrupp näst efter finländarna.

Efter analysen av ungdomarnas erfarenheter av skolan i Irak och genomgången av landets utbildningsstruktur samt migrationen från Irak till Sverige följer nu ett kapitel som belyser och analyserar de rumsliga aspekterna av ungdomarnas situation som nyanlända i Södertälje. Kapitlet utgår från ungdomarnas egna beskrivningar av staden i allmänhet och de egna bostadsområdena i synnerhet.

Södertälje – en kommun i förvandling

Detta kapitel handlar om Södertälje kommun och består av två delar. Den första skildrar kommunen i ljuset av de förändringar staden har genomgått ekonomiskt och socialt under de senaste decennierna. I den andra delen beskriver och analyserar jag Södertälje utifrån ungdomarnas egna beskrivningar av staden och deras egna bostadsområden. Kapitlet syftar i likhet med föregående till att ge läsaren en bild av ungdomarnas livsvillkor som nyanlända till Sverige och Södertälje.

En socialt och geografiskt skiktad stad

Karaktäristiskt för Södertälje kommun är att cirka hälften av invånarna har utländsk bakgrund. De flesta av dem med utländsk bakgrund kommer från Finland eller länder i Mellanöstern. Under 1960- och 1970-talen växte kommunen till följd av industrialisering, urbanisering samt arbetskraftsinvandring från länder som Finland, Grekland, Turkiet och före detta Jugoslavien. Under denna period ökade kommunens befolkning kraftig. I mitten av 1960-talet var finländare den största gruppen bland kommunens utländska invånare. I samband med arbetskraftsinvandringen från bland annat Turkiet under 1960- och 1970-talen etablerades den kristna diasporiska gemenskapen i Södertälje. I slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet var det flyktingar från länderna i Mellanöstern som utgjorde majoriteten av kommunens nytilkomna invånare med utländsk bakgrund. I mitten av 1990-talet började nästa stora migrationsström till kommunen. Även denna dominerades av flyktingar från länder i Mellanöstern. Sedan 1994 har kommunen varit en av de fem kommuner i landet som har tagit emot flest flyktingar och asylsökande. Invandringen av irakier till Södertälje började redan i början av 1990-talet.³⁶⁷ De irakier som sedan dess kommer till Södertälje är nästan uteslutande kristna kaldeisk-katolska eller syrianer/.³⁶⁸

I medierna beskrivs oftast Södertälje kommun som "invandrarstaden" eller "den mångkulturella staden". I den massmediala bilden av kommunen

³⁶⁷ Södertälje (2012), s. 15.

³⁶⁸ Södertälje (2008–2012).

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

dominerar ofta arbetslöshet, kriminalitet, socialbidragsberoende och främmande kultur, särskilt när det gäller stadsdelarna Hovsjö, Ronna, Geneta och Fornhöjden.³⁶⁹ Ofta framhålls också hur kommunen på grund av vår tids migrations- och globaliseringsprocesser hamnat i blickpunkten³⁷⁰ både nationellt³⁷¹ och internationellt.³⁷² Exempelvis uppmärksammades kommunen i internationella media i samband med kommunfullmäktiges besök till USA och kommunalrådets tal i kongressen.³⁷³ I sin årsredovisning från 2008 skriver kommunen att:

Södertälje blir världens mest kända svenska kommun när kommunstyrelsens ordförande Anders Lago framträder i den amerikanska kongressen i Washington. Där redogjorde han för hur mottagandet av irakiska flyktingar har påverkat Södertälje /.../ USA:s Sverigeambassadör Michael M Woods besöker Södertälje som ett resultat av det stora intresse som följt på Anders Lago tal i den amerikanska kongressen.³⁷⁴

Kommunens beskrivning av sig själv erbjuder en kontrast till mediernas beskrivning av Södertälje. På sin hemsida framställs Södertälje på följande vis:

Södertälje förknippas med både kringlor och kebab /.../ som en plats där idéer fötts och människor mötts och handlat i över tusen år. Södertälje är fortfarande en smältdegel för kulturer och traditioner. Det talas omkring 80 språk. Södertälje är en kosmopolitisk stad /.../ har kommit att intimt förknippas med svensk flykting- och asylpolitik. Det är kommunens mångfald som är vår största styrka – men också det som det ibland kan vara svårast att tala om. För det blir också en berättelse om sårbara grupper långt ifrån arbetsmarknaden och utan möjligheten att sätta en egen agenda.³⁷⁵

³⁶⁹ <http://www.aftonbladet.se/nyheter/a/j5P3z/ex-ledare-for-sodertaljenatverket-domd-till-tolv-ars-fangelse-i-frankr> (Publicerad 2017-02-14) <http://www.dn.se/sthlm/jattebeslag-av-amfetamin-i-sodertalje/> (Publicerad 2017-02-10) <https://www.svd.se/vittnen-ar-nyckeln-i-kampen-mot-brotten> (Publicerad 2017-02-10) Det bör i sammanhanget nämnas att det finns en del forskning som handlar om den massmediala bilden av olika förorter/stadsdelar i Sverige. Se bland annat Lundgren & Nilsson (2009); Lawson (2008); Klein (2000). Se också Ericsson, Ristilammi & Brune, (2000); Brune (1998); Ristilammi (1999). Arnstberg & Ramberg (1997).

³⁷⁰ Lindström (2004), s. 20.

³⁷¹ <http://www.fokus.se/2008/03/anders-lago-om-sodertalje-och-usa/> publicerat 14 mars 2008. Nr

11.

³⁷² <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/story/2008/04/09/ST2008040904391.htm?hpid=ST2008040904391>, publicerat 2008-04-10. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p0094z5q> Radioprogram publicerad 2010-08-22. <http://www.aljazeera.com/news/europe/2007/08/2008525132312200974.html>, publicerat 2008-03-20.

³⁷³ www.sodertalje.se. Se även Dagens Nyheter 2007-11-12 och 2008-04-11.

³⁷⁴ Södertälje (2008), s. 8.

³⁷⁵ Södertälje kommuns faktabroschyr om kommunens demokratiplan 2013-2014. <https://www.sodertalje.se/kommun-och-politik/kontor/styrande-dokument/>. Se också <https://www.sodertalje.se/globalassets/styrande-dokument/internationell-policy.pdf>.

Kommunen framställer sig alltså gärna som en internationell stad med lång tradition av handel och möten mellan olika människor. På hemsidan kan man också läsa om de många språken som talas av invånarna och mångfald som kommunens styrka. Vidare innehåller framställningen också en medvetenhet om de utmaningar och svårigheter kommunen står inför som en följd av det stora antalet nyinflyttade flyktingar från Mellanöstern och gruppen nyanländas svårigheter till etablering på arbetsmarknaden.

En konsekvens av de massmediala beskrivningarna av områden som Ronna, Hovsjö, Geneta och Fornhöjden är att dessa områden "upphör att vara en del av det svenska landskapet, [de] omges av en kolonialistisk retorik om annorlunda, exotiska, farliga, problematiska och gåtfulla platser"³⁷⁶. I likhet med forskning inom det postkoloniala fältet har urbansociologisk forskning visat att särskiljandet av olika bostadsområden "skapar mentala klyftor" med "psykologiska konsekvenser"³⁷⁷ för dem som bor i områden med tvivelaktigt rykte inte minst för ungdomar. Genom att placeras i "invandratäta" bostadsområden hänvisas man till en "stigmatiserad adress och är stämplad som förlorare innan korten är synade."³⁷⁸

Skolorna i segregerade stadsdelar dras självfallet in i dessa processer genom den massmediala bevakningen och beskrivningen av skolorna. Samtidigt gäller det att vara uppmärksam på det sätt på vilket kategorin invandratäta bostadsområden och deras skolor används i statistiska sammanhang. Statistiska framställningar av vissa bostadsområden och deras skolor kan förstås som en del av en större produktion av kunskap om vissa kategorier av människor. Gemensamt för beskrivningarna är att de ofta kontrasteras mot "svenska skolor" eller skolor med "svenska ungdomar", och att de för det mesta fokuserar på brister och problem i de missgynnande områdena och deras skolor.³⁷⁹

Klassmässig och etnisk segregation

Södertälje kommun har i likhet med många av Sveriges större städer genomgått flera långtgående ekonomiska och sociala förändringar på grund av den postindustriella samhällsutvecklingen.

Staden kan inte längre förlita sig på en nationell politik som ser till dess behov utan måste nu börja konkurrera med andra städer för att dra till sig investeringar och arbetskraft. Staden måste bli attraktiv och utveckla en egen profil som avskiljer sig den från andra städer, en tydlig profil som sätter staden på kartan.³⁸⁰

³⁷⁶ Ericsson, Molina & Ristilammi (2000), s. 19.

³⁷⁷ Bunar & Sernhede (2013), s. 17.

³⁷⁸ Bunar & Sernhede (2013), s. 17.

³⁷⁹ Leon Rosales (2010), s. 79. Se också Leon Rosales (2014), s. 187f.

³⁸⁰ Bunar & Sernhede (2013), s. 13.

Omställningen från traditionell industristad till en stad i den nya postindustriella ekonomin har bland annat lett till större sociala skillnader mellan olika stadsdelar. Således innehåller Södertälje kommun flera skilda sociala världar och kan betraktas som ett "ekologiskt system som med sin egen interna dynamik skapar olika möjligheter och begränsningar för olika individer och grupper".³⁸¹

Södertäljes världar är ordnade på basis av klass och etnicitet, vilka geografiskt motsvaras av specifika stadsdelar som är avskilda från varandra som en konsekvens av ojämlika tillgångar till samhällets socioekonomiska resurser och genom diasporiska gemenskaper. I likhet med flertalet industristäder i Sverige drabbades även Södertälje hårt av 1990-talets ekonomiska kris. I stadsdelarna Fornhöjden, Ronna, Geneta och Hovsjö slog arbetslösheten hårdast just mot dem med utländsk bakgrund i allmänhet och personer från Mellanöstern i synnerhet. Parallellt med detta bidrog även koncentrationen av syrianer till stadsdelarna till uppkomsten av en stark etnisk gemenskap. Därmed var den sociala och etniska boendesegregationen ett faktum i dessa bostadsområden.³⁸² Både sociologisk och kulturgeografisk forskning har emellertid visat att "det är en utveckling som inte är specifik för Södertälje och Sverige utan gemensam för alla europeiska industriländer".³⁸³ Vid sidan om kommunens välmående villaförorter och en välbärgad medelklass har det i den urbana periferin skapats bostadsområden som enligt Sernhede och Bunars analys är "inbegripna i vad Loïc Wacquant betecknar som avancerad marginalisering, områden där inkomstnivåer, ohälsotal, arbetslöshet, barnfattigdom, skolresultat visar på helt andra levnadsbetingelser och konsumtionsmöjligheter än i villaförorten eller innerstaden".³⁸⁴

Eftersom många nyanlända migranter placeras i dessa marginaliserade stadsdelar och bostadsområden runt landets större städer är det relevant att här uppmärksamma relationen mellan plats och identitet. Områdenas "stigmatisering blir till en framträdande del av tillvaron och det dagliga livet i dessa stadsdelar".³⁸⁵ För Södertäljes del är det framför allt de tidigare nämnda stadsdelarna som har blivit avgränsade ifrån andra bostadsområden genom sina invånares svaga positioner på arbetsmarknaden och deras "kulturella identiteter".³⁸⁶ På så sätt har det skapats stadsdelar/bostadsområden, där uppskattningsvis mellan 60 och 80 procent av befolkningen har utländsk bakgrund.³⁸⁷ I kommunens områdesstatistik kan man bland annat ta del av siffror som visar att:

³⁸¹ Hylland Eriksen (1993), s. 29.

³⁸² Lindström (2004), s. 35.

³⁸³ Lindström (2004), s. 35. Se också Magnusson & Andersson (2008).

³⁸⁴ Bunar & Sernhede (2013), s. 16.

³⁸⁵ Bunar & Sernhede (2013), s. 16.

³⁸⁶ Hylland Eriksen (1993), s. 29.

³⁸⁷ Cetrez (2005), s. 235.

80 procent av de nyanlända flyktingarna bosätter sig i något av dessa områden, vilket leder till utanförskap och risk för att deras introduktion i det svenska samhället försenas. I klartext: De får en mindre lyckad start.³⁸⁸

I Hovsjö, Ronna, Geneta och Fornhöjden finns det numera en etablerad etnisk och religiös koncentration av kristna från Mellanöstern. På så sätt är dessa områden inte så mångkulturella utan ganska homogena där olika etniska grupper dominerar vissa områden. Områdenas negativa uppmärksamhet i massmedia och den allmänna debatten färgar av sig på dem som är bosatta där och bidrar till att upprätthålla deras sociala utanförskap.³⁸⁹ Denna stigmatiseringsprocess, för att tala med den franska sociologen Loïc Waquants ord³⁹⁰, bidrar bland annat till isolering inom den egna etniska och religiösa gruppen och svårigheter till integration i resten av samhället. En annan segregande faktor är de olika kyrkliga samfundet i kommunen och vilka bidrar till att isolera människorna i dessa fyra bostadsområden än mer. Samtidigt har forskning visat att det finns en vilja till social mobilitet hos de flesta av dem som bor i dessa områden; de försöker ta sig bort från Södertälje för att börja studera eller hitta arbete.³⁹¹

Miljonprogramsområden i Södertälje

Parallellt med 1960-talets industrialiserings- och urbaniseringsprocess påbörjades det så kallade miljonprogrammet som skulle avhjälpa den akuta bostadsbristen i de svenska städerna. För Södertäljes del innebar denna utveckling att man började bebygga Fornhöjden, Ronna, Geneta och Hovsjö i stadens ytterkanter. De syrianer som kom till Södertälje under 1960- och 1970-talen koncentrerades till bostadsområdena Ronna, Geneta och Hovsjö, medan den finsktalande gruppen kom att bosätta sig i Fornhöjden. Miljonprogramsområdena befolkades de till stor del av människor från arbetarklass och lägre medelklass. En stor majoritet av de boende i dessa områden var knutna till fackföreningar och hyresgästföreningen och hade därmed en koppling till etablissemangen inom det politiska fältet och möjlighet att hävda sina rättigheter. De kunde på så sätt ”förstärka sin position i samhället och göra boendekarriär.”³⁹²

Vid mitten av 1970-talet bromsades den industriella expansionen i landet. Södertälje kommun drabbades av hög arbetslöshet och i Fornhöjden, Ronna, Geneta och Hovsjö det uppstod ett överskott på nybyggda bostäder som inte längre behövdes för en inflyttande arbetskraft. Lågkonjunkturen i landet

³⁸⁸ Se till exempel kommunens årsredovisning för perioden 2010–2011: <https://www.sodertalje.se/sok/?q=%C3%A5rsredovisning> och <https://www.sodertalje.se/kommun-och-politik/statistik-och-nyckeltal/>.

³⁸⁹ Gustafson (2007), s. 11.

³⁹⁰ Se till exempel Wacquant, Slater & Pereira (2014); Wacquant (2007).

³⁹¹ Cetrez (2005), s. 235. Se också Deniz (2001).

³⁹² Hajighasemi (2006), s. 32.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

innebar också att Sverige stoppade arbetskraftsinvandringen från utlandet, med undantag för de nordiska länderna. I Norden förblev arbetsmarknaden fri för nordiska medborgare. Samtidigt blev de nyinflyttade grupperna i miljonprogramsområdena samhällets mest sårbara skikt. De hade mindre resurser och tillgångar i allmänhet än andra grupper och större svårigheter att välja sina egna boendeformer.³⁹³ Därmed fick Södertäljes miljonprogramsområden, på samma vis som skedde i många andra kommuner, uppgiften att husera en ny social grupp, till exempel nyanlända invandrare och flyktingar från utomeuropeiska länder. Effekten av denna segregationsprocess har blivit att dessa områden fått en ”beständig karaktär som reproducerar nya grupper av segregerade människor i samhället.”³⁹⁴

Schabloniseringen av förorten döljer också det faktum att områdena har mycket olika etnisk sammansättning. Till exempel finns en stor grupp finsktalande personer i kommunen och i Ronna, Hovsjö, Geneta och Fornhöjden finns sedan i början av 1970-talet en stor koncentration av syrianer. Sådant har man från politiskt håll försökt motverka. År 1976 bedrev Södertälje kommun och det allmännyttiga bostadsföretaget Telge bostäder med stöd av regeringen en kampanj för organiserad utflyttning av syrianer från Södertälje. En del valde att flytta, men kampanjen hade ingen större effekt. Det berodde bland annat på att det fanns privata hyresvärdar som var intresserade av att hyra ut sina lägenheter snarare än att följa kommunens direktiv om att inte hyra ut lägenheter till syrianer i de aktuella bostadsområdena.³⁹⁵

Ungdomarnas beskrivningar av Södertälje

De här aktuella ungdomarna hade vid tiden för mina fältstudier fått permanent uppehållstillstånd. De gav uttryck för framtidshopp och hade ett öppet förhållningssätt till sin tillvaro som nyanlända i Södertälje. Södertälje beskrev de som en bekant stad i ett främmande land, en plats befolkad av människor som de kände samhörighet med, antingen som nyanlända eller som kristna från Irak. Vidare beskrev ungdomarna staden som en bekant plats som de kände till innan flytten till Sverige, genom släktingars och anhörigas berättelser samt via internet. Som jag nämnt ovan bodde ungdomarna i stadsdelarna Fornhöjden, Geneta, Hovsjö och Ronna. Nedan redovisas de ungas beskrivningar av det egna bostadsområdet samt deras upplevelser och uppfattningar av hur övriga Södertäljebor uppfattade och betraktade dem.

³⁹³ Lindström (2004), s. 16f.

³⁹⁴ Hajighasemi (2006), s. 32.

³⁹⁵ Lindström (2004).

Territoriellt stigma – en del av ungdomarnas vardag

En fråga som jag ställde till samtliga intervjupersonerna var: Vill du berätta om ditt bostadsområde och hur det känns att bo där? Två centrala och motstridiga beskrivningar av staden framkom tydligt i ungdomarnas berättelser. Dels beskrev de sina bostadsområden som platser de trivs på och där den etniska mångfalden är en positiv del av deras vardag, dels sade de att de ville flytta därifrån för att lära sig "bättre" svenska och träffa "svenskar". Citaten nedan får illustrera denna dubbelhet i de ungas resonemang kring den egna staden och bostadsområdet.

Hassan: Hur är det att bo i Södertälje?

Sami: Det är skit, bästa skiten alltså [skrattar].

H: Okej. På vilket sätt är det bästa skiten?

S: Vad ska man annars säga? Jag vet inte. Jag har inte bott på andra ställen. Jag har inte bott i andra städer. Jag har bara bott i Södertälje så jag kan inte jämföra med andra städer.

H: Det förstår jag. Hur skulle du vilja beskriva Södertälje?

S: Det är som mini-Bagdad [skrattar]. Det finns många irakier här och alla pratar arabiska. Min pappa säger att vi kommer flytta någon annanstans när han har fått jobb. Jag tycker att Södertälje är skit, alltså sämsta, sämsta stad. Alltså du känner inte att du är i Sverige eller så. Man känner, man känner man är i Irak. Min mamma också säger så, så vi känner inte att vi är i Sverige.

H: Vad tror du att det beror på att du känner att du inte är i Sverige?

S: Det är därför inga svenskar bor där jag bor. Svenskarna de tänker att det är bara maffia här i Södertälje. Alltså de tänker att det finns många invandrare, arbetslösa människor här. De säger bara skit om Södertälje.

H: Har du hört någon säga de sakerna om Södertälje?

S: Alltså du skoja eller hur [tittar på mig och ler]. Det står så i tidningarna, i TV. Alla säger så.

Samtidigt sade Sami att han hade vant sig vid den massmediala bilden och hade "slutat att reagera på det". Kanske var det en självklarhet för ungdomarna att de bodde i dessa områden, då de har sin familj och sina vänner där. Amir säger:

Det är inte så bra om man säger så, [pustar och suckar]. Om man vill lära sig bra svenska, det går inte här, då får man flytta till en annan stad i Sverige. Här

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

går [det] inte. Alla pratar bara arabiska. Ja, alla här snackar bara på arabiska. Det blir jättesvårt att lära sig svenska, för om man vill lära sig språket, då måste man flytta till en annan stad och jobba där.

Amir sade vidare att hans bostadsområde är ”ett tufft område att bo i”, eftersom det enligt honom bor många personer med utländsk bakgrund vilket har gett området dåligt rykte.

Det bor många utlänningar här och många ser det som ett dåligt område här i Södertälje. Det tror jag att många tycker. Det är mycket bråk och skit som händer här. Det är många som har sagt det men jag tycker om att bo här. Det beror på vad man själv gör det till och man vänjer sig snabbt, men det känns ändå bra, eftersom jag har mina kompisar här.

Vania beskrev sitt bostadsområde som en plats där hon trivdes och betraktade den etniska mångfalden som en positiv del.

Det bor många invandrare här, men det känns bra, eftersom jag tycker om att bo här och jag har mina kompisar här.

Gabriel som hade bott i cirka ett år i sitt område sade att han tyckte om att bo i Södertälje men ville flytta därifrån för att snabbare lära sig svenska

Om jag bor här hela tiden med massa irakier och andra utlänningar så måste jag gå på svenska två resten av mitt liv och... [paus] och jag vill plugga på universitet och så.

Gabriel kopplade alltså samman dåliga kunskaper i svenska och låga studieambitioner med att bo i ett ”invandrartätt” bostadsområde. Forskningen visar att hans syn är representativ för en allmän föreställning om att personer som bor i bostadsområden med många invandrare talar sämre svenska och inte är lika studiemotiverade.³⁹⁶

Okända och främmande platser som lockar

Bostadsområden och stadsdelar med många ”svenskar och inte så många invandrare” beskrevs av de nyanlända ungdomarna i min studie som okända och främmande platser. Min tolkning är staden genomkorsas av synliga och osynliga gränser som ungdomarna är en del av och både producerade och reproducerade. Det gjorde de bland annat genom att de i egenskap av migranter var bosatta i samma bostadsområden som sina ”landsmän” och

³⁹⁶ Se bland annat León Rosales (2010) och Jonsson (2007) där författarna med utgångspunkt från maskulinitetsforskningen problematiserar stereotypa föreställningar om barn och elever (särskilda killar eller unga män) i invandrartäta bostadsområden/stadsdelar och deras bristande språkkunskaper.

därmed stärkte känslan av samhörighet i det främmande landet.³⁹⁷ Samtidigt återkom flera av ungdomarna under intervjuernas gång till att de inte ville ”stanna kvar och fastna i samma område som alla andra irakier och syrianer” (Sara), utan att de hade ambitionen att flytta från sina bostadsområden när de var klara med sina gymnasie- eller universitetsstudier. Det kunde röra sig om att flytta till ett annat bostadsområde med ”många svenskar och inte så många invandrare eller till en annan stad.” (Daniel). Här skiljde sig inte dessa ungdomars beskrivningar av sina bostadsområden från tidigare studier som har handlar om ungdomar från ”förorten”.³⁹⁸

Ungdomarna berättade att de bodde i en delad stad; olika grupper av människor bor i olika delar av staden och har helt olika villkor för att utforma och leva sina liv,³⁹⁹ men de är ändå i allmänhet nöjda med att bo i Södertälje. Ungdomarna hade en kluven inställning till sina bostadsområden. Å ena sidan var de nöjda med dem, men å andra sidan såg de också att det är en hel del problem med bråk, kriminalitet och gängbildningar. Samtidigt var ungdomarna också angelägna om att påpeka att det var andra personer i deras omgivning och från andra bostadsområden som hade negativa åsikter om deras område och inte de själva.

Etniska och religiösa gemenskaper och tillhörigheter

Jag ville ta reda på vad det innebär för ungdomarna att de blir betraktade som nyanlända ungdomar, ”invandrarungdomar” eller ungdomar ur den ”irakiska gruppen” och om detta skapade särskilda villkor som skiljde sig från andra jämnåriga ungdomars. Gruppen irakiska ungdomar kunde i sin tur bestå av ungdomar med olika självidentifierade etniciteter, vilket gjorde det hela än mer komplext. I teorikapitlet (kapitel 3) och kapitel 6 diskuterade jag mer utförlig begreppet etnicitet i relation till kategorin nation och empiriska exempel från ungdomarnas självidentifikationer som irakier, kurder, araber,

³⁹⁷ De kristna ungdomarna uppgav att de kände samhörighet med bland annat den syrisk-ortodoxa kyrkan genom erfarenheten av att tillhöra kristna minoriteter i muslimska regioner och vara i ”kläm mellan religiöst definierade våldsgrupper.” Pelling (2012), s. 17. Se även Cetrez (2005). Generellt spelar kyrkan en särskilt viktig roll i arbetet med att knyta kontakter med andra människor inom den egna etniska och religiösa gruppen både inom och utanför Sveriges gränser. Via kopplingen till kyrkan, familj och släkt samt samhörigheten med andra kristna från Mellanöstern som är bosatta i kommunen blev Södertälje för många av de nyanlända kristna grupperna en bekant stad i ett främmande land. För en analys av den etniska och religiösa tillhörigheten samt kyrkans betydelse för kristna minoriteter från Mellanöstern bosatta i Södertälje och deras diasporiska gemenskap se till exempel Deniz & Perdikaris (1990); Deniz (1999, 2001); Cetrez (2005).

³⁹⁸ För en samtida analys av fenomenet elever från ”förorten” se bland annat Widigson (2013); Otterup (2005); Andersson (2003); Bunar & Kallstenius (2006); Goldstein-Kyaga (1995). Gemensamt för dessa studier är att deras författare utöver kategorierna klass, kön och etnicitet även tar hänsyn till platsen och lokala förutsättningar i sin förståelse av ungdomars livsvillkor i allmänhet och utbildningssituation i synnerhet.

³⁹⁹ Magnusson Turner & Andersson (2008).

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

kristna, muslimer osv. Jag tyckte mig förstå att ungdomarna många gånger hade samma vardagsbekymmer som andra ungdomar i deras ålder, men att deras ändå blev annorlunda genom att de av tjänstemän, skolledare, lärare och sig själva beskrevs som IVIK-ungdomar ur den "irakiska" gruppen. Tillskrivningen och kategoriseringen verkade prägla ungdomarnas identifikation och strategier gentemot lärare och andra ungdomar på skolan.

Ungdomarna kände inte varandra innan flykten till Sverige och Södertälje men hade i och med denna viktiga gemensamma erfarenhet och hade därmed utvecklat en stark samhörighet med varandra – en samhörighet som jag skulle vilja påstå i mångt och mycket byggde på att vara just "irakier i Södertälje".

H: Hur är det att bo i Södertälje och Fornhöjden?

Dalia: Det är bra för att det finns många irakier. Det är bättre än att bara bo i ett område bara med svenskar inga andra folk från andra länder.

H: På vilket sätt är det bättre?

Dalia: För att när jag tänker på mitt hemland [tittar på mig och ler]. Du vet jag... [tystnad, blir tårögd och försöker att inte gråta] man ibland längtar jättemycket och då är det bra att bo här för man träffar många irakier så man längtar inte lika mycket.

Just kategorin "den irakiska gruppen" som ofta förekom i den allmänna beskrivningen av migranter bosatta i Södertälje uppfattades av ungdomarna själva som problematisk. Min tolkning är att ungdomarna menar att kategoriseringen innebar en homogenisering av deras identitet som just irakier och att ingen hänsyn togs till de olikheter som fanns inom gruppen eller till sådant som de hade gemensamt med andra grupper. Detta i linje med vissa forskare som problematiserar just användandet av ordet grupp.⁴⁰⁰ Ändå använde sig ungdomarna av beteckningen irakier när de refererade till sig själva och andra som hade anlänt till Södertälje från Irak sedan år 2003.

Det var inte självklart att ungdomarna i denna studie "flyttade över" sin identitet från Irak till Sverige. I likhet med flera andra migrantgrupper identifierade sig ungdomarna också med olika tillhörigheter och gemenskaper som refererade till båda länderna.⁴⁰¹ Till min förvåning gav ingen av ungdomarna uttryck för rotlöshet eller för att inte höra hemma vare sig i Irak eller i Sverige. Tvärtom betraktade flertalet av ungdomarna migrationen till Sverige som en, förvisso icke självvald, men "naturlig" del av sina liv, och flertalet av

⁴⁰⁰ Bhabha (1999), s. 283–295; Wikström (2009), s. 29.

⁴⁰¹ Gustafson (2007), s. 15–42. Se även Goldstein-Kyaga & Borgström (2009) för en diskussion om elever från Stockholms och Barcelonas mångkulturella stadsdelar och deras upplevelser av tillhörigheter och gemenskap som refererar till de städer de bor och sina föräldrars hemländer och hur de inkorporerar dessa i sina identitetsarbeten.

dem hade bott i andra länder både i Mellanöstern och i Europa innan flytten till Sverige.

Under mina fältstudier uppmärksammades jag flera gånger av ungdomarna på att "alla irakier i Södertälje [inte] har valt att bo i samma bostadsområde" (Kizhan). Ungdomarna beskrev flytten till stadens "invandrartäta" bostadsområden som i första hand en följd av att de vistats kort tid i staden, av bristande kunskap om bostadsmarknaden i staden och av svårigheterna att få bostad i andra stadsdelar i kommun. Därmed menade de att de inte hade något annat val än att acceptera boenden i de områden som de hade blivit erbjudna⁴⁰²

IMER-forskningen behandlar de olika fenomen som uppstår skilda migranternas vardag med utgångspunkt från geografiskt ursprung, hemländer och hemorter.⁴⁰³ Det land de kommer ifrån är en viktig faktor bakom vilka aktiviteter migranterna engagerar sig i det nya hemlandet och för deras identifikationer till olika geografiska och kulturella sammanhang. Ungdomarna i denna avhandling visade både i informella samtal och i intervjuerna prov på olika kombinationer av religiösa och etniska identifikationer, till exempel kristna kaldéer, arabiska eller kurdiska muslimer från Irak. Det gjorde de såväl när de presenterade sig själva och som när de berättade om tiden i Irak. Det är intressant att uppmärksamma förstärkelsen av hur ungdomar som migrerat från Irak resonerar kring dessa frågor. En viktig utgångspunkt i denna avhandling är att etniska och religiösa sammansättningar och identifikationer är av central betydelse för förstärkelsen av det irakiska samhället.

För att återknyta till diskussionen om migration, nation och etniska relationer visar mitt empiriska material att en förstärkelse av migration som tar sin utgångspunkt enbart i vilket land migrationen sker ifrån är problematisk i sammanhanget. Detta eftersom den nationella tillhörigheten inte nödvändigtvis är den enda identifikationen för flertalet av ungdomarna i denna avhandling, vilket blir intressant särskilt i förhållande till att nationen ofta förknippas med att dess medborgare förväntas dela en särskild form av identifikation (*habitus*) byggd på föreställningar om gemensam historia, kultur och utveckling, och därmed också anspråket på ett avgränsat territorium. På så sätt genomsyrar denna förstärkelse av nationen och nationalstaten vårt tänkande, sätt att förhålla oss till olika aspekter av vårt liv i allmänhet och

⁴⁰² Den klassmässiga och etniska segregationen i Hovsjö, Ronna, Fornhöjden och Geneta kan liknas vid situationen i de massmedialt mer kända bostadsområdena Rinkeby i Stockholm, Rosengård i Malmö och Hammarkullen i Göteborg. Gemensamt för dessa områden att de mer och mer befolkas av nyanlända flyktingar och invandrare. Gränsen mellan nyanlända och etablerade invandrare blir relativt flytande när en stor grupp av invånarna är kategoriserad som personer med "utländsk bakgrund" Ericsson, Molina & Ristilampi (2000), s. 15.

⁴⁰³ Se till exempel de olika bidragen i Eastmond & Åkesson (2007). Se också Runblom (2000).

migration i synnerhet. En konsekvens av detta tankesätt är att nationen blir en både verklig och central dimension av människors vardag.⁴⁰⁴

En del forskning inom IMER-fältet uppmärksammar hur migranter på olika sätt överför olika kulturella praktiker från hemlandet till det nya, mottagandet landet. Det kan till exempel röra sig om språk, religionsutövning, populärkultur och matvanor.⁴⁰⁵ Så är även fallet med ungdomarna i denna avhandling. De flesta av de kristna ungdomarna uppgav att de i olika omfattning deltog i skilda fritidsaktiviteter i den syrisk-ortodoxa kyrkans regi. I Södertälje har olika kulturella och religiösa föreningar och organisationer i den syrianska diasporan lyckats skapa religiösa, etniska och kulturella institutioner för kristna irakiers närvaro i staden och sprida kännedomen om dem. Dessa föreningar och organisationer fungerar som miljöer där nyanlända familjer kan praktisera och reproducera sitt hemlands "kultur". De tolv kristna ungdomarna Bassim, Maryam, Dalia, Daniel, Gabriel, Kizhan, Layla, Saman, Sami, Sara, Fadi och Vania hade alla kopplingar till den syrianska kyrkan i Södertälje vilken sammanbinder dem med tidigare kristna flyktingar från Mellanöstern. Dessa ungdomar uppgav att de gick i kyrkan varje helg och deltog i olika ungdomsaktiviteter i kyrkans regi. Det kunde till exempel handla om läsläsning, idrott och kulturella aktiviteter. Genom dessa aktiviteter fick de bättre möjligheter än sina muslimska kamrater Amir, Radda, Daoud och Shwan att undvika ensamhet och främlingskap och det blev lättare för dem att integreras i en diasporisk gemenskap. De muslimska ungdomarna uppgav att de inte hade samma naturliga koppling till staden eftersom det, enligt dem, "inte finns så många muslimer här i Södertälje." (Radda). Ungdomarnas beskrivningar av Södertälje kan ställas i relation till de olika diskurser som finns om staden och de skildringar som brukar ges av den. Kapitlets andra del har ägnats åt att belysa och analysera dessa bilder. Analysen av de olika bilderna och beskrivningarna av staden är nödvändig för förståelsen av ungdomarnas position i Södertälje.

Sammanfattning

Detta kapitel har skildrat Södertälje i ljuset av de senaste decenniernas ekonomiska och sociala förändringar. I kapitlets andra del har jag fokuserat på ungdomarnas beskrivningar av Södertälje och deras egna bostadsområden. Kapitlets syfte är att ge läsaren en bild av ungdomarnas levnadsvillkor som nyanlända till Sverige och Södertälje och deras syn på staden. Det finns skiftande bilder av Södertälje. I den massmediala bilden dominerade de negativa inslagen. Kommunens egen beskrivning präglades dock av mer

⁴⁰⁴ Exempel på centrala och betydelsefulla verk i detta sammanhang är Calhoun (2007); Billig (1995); Anderson (1993).

⁴⁰⁵ Gustafson (2007), s. 25f.

positiva formuleringar som poängterade internationalism, mångkulturalism, flerspråkighet och företagsamhet.

Utifrån ungdomarnas bild av staden och sina bostadsområden vill jag hävda att de var medvetna om att det fanns en dominerande negativ mass-medial diskurs om Södertälje och deras bostadsområden. Det senare var också något som ungdomarna reflekterade över. Samtidigt som de själva kunde tala om detta problem i termer av bråk och kriminalitet ville de inte hålla med om allt som sades. De gav istället uttryck för optimism och glädje över att bo just där de bor. Bland de skäl de gav för sin positiva syn var närheten till skolan och att de hade sin familj, släktingar och vänner i sin närhet.⁴⁰⁶ Ungdomarna såg det alltså inte de områden som ett problem i sig, utan menade att problemet snarare låg i att dessa områden var "svenskglesa".⁴⁰⁷ De menade att problemet var att det saknade personer som var födda i Sverige och hade svenska som modersmål och att särskilda villkor därmed gällde för nyanlända ungdomar och deras familjer och att deras möjligheter att lära sig svenska blev sämre.

Den syrianska diasporan i staden bidrar till att många av kristna irakier som migrerar till Sverige söker sig till just Södertälje kommun. Orsaken är främst den religiösa gemenskapen de finner där. Forskning om just kristna minoriteter från Mellanöstern bosatta i Södertälje kommun har visat att samhörighetskänslan bygger på de olika gruppernas tro att de och andra kristna grupper från Mellanöstern som är bosatta i Sverige i allmänhet och Södertälje i synnerhet har en gemensam historia.⁴⁰⁸ Dessa slutsatser är viktiga att ha med sig i förståelsen av migrationen från Irak till Sverige och Södertälje som "fristad" för etniska och religiösa (kristna) minoriteter i Mellanöstern.

De bostadsområden som förekommer i denna avhandling ingår i en större berättelse om territoriellt stigmatiserade stadsdelar och bostadsområden. De beskrivs ofta med hjälp av statistik av olika slag för att visa hur missgynnade områdena är. I likhet med etnologen Leon Rosales⁴⁰⁹ vill jag hävda att användandet av statistik fungerar som markörer för olikhet och annorlundahet i vissa bostadsområden (och dess skolor). En konsekvens av den statistiska beskrivningen är att de människor som bor där blir föremål för olika politiska åtgärder som syftar till exempel till att förklara elevernas skolresultat eller de boendes stigmatiserade position.

Jag är medveten om att denna studie kan bidra till att reproducera stereotypa och stigmatiserande beskrivningar av dessa områden och de människor som bor där. Det är ett vanligt förekommande dilemma inom vetenskapliga studier om människor och platser. Min avsikt är att nyansera bilden av dessa områden och människorna som bor där just genom använda en mångfald av

⁴⁰⁶ Liknande resonemang förs av barn och elever i följande studier: León Rosales (2010); Sernhede (2007); van der Burgt (2006); Andersson (2003).

⁴⁰⁷ Andersson (2008), s. 119.

⁴⁰⁸ Se till exempel Cetrez, Sargon och Makko (2012); Cetrez (1998, 2005); Deniz (2001).

⁴⁰⁹ Leon Rosales, (2014), s. 155f.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

statistiska uppgifter och uttalanden från olika källor. Samtidigt är det viktigt att inte blunda för det faktum att Södertälje är en av få kommuner i Sverige som sedan början av 2000-talet tagit ett extra stort ansvar för att ta emot flyktingar från Mellanöstern i allmänhet och kristna minoriteter från Irak i synnerhet. Detta har bland annat uppmärksammats med hjälp av statistiska uppgifter. I detta sammanhang var det viktigt att lyfta fram just de irakiska ungdomarna, eftersom de utgjorde en betydande del av de ungdomar som gick introduktionsutbildningen på gymnasienivå och ställde Södertälje kommun inför krav på omfattande förändringar och investeringar i kommunens organisering av utbildning för nyanlända.

Nästa kapitel handlar dels om ungdomarnas möte med introduktionsutbildningen, dels om organiseringen av utbildningen i Södertälje kommun och mottagandet av nyanlända ungdomar vid tiden då jag samlade in mitt empiriska material.

KAPITEL 8

Ungdomarnas möte med introduktionsutbildningen

Detta kapitel handlar om ungdomarnas möte med introduktionsutbildningen (IVIK) deras studier och tid i utbildningen. Syftet med kapitlet är att analysera ungdomarnas inställningar och förhållningssätt till introduktionsutbildningen. Med tanke på ungdomarnas skilda socioekonomiska förhållanden, däribland de olika kapitaltillgångar och kompetenser som de har med sig när de börjar i den svenska skolan, är det väsentligt att analysera hur den introduktionsutbildning de nyanlända mötte var strukturerad och organiserad liksom även ungdomarnas egna inställningar till utbildningen. Kapitlets första avsnitt ägnas åt att belysa och analysera Södertälje kommuns övergripande organisering och mottagningen av nyanlända gymnasieungdomar vid tiden för avhandlingens fältstudier. Därefter följer en analys av ungdomarnas förhållningssätt till utbildningen.

IVIK: En kommunal angelägenhet med lokala lösningar

Detta avsnitt bygger på kommunens egna dokument samt på mina intervjuer med lärare, skolledare och kommunala tjänstemän som arbetade med utbildningsfrågor och ansvarade för det övergripande mottagandet av nyanlända gymnasieungdomar. Södertälje kommuns grund- och gymnasieskolor skulle i sitt mottagande av nyanlända barn och ungdomar följa kommunens övergripande riktlinjer i kommunens skolplaner.⁴¹⁰ Ytterligare ett relevant dokument var Skolverkets *Allmänna råd för utbildning för nyanlända ungdomar*⁴¹¹.

I sina rapporter över granskningarna av gymnasieskolorna i Södertälje kommun konstaterade Skolverket att det främst var svenska språket som var i fokus för introduktionsutbildningen. Utöver grundläggande kunskaper i svenska fick ungdomarna undervisning i matematik, engelska, samhälls- och naturorienterande ämnen. Ungdomar med en snabb progression flyttades upp från nybörjargruppen till fortsättningsgruppen. De ungdomar som redan från början hade goda kunskaper i till exempel matematik och engelska gavs

⁴¹⁰ http://www.sodertalje.se/Barn__Utbildning/Kvalitet-och-utveckling/.

⁴¹¹ <http://skolverket.se/skolutveckling/larande/nyanlandas-larande>.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

möjligheten att inom ramen för ett specialutformat schema läsa ämnena på de nationella programmen. Vidare förekom det regelbundna utvecklings- samtal och ungdomarna hade handledare/mentorer och tillgång till studie- vägledning inför gymnasievalet.⁴¹²

Utbildningen för nyanlända ungdomar i Södertälje kommun hörde, innan Gymnasiereformen Gy 2011 trädde i kraft, organisatoriskt till gymnasiesko- lans individuella program (IV). Utbildningen kallades då för IVIK, intro- duktionskurs för invandrare och riktade sig till nyligen anlända ungdomar som vid ankomsten till Sverige började direkt i gymnasieskolan. Läsåret 2009/10 gick det totalt 902 nyanlända ungdomar i Södertälje kommuns introduktionsutbildning. Av dessa 902 gick 336 ungdomar i IVIK. De övriga, knappt 600 totalt, gick i de andra inriktningarna inom (IV).⁴¹³ Läsåren 2010/11 hade det totala antalet nyanlända ungdomar i kommunen minskat till 879. Antalet ungdomar som gick introduktionsutbildningen IVIK det läsåret uppgick 275. Det totala antalet ungdomar på introduktionsprogram- men minskade läsåret 2010/11 till 582. Av dessa gick drygt hälften, eller mer exakt 269, på introduktionsutbildningen IVIK.⁴¹⁴

Varken Skolverket eller Södertälje kommun anger i sina statistiska underlag hur många av dessa ungdomar som kom specifikt från Irak, men i intervjuerna med tjänstemän, skolledare och lärare framgick att en överväldigande majoritet av de nyanlända ungdomarna i introduktionsutbildningen vid denna tid var från Irak. I intervjun med verksamhetschefen framkom att ökningen av nyanlända flyktingar påverkade kommunens allmänna politiska och ekonomiska situation och tvingade fram omfattande investeringar och förändringar i utbildningssystemet. Enligt verksamhetschefen kom dessa investeringar och förändringar att få ”konsekvenser långt utanför den obligatoriska och frivilliga skolans ramar” (intervju med verksamhetschefen mars 2010).

Tabell 6. Antalet ungdomar i individuellt program och introduktionsprogram 2009–2014.

Läsår	Totalt antal ungdomar i individuellt program/Introduktionsprogram	Antal ungdomar på introduktionsutbildningen IVIK (Språkintröduktion från läsåret 2011/2012)
2009/2010	902	336
2010/2011	879	275
2010/2011	582	269

Källa: Egen bearbetning av Skolverkets elevstatistik.

Södertälje kommun hade vid tiden för fältstudierna valt att ge ett samord- ningsuppdrag för introduktionsutbildningen till Wendela Hebbegymnasiet

⁴¹² Skolinspektionens tillsynsrapporter för Södertälje kommun år 2011. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/?community=0181&school=0&category=Community#resultList>.

⁴¹³ Södertälje kommuns kvalitetsredovisning för förskola, skolbarnomsorg och skola 2009. <https://www.sodertalje.se/skola-och-forskola/>.

⁴¹⁴ Södertälje kommuns kvalitetsredovisning, för förskola, skolbarnomsorg och skola 2010. <https://www.sodertalje.se/skola-och-forskola/>.

som såg till att övriga gymnasieskolor, i mån av plats och resurser, tog emot elever som klarat nybörjarnivån i introduktionsutbildningen. Nybörjarnivån kunde variera i längd och omfattning beroende på ungdomarnas förkunskaper och förmåga att lära sig svenska språket. Enligt en av de lärare som undervisade nyanlända gymnasieungdomar var syftet med introduktionsutbildningen att:

Ge ungdomar i åldern 16–20 år möjligheten att läsa in grundskolans allmänna behörighet och helst motsvarande årskurs 9. Vi vill ju ge eleven möjligheten att särskilt utveckla de svaga sidorna i de ämnen som de inte har så mycket kunskaper och som de inte har med sig från hemlandet eller det kan gälla ämnen som är specifika för svenska skolan.

Vid tiden för mina empiriska undersökningar fanns introduktionsutbildningen på fem kommunala gymnasieskolor. När det gäller gymnasieskolan framhöll verksamhetschefen i intervjun att hela dess organisation stod inför omfattande förändringar. Dessutom fick den kommunala gymnasieskolan även konkurrens av såväl friskolor som andra skolor i länet samtidigt som elevunderlaget minskade.

”Eleven i centrum”

I intervjuerna med några av de lärare som undervisade de nyanlända ungdomarna framkom tydligt att principen ”eleven i centrum” låg till grund för hur man såg på de nyanlända ungdomarnas skolsituation och möjligheter till att få en så god introduktion som möjligt. Samma princip gällde även de tjänstemän som arbetade övergripande med mottagningen av nyanlända ungdomar. Kommunen hade i verksamhetschefens ord ambitionen att:

Erbjuda eleven en så god utbildning som möjligt genom att tillsätta extra resurser i form av studiehandledning på modersmålet för att stärka ungdomarnas svaga sidor så som bristande kunskaper i det svenska språket, ämneskunskaper i svenska skolämnen och övriga skolkunskaper.

Enligt verksamhetschefen ställde det stora antalet nyanlända flyktingar i Södertälje kommun och utbildningssystemet inför helt nya utmaningar gällande arbetet med gruppens inkludering i den svenska skolan och samhället i övrigt. Verksamhetschefen betonade under intervjuens gång betydelsen av att nyanlända barns och ungdomars skolgång präglas av en ”välgenomtänkt och högkvalitativ utbildning” som ska förbereda de nyanlända för vidare studier och etablering på arbetsmarknaden. För att kunna erbjuda en sådan utbildning krävdes, enligt en av lärarna, att man, i enlighet med Skolverkets rekommendationer och riktlinjer⁴¹⁵, testade elevernas kunskaper

⁴¹⁵ <https://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/nyanlandas-lorande>.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

i ämnen såsom svenska, engelska och matematik och kartlade vars och ens starka och svaga sidor. Utbildningen skulle särskilt utveckla de svaga sidorna.

Idelmålet är att sätta in extra resurser till exempel genom studiehandledning på deras modersmål och kompensera deras brister och sedan lyfta dem till samma nivå som andra ungdomar på de nationella programmen. Och sen det långsiktiga målet är att eleven, i likhet med andra ungdomar, ska fungera som en god samhällsmedborgare. (lärare)

Kartläggning av elevens tidigare skolkunskaper

Ungdomarnas första möte med introduktionsutbildningen skedde vid ett introduktionssamtal där en grupp bestående av lärare i svenska som andraspråk, kurator, skolsköterska och studievägledare kartlade elevernas skolkunskaper och sociala förhållanden samt framtidsplaner med avseende på val av nationellt gymnasieprogram.

Vi kallar dem till ett introduktionssamtal hos oss där vi gör en utredning och diagnos på eleven och ställer massa frågor. Och då är vi ett team som jobbar här på skolan. Vi är en grupp lärare och där ingår också kurator, skolsköterskan, studievägledningen. Vi går genom elevens personliga delar, personfakta och familjeförhållanden, tidigare skolbakgrund och intressen, eventuella framtidsplaner, vad de drömmer om, vad som kan vara realistiskt, och vad de tycker själva åtminstone, vad de har för modersmål och om de kan flera språk osv. (lärare)

Teamets uppgift var, enligt den ovan citerade läraren att i första hand kartlägga elevernas skolbakgrund och identifiera deras starka och svaga sidor.⁴¹⁶ När jag frågade läraren om man i den kartläggningen utgick från några särskilda riktlinjer visade det sig att den hade sin grund i en lokal skoltradition präglad av just lärarnas förankring i vad som var det normala för hur man skulle vara som gymnasieelev.

Vi testar ungdomarna, jag menar varje lektion är ju ett test egentligen, det är en bedömning, kan man säga. Men sen har vi ju egna tester som vi själva gör, men det är ju också väldigt mycket magkänsla. Vi har, några av oss i alla fall, har ganska stor erfarenhet av det här med IVIK och förberedelseklasser, så vi vet sedan tidigare hur vi ska jobba med ungdomarna när de kommer hit. (lärare)

Efter det inledande introduktionssamtalet testades ungdomarnas kunskaper i kärnämnen svenska, matematik och engelska. Det gjordes med hjälp av standardiserade tester. Sedan placerades ungdomarna i olika grupper/klasser,

⁴¹⁶ Månsson (2016), s 35ff, uppmärksammar ett antal kommuners arbete med organiseringen av nyanlända elevers skolintroduktion och kartläggningen av deras tidigare skolerfarenheter. Se också Bouakaz & Bunar (2015), s. 272ff, 277f.

antingen på nybörjar- eller fortsättningsnivå, alltefter deras kunskaper i de aktuella ämnena.

Drop in till programmet

En annan av lärarna som undervisade nyanlända ungdomar berättade att Södertälje kommun, på grund av det stora antalet flyktingar från Irak, hade valt att ha kontinuerlig intagning under hela läsåret till introduktionsutbildningarna på grundskole- och gymnasienivå:

Det är drop in under hela året som gäller. Det är det. När vi har fått ihop tio ungdomar, vilket är nästan varje månad, då startar vi en nybörjarkurs. Vi tar max fjorton, femton i en sån här nybörjargrupp. (lärare)

Även om ungdomarna gick en introduktionsutbildning på gymnasienivå var undervisningen på grundskolenivå och målsättningen var att de skulle klara av de nationella proven för årskurs 9 ”precis som alla andra ungdomar som söker till gymnasiet nationella program” (lärare). De ungdomar som placerades på fortsättningsnivån läste förutom svenska, engelska och matematik även samhälls- och naturorienterande ämnen (på grundskolenivå) plus dator-kunskap och idrott. Riktlinjerna för kärnämnen svenska, engelska och matematik var de nationella kursplanerna för grundskolan. Övriga kurser hade lokala kursplaner.⁴¹⁷

Nyanlända gymnasieungdomar i Södertälje hade tillgång till studiehandledning på modersmålet. Tillgången på modersmålslärare var relativt god och det var vanligt att de nyanlända ungdomarna fick studiehandledning i matematik, samhälls- och naturorienterande ämnen. Både Wendela Hebbegymnasiet och Colin Leclairgymnasiet erbjöd modersmålsundervisning i arabiska och syrianska samt studiehandledning till de ungdomar som önskade detta. I övrigt hade varje nyanländ elev en handledare/mentor som även ansvarade för den dagliga kontakten med skolans övriga lärare, administrativ personal och skollärovervakningen.

Efter denna genomgång av mottagandet av nyanlända gymnasieungdomar i Södertälje följer nu ett avsnitt som analyserar ungdomarnas inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen.

Ungdomarnas möte med introduktionsutbildningen

Kännetecknande för ungdomarna i avhandlingen var att de uttrycker höga utbildningsambitioner och understryker vikten av utbildning som en central

⁴¹⁷ Södertälje kommuns gymnasieenkät läsåret 2009–2010.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

faktor för etablering i det svenska samhället.⁴¹⁸ Samtidigt var de också medvetna om svårigheterna att lyckas med sina studier och att realisera sina ambitioner, på grund av sina bristfälliga kunskaper i svenska samt avsaknaden av tidigare erfarenheter av att navigera inom det svenska utbildningslandskapet. Ungdomarna var tvungna att helt och hållet anpassa sig till ett nytt utbildningssystem, dess innehåll, krav och förutsättningar, för att kunna fullfölja skolan. I ungdomarnas beskrivningar av sin skolsituation återkom de ofta till skolan i Irak och jämförde den med det svenska utbildningssystemet.

Mötet med nya lärandeprocesser och pedagogiska traditioner

Ungdomarna berättade att de innan introduktionsutbildningen inte hade några större kunskaper om den svenska skolan utöver vad de hade hört av släkt och vänner. För majoriteten av dem innebar flytten till Sverige och mötet med introduktionsutbildningen helt nya upptäckter och utmaningar.⁴¹⁹ Det handlade exempelvis om nya lärandeprocesser och pedagogiska former som enligt ungdomarna skiljde sig mycket ifrån den irakiska skolan. Ungdomarna uppgav att de rätt så omgående blev varse skillnaderna mellan studier i Sverige och i Irak.

I Irak när jag gick i skolan man har flera läxor varje dag. Hela tiden man måste göra som lärarna säger och inte tänka själv. Till exempel, idag fredag du får en läxa i geografi, på måndag ska prov i geografi. Samma sak med historia, arabiska, ja alla ämnen. Man måste hela tiden plugga samma sak varje dag. Alltså tre fyra timmar varje dag. Här i IVIK du har inte så mycket läxor som skolan i Irak. Du kan jobba, spela fotboll och sänt. Man måste inte läsa läxor varje dag. (Bassim)

En konsekvens av skillnaderna i såväl studiekulturer som tillgången till utbildning var, enligt ungdomarna, att deras inställning till studierna ändrats på så sätt att de ägnade mindre tid åt skolan och mer tid åt olika fritidsaktiviteter såsom fotboll, musik och vara online på olika sociala medier. Det märktes inte minst under de lektioner som krävde att ungdomarna använde internet för att hämta och bearbeta olika typer av information för sina skoluppgifter. Flertalet av ungdomarna passade vid dessa tillfällen på att, i likhet med ungdomar i allmänhet, surfa runt bland olika sociala medier och sport- eller livsstilsrelaterade hemsidor.

Som jag beskrivit ovan började alla nyanlända ungdomars skolstart med ett introduktionsmöte som följdes upp av ett kartläggningsarbete vilket i första hand fokuserade på språk- och kunskapstester med syfte att fastställa

⁴¹⁸ Jämför med de ungdomar som kommer till tals i Sarstrand Marekovic (2016), s. 151ff.

⁴¹⁹ För flertalet av de ungdomar som kommer till tals i Bouakaz & Taha (2016), s. 88ff, innebar flytten till Sverige och mötet med introduktionsutbildningen också nya möten med lärandeprocesser och pedagogiska traditioner. Se också Nilsson Folke (2015).

ungdomarnas tidigare skol- och ämneskunskaper. Ungdomarna beskrev introduktionssamtalet som odramatisk trots att det var något som de saknade tidigare erfarenheter av. Ungdomsgruppen talade om mötet med den svenska skolan på ett liknande sätt och som något som överraskade dem. "Det brukar inte vara så i Irak. Du går i skolan första dagen och sen går hem." (Saman).

Vi hade ett introduktionssamtal med en lärare och några andra som jobbar på skolan, typ sjuksköterskan och studievägledaren. Och de ställde massa frågor om skolan i Irak, hur länge man gick där, familj, kompisar och sådant. (Layla)

Redan i samband med det obligatoriska introduktionsmötet fick ungdomarna budskapet att introduktionsutbildningen hade avgörande betydelse för deras framtida utbildningskarriär och att utbildningen var enda vägen in i den svenska gymnasieskolan. Man var från skolans sida mån om att poängtera vikten av att ungdomarna gick till skolan varje dag och deltog i lektionerna. Ungdomarna påmindes också av lärare och övrig skolpersonal om att som nyanländ gällde det att arbeta extra hårt och ta ansvar för sina egna studier för att på så sätt visa att man klarade självständiga studier. Detta kan kopplas till tidigare forskningsstudier som pekar på vikten av närvaro och olika former av kontroll och hur "betoningen på ansvar bidrar till att ungdomarna förväntas bli och vara självreglerande."⁴²⁰ Vidare visar andra studier av nyanlända ungdomar att skolan förväntar sig att ungdomarna förutom att lära sig det svenska språket också lär sig landets kulturella koder för att bli "socialt anpassade".⁴²¹ Dessa förväntningar "är mer eller mindre uttalade och det mesta verkar självklart och taget förgivet och uttrycks i ord, text och handling av både ungdomarna själva och av skolpersonalen"⁴²².

Det är tydligt för ungdomarna att de förutom att lära sig svenska även behövde godkända betyg i minst åtta ämnen för att bli behöriga till yrkesprogrammen och i tolv ämnen för de högskoleförberedande programmen.⁴²³ På så sätt var de, enligt lärarna

som alla andra ungdomar, eller ja... de har ju rättigheter som alla andra ungdomar förutom att när de kommer till skolan så får de veta att de inte kan börja våra program förrän de har lärt sig tillräcklig bra svenska och blivit godkända i sina åtta eller tolv ämnen beroende på vilket program de vill komma in på. Men annars är de som alla andra ungdomar på skolan. (lärare)

Vid en första anblick verkade ungdomarna inte ha några större problem med att akklimatisera sig till den svenska skolkulturen. Men under fältarbetets gång blev det allt tydligare att skoltiden och uppväxtaren i Irak hade format

⁴²⁰ Cederberg & Ericson (2009), s. 133.

⁴²¹ Johansson (2009), s. 137.

⁴²² Johansson (2009), s. 131f.

⁴²³ Ungdomarna gick ett gammalt utbildningssystem och sökte in till de nya gymnasieprogrammen inom det nya systemet Gy11.

deras habitus på ett sätt som inte var fullt ut gångbart här i Sverige. Eftersom ungdomarna kom från en studietradition där det dominerande sättet att lära på var att lära sig utantill, hade de i början svårigheter med att bedriva sina studier på andra sätt. Exempelvis var många av ungdomarnas habitus präglad av ett okritiskt förhållningssätt till de kunskaper som presenteras i skolan, vilket inledningsvis ledde till svårigheter för dem att hantera olika nya former av skoluppgifter, där ett kritiskt förhållningssätt förutsattes.⁴²⁴ Under mina klassrumsobservationer kunde jag se att ungdomarna ytterst sällan ifrågasatte den information de hämtade från olika hemsidor när de skulle lösa olika uppgifter eller i samband med övningar som kräver förmåga till att argumentera, värdera och tänka kritiskt. Det märktes inte minst under samhällsorienterande lektioner som innehöll moment som krävde att ungdomarna arbetade under självständiga former, individuellt eller i mindre grupper uppgifter som handlade om religion, demokrati, mänskliga rättigheter och hbtq-frågor.

Ungdomarna återkom ofta till att dessa lektioner ställde högre krav på dem än till exempel lektionerna i svenska och matematik att arbeta självständigt samtidigt som de skulle visa samarbetsförmåga. Just grupparbeten såg ungdomarna som den första stora skillnaden mellan skolan i Sverige och Irak. I Irak lärde man, enligt ungdomarna, inte ut förmågan till att vare sig bedriva självständiga studier eller diskutera mänskliga rättigheter, religiös mångfald och hbtq-frågor.

Ett problem som visade sig i detta sammanhang var att ungdomarna, enligt lärarna, inte hade den förmåga man i Sverige kan förvänta sig av människor i deras ålder när det till exempel gäller frågor om sådant som hbtq-frågor. De hade inte heller lärt sig förmågan att tänka kritiskt. Det innebar i sin tur utmaningar för lärarna att hantera. En strategi som lärarna (dock långt ifrån alla) använde sig av var infantilisering av ungdomarnas förmågor. Denna infantiliseringsprocess och misskännande av ungdomarnas tidigare skolkunskaper såg jag också i flera av mina observationer. Detta skedde till exempel i undervisningen i de samhällsorienterade ämnena som ungdomarna beskrev som att ”börja om på nytt i klass ett”. Längre fram återkommer jag till lärarnas arbete med de nyanlända ungdomarna.

Samtidigt kunde jag vid flera tillfällen se att de irakiska ungdomar som hade avslutat grundskolan eller påbörjat sina gymnasiestudier i Irak innan flykten till Sverige hade förmåga att samtala om och diskutera olika matematiska frågor med sina lärare och klasskamrater. Under dessa lektioner fick ungdomar som vara duktiga i matematik möjlighet att dela med sig av sina

⁴²⁴ Jämför med de elever som kommer till tals i Bouakaz och Bunar (2015), s. 264. Eleverna i Bouakaz och Bunars studie är grundskoleelever i åldern tretton till femton år med ursprung i Syrien, men har en del liknande skolerfarenheter som ungdomarna i min avhandling. Det syriska utbildningssystemet har många likheter med det irakiska. Det kan till exempel handla om lärarens auktoritära ställning och skolans fokus på utantillinläring.

kunskaper till sina kurskamrater genom att gå genom och förklara uppgifterna på arabiska så att de ungdomar som var svaga i matematik fick lättare att hänga med på lektionerna. Ofta började diskussionerna med att läraren introducerade ett tal på svenska och sedan fick ungdomarna diskutera och resonera sig fram till olika lösningar. Sammanfattningsvis kan man hävda att skolan i Irak hade förberett ungdomarna för självständiga studier inom matematikämnet men inte inom mer samhällsvetenskapliga ämnen.

”Inte på riktigt, men jätteviktigt för oss”

I detta avsnitt diskuteras ungdomarnas uppfattningar om själva mötet med det svenska utbildningssystemet och deras föreställningar om introduktionsprogrammet.

Ungdomarna berättade att de var tillfreds med att gå i skolan och allmänt nöjda med sina klasser och klasskamrater. De ansåg att det rädde en god anda i klassen och att de hade goda relationer till sina klasskamrater och lärare, men att utbildningen var ”inte på riktigt, men jätteviktigt för oss” (Ammad).

Att skolan betraktades som ”inte vara på riktigt” uttrycktes på olika sätt av ungdomarna. De talade om introduktionsutbildningen i termer som ”flummigt” (Layla), ”inte på riktigt” (Mariam), ”de tror att vi är barn” (Dalia). Vidare hävdade ungdomarna att de tvingades bli nybörjare i skolan igen, som att ”börja om från klass ett” (Vania). Gabriel gjorde i sin beskrivning av introduktionsutbildningen jämförelser med förskolan och grundskolans tidigare år och sade att det kändes som att behöva börja om skolan på nytt igen:

Det är som på dagis. Man börjar liksom som barn. Du känner dig ... liten så här [markerar med handen]. Du börjar lära dig a, b, c, d. Du börjar tala bokstäver små och stora, som barn [skratt]... eh... Det är synd, för jag har läst i nästan nio år. Jag skulle ha börjat gymnasiet i Irak om vi hade stannat kvar där. Nu måste jag börja om och klara alla ämnen. Det blir jättesvårt, men jag ska kämpa. (Gabriel)

Sara berättade också att hon i likhet med övriga nyanlända inte läste böcker på en nivå som skulle förbereda dem för gymnasiestudier. Detta kunde också i sin tur påverka uppfattningen att introduktionsutbildningen ”inte är på riktigt”, eftersom Sara och hennes klasskamrater, enligt Sara, läste texter för yngre barn.

Det är inte ett riktigt program. Vi bara pratar arabiska hela tiden på lektionerna och rasterna [Skrattar]. Dom [lärarna] vill bara att vi ska läsa och skriva, samma sak hela tiden som barn i klass ett. Dom [lärarna] säger att ni inte ska få betyg i alla ämnen för de ämnen vi läste i skolan i Irak är inte samma nivå som nian här i Sverige. Hon [en av lärarna] sade att vi läser femmans, eller sexans böcker så vi kan inte få betyg det första året. Vi måste vänta några år. Det är synd för när du kommer som ny i början du kanske tror att du läser

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

nians kurs men det är inte så. Efter ett tag du bryr dig inte lika mycket om skolan. Du förstår inte varför det blir så. (Sara)

"Ingen vet ingen kan" – Subtila och humoristiska beskrivningar

Ungdomarna använde sig ofta av subtila och humoristiska beskrivningar av utbildningen, skämt som anspelade på att introduktionsutbildningen vid tiden för studiens genomförande dominerades av ungdomar från Irak.

Nästan bara irakier och de som inte är irakier de kan mer arabiska än svenska [skratt]. (Vania)

Även utdraget nedan ur intervjun med Sami får illustrera ungdomarnas bruk av skämtsamma berättelser om introduktionsutbildningen:

Sami: IVIK, ... [är tyst en stund, tittar på mig och ler] Ingen Vet Ingen Kan! [skrattar] Förstår du? Alltså IVIK ingen vet ingen kan. [Väntar på att jag ska förstå att han skojar].

Hassan: Jaha! [skrattar] Den var bra! Vem brukar säga så? Du och dina klasskompisar eller lärarna?

Sami: Nej vi säger så. Dom (lärarna) tror att vi är barn som på dagis. Vi kan intenging och så. Men vi kan jättemycket på arabiska.

Samis vits, "IVIK ingen vet ingen kan", visade också på ungdomarnas medvetenhet om att deras tidigare skolkunskaper inte erkändes som värdefulla då de inte hade tillräckliga kunskaper i svenska språket för att kunna omvandla sina skolkunskaper till svenska förhållanden.

Saman drog också paralleller till förskolan i sin skildring av utbildningen när han sade att "Det är som på dagis. Alla bara skojar och skrattar hela tiden". Samtidigt sade att han går en utbildning som är helt avgörande för hans möjligheter att komma in på ett av de nationella programmen, en utbildning som han varken kunde eller hade möjligheter att välja bort, även om han skulle vilja det. "Vad ska man göra? Måste gå här för att komma in på riktiga gymnasiet (Saman). Vidare beskrev också ungdomarna introduktionsutbildningen som en transitplats i väntan på att börja det "riktiga" gymnasiet – en vänthall som de hoppades lämna så fort som möjligt.

I ungdomarnas beskrivning av introduktionsutbildningen fanns också positiva inslag. Radda var en av de tjejer som gärna lyfte fram att utbildningen, förutom svenska kunskaper, även gav dem en känsla av trygghet och gemenskap med andra irakier.

Det är bra här för att det finns många som också är irakier i klassen, eller det är nästan bara irakier [skrattar]. Det är bättre än att bara ha svenskar eller

andra folk. För att när jag är med andra irakier så längtar jag inte så mycket efter mitt hemland. [tyst en stund]. Men i början var det jättesvårt. Alltså i början, det var svårt för man förstod nästan ingenting när lärarna pratade och nu förstår jag nästan alla ord. (Radda)

Gemensamt för Radda och de andra ungdomarna var att de betraktade introduktionsutbildningen som en kulturell frizon genom att den erbjöd dem trygghet och en känsla av gemenskap med andra nyanlända ungdomar.

Lärarnas arbete med de nyanlända ungdomarna

Ungdomarnas utbildningsmotiv, studieambitioner och jakt på utbildningskapital kan ställas i relation till lärarnas uttalanden om gruppens skolsituation och förutsättningar att klara studierna på introduktionsutbildningen och att gå över till nationella program.

De flesta av lärarna som undervisade de nyanlända ungdomarna beskrev dem som "ambitiösa och villiga att lära sig så mycket som möjligt" (lärare). Ungdomarna å sin sida uppvisade nästan alltid en avslappnad, respektfull och vänlig inställning till sina lärare, klasskamrater och andra ungdomar. De beskrev sina lärare som "snälla och kramiga" (Gabriel), "De hälsar på oss på rasterna och de pratar mycket med oss om massa saker" (Vania), "De är snälla och gör sitt jobb bra. Jag har mycket respekt för lärarna" (Sami). Ungdomarna pratade särskilt varmt om modersmåslärarna och om sina yngre flerspråkiga lärare. "De [modersmåslärarna] hjälper oss förstå skolan här i Sverige och så" (Shwan) och "De har samma kultur som vi så de vet hur det är hemma och så" (Radda).

En av de lärare som ungdomarna nämnde i intervjuerna sade själv att de strävade efter att arbeta utifrån ett "språkutvecklande arbetssätt"⁴²⁵.

Jag började min tjänst här med att undervisa IVIK-ungdomar och jag fick lite direktiv att jag kunde undervisa på hemspråket [arabiska, min notering] samtidigt som jag undervisade dem i matte. De [ungdomarna, min notering] hade ju så klart svårigheter att förstå svenska i början, så jag kunde svara och förklara lite på hemspråket fast det är matematik, så det underlättade jättemycket för ungdomarna. (lärare).

En annan lärare beskrev sin relation till de nyanlända ungdomarna på följande sätt:

Ibland kommer de till mig med papper och grejer, alltså sådant som de inte kan läsa hemma. Till exempel när de får officiella papper från olika myndigheter i Sverige. Och även om de visar dem till sina svenska lärare så förstår de inte riktigt bra, för några av dem har stora brister i språket. Men när jag läser

⁴²⁵ Formuleringen är vanligt förekommande i Skolverkets olika dokument om utbildning för nyanlända elever. Se bland annat: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3173>.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

och förklarar för dem på arabiska så förstår de mig mycket bättre. Egentligen jag tycker att jag uppfyller en annan funktion än lärare, att de känner mig som en vän, kompis, kalla det vad du vill. Jag känner att jag kan sprida den här trygghetskänslan till dem. Det räcker för mig om jag går förbi där och hälsar på dem. De blir glada! (lärare).

På frågan om ungdomarnas ambitioner att komma in på högskoleförberedande program för att kunna bli antagna till högskole- och universitetsstudier svarade en av lärarna på följande sätt:

I vanliga fall har de andra femton år på sig, men de här ungdomarna, de ska göra det på två tre år. Det är ett skämt! Men man vill inte säga det till dem att det inte kommer gå. Jag vill kunna titta dem i ögonen och säga som det är, men man vill inte ta ifrån dem viljan och drivet.

Den syn som ungdomarna hade på sina lärare liknar den som framkommer i Cederbergs⁴²⁶ och Sarstrand Marekovic⁴²⁷ studier där relationen till lärarna ses som centralt för deras informanternas självbild. Såväl ungdomarna i denna avhandling som de i Cederbergs och Sarstrand Marekovic's studier framhåller lärarna i allmänhet och de flerspråkiga i synnerhet som viktiga förebilder som såväl uppmärksammar som stöttar dem i deras skolvardag. Men till skillnad från Cederbergs studie, som behandlar individer som ser tillbaka på sin tid i den svenska skolan, handlar min avhandling om ungdomar som befann sig i början av sin tid i det svenska utbildningssystemet. Mina informanter hade en annan närhet till den situation de beskrev och hade inte heller färgats av senare erfarenheter. Trots detta var ungdomarna i denna avhandling påfallande samstämmiga i sina resonemang.

Ungdomarnas utbildningsambitioner kan ställas i relation till den känsla de hade av att inte enbart sågs i ett fördelaktigt ljus av lärarna utan också uppfattades som ungdomar med bristande skolkunskaper och dåliga kunskaper i svenska språket. Dessa beskrivningar kunde ungdomarna inte komma ifrån, eftersom de i egenskap av nyanlända migranter till Sverige och den svenska skolan förväntades ha bristande skolkunskaper och språkkunskaper.⁴²⁸

Det framkom under intervjuerna med ungdomarna att lärarnas förväntningar om ”bristfälliga” skolkunskaper även inverkade på ungdomarnas sätt att förstå och beskriva sig själva samt hur de förhöll sig till lärarnas uppmuntring att satsa på en gymnasial yrkesutbildning. Särskilt killarna från medelklassen gav uttryck för misstänksamhet mot lärarnas studie- och yrkesvägledning. Under intervjuerna med dessa killar nämnde flertalet av dem att lärarna uppmuntrade dem till att söka in på yrkesprogram med moti-

⁴²⁶ Cederberg (2006).

⁴²⁷ Sarstrand Marekovic (2015).

⁴²⁸ Jepson Wigg (2016), s. 65ff.

veringen att det snabbare ledde till arbete och etablering på arbetsmarknaden, som exemplet nedan illustrerar.

De [lärarna] har ändå tänkt att de här irakierna inte förstår, så varför ska de bry sig om oss? Ibland lärarna säger att du kanske ska gå typ ett program där det är lätt att få platser och komma in, typ barn och fritid, el och bygg eller så. Det behövs bara åtta godkända [betyg], men inte ekonomi och natur. Men jag tänker på framtiden. Om det går bra för mig här och jag får komma in på riktiga gymnasiet så jag tänker att det skulle vara så fint med en utbildning. Till exempel jobba med saker som ekonomi på bank eller jag tänker på pilot. Jag tänker, jag vill plugga på universitet. Jag tror det blir svårt, men jag ska kämpa. Jag måste, jag är tvungen, måste klara mig, annars, här i Sverige, man har ingen respekt och bra framtid utan utbildning. (Saman)

Saman visade att han förstod att det var nödvändigt att kämpa mot dessa negativa förväntningar för att få en bättre framtid.

Språken och relationen till det svenska språket

Ungdomarna berättade att det tog dem olika långt tid att lära känna den svenska skolan och introduktionsutbildningen. De beskrev sina upptäckter i termer av "Här i Sverige det är inte som i Irak. Vi har vår kultur och den är inte som svenskarnas." (Vania). "Dom kanske är rädda för oss invandrarkillar" (Daniel). Även om ungdomarna berättade att de inte hade några svenska vänner och/eller bekanta så uttryckte de ändå en rad föreställningar om Sverige, "svenskar" och den "svenska kulturen".

Med tanke på att Södertälje är en stad med ett stort antal människor med ursprung i Mellanöstern kan man hävda att ungdomarnas språkkunskaper var en tillgång i kommunikationen med andra arabisk-, syriansk- och kurdisktalande Södertäljebor, men var mindre gångbara i skolans värld där dessa språk inte hade samma ställning som svenska och engelska. Således blev arabiskan, och även i viss mån kurdiskan, värdefulla tillgångar i ungdomarnas relationer med andra nyanlända från Mellanöstern och i mötet med andra människor som talar dessa båda språk, men mindre värda tillgångar i mötet med skolans språk och framför allt svenskan. På så sätt fick arabiskan och kurdiskan funktionen som hemspråk/kamratspråk medan svenskan var det primära skolspråket.

Gemensamt för ungdomarna var att de oroade sig för att inte hinna lära sig svenska innan de fyller 20 år. Denna oro gjorde att ungdomarnas gemensamma skolvardag till största delen kretsade kring att lära sig svenska som ett skol- och kunskapspråk samt att bli godkänd i de tolv ämnen som ger behörighet till de nationella högskoleförberedande programmen.⁴²⁹

⁴²⁹ Ungdomarna hänvisade till de nya behörighetsreglerna för fortsatta studier på de nationella programmen som trädde i kraft inför läsåret 2011/12. Behörighetsreglerna för att få påbörja en gymnasieutbildning skiljer sig mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program och ser

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

Ungdomarnas oro och stress över att inte hinna lära sig tillräckligt bra svenska innan de blev 20 och för gamla för gymnasieskolan, kan ses i ljuset av synen på språket som ett socialt fenomen som är knutet till etnicitet och nation. Eller med Samis ord ”Man måste lära sig bra svenska för att få bli svensk”, eller Radda ”Man blir inte riktigt medborgare här i Sverige om man inte kan bra svenska.”

Sammanfattning

Detta kapitel har handlat dels om ungdomarnas möte med det svenska utbildnings-systemet och introduktionsutbildningen, dels om Södertälje kommuns övergripande organisering och mottagning av nyanlända gymnasieungdomar. De frågeställningar som har väglett struktureringen av kapitlet är: Hur var introduktionsutbildningen organiserad innehållsligt och rumsligt och vilken hänsyn tog utbildningens organisering till ungdomarnas tillgångar och dispositioner?

De ungdomar jag studerade saknade erfarenheter av den svenska grundskolan och de kunde inte svenska när de anlände till Sverige. Det är denna brist som definierade dem som grupp i mötet med den svenska skolan. Samtidigt har jag i kapitel 5 och 6 visat att de i flera avseenden skiljde sig från varandra men att skolan inte uppmärksammade deras heterogena bakgrunder. De kom till exempel från olika regioner av Irak och växte upp under olikartade socioekonomiska förhållanden, och de hade olika etniska och religiösa tillhörigheter. I likhet med andra nyanlända flyktingar hade de flytt under olika omständigheter, tagit olika lång tid och använt sig av olika resvägar för att komma till Sverige. Det hade i sin tur inneburit mer eller mindre långa perioder av ovisshet utan ordnad tillvaro och skola. De hade också olika skolkunskaper och språkliga kompetenser med sig när de började i den svenska skolan.

En viktig slutsats är att trots att dessa ungdomar hade varierande social och kulturell bakgrund och olika erfarenheter av skolan i Irak såg ändå samtliga introduktionsutbildningen som ett naturligt och centralt projekt i deras strävan efter att nå vissa nivåer i utbildningssystemet – som i sin tur kan omsättas till utbildningskapital. Ungdomarna må ha saknat kunskaper om det

ut enligt följande: ”För att komma in på ett nationellt program oavsett om det är ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande program måste eleven ha godkänt i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik från grundskolan. För yrkesprogrammen krävs dessutom godkända betyg i ytterligare fem ämnen, det vill säga totalt åtta. För högskoleförberedande program krävs dessutom godkända betyg i ytterligare nio ämnen, det vill säga totalt tolv ämnen. För ekonomi- och samhällsvetenskapsprogrammet samt för humanistiska programmet ska fyra av de nio övriga godkända ämnena vara geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap. För naturvetenskaps och teknikprogrammet ska tre av de nio övriga godkända ämnena vara biologi, fysik och kemi. För estetiska programmet är de nio övriga ämnena valfria. Vissa utbildningar inom det estetiska området, spetsutbildningar och idrottsprogram, kan ha särskilda antagningskrav och ibland tester.” Skolverket (2012), s. 4).

svenska samhället och utbildningssystemet, men gav ändå uttryck för en medvetenhet om vikten av utbildning i Sverige och att de i egenskap av "invandrare" var tvungna att skaffa sig ett svenskt utbildningskapital för att uppnå respektabilitet i svenskars ögon. Utbildningen gav också ungdomarna möjlighet att ta igen missade skol- och ämneskunskaper och lära sig nya ämnen, till exempel religionskunskap.

En annan slutsats är att introduktionsutbildningen blev en plats för kunskapsmässig stagnation och till och med infantilisering. Där fanns en misstro mot ungdomarnas utbildningsmässiga och kulturella tillgångar. Det gällde inte minst undervisningen i de samhällsorienterade ämnena som av ungdomarna upplevdes som att "börja om på nytt i klass ett." Dessutom hade ungdomarna en rad andra kunskaper som inte alls premierades i skolans värld. Ett par exempel var deras erfarenheter av migrationsprocesser och av att vara flerspråkiga.

Ett viktigt resultat är att ungdomarna upplevde tiden i introduktionsutbildningen som frustrerande och menade att den gav dem en känsla av att stoppas i sin kunskapsutveckling och att de därför istället ville vidare till den ordinarie skolverksamheten. Ungdomarna sätt att resonera om introduktionsutbildningen känner vi igen från Jepson Wiggs studie där de studerade ungdomarna gav uttryck för liknande upplevelser av introduktionsutbildningen.⁴³⁰ På samma sätt ger ungdomarna i Jepson Wiggs studie uttryck för att utbildningen uppfattas som "Inte på riktigt, men jätteviktigt". Detta står i kontrast till det ovan beskrivna om att utbildningen ska erbjuda dem möjligheten till att ta igen missade skol- och ämneskunskaper och att lära sig nya ämnen.

Ungdomarna sade att deras bristande kunskaper i svenska språket och avsaknaden av tidigare erfarenheter av att navigera inom det svenska utbildningslandskapet gjorde det svårt att lyckas med studierna och att klara introduktionsutbildningens krav. Här är det på sin plats att erinra om att de flesta av ungdomarna från Irak var positivt inställda till min närvaro men långt ifrån alla ville bli intervjuade. De ungdomar som denna avhandling handlar om är inte representativa för hela den irakiska gruppen utan utgör en grupp av resursstarka och högpresterande individer. Slutligen måste de resultat som presenterades i detta kapitel kopplas till den specifika kontext som studeras, Södertälje kommun och dess introduktionsutbildning för nyanlända gymnasieelever vid en given historisk tidpunkt.

Efter denna genomgång av ungdomarnas möte det svenska utbildningssystemet följer nu ett kapitel som handlar om ungdomarnas olika utbildningsstrategier.

⁴³⁰ Jepson Wigg (2008), s. 110f.

KAPITEL 9

Ungdomarnas klass- och könsmässiga utbildningsstrategier

Detta kapitel fokuserar på ungdomarnas utbildningsstrategier och förhållningssätt till skola och utbildning i allmänhet och introduktionsutbildningen i synnerhet. En rad utbildningssociologiska studier visar att ungdomar, vare sig de är födda i Sverige eller är nyanlända, som börjar studera på gymnasienivå kommer till "en redan strukturerad och hierarkiserad utbildningsvärld, där utbildningssystemet används olika av grupper av människor med olika mängd och art av kapitaltillgångar"⁴³¹. Forskningen visar också att faktorer som klass, kön, etnicitet och geografisk plats har avgörande betydelse för ungdomars handlingsutrymme, ambitioner och prestationer i skolan.⁴³² Tyngdpunkten i detta kapitel ligger därför på ungdomarnas olika utbildningsstrategier och hur dessa strategier är avhängiga de unga och deras familjers sociokulturella bagage.

Ungdomarnas inställningar till studier

Den kanske allra viktigaste faktorn för att förstå ungdomars inställning och förhållningssätt till skola och utbildning är hurvida personen i fråga kommer från en studievän hemmiljö där det redan finns en etablerad tradition av högre utbildning och en omfattande mängd kulturellt kapital, det vill säga en

⁴³¹ Lidegran (2009), s. 35.

⁴³² Gemensamt för flertalet av de studier som jag refererar till i detta kapitel är att de med utgångspunkt i Pierre Bourdieus sociologi är inriktade på relationen mellan social klass, genus, plats och utbildning. Se bland annat Sandell (2007); Palme (2008); Lidegran (2009); Forsberg (2015). Andra Bourdieuinspirerade studier som utöver klass, genus och plats även inkluderar etnicitet som en viktig parameter i sina undersökningar av till exempel socioekonomisk segregation och utbildningsval är Kallstenius (2010); Borelius & Sernhede (2011); Skowronski (2013); Widgson (2013). Dock fokuserar, till skillnad från denna avhandling, ingen av dessa studier direkt på relationen mellan att vara nyanländ till Sverige, bo i stigmatiserade bostadsområden och utbildningsstrategier. Samtidigt finns det också utbildningssociologisk forskning som inte nödvändigtvis hämtar sin inspiration från Pierre Bourdieu men som ändå förstärker bilden av ett socialt strukturerat utbildningssystem. I det sammanhanget kan man nämna flera arbeten om skolegregation och etnicitet, kön och socialt ursprung, till exempel Dahlstedt & Hertzberg (2011); Arvastson et al. (2007) Andersson (2003; 2007); Runfors (1997; 2003; 2008); Meurling & Nygren (2009); Nygren (2007).

hemmiljö där skola och utbildning framstår som en naturlig och förgivettagen del av den unges liv.⁴³³ När ungdomarna berättade om sina föräldrars utbildningsbakgrund och position på arbetsmarknaden i Irak (se kapitel 5) tolkar jag det som att det var en central del i deras eget klass- och identitetsarbete och att det fungerade som en utgångspunkt för deras bild av framtida utbildnings- och yrkesval liksom för de förhoppningar de hyste om sin framtida etablering på den svenska arbetsmarknaden. Detta resonemang står i fokus för detta kapitel.

I Sverige möter nyanlända migranter ofta nya krav och en ny syn på vilka färdigheter och kompetenser som behövs för att etablera sig på arbetsmarknaden. Att en del arbetsgivare hyser stark misstro mot och diskriminerar människor med "utländsk bakgrund" i allmänhet och personer från Mellanöstern i synnerhet har visats i flertalet studier.⁴³⁴ Deras arbetslivserfarenheter och utbildningar betraktas ofta som mindre värda och icke gångbara i Sverige. Det innebär att det ofta är svårt för dessa invandrargrupper att få ett arbete som motsvarar deras utbildningsnivå och kompetenser. För att motverka att de hamnar i en sådan situation försöker man från myndigheters håll skapa möjligheter för nyanlända immigranter att omskola eller sig eller skaffa sig en ny utbildning. Forskningen visar dock att trots dessa insatser kvarstår svårigheterna för nyanlända att få arbete och etablera sig på arbetsmarknaden.⁴³⁵

Det finns emellertid ett antal synbara skillnader i statistiken mellan de nyanlända ungdomarna och deras föräldrar jämfört med landets infödda befolkning.⁴³⁶ Inte minst i Skolverkets olika rapporter framstår kategorin ungdomar med "utländsk bakgrund" som den grupp av ungdomar som har det svårast att lyckas i skolan.⁴³⁷ Frågan är om inte den bilden är missvisande. Att klumpa ihop olika elevkategorier utan hänsyn till deras vistelsetid i Sverige eller deras ålder och klassbakgrund bidrar till en homogenisering och föga klargörande bild av eleverna med "utländsk bakgrund". Att elever med utländsk bakgrund har sämre resultat än andra är ett faktum, men det är också ett faktum att förklaringarna till detta skiljer sig. I vissa fall kan det handla om den tid ungdomarna har varit i landet, i andra om den sociala bakgrunden.

I intervjuerna med ungdomarna i denna avhandling framkommer det att också deras föräldrar har svårt att få arbete och etablera sig på arbetsmarknaden. Det kan delvis förklaras med att föräldrarna, i egenskap av nyanlända, var upptagna med att lära sig svenska.

⁴³³ Broady & Börjesson (2008), s. 24–35. Se också Palme (2008); Lidegran (2009); Nyström (2012); Skolverket (2011; 2015).

⁴³⁴ Se till exempel Urban (2008; 2014); Neergaard (2006).

⁴³⁵ För en samtida analys av relationen mellan etnicitet, migration, utbildning och arbetsmarknad i Sverige se: Urban (2012); Behtoui (2007); Tovatt (2007); Neergaard (2002); Neergaard (2006).

⁴³⁶ Lundqvist (2007), s. 166.

⁴³⁷ Skolverket (2016), s. 6; Skolverket (2011), s. 172f.

En klar majoritet av ungdomarna gav uttryck för en viss oro och nervositet inför fortsatta gymnasiestudier. Till exempel betonade de att det var viktigt att lära sig tala "en bra svenska innan man börjar det riktiga gymnasiet" (Sami). De var också, i likhet med andra ungdomar med utländsk bakgrund som kommit till tals i tidigare studier,⁴³⁸ medvetna om att gymnasiet utmärks av en hierarkisk uppdelning där teoretiska och högskoleförberedande program har högre status än de praktiska och yrkesförberedande utbildningarna. I likhet med ungdomar från övre medelklass i allmänhet siktade de mot studieförberedande gymnasieutbildning och särskilt det naturvetenskapliga programmet. Generellt har den svenska övre medelklassen större utbildningskapital och större ekonomiskt kapital än medlemmar ur arbetarklassen och deras barn som väljer andra gymnasieprogram. Ungdomar med bakgrund från Irak har i likhet med de flesta andra migrantgrupperna från Mellanöstern, relativt litet ekonomiskt kapital i jämförelse med majoriteten i Sverige.⁴³⁹

Ungdomarnas utbildningsmotiv och ambitioner var ett återkommande tema i deras tal om framtiden. Särskilt de ungdomar som kom från den kulturella medelklassen berättade att deras föräldrars föreställningar om högskole- och universitetsutbildning i hög grad påverkat hur de själva såg på sina studier och sina strävanden att komma in på ett studieförberedande program. Dessa elevgrupper visste att deras föräldrar tillskrev universitetsstudier högt värde och betraktade sådana som en viktig väg – eller till och med den bästa vägen – till ett bättre liv och högre social status. Vidare uppgav dessa ungdomar att deras föräldrar dessutom ansåg att högskole- och universitetsstudier gjorde att man också "blir en bra människa", som får en "bra framtid" och som "alla visar en respekt" (Fadi). På så sätt socialiserades dessa ungdomar in i en syn på högre utbildning som utgår ifrån att den har "förädlade effekt för människor, den anses kunna erbjuda bättre kunskaper, en bredare livssyn och den ökar chanserna för att kunna bygga upp en tryggad framtid."⁴⁴⁰ Här resonerade ungdomarna från den kulturella medelklassen på ett liknande sätt som de universitetsstudenter som kommer till tals i den ovan citerade teologen och filosofen Mohammad Fazlhashemi studie om studenter med annan etnisk bakgrund än svensk och deras möte med den svenska universitetsmiljön.⁴⁴¹

Även ungdomarna från den ekonomiska medelklassen och arbetarklassen, som alltså inte har högutbildade föräldrar, berättade att de kände förväntningar och krav från föräldrarna på att skaffa sig en högskole- och universitetsutbildning. Till skillnad från ungdomar från den kulturella medelklassen, där föräldrarna själva gått denna bana, hänvisade ungdomarna ur den

⁴³⁸ Moldenhawer (2007), s. 82.

⁴³⁹ Moldenhawer (2007), s. 82.

⁴⁴⁰ Fazlhashemi (2002), s. 12f.

⁴⁴¹ Fazlhashemi (2002).

ekonomiska medelklassen och arbetarklassen till sina släktingar i Sverige som tack vare sina högskole- och universitetsstudier lyckats etablera sig på arbetsmarknaden. De hade genom utbildning fått en högre social status än vad de hade föreställt sig innan ankomsten till Sverige.

Trots att viljan och motiveringen till studier till viss del var lika hos samtliga sexton ungdomar fanns det ändå en betydande skillnad mellan ungdomarna som kom från den kulturella medelklassen och dem som inte gjorde det. Det gällde inte minst synen på universitetsstudier i relation till yrkesval och framtiden i Sverige. Särskilt Daoud, Fadi och Vania skiljde ut sig från övriga ungdomar genom att deras föräldrar var universitetsutbildade. Gemensamt för dessa tre ungdomar var att de, när de diskuterade sina framtidsyrken, i första hand nämnde yrken som läkare och ingenjör. Under intervjuernas gång gav de intryck av att vara extremt fokuserade på att komma in på naturvetenskapliga program för att sedan fortsätta med universitetsstudier som leder till yrken som enligt dem erbjuder stora möjligheter, inte bara här i Sverige utan även internationellt.⁴⁴²

Internationellt gångbart utbildningsval

Daoud, Fadi och Vania såg inte heller Sverige som det enda landet att bo i framtiden. De kunde alla tre även tänka sig att flytta till andra länder och helst engelsktalande länder som USA, England och Australien. Daoud, Fadi och Vania sade också att deras pappor hade studerat utomlands. Dessutom hade de bott utomlands i olika omgångar med sina familjer och hade även släktingar i de tre ovannämnda länderna. Allt detta tillsammans lockade dem att flytta till ett engelsktalande land. Det fanns alltså skäl att ta in de olika internationella erfarenheter som finns inom familjerna för att förstå ungdomarnas utbildningsstrategier, eller som Lundqvist uttrycker det, för att vi ska kunna förstå hur ”dessa ungdomar formulerar sina möjliga karriärvägar måste förståelseformen vidgas bortom det nationellt svenska sammanhangets möjlighetstrukturer till det transnationella sammanhangets.”⁴⁴³ Annars riskerar de omständigheter som påverkar förståelsen av ungdomarnas studie-

⁴⁴² Broady & Börjesson (2008), s. 35, hävdar att ”Inom det svenska utbildningssystemet utgör det naturvetenskapliga programmet naturvetenskapliga gren/inriktning således kungsvägen, både i den ursprungliga meningen, det vill säga en väg för de privilegierade, av båda könen, men också i – den oegentliga men vanliga – bemärkelsen att den leder till uppsatta positioner. Med andra ord: en väg som för det första drar till sig de existerande eliternas barn och för det andra formar framtidens eliter.” Att naturvetenskapliga program har liknande ställning i det irakiska utbildningssystemet bekräftas inte minst av de höga antagningskraven och de framtida yrkespositioner det erbjuder de elever som läser dessa program på gymnasie- och högskolenivå. I ett land som Irak genererar en naturvetenskaplig utbildning både åtråvärt utbildningskapital, ekonomiskt kapital, respektabilitet och formar, på samma sätt som den svenska motsvarigheten, framtidens eliter.

⁴⁴³ Lundqvist (2007), s. 166f.

ambitioner att förbise väsentliga inslag i deras familjers erfarenheter innan ankomsten till Sverige.

I antologin *Välfärd och Skola* hävdar Broady et al. att ”en av de viktigaste strukturerande faktorerna i gymnasieskolan är ungdomarnas tidigare erövrade medelbetyg från grundskolan”⁴⁴⁴ eftersom dessa tillsammans med gymnasiebetygen fungerar som ett konkurrensmedel i jakten på platser i eftertraktade universitetsutbildningar. Under den första tiden för mina fältstudier fick ungdomarna en blandning av regelrätta betyg i svenska som andraspråk, matematik och engelska som var behörighetsgivande⁴⁴⁵ samt mer intygsliknande utlåtanden om andra ämnen. De saknade således fullständiga objektiva tillgångar som kunde säga någonting om deras möjligheter till att komma in på vissa nationella program. Min bild av ungdomarnas studiesituation och inställning till studier hade kanske varit annorlunda om jag haft tillgång till deras betyg

Kluven inställning till yrkesförberedande gymnasieprogram

Trots den relativt korta de vistats i Sverige var ungdomarna medvetna om den utsatta situation deras föräldrar befann sig i och att detta öde eventuellt även kunde drabba dem själva när de så småningom skulle ut i arbetslivet. Jag tolkar detta som att de menade att om man står utanför arbetsmarknaden och dessutom bor i ett stigmatiserat område kan man lätt hamna i ett vardagsliv i marginalitet. Detta trots att de bor i en stad där man skulle kunna få arbete inom till exempel service- och restaurangbranschen utan större kunskaper i det svenska språket, eller för att tala med Laylas ord:

”Man inte behöver lära sig prata svenska för att få jobb. Nästa alla pratar ändå arabiska eller syrianska” (Amir)

”Vi bor i en stad med massa irakier och syrianer där alla pratar arabiska eller syrianska”.

Även Radda hävdade att ”det bor inga svenskar här, bara irakier och syrianer så man klarar sig bra med att bara prata arabiska och syrianska”.

Ungdomarna uppgav att deras föräldrar ännu inte hade lyckats hitta arbeten som motsvarade de dem hade i Irak utan istället tagit hjälp av anhöriga och bekanta för att överhuvudtaget etablera sig på arbetsmarknaden. Just bekanta och anhöriga spelade enligt ungdomarna en viktig roll för såväl deras egna som föräldrarnas möjligheter till etablering på arbetsmarknaden. De ungdomar som hade ett arbete (Vania lokalvårdare, Gabriel flyttpersonal, Shwan restaurangbiträde och Kizhan butiksbiträde) uppgav att de hade fått dessa via släktingar och bekanta.

⁴⁴⁴ Broady & Gustafsson (2000), s. 66.

⁴⁴⁵ Skolinspektionen (2009), s. 20.

Ungdomarnas höga utbildningsambitioner betyder inte att de betraktade de praktiska och yrkesförberedande gymnasieprogrammen och de yrken som dessa leder till som "dåliga utbildningar och jobb". Ungdomarna uppgav istället att de var oroliga för att ett sådant utbildningsval skulle göra att de fastnade i okvalificerade yrken, yrken som de flesta av dem redan hade vid sidan om studierna. Besluten att vid sidan om studierna också ta ett okvalificerat arbete hade framförallt på tre grunder. Den första var, enligt ungdomarna, att de snabbt ville tjäna egna pengar. Det andra var att det är enklare för nyanlända migranter att få okvalificerade arbeten inom till exempel restaurang och städbranschen.⁴⁴⁶ Att ha ett sådant arbete beskrevs av ungdomarna som en viktig förutsättning för att kunna "få in en fot" på arbetsmarknaden och samtidigt förstärka sina kontakter med anhöriga i Sverige som arbetar inom dessa områden. Det tredje motivet var att de hade fått höra av sina anhöriga och bekanta att ett arbete vid sidan om studierna gör det enklare att lära känna nya människor och få arbetskamrater som de kan dela sin sociokulturella identitet med och som i sin tur kan ge dem större insyn i det svenska samhället. Vania, Gabriel och Kizhan betraktade sina arbeten vid sidan om studierna som något tillfälligt och hade samma syn på högre utbildning och intellektuellt arbete som något naturligt och en självklar del av deras framtid. Även om det inte genast lede till att

[m]an kan tjäna egna pengar på en gång, men man får respekt. Alla tänker han går på universitet. Han ska bli doktor, ingenjör eller så. Förstår du? (Gabriel).

Samma sätt att resonera om högre utbildning har som sagt även de ungdomar vars föräldrar inte var högskole- och universitetsutbildade och inte heller tidigare haft sådana positioner i Irak som krävde högre utbildning. Detta är synnerligen intressant då infödda svenska ungdomar med liknande bakgrunder är mer skeptiska till skolan och inte har lika stark tilltro till högre utbildning.⁴⁴⁷ En viktig fråga i sammanhanget är varför ungdomarna resonerade på detta sätt om sin framtid och relationen mellan arbete och högre utbildning. Kanske var det den relativt korta tiden i Sverige och att de ännu inte blivit utsatta för diskriminering på arbetsmarknaden som gjorde att ungdomarna till viss del utgick från att de själva "väljer" sin framtid? Jag tolkar detta som uttryck för ungdomarnas försök till att reproducera och förbättra sin sociala situation från Irak. Samtidigt måste det sättas i relation till de sociala villkor, praktiker och enskilda förhållanden som tillsammans avgör hur valen görs och

⁴⁴⁶ De flesta undersökningar hävdar att anledningen till att unga med utländsk bakgrund arbetar med okvalificerade arbeten inom service och restaurangbranschen har göra med att dessa branscher sedan tidigare domineras av personer med utländsk bakgrund. Detta gör det enklare för de nyanlända att få jobb där och därmed stärka de etniska och religiösa banden med personer med liknande bakgrunder. Se bland annan Klinthall & Urban (2014); Behtoui (2007; 2009; 2015); Neergaard (2006); Behtoui & Neergaard (2015).

⁴⁴⁷ Se till exempel Bjurström (1997), s. 33off.

bestäms här i Sverige, alltså hur individens möjligheter och begränsningar ser ut inom ramen för de för stunden givna förutsättningarna. Kultursociologen Paul Willis hävdar i sin numera klassiska studie *Fostran till lönearbete* att:

Klassidentiteten blir inte fullständigt reproducerad förrän den passerat genom individen och gruppen, förrän den har återskapats som personlig och kollektiv viljeyttring. Människan lever, lånar inte, sin klassidentitet när den givna omformas, stärks och tillämpas för nya syften. Arbetskraften är ett centrum för allt detta eftersom den är det främsta slaget av aktiv förbindelse med världen: sättet framför andra att formulera sitt innersta i förhållande till den yttre verkligheten. Den är i själva verket jagets dialektik med jaget genom den konkreta världen. När detta grundläggande fördrag med framtiden väl har slutits kan allt annat betraktas som vanligt sunt förnuft.⁴⁴⁸

När ungdomarna uttryckte sina uppfattningar och resonemang om relationen mellan utbildning, framtid och yrke gav de samtidigt uttryck för den sociala klass de anser sig tillhöra. De betraktade valet att satsa på studieförberedande utbildningsprogram som ett naturligt steg i överföringen av sin klassposition till svenska förhållanden eller som ett försök till en klassresa uppåt. Således hängde ungdomarnas utbildningsambitioner och förhoppningar om framtiden samman med föräldrarnas socioekonomiska position. I intervjuerna med ungdomarna framkom att de var mycket fokuserade på att formulera framtida utbildningsambitioner och karriärvägar. De gav, som jag har visat ovan, uttryck för höga utbildnings- och yrkesambitioner och siktar på transnationellt gångbara yrken som ger både kulturellt och ekonomiskt kapital. De ansåg att universitetsutbildning var ett naturligt steg i deras vuxenblivande vilket ska krönas med yrken som läkare, tandläkare, pilot, civilekonom eller ingenjör.⁴⁴⁹

Att ungdomarna tänkte sig en sådan framtid kan också ses i ljuset av att dessa yrken ger såväl kulturellt som ekonomiskt kapital i Irak och att de flesta av ungdomarnas föräldrar hade det sådana arbeten där. Även om ungdomarna inte direkt sade att det var föräldrarnas vilja att de skulle sikta mot sådana yrken var det ändå i ljuset av sina livsvillkor och utbildningsmöjligheterna i Irak som de uttryckte sina inställningar och förhållningssätt till utbildning. På så sätt överförde ungdomarna i denna avhandling sina utbildningsambitioner till "hemlandets [Irak, min anmärkning] måttstock och utbildnings- och yrkesmässigt identifierar de sig i en del fall gentemot andra yrkeshierarkier än de gängse svenska"⁴⁵⁰. Ungdomarnas kluvenhet inför introduktionsutbildningen komplicerades ytterligare av det faktum att de ägnade en hel tid åt det fenomen som jag har valt att kalla "jakten på utbildningskapital och språkligt kapital", vilket är en del av innehållet i nästa avsnitt.

⁴⁴⁸ Willis (1983), s. 40.

⁴⁴⁹ Se även Lundqvist (2010).

⁴⁵⁰ Lundqvist (2007), s. 174.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Jakten på utbildningskapital och språkligt kapital

Trots kommentarer som om att "Det är inte på riktig" eller "Man blir som barn igen" (Amir) såg ungdomarna introduktionsutbildningen som sin enda väg till de nationella programmen och vidare investeringar i utbildningskapital. Trots sin kritik av programmet ägnade de därför, enligt vad de själva säger, flera timmar om dagen åt att studera hemma.

Jag vill plugga på universitet. Jag tänker bara, jag vill ha tolv stycken godkända betyg. Nu har jag sex, sju snart efter det här provet [geografi]. Lärarna säger hela tiden till oss: "Du måste ha alla tolv ämnen godkända för att börja riktiga gymnasiet". (Shwan)

Dalia hade också funderat över svårigheterna att få tolv godkända betyg på den tid som stod till buds för utbildningen och sade att hon var orolig och stressad av sin studiesituation.

Dalia: Det är så svårt, hur ska man klara tolv ämnen på så kort tid om man inte har läst tolv ämnen här i Sverige? Och lärarna säger "Nej men det är lugnt ni kan stanna här ett år till och lära er ännu bättre svenska." [tyst]... Åh det är liksom helvete för mig att stanna ett år till... [tyst] När man är nitton då flyttar man till Komvux, men jag ska inte till Komvux.

H: Varför inte det?

Dalia: Vem vill läsa med sina föräldrar? [skrattar].

Oviljan att studera på Komvux tillsammans med sina föräldrar och avsaknaden av kunskaper om hur den utbildningen är organiserad delade Dalia med samtliga ungdomar i denna avhandling. Samtidigt var de medvetna om att Komvux var det enda alternativet till de nationella programmen och att de skulle bli tvungna att söka sig till Komvux om de inte hann påbörja ett av de nationella programmen innan de fyllt 20 år.

Gabriel uttryckte också en tydlig vilja att komma in på ett högskoleförberedande program och var ovillig att följa lärarnas rekommendationer att sikta in sig på ett yrkesprogram.

Gabriel: De tror att vi kan ingenting. De säger du måste lära dig bra svenska först.

Hassan: Vilka är de? Menar du lärarna?

Gabriel: Ja.

Hassan: Vad säger de då?

Gabriel: De säger att det är bättre att vi går praktiska program. Men jag vill inte det. Alla invandrare måste inte gå praktiska program.

Hassan: Vad vill du läsa då?

Gabriel: Natur. Jag vill bli läkare eller kanske ingenjör, men det är svårt, mycket svårt, men jag ska försöka. Jag ska kämpa, så jag ska klara det.

Att ungdomarna hade tiden emot sig uppmärksammades också av lärarna när de under intervjuernas gång beskrev introduktionsutbildningens upplägg och innehåll:

Det ska helst ske inom tre år och framförallt innan de har fyllt 19 år så att de hinner börja i ett av de nationella programmen. (lärare)

Under den inledande perioden av mina fältstudier gick introduktionsutbildningen under beteckningen IVIK och var en inriktning inom Individuella programmet IV. Antagningskraven var inte lika höga som de är idag. Skärpningen av behörighetsvillkoren i samband med införandet av den nya gymnasiereformen Gy-2011 påverkade ungdomarnas uppfattningar om och inställningar till utbildningen och de strategier de använde sig av för att uppfylla de grundläggande kraven, som tidigare nämnts åtta godkända betyg för att komma in på de praktiska yrkesprogrammen och tolv godkända betyg för de mer teoretiska, högskoleförberedande programmen. För ungdomarnas del innebar reformen att de måste anpassa sig till de nya kraven. Likaså innebar de nya behörighetskraven förändringar i lärarnas arbete med att undervisa dessa ungdomar.

Kön och inställningen till studier

Detta avsnitt handlar om könsskillnader i förhållande till studier, uppfattningar om övergången till de nationella gymnasieprogrammen samt synen på högre utbildning och framtiden.

Tjejernas utbildningsstrategier och förhållningssätt till skolan

När det gäller utbildningsstrategier och förhållningssätt till skolan fanns det både likheter och variationer mellan tjejerna. Jag börjar med det som förenade. Tjejerna – Layla, Sara, Radda, Kizhan och Maryams – kom alltid i tid till lektionerna, hade med sig sina böcker och pennor, satt i de främre bänkraderna, arbetade tyst när de hade grupparbete och kommunicerade intensivt med lärarna. De deltog helt enkelt aktivt i undervisningen. Inte en enda gång under mina fältstudier hörde jag några negativa kommentarer om deras skolarbete från lärarna. Tvärtom beskrevs de som "idealungdomar". I

likhet med tjejerna i socialantropologen Fanny Ambjörnsson studie om gymnasieelevers genusskapande ger en klar majoritet av tjejerna i denna avhandling, trots skiftande skolkunskaper, intryck av att i allmänhet vara "tillmötesgående, intresserade, aningen tillbakadragna och samtidigt nyfiket kontaktsökande".⁴⁵¹ De hade generellt sett ett mer seriöst förhållande till studierna än killarna. Deras seriösa sätt kan förstås som ett uttryck för en mer medveten och kalkylerande strategi för att klara introduktionsutbildningen och framtida gymnasiestudier. De flesta av dem berättade att de redan har en plan för sina studier efter gymnasietiden. De ville till exempel (som Vania och Dalia) komma in på det naturvetenskapliga programmet i gymnasiet för att sedan söka in på läkar- eller tandläkarprogrammet.

Laylas, Saras, Raddas, Kizhans och Maryams förhållningssätt till skolan skiljde sig från Vanias och Dalias. De förra höll oftast en låg profil i klassrummen och undvek att hamna i verbala dueller med killarna, medan Vania och Dalia gärna deltog i diskussionerna och var måna om att höras och synas. Till skillnad från Vania och Dalia höll sig Layla, Sara, Radda, Kizhan och Maryam för de mesta i närheten av sina skåp eller klassrum, kom i tid till lektionerna, satt oftast i de främre delarna av klassrummen, räckte upp handen när de ville ha lärarnas uppmärksamhet och arbetade gärna i par eller i mindre grupper. De brukade också rutinmässigt snegla över varandras skrivböcker och diskuterade gärna hur de hade löst sina uppgifter. De betraktades av lärarna som ambitiösa och studiemotiverade. I samband med mina fältstudier och observationer kunde jag se att dessa tjejer inte hade några större behov av guidning och styrning från lärarnas sida för att sätta igång med sina skoluppgifter. Tvärtom var de oavsett lektionsämne noga med att visa sig duktiga genom att relativt snabbt komma igång.

Undantaget bland tjejerna var som sagt Vania och Dalia. De båda var nära vänner men gick på två olika gymnasieskolor såsom framgår av presentationen av ungdomarna i kapitel 6. Det innebar att de endast träffades under lunchraster eller efter skoltid då de flesta av de nyanlända ungdomarna stannade kvar i skolan för att umgås under mer avslappnade former. Vania och Dalia hade ett något annorlunda förhållningssätt till studierna än de andra tjejerna. De var ofta frånvarande under dagens första lektioner. De ägnade, enligt dem själva, mer tid åt att umgås med varandra utanför lektionerna eller att ta sovmorgon så ofta de kunde. Sin höga frånvaro motiverade de med att de "ändå ska till Komvux nästa termin, så varför komma hit varje dag." (Dalia). Samtidigt som Vania och Dalia inte helt följde närvaroreglerna gav de ändå intrycket av att vara väl förberedda för att klara sina studier. De gav detaljerade och genomtänkta beskrivningar av hur de såg på introduktionsutbildningen och sina framtida utbildningsval samt vad de behövde göra för att nå sina utbildnings- och yrkesmål. Av deras berättelser

⁴⁵¹ Ambjörnsson (2004), s. 52.

om framtiden att döma rådde ingen tveksamhet om att de skulle fortsätta sina studier på högskole- och universitetsnivå och de nämnde ofta yrken som läkare, tandläkare och ingenjör som yrken de kunde tänka sig.

Nästa termin jag ska gå på Komvux och läsa in dom ämnen som behövs för att komma in på universitet, så om två år jag är klar där. Jag vill bli läkare eller tandläkare så jag ska läsa kemi, fysik och matematik och ja dom ämnen som behövs. (Dalia)

Vania beskrev vägen till universitetsutbildning och sitt framtida yrke på följande sätt:

Vania: Jag tänker satsa på att komma in på svårt och komma ihåg namnet, [skrattar], ja socionom eller kanske psykologprogrammet.

Hassan: Vet du vad du behöver göra för att bli socionom eller psykolog?

Vania: [tittar förvånad på mig och ler lite grann] Ja först måste man vara social och duktig på att prata med folk, så att man kan jobba med människor som behöver hjälp. Sen måste jag kämpa i skolan. Det är självklart! Man måste kämpa för att nå målet. Och [pausar] jag tror att jag måste kämpa lite mer för jag inte kan svenska kulturen så bra.

I övrigt var Vania och Dalia mest benägna att prata om högskole- och universitetsstudier med mig och de ställde oftast frågor i stil med "Hur många år måste man läsa för att bli universitetslärare?", "Är det svårt att gå på universitet?", "Kan man läsa arabiska på universitet?" "Vilket universitet tycker du att man ska läsa på" och så vidare. Således skiljde sig dessa båda från de övriga tjejerna genom att de var mer studiemotiverade samtidigt som de också, till skillnad från de andra tjejerna, hade en hel del frånvaro. Dessutom har de ett mer avslappnat förhållningssätt till sina studier i allmänhet än vad de andra tjejerna hade.

Jag fick intrycket att Vania och Dalia var bästa vänner, vilket de själva bekräftade under intervjuernas gång. De hade liknande klädstil med figur-syddas finskjortor, mörka tajta jeans eller finbyxor och högklackade skor. Till skillnad från de flesta av de andra tjejerna hade de ofta "märkesväskor", glittriga klockor och små diskreta smycken. De använde självsäkert skolans korridorer och allmänna utrymmen för att visa upp sina klädstilar för dagen. De andra tjejernas klädkoder, jeans och t-shirt eller tröja, präglades mer av konformitet och enhetlighet. Vania och Dalia verkade ägna mer tid åt att lära sig svenska, mer än de flesta av de andra ungdomarna i denna avhandling, och var inte heller främmande för att tala svenska med varandra. Det noterade vissa lärare som också kommenterade deras språkutveckling i berömmande ordalag.

Killarnas utbildningsstrategier och förhållningssätt till skolan

Som jag nämnde ovan ägnade en majoritet av killarna en hel del av sin skoldag åt att både på lektionstid och på rasterna driva med sina klasskamrater och sina lärare. Särskild Sami och Saman hade satt i system att så fort tillfället gavs störa de första minuterna av de flesta lektionerna. Nedanstående utdrag från mina fältanteckningar får illustrera detta:

Idag är det 10 ungdomar (5 killar och 5 tjejer) närvarande. Dagens första lektion är historia och ämnet för dagen är svensk historia. Jag sätter mig längst bak i klassrummet i den raden där båda platserna är lediga. Lektionen präglas i hög grad av att två av killarna, Sami och Saman, ständigt avbryter läraren och försöker störa genom att försöka få varandras och sina övriga klasskamraters uppmärksamhet. De tar lärarens tillsägelser och klasskamraternas, mestadels tjejernas, med ro och verkar inte bry sig om att de uppfattas som störande av omgivningen. Efter några minuter tröttnar läraren och ber Sami lämna klassrummet i några minuter. Sami besvarar denna tillfälliga "utvisning" med att låtsas ringa ett samtal till Saman från sin mobil samtidigt som han långsamt rör sig mot dörren. Han pratar högt och långsamt på arabiska i sin mobil - Sami, var är du? Jag kommer! Vänder sig mot Saman och frågar om han också följer med ut:

Sami: Jalla kommer du? (samtidigt som han tittar på Saman).

Läraren: Sätt dig Saman och koncentrera dig istället.

Läraren vänder sig mot Sami och säger bestämt: Han går ingenstans. Vänta därute Sami [Kort paus] Läraren suckar och säger sedan med mjuk röst: Vänta där ute. Tack!

Resten av lektion flyter på ganska bra och ungdomarna börjar sätta igång med sina olika uppgifter. Uppgiften är att i par svara på instuderingsfrågor och sedan redovisa sina svar för resten av klassen. Läraren startar igång gruppuppgiften med att be klassen vara tysta en stund och säger - Frågornas svar finns att finna i era papper och i boken. Det är jätte viktigt att ni samarbetar för att hinna svara på frågorna och förbereda en bra redovisning så vi tränar på att jobba i grupp och prata svenska med varandra. Samtliga fem tjejer som går klassen är på plats idag och sitter i den andra bänkraden bredvid varandra och jobbar i det tysta. Jag har knappt hört ett ord från dem under tiden som har gått av lektionen! Längst fram sitter Sara. Han skriver av instruktionerna på tavlan och Saman försöker störa henne genom att ropa: - Sara, Habibti (arabiska älskling). Men det kommer ingen reaktion från Sara och Saman ger upp.

Jag får ögonkontakt med Saman och frågar om det är ok om jag sätter mig bredvid honom. Han drar ut den lediga stolen för att markera att jag är välkommen. Jag flyttar över till hans sida och han börjar öppna historieboken. Läraren tittar på mig och nickar instämmande som om hon godkänner mitt

försök till att sätta mig bredvid Saman. (Utdrag ur fältanteckningar från gymnasiet)

En annan sak som killarna gärna gjorde motstånd mot var skolans ensidiga språkkrav i form av en informell "språkpolicy". Vissa lärare hade tagit på sig att påminna ungdomarna om vikten av att tala svenska med varandra under lektionstid och helst även på rasterna. Detta blev tydligast i de situationer där de uppmanades av lärarna att tala svenska med varandra på rasterna för att som Sami uttryckte det "Vi måste öva på svenskan. Dom säger hela tiden ni måste öva på svenskan". Nedanstående utdrag ur fältanteckningarna från Colin Leclairgymnasiet får illustrera detta motstånd.

Utanför personalrummet sitter en grupp killar från Irak och pratar och skojar högt med varandra på arabiska samtidigt som de lyssnar på hiphopmusik (en låt med den amerikanska hiphopartisten Jay-Z ekar ut från en av killarnas mobiltelefon). De skojar och skrattar och verkar ha det allmänt trevligt ihop. En av dem ser mig först och ger mig en snabb granskande blick för att sedan återgå till det han höll på med, nämligen att dansa och sjunga med i låten som de lyssnar på. En lärare som jag gissar är i övre medelåldern är på väg in till personalrummet och måste passera killarna som befinner sig strax utanför entrén. Läraren ber killarna att sänka musiken och prata lägre. Killarna låtsas om att de inte ser eller hör läraren. För att få ungdomarnas uppmärksamhet pekar läraren på mobiltelefon som ligger mitt på den bågformade bänken i korridoren. En av killarna hinner plocka åt sig mobilen innan läraren når fram och sänker ljudet. Läraren står kvar framför killarna och frågar:

– Varför pratar ni inte svenska med varandra? Läraren tittar vädjande på dem och fortsätter med sina uppmaningar. Det är väl bättre att prata svenska så ni kan öva på att lära er språket så fort som möjligt.

– Ja, ja, säger ett par av killarna samtidigt som de tittar på hen och ler. Sedan fortsätter de med att konversera demonstrativt högljudd med varandra på arabiska.

Läraren står kvar framför killarna och tittar på dem som om hen väntar på att de ska svara på hens uppmaning

– Walla, du har rätt, säger en av killarna och skrattar.

En annan av killarna, gör en gest med högerarmen som signalerar för de andra killarna ska ställa sig upp och stå på led på samma sätt militären/polisen brukar göra när de har uppställning. Detta samtidigt som han på arabiska och skrattande säger "Soldater givakt!". Det hela går väldigt fort och inom loppet av ett par sekunder har killarna visat vad de tycker om lärarens uppmaningar att endast prata svenska genom att ställa sig på rad och göra honnrörstecken och samtidigt utbrista i ett kollektivt skratt. I samma veva klappar en av killarna mjukt läraren på axeln och tittar vädjande på hen och säger:

– Vi ska, vi ska, men nu har vi rast, kom igen! Vi skojar bara.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Läraren suckar upp givet och går in till personalrummet. Killarna skruvar upp musiken på nytt och fortsätter som om ingenting har hänt.

(Utdrag ur fältanteckningar från Colin Leclair gymnasiet)

Killarnas agerande i de situationer jag återgivit här – de uppvisade en maskulin antiskolkultur på rasterna, i interaktionen med varandra och gentemot kvinnliga klasskamrater och manliga och/eller kvinnliga lärare – påminner en hel del om "the Lads" i Willis studie⁴⁵². Men där slutar likheterna. Till skillnad från killarna i Willis studie hade killarna i denna passage från mina fältstudier skilda sociala, etniska och kulturella bakgrunder. Gruppen uppvisade inte en medveten antiskolstrategi och upprätthöll inte sina maskulinitetsideal som ett skydd mot skolans förringande av deras kompetenser och erfarenheter. De hade inte alls i samma utsträckning som killarna i Willis studie utvecklat ett konsekvent och principiellt motstånd mot skolans strävan att påtvinga dem en syn på sig själva som de inte uppfattar som sin egen och en kultur som de är misstänksamma mot.

Tvärtom betraktade ungdomarna den svenska skolans kultur, även om den till relativt nyligen varit nästan helt obekant för dem, som en självklar del av deras vardag. De förstod (till skillnad mot Willis grabbar) att deras möjligheter var begränsade eftersom de, i egenskap av nyanlända ungdomar, inte hade tillräckliga kunskaper i svenska språket och saknade formell behörighet till de ordinarie gymnasieprogrammen. Det faktum att de även saknade tidigare erfarenheter från det svenska utbildningssystemet tvingade dem att tillbringa ett till tre år i introduktionsutbildningen innan de kunde gå över till de ordinarie programmen. Parallellt med att använda sig av subtila och humoristiska motståndstrategier ägnade de också mycket av sin skoltid åt sina studier och påminde i våra intervjusamtal mig om vikten av att bli behörig till något av de nationella (teoretiska/studieförberedande) programmen.

Vi skojar mycket och har roligt här men skolan är mycket viktig för mig. Jag vill komma in på riktiga gymnasiet och sen universitetet. (Sami)

Relationen mellan kön och klass blir ännu mer intressant när det gäller Gabriel och Bassim. Dessa båda skiljde sig från den övriga killgruppen och hade ett annat förhållningssätt till sina studier. De gick i två olika gymnasieskolor men i samma byggnadskomplex och träffades ofta på rasterna och åt helst lunch vid samma tid. De tog sig för det mesta tid att prata med mig på rasterna och ställde många frågor om mina erfarenheter av att växa upp som tonåring i Sverige. Gemensamt för Gabriel och Bassim är också att de endast hade gått sex år i skolan i Irak och beskrev sin skoltid som splittrad på grund

⁴⁵² Willis (1983).

av inbördeskrig och flykt från etniskt och religiöst förtryck i krigets Irak. De berättade också att de vill läsa på ett av de högskoleförberedande nationella programmen men att de även kunde tänka sig att ägna sig åt att andra yrken. Musiker var ett yrke Gabriel nämnde. Bassim var för sin del mer osäker. Han pratade om allt från skådespelare till fotbollsspelare (det senare var ett intresse som han delade med de flesta av killarna i denna avhandling). Gabriel och Bassim skiljde sig från de andra killarna, och tjejerna med för den delen, därigenom att jag inte fann något hos dem som tydde på att de hade en strategi för att klara introduktionsutbildningen och därefter gymnasiet. De gav ett avslappnat och bekymmerslöst intryck och verkade inte lika stressade över att de hade så kort tid på sig att lära sig tillräckliga språk- och ämneskunskaper för att kunna fortsätta att studera.

Sammanfattning

Detta kapitel har fokuserat på ungdomarnas utbildningsstrategier och förhållningssätt till skola och utbildning. Strategierna för att hantera mötet med introduktionsutbildningen var sammanflätad dels med deras sociala och kulturella bakgrund och dels med deras bakgrund som migranter från Irak bosatta i Södertälje. Till detta ska läggas de sociala sammanhang som de ingick i och hade tillgång till. De frågeställningar som kapitlet försöker besvara är: Vilken betydelse hade ungdomarnas tillgångar och dispositioner samt erfarenheter och tillhörigheter för hur de förhöll sig till introduktionsutbildningen och såg på dess betydelse för deras framtida utbildningsstrategier?

En viktig slutsats av detta kapitel är att ungdomarna betraktade – oavsett klass och kön – högre utbildning som nödvändig för framgång här i Sverige. De ville oberoende av sitt sociala ursprung studera vidare efter gymnasiet och såg det som en självklarhet att högre utbildning var vägen till framgång och respektabilitet. Bland killarna skiljde sig Gabriel och Bassim från de andra genom att de inte uttryckte en medveten och kalkylerande strategi för att klara av introduktionsutbildningen och framtida gymnasiestudier. Av tjejerna var det endast Vania som kunde tänka sig söka in på ett yrkesförberedande program.

Ytterligare slutsatser att dra från kapitlet är att det fanns skillnader mellan de ungdomar som kom från den kulturella medelklassen och dem som inte gjorde det. Det gäller inte minst synen på universitetsstudier i relation till yrkesval och framtiden i Sverige. Som vi kunde se i detta kapitel så skiljde Daoud, Fadi och Vania ut sig från övriga ungdomar genom att deras föräldrar var universitetsutbildade och de siktade mot yrken som läkare och ingenjör, yrken som enligt dem erbjöd stora möjligheter, inte bara här i Sverige utan även internationellt. Det senare var en ambition de delade med Daoud, Fadi och Vania, som inte heller såg Sverige som det enda framtida landet att bo i.

Med Bourdieus terminologi kan man hävda att ungdomarnas utbildningsstrategier är förståeligt utifrån deras habitus och praktiska sinne, alltså de system av dispositioner som formats av deras liv och styr deras föreställningar och praktiker vilket i sin tur bidrar till att skapa och återskapa den sociala världen. Men det var också som irakier och barn av det irakiska samhället som ungdomarna såg på de val de hade att göra, vilka utbildningar som var realistiska och lämpliga. I kapitel 6 diskuterade och analyserade jag Iraks utbildningssystem och hur det var påverkat av britternas herravälde, där utbildning (i första hand de naturvetenskapliga) hade en stark ställning. De empiriska resultat som jag har redovisat och analyserat i detta kapitel har visat att ungdomarna även här i Sverige var orienterade mot en naturvetenskaplig utbildning. Det är dock lite oklart i vilken mån det är en realistisk ambition och det går utöver avhandlingens ram att bedöma. Men det hade varit värdefullt att kunna ställa dessa ambitioner mot någon form av objektiva mått. Hur väl lyckades de med sina studier, fick de betyg de behövde för att gå vidare som de ville?

Valet att sikta mot yrken som läkare och ingenjörer hade att göra med att det ger både ekonomiskt och kulturellt kapital och därmed hög social status i det irakiska – och det svenska – samhället. Således vill jag hävda att ungdomarnas utbildningsstrategier och utbildningsambitioner för framtiden bör förstås i ljuset av å ena sidan deras tidigare livsvillkor, skolerfarenheter och synen på högre utbildningen i Irak och å den andra deras syn på högre utbildning som en investering för framtida etablering här i Sverige.

I nästa kapitel diskuterar jag genom empiriska exempel på "fältskolorna" som två sociala rum befolkade av olika etniska och religiösa grupperingar. Därmed kommer jag också in på den rumsliga lokaliseringen och segregationen mellan de nyanlända ungdomarna och andra elever.

Skolan som socialt och etniskt rum

Detta kapitel handlar om introduktionsutbildningens fysiska placering och segregering i relation till fältskolornas reguljära utbildningar och byggnader. De frågeställningar som har väglett arbetet med detta kapitel är: Hur var introduktionsutbildningen organiserad innehållsligt och rumsligt och vilken hänsyn tog utbildningens organisering till ungdomarnas tillgångar och dispositioner? Vilken betydelse hade ungdomarnas nationella, etniska och religiösa tillhörigheter för mötet med det svenska utbildningssystemet?

Syftet med kapitlet är att belysa och analysera det ungdomarna berättar om sig själva, hur de uppfattar skollokalerna, de gränser som lokaliseringen i praktiken upprättar liksom de uttryck som brukas om lokalerna, till exempel "IVIK-korridoren", "invandrarskolan" och "irakiernas plats" samt att relatera allt detta till hur ungdomarna faktiskt är lokaliserade i skolan. Detta görs utifrån såväl etnografiska beskrivningar som informella samtal och formella intervjuer med ungdomarna.

Rumslig lokalisering och segregation

Ungdomarna använde sig av kategorierna irakier, svenskar, invandrare och syrianer när de talade om sina uppfattningar om sig själva och andra ungdomar. Grunden till deras uppfattningar var dels fysiska och materialiserade i form av etnisk kodade platser där villkoren för de olika platserna skiljde sig betydligt från varandra. Till exempel pekade ungdomarna ut olika korridorer och platser i sina respektive gymnasieskolor som platser som inte var tillgängliga för dem. Dessa platser beskrevs av ungdomarna i termer av etniska markörer, till exempel som platser "där bara svenskar är med varandra" (Vania).

Sara beskrev den fysiska åtskillnaden mellan ungdomarna på följande sätt:

Syrianerna är i majoritet här. De är alltid utanför matsalen, du vet vid kafeterian, där det finns bord och stolar. Så då går man inte dit, förstår du. Man vill liksom inte ha bråk och så. Man går bara dit när vi ska äta, och sen kommer vi hit till IVIK-korridoren [skrattar]. (Sara)

På frågan om det finns några svenskar på skolan svarade Sara att:

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

Svenskarna hittar man i biblioteket, utanför parkeringen och utanför skåpen i deras korridor. De är utspridda över olika platser. Ibland utanför skolan på baksidan, utanför eller på andra platser som man inte ser dem så ofta på rasterna. (Sara)

Saras svar gav intrycket att de svenska ungdomarna var i minoritet i skolan. Det tog också lärarna upp när de talade om den etniska segregationen på skolan.

De svenska ungdomarna är i minoritet här så de syns och hörs knappt. (Lärare)

Under mina fältstudier på Colin Leclairgymnasiet och Wendela Hebbegymnasiet såg jag att de nyanlända ungdomarna, beroende på skolbyggnadernas arkitektoniska utformning och materiella förutsättningar, var rumsligt segregerade från ungdomar på de nationella programmen. De nyanlända ungdomarna var dessutom i ytterst liten utsträckning integrerade i de två fältskolornas ordinarie verksamheter. Även när de deltog i till exempel gemensamma kultur- och idrottsdagar eller i studiebesök var de ändå lite vid sidan om. Det förklarades av ungdomarna dels med att de kände sig trygga när de var tillsammans i den egna språkliga/etniska/religiösa gruppen, dels med att de inte hade tillräckligt goda kunskaper i svenska språket för att kunna interagera med ungdomar på de nationella programmen.⁴⁵³

Gemensamt för samtliga ungdomar i denna avhandling var att de aktivt undvek att hamna i konflikter med andra elevgrupper. Deras samspel och relationer präglades såväl av en stark sammanhållning med den egna nationella, etniska eller religiösa gruppen i den egna introduktionsklassen som av kontakter med det fåtal andra nyanlända ungdomar som också gick introduktionsutbildningen men inte var irakier. De ingick därigenom i ett slags gränsbevarande praktik⁴⁵⁴ som framförallt upprätthölls genom att de var solidariska med varandra. Det satt till exempel tillsammans i matsalen och de undvek vissa korridorer och platser i skolan för att där höll andra elevgrupper hus. En konsekvens av dessa gränsbevarande praktiker var att ungdomarna hade ytterst liten eller ingen kontakt alls med andra ungdomar än dem som gick i samma klass eller någon av de andra introduktionsklasserna. Det hände ibland att nyanlända flyktigt hälsade på tidigare klasskamrater som numera läste på de ordinarie programmen. Denna ytliga relation till före detta klasskamrater förklarades i ordalag som nedan:

⁴⁵³ Aktuell forskning visar att ”få gymnasieskolor nyttjar möjligheten till programöverskridande studier och det finns relativt låg beredskap att möta nyanlända elever hos ämneslärare på nationella programmen.” Nilsson Folke (2015), s. 70.

⁴⁵⁴ Ifrån Brubaker (2014), s. 805.

De går ju på riktiga program nu så de är som svenskar förstår du och då umgås man inte som förut längre. (Radda)

Ungdomarna själva benämnde de platser som de vistades på som "irakiska korridoren", "invandrarskolan" och de platser som inte var tillgängliga för dem som "syrianernas plats", "svenskarnas plats" och "de är för dem på de riktiga programmen". Nedan följer först en beskrivning av de båda gymnasieskolor jag studerade och därefter redogörs för ungdomarnas berättelser om hur de upplevde den rumsliga placeringen och segregationen från de nationella programmen. Men innan jag mer ingående diskuterar ungdomarnas position "vid sidan av", beskriver jag med hjälp av utdrag ur mina fältanteckningar respektive gymnasieskola.

Colin Leclairgymnasiet

Nedan ett utdrag ur mina fältanteckningar från ett av de första mötena med Colin Leclairgymnasiet som inledde mina fältstudier.

När jag för första gången kommer in i skolan genom dess huvudingång möts jag av en ljus lång centralhall/kaprum möblerad i vit färg med mörkröda detaljer och tavlor med diverse motiv på väggarna. I korridorens början hittar man omgäende en inglasad expedition och vaktmästeri, några parkbänkliknande stolar samt en hylla med några äldre och vad som verkar vara genombläddrade skönlitterära verk liggandes på hög. En snabb titt på titlarna avslöjar dominansen av fantasyböcker och några enstaka deckare. Jag ser mig omkring. Toalettdörrar till vänster, ingång till ett av de rektangulära husen till höger. Innanför den stora glasrutan som omger expeditionen och vaktmästeriet sitter en person som ler mot mig och märker ganska snabbt att jag inte är en av skolans ungdomar. Annars syns inga människor till.

Ungdomarna är på en annan plats, de flesta kanske på sina lektioner. Jag går fram till personen som sitter i expeditionen och förklarar mitt ärende för receptionisten. Hon har via rektorn fått veta att jag är på väg till skolan och verkar vara förbered på min ankomst. Efter ca fem minuters väntan kommer en lärare och erbjuder sig att följa med mig till personalrummet och berättar på vägen dit att en dag i veckan slutar ungdomarna sina lektioner tidigare än vanligt för att lärarna ska ha konferens.

Personalrummet ligger i huvudbyggnaden på plan två. På väg ditt passerar vi studievägledarens och skolkuratorns respektive rum. Utanför deras rum hänger det ett antal tavlor och en stor anslagstavla innehållande reklam från landet olika högskolor och universitet samt en hylla för deras utbildningskataloger. På samma plan finns det elevskåp och klassrum, samt skolkafeteria och långt bort i korridoren hittar man matsalen.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

När vi hade passerat den första korridoren frågade jag läraren om de nyanlända ungdomarna hade egna särskilda klassrum och skåp eller om de var utspridda över skolans olika korridorer. Läraren svarade:

Det här är en skola med många syrianska ungdomar⁴⁵⁵ och vi har haft problem med olika konflikter mellan nyanlända irakier och de syrianer som har bott här länge. För att stävja dessa konflikter har skolan beslutat att försöka hålla de nyanlända irakiska ungdomarna och de syrianska ungdomarna ifrån varandra genom att så gott det går placera deras skåp i varsin korridor.

De flesta av de lärare och skolledare som kommer till tals i denna avhandling betraktade kategoriseringen av ungdomarna som irakier respektive syrianer som tämligen oproblematiske.⁴⁵⁶ Colin Leclairgymnasiets ambition var att bli "Sverige bästa invandrarskola" som en av skolledarna uttryckte det i ett samtal om skolans visioner och mål. Det var bakgrunden till att den fysiska åtskillnaden mellan de nyanlända ungdomarna och ungdomarna på de nationella programmen såg ut som följer.

Från skolans sida hade man tyst accepterat, men inte sanktionerat, att ungdomarna grupperade sig längs etniska linjer i mer allmänna lokaler där nyanlända och syrianska ungdomar kunde mötas, till exempel matsalen och kafeterian, så länge det inte uppstod någon konflikt mellan grupperingarna. Ytterligare åtgärder som vidtagits för att "undvika massa onödiga konflikter som tar tid och kraft från verksamheten", som en av skolans lärare uttryckte det, var att använda sig av videokameror i vissa allmänna utrymmen. Samma lärare sade följande när jag bad hen beskriva skolan:

Det här är en fin skola med fina anor, men nu när alla skolor ska profilera sig så tycker jag att vi ska bli det bästa invandrargymnasiet här i Södertälje.

Lärarens beskrivning av skolan verkade vara allmänt känd bland de andra lärarna eftersom de hänvisade till skolans tidigare "svårigheter att hantera situationen med nyanlända irakier och syrianer." (lärare). Skolans försök att, i den mån det var möjligt, lokalisera ungdomarna i olika korridorer inverdade på de nyanlända ungdomarnas sätt att förstå sig själva i relation till den bild som målades upp av läraren. Ungdomarna verkade vara medvetna om detta och berättade:

⁴⁵⁵ Enligt en av skolans lärare hade Colin Leclairgymnasiet vid tiden för avhandlingens empiriska undersökning ca 80 procent elever med "utländsk bakgrund". Enligt samma lärare var elever med syriansk bakgrund i klar majoritet på skolan. Nilsson Folke hävdar med utgångspunkt från sina fältstudier på ett flertal gymnasieskolor utspridda över tre kommuner: "introduktionsutbildning på gymnasienivå är oftast placerad på skolor där det redan är en hög andel flerspråkiga elever, vilket verkar förstärka associationen till invandrarskapet." Nilsson Folke (2015), s. 68.

⁴⁵⁶ Se till exempel Voyer (2015), s. 52ff, för en problematisering av gymnasieelevers tal om sina etniska bakgrunder som en viktig faktor inom utbildning och skolledningen strategier för att hantera detta.

Det här är en invandrarskola. Vi är ju i Södertälje. Man måste vara smart, förstår du. Du vill inte ha bråk. Så det är bättre att vara här i den irakiska korridoren hela tiden och sen åka hem efter skolan. (Shwan).

Sami resonerade på ett liknande sätt om relationen till de syrianska ungdomarna på skolan:

Det var skönt att sitta för sig själv och inte blanda sig med de andra ungdomarna, så det inte blir bråk och tjafs. Vi är inte här för att bråka och så. Det var mycket tjafs i början men nu är det mycket bättre. (Sami)

En plats där samtliga ungdomar oavsett program eller etnisk tillhörighet vistades var matsalen.

Klockan börjar närma sig lunchtid och jag sitter på ena kanten av bänken utanför skolans huvudingång i väntan på att matsalen ska öppna. Några förbipasserande ungdomar som inte går introduktionsprogrammet tittar undrande på mig och verkar ha svårt att placera mig i facken elev/lärare/annat. På väg till matsalen ser jag att kön till maten delar upp sig i två rader på varsin sida av maten. Den vänstra sidan av kön domineras av ungdomar från introduktionsprogrammet. I den andra sidan av kön står ungdomarna i de nationella programmen. Den högra sidan av kön är ett par meter längre än den vänstra. Ändå väljer ungdomarna ur de nationella programmen att stå kvar i den långa kön. Inne i själva matsalen sitter de nyanlända ungdomarna vid ett långbord placerad i den vänstra sidan av matsalen. En grupp lärare sitter i mitten av rummet och övriga ungdomar från de nationella programmen sitter utsprida över den andra halvan av rummet. En lärare och två andra ungdomar från introduktionsprogrammet sitter vid ett annat långt bord på samma sida som resten av de nyanlända ungdomarna. Det är uppskattningsvis 20–30 personer i matsalen. Ändå är ljudnivån ganska låg. (Utdrag ur fältanteckningar från Colin Leclairgymansiet)

Matsalen hade kunnat fungera som en mötesplats där skolans ungdomar kunde lära känna varandra över programgränserna. En vision som utifrån mina observationer tycks ha varit avlägsen och inte heller prioriterad i skolans arbete. Det visade sig inte minst genom att de flesta av lärarna oftast valde att inte äta i matsalen med motiveringen att "När det är lunch då vill man koppla bort jobbet en stund, om man nu kan göra det. [skratt]", "Jag brukar nästan aldrig äta i skolan och passar på att komma ut en stund under lunchen." En annan av lärarna berättade att

Det är likadant inne i matsalen. De sitter inte ens vid samma bord. Alla svenskar sitter i ena rummet och invandrarna i det andra rummet.

I mina diskussioner med lärarna framkom att de inte gjorde några större ansträngningar för att "blanda ungdomarna under lunchen." (lärare) med motiveringen att "de har inte lektion när de äter." Ungdomarna sade att de

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

också hade reflekterat över den uppdelning som jag såg och som de ansåg berodde på de ungdomarna på de nationella programmen och deras föreställningar om dem, eftersom

De tror att vi är farliga kriminella invandrare för att vi inte är svenskar eller prata mycket arabiska och så. (Fadi).

Att skolans korridorer och allmänna utrymmen var uppdelade utifrån föreställningar om ungdomarnas etniska tillhörighet/ursprung verkade vara mer eller mindre naturligt och självklart för både lärarna och ungdomarna. En av lärarna berättade:

Här har vi Irakkorridoren, där borta håller alla syrianer till. Ännu längre bort hittar du svenskarna. De brukar nästan aldrig var inne. De går ut på gården eller runt huset. På plan två i huvudbyggnaden hittar du de nyanlända irakiska ungdomarna. Det är här de håller till för det mesta. De har sina skåp på plan tre och större delen av sina lektioner på plan tre och fyra, men det är på plan två utanför personalrummet och rektorsexpeditionen som man hittar dem.

Den gängse beskrivningen av etniskt kodade benämningar såsom "Irakkorridoren" och "syriankorridoren" visade att det skapades skillnader mellan elevgrupperna på basis av etnicitet, eller som Gabriel uttryckte det:

Alltså det här är en syriansk skola. Vi är ju i Södertälje. Men alla irakier är på en plats och alla syrianer på en plats. Det är bara så.

Nation som skillnadsskapande kategori spelade en viktig roll för hur de nyanlända ungdomarna i denna studie talade om och förstod sig själva i relation till det sammanhang de befann sig i. Gemensamt för ungdomarna var att de föreställde sig och reflekterade över nationella skillnader och handskades med de skillnader de såg på relativt likartade sätt.

Ungdomarna verkade inte ha några större problem med att betrakta sig själva som irakier men de var också noga med att lägga till sin etniska och religiösa tillhörighet. Det verkade å ena sidan som om ungdomarna inte hade något emot omgivningens föreställningar och beskrivningar av dem som "nyanlända invandrare", "irakier" eller "den irakiska gruppen", men å andra sidan var de ändå noga med att framhålla sin etnicitet - de var till exempel kurder, kaldéer, araber -, eller sin religion - de var muslimer eller kristna - som ett komplement till "irakier" när de presenterade sig själva.

Wendela Hebbegymnasiet

I likhet med Colin Leclairgymnasiet hade Wendela Hebbegymnasiet ett stort antal nyanlända ungdomar men skolan hade en annan profil och dominerades

av ungdomar med "svensk" bakgrund.⁴⁵⁷ Detta avsnitt inleds med längre utdrag ur fältanteckningarna som är tänkt att fungera som utgångspunkt för en diskussion av hur dessa rumsliga åtskillnader och gränsbevakande praktiker skapades och omförhandlades av såväl skolan som ungdomarna själva.

Skolans inre utformning karaktäriseras i allmänhet av långa, ljusa korridorer och vita väggar och klassrummen har högt i taket och stora fönster. När man kommer in i skolan genom huvudingången hamnar man direkt utanför receptionen, skolledningens arbetsrum och skolkafeterian. Det är ljust och fräscht med högt i taket, stora fönster och färgglada tavlor och konstutställningar. Det hänger också en större anslagstavla samt en tv-monitor på ena vägen som informerar om dagens matsedel, frånvarande lärare och övrig information. Jag presenterar mig för receptionisten och berättar för henne att jag har bokat tid med rektorn. Hon visar mig vägen till rektors rum. Efter en kort pratstund med rektorn följer jag med till personalrummet och blir presenterad för ett antal lärare som antingen läser morgontidningar, dricker kaffe och/eller småpratar med varandra.

Personalrummet ligger i mitten av skolans byggnad på markplanet och är omgiven av ett antal arbetsrum tillhörande olika lärarlag, lärarnas postfack, lektionssalar, grupprum och toaletter samt skolans längsta korridor där majoriteten av ungdomarna har sina skåp. Denna korridor syns inte från huvudingången utan är "gömd" bakom ett antal klassrum, toaletter elevutrymmen och kopieringsrum. Man måste passera denna korridor för att komma till matsalen och de lektionssalar som är placerade i den bakre delen av skolan. På andra våningen hittar man ännu fler klassrum, olika lärarlags arbetsrum samt skolhälsovården och studie- och yrkesvägledarens arbetsrum. Här uppe hänger det också ett par tv-monitorer som visar information av olika slag.

De nyanlända ungdomarnas skåp är placerade tillsammans med ungdomar som går Individuella programmet (IV) i ena ändan av skolans huvudbyggnad i en av de långa korridorerna. De nyanlända ungdomarna har sina skåp placerade på så sätt att inga andra ungdomar utöver de själva och ungdomarna från IV-programmet vistas där. Samtliga vuxna och ungdomar som ska till matsalen behöver passera genom dörren vid de nyanlända ungdomarnas skåputrymmen, som i sin tur leder till en annan korridor för att komma till matsalen. I denna korridor där de nyanlända ungdomarna har sina skåp och större delen av sina lektioner hittar man också ett antal papperskorgar, datorer och bänkar längs med ena sidan av väggen placerade på ca tre till fem meters mellanrum. Skåpen är målade i en färg som står i kontrast till den vita färgen på väggen och står fastskruvade på den andra sidan väggen. Det finns inga större klassrum i denna korridor, utan ett par stycken mindre grupprum och ett litet städförråd. Det hänger inga tavlor på väggarna. Tittar man upp i taket ser man att det hänger flera stycken långa vita långa lysrörslampor.

⁴⁵⁷ Enligt Skolverkets årliga statistik hade Wendela Hebbegymnasiet läsåret 2010/2011 cirka 600 elever. Av dessa 600 var cirka 150 nyanlända. Cirka 70 procent av skolans alla elever var kvinnor och 30 procent män. 35 procent hade utländsk bakgrund och 65 procent svensk. Av de nyanlända ungdomarna var 55 procent kvinnor och 45 procent män.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

Att Wendela Hebbegymnasiet dominerades av ungdomar med ”svensk” bakgrund, nämndes redan under min första dag där av en av skolans lärare.

Vi har inte haft några etniska problem eller konflikter under alla de åren jag har jobbat här och vi har kommunens mest nöjda ungdomar. Förutom för en tid sedan då en grupp tjejer i de vanliga programmen tyckte att de var lite obehagligt att gå genom korridoren bort till matsalen när det stod en grupp IVIK-killar och pratade arabiska med varandra. Så då var tjejerna här och vi fick flytta om den klassen med killarna till en annan korridor. (Lärare)

På Wendela Hebbegymnasiet var den fysiska segregationen och gränserna mellan nyanlända och övriga ungdomar ännu mer framträdande och tydliga än på Colin Leclairgymnasiet. En överväldigande majoritet av de nyanlända ungdomarna höll sig för sig själva under rasterna. Gruppen hade ytterst lite kontakt med andra elevkategorier (med undantag för de ungdomar som gick på individuella programmet). De behövde inte vistas i andra korridorer under rasterna på grund av skåpens placering i slutet av den korridor som de delade med ungdomar på individuella programmet. Det var också i denna korridor som de hade de flesta av sina lektioner.

Den fysiska placeringen av de nyanlända ungdomarnas skåp och lektionerna minimerade alltså möjligheten till spontana möten med övriga ungdomar på de nationella programmen. En konsekvens av detta var också att de nyanlända ungdomarna under större delen av sin skoltid befann sig i närheten av sina skåp och ytterst lite på mer allmänna platser som skolkafeterian, ”centralkorridoren” eller på andra gemensamma platser. Dessa allmänna platser beskrevs som ”no go areas”⁴⁵⁸ – laddade platser som var upptagna av andra och där konflikter kan utbryta och som man därför inte går till; ”det är bara svenskar som är där”, som en av mina informanter (Bassim) säger. Genomgående talade ungdomarna om ”svenskar” som ”några andra”⁴⁵⁹ och hänvisade då både till utseendemässiga och kulturella skillnader.⁴⁶⁰ Samtidigt säger de också att ”när du pratar bra svenska du blir som svenskar”, ”det blir man när man är född här”, ”du har svenskt pass så du är svensk” eller ”man blir svensk när man pratar bra svenska och går de riktiga programmen”.

Man blir svensk när man får svenskt pass och medborgarskap, eller om man har bott lång tid här och kan allt om språket och Sveriges lagar och sådana saker. (Sami)

Ungdomarnas interaktion med andra ungdomar, eller snarare bristen på sådan, visade sig tydligast i den reserverade och försiktiga hållningen till andra ungdomar som de beskrev som ”svenskar” och som utgör motsatsen till

⁴⁵⁸ Gustafson (2006), s. 92.

⁴⁵⁹ Från Runfors (2012), s. 12.

⁴⁶⁰ Se bland annat Lund & Walizadeh (2015).

nyanlända migranter på skolan eller, som ungdomarna själva säger, ”Vi på IVIK”⁴⁶¹. Det var en identitet som förenade ungdomarna. Den bestod inte blott i att de var nyanlända utan även i att de var irakier i Södertälje. Ett undantag i detta sammanhang var Radda och Kizhan som uppgav att de hade försökt att få kontakt med, som de sade, ”svenskar” på de nationella programmen beskrev som.

Radda: Jag brukar gå fram och säga hej och sen fråga om dom ville bli intervjuade för samhällsprojektet som jag har om demokrati.

Hassan: vad säger dom då?

Radda: Dom ville inte säga så mycket. Dom kanske tänkte vi inte förstår så bra svenska eller så.” (Radda).

Ungdomarnas agerande skapade också skiljelinjer gentemot andra nyanlända ungdomar som inte kom från Irak. Ungdomarna sade att eftersom introduktionsutbildningen dominerades av irakier blev det naturligt för dem att bara umgås med irakier. Ungdomarnas starka sammanhållning och intensiva umgänge inom den egna språkliga och/eller etniska gruppen kan med utgångspunkt från deras berättelser tolkas som ett uttryck för både en stark vänskap och en påtvingad relation där vänskapen fungerade som ett stöd för att upprätthålla de tillskrivna kategorierna ”irakier” eller ”IVIK-ungdomar”. Detta fenomen diskuteras också i tidigare svenska studier som intresserar sig för ungdomars samspel och sociala relationer och har visat hur dessa är relaterade till klass, kön och etnicitet.⁴⁶²

Avslutningsvis var ungdomarnas uppfattning om sig själva och andra ungdomar i båda skolorna i hög grad påverkade av de vuxnas värderingar, benämningar och omdömen. Därför var ungdomarnas dagliga kontakt med vuxna och deras erfarenheter mycket viktiga för deras självbild, ambitioner och ömsesidiga relationer.⁴⁶³ De sociala relationerna i skolan i allmänhet, och i synnerhet på de platser där jag kunde iaktta dem (matsalen, centrala kapprum, korridorerna och skolgården), karaktäriserades av ojämlika makt- och dominansförhållanden mellan olika elevgrupper liksom mellan lärare och ungdomar. De dominerande elevgrupperna och lärarna (syrianer eller svenskar beroende på skola) konstruerade och benämnde de sociala kategorier de menar andra ungdomar hör till på språkliga och etniska grunder.

⁴⁶¹ Hösten 2011 då jag vid enstaka tillfällen var tillbaka på båda skolorna för att samla in en del kompletterande uppgifter om eleverna och introduktionsutbildningen kallade de flesta av ungdomarna och deras lärare alltså programmet för IVIK fastän det hade bytt namn till Språkintröduktion.

⁴⁶² Se bland annat León Rosales (2010); Hammarén (2008); Jonsson (2007). Gemensamt för dessa studier är att de tar sin utgångspunkt i maskulinitetsforskningen för analysen av sina informanters samspel och sociala relationer.

⁴⁶³ Jönsson (1993), s. 10f.

Därför var det inte möjligt att studera nyanlända irakiska ungdomar som en "vanlig" ungdomsgrupp. De skiljde sig från andra genom att de hade en påtaglig "icke-svensk" bakgrund och att de ännu inte behärskade svenska språket tillräckligt väl. Annars var de en "vanlig" grupp av ungdomar.⁴⁶⁴

Sammanfattning

Detta kapitel har handlat om skolan som ett socialt rum och en plats för etniska gemenskaper. Syftet har varit att belysa och analysera hur ungdomarna berättar om sig själva i relation till rumslig lokalisering och segregation, gränsbevakande praktiker och etnisk kodade tillskrivningar samt relatera dessa till hur ungdomarna faktiskt är lokaliserade i skolan. Det har gjorts utifrån etnografiska beskrivningar, informella samtal och formella intervjuer med ungdomarna. Kapitlet ger oss inblick i hur rumslig lokalisering och segregation i skolan fungerade som viktiga distinktioner i de ungas uppfattningar om sig själva och andra ungdomar.

Jag kunde genom mina fältstudier på de två olika gymnasieskolorna och intervjuerna med ungdomarna konstatera att de deras rumsliga lokalisering och segregeringen av dem i skolan kunde ses som en förlängning av deras marginaliserade position i staden och samhället. Nyanlända flyktingar från Mellanöstern placeras ofta i så kallade mångkulturella, invandrartäta och territoriellt stigmatiserade bostadsområden. Från majoritetssamhällets sida, där skolan är en central aktör, strävar man på olika sätt efter att integrera de nyanlända i samhället. En viktig slutsats är att de nyanlända ungdomarna på båda skolorna var såväl rumsligt som symboliskt segregerade från de övriga eleverna och därigenom i ytterst ringa grad integrerade i skolornas ordinarie verksamheter. På så sätt hamnade de nyanlända i en både fysiskt och mentalt segregerad position, en position "vid sidan om" vilket påverkade deras föreställningar och uppfattningar om såväl sig själva som andra ungdomar.

En annan slutsats är att när ungdomarna kom till sina skolor kom de till en redan etablerad ordning präglad av de vuxnas föreställningar om respektive skolas rykte, profil och elevunderlag och därmed också till en ordning med färdiga förväntningar på ungdomar som var nyanlända till den svenska skolan. Det var förväntningar som utgick från föreställningar om att nation, etnicitet och religion var grundläggande för ungdomarnas grupperingar. Det visade sig till exempel när lärarna talade om ungdomarna i termer av givna etniska och religiösa kategorier, när de tillmätte sådana en central betydelse för ungdomarnas relationer till andra, och när skolan lät sådana kategorier bli bestämmande för hur utbildningen organiserades. Ungdomarna uttryckte

⁴⁶⁴ Knocke & Hertzberg (2000), s. 82.

uppfattningar om sig själva och andra ungdomar framför allt i termer av etniskt och nationellt kodade identitetsmarkörer så som irakier och svenskar

Dessa föreställningar om sig själva och andra ungdomar var dels kopplade till deras fysiska placering i respektive skola och materialiserade i form av etnisk kodade platser där villkoren för de olika platserna såg olika ut beroende på om de var tillgängliga för dem eller inte i egenskap av nyanlända irakier. I detta sammanhang är det exempelvis intressant att det var just konflikter mellan irakier och syrianer som lyftes fram, inte motsättningar mellan olika religiösa eller etniska grupper.

Ytterligare en slutsats är att ungdomarna jag studerade genom sitt identitetsarbete också bidrog till att upprätthålla sin rumsliga segregation från de andra ungdomarna. Det skedde genom att ungdomarna stärkte banden inom den egna gruppen på basis av nationalitet och etnicitet samt med hänvisning till att de är nyanlända och inte kan svenska.

Härnäst följer avhandlingens avslutande kapitel där jag sammanfattar studiens slutsatser och huvudsakliga bidrag och relaterar dessa till studiens syfte, frågeställningar och teoretiska utgångspunkter.

Avslutande diskussion och slutsatser

I den här avhandlingen har jag analyserat nyanlända irakiska ungdomars möte med den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning för invandrare (IVIK). Avhandlingen rör ett högaktuellt ämne. Den globala situationen med miljontals människor på flykt runt om i världen och det faktum att Sverige tagit emot många migranter aktualiserar frågor som: Vad vet vi om den utbildning som riktar sig till nyanlända gymnasieelever? Hur ser de nyanlända på sin utbildning? Vad gör de under utbildningstiden? Hur blir mötet mellan de nyanlända och utbildningen? Det stora antalet nyanlända flyktingar ställer landets kommuner inför stora utmaningar med att få gruppen att fungera i den svenska skolan och i samhället i stort. För många barn och ungdomar är skolan den allra viktigaste vägen in i det svenska samhället. Södertälje har tagit emot betydligt fler nyanlända än andra kommuner, vilket gör kommunen synnerligen intressant att undersöka för avhandlingens syften.

Avhandlingens syfte har varit att belysa och analysera en grupp irakiska ungdomars möte med den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning för nyanlända. Mer specifikt var jag intresserad av att med utgångspunkt i ungdomarnas sociala, utbildningsmässiga och språkliga tillgångar samt dispositioner och migrationserfarenheter analysera hur de förhöll sig till och såg på introduktionsutbildningen på gymnasienivå och dess betydelse för deras fortsatta studier och etablering i det svenska samhället. De frågeställningar som har väglett arbetet är:

- Vilka kulturella, utbildningsmässiga och språkliga tillgångar samt vilka dispositioner och egenskaper hade ungdomarna med sig till Sverige?
- Vilka nationella, etniska och religiösa tillhörigheter hade ungdomarna?
- Hur var introduktionsutbildningen organiserad innehållsligt och rumsligt och hur förhöll sig organisationen till ungdomarnas tillgångar och dispositioner?
- Vilken betydelse hade ungdomarnas tillgångar och dispositioner samt erfarenheter och tillhörigheter för hur de förhöll sig till introduktionsutbildningen och såg på dess betydelse för deras framtida utbildningsstrategier?

Det finns en hel del svensk forskning som på olika sätt behandlar integrationen av elever med utländsk bakgrund i den svenska skolan. Ett vanligt metodologiskt grepp är att låta eleverna se tillbaka på sin tid som nyanlända i den svenska skolan. Många sådana studier betonar betydelsen av att uppmärksamma samspelet mellan olika aktörer i arbetet med integrationen av dessa elever, till exempel relationen mellan lärarna, eleverna och deras föräldrar. Både svensk och internationell forskning beaktar också de särskilda livsvillkor och förutsättningar som skiljer nyanlända barn och ungdomar från andra elever. Gemensamt för många sådana studier är att de framhäver vikten av olika föreställningar om utbildning, språk, kultur och nationell identitet och visar hur dessa föreställningar aktiveras och aktualiseras i mötet mellan nyanlända och det svenska utbildningssystemet. Det kan till exempel handla om erfarenheter av andra länders utbildningssystem eller förväntningar på skolan och relationen lärare–elev eller lärare–föräldrar.

En stor lucka i forskningen om nyanlända barns och ungdomars möte med det svenska utbildningsystemet är studier som fokuserar på deras inställningar till och uppfattningar om den svenska skolan i det skede då de själva går i den. En annan väsentlig lucka är de nyanlända elevernas och deras familjers socioekonomiska status i hemlandet och i Sverige samt dessas betydelse för ungdomarnas utbildningsstrategier, inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen på gymnasienivå. Min avhandling syftar till att fylla dessa kunskapsluckor.

Jag har inkluderat de ungas livsvillkor och erfarenheter av migrationen från Irak till Sverige samt deras situation som nyanlända i Södertälje. Därmed har jag också tagit hänsyn till deras tidigare livsvillkor i det forna hemlandet och uppmärksammat de resurser och kapitaltillgångar som dessa ungdomar tagit med sig till Sverige. Detta har jag gjort genom att jag har intervjuat ungdomarna, beskrivit och analyserat deras dagliga erfarenheter i skolan samt hur de själva tolkade och gav mening åt sina livsvillkor, det vill säga allt sådant som gav upphov till olika handlingsmönster och strategier bland dem.

Ungdomarnas skiftande sociala bakgrunder, tillgångar och dispositioner

De nyanlända ungdomarna i den svenska skolan kommer från olika länder och har skilda socioekonomiska förhållanden, med varierande omfattning och former av kapitaltillgångar. De har också med sig skilda språkliga kompetenser, kulturella vanor och religiösa övertygelser när de börjar i den svenska skolan.

När det gäller ungdomarna i denna avhandling har jag utifrån grundläggande uppgifter såsom ålder, kön, etnisk och religiös tillhörighet presenterat ungdomarna. Vidare har jag med hjälp av föräldrarnas högsta utbildningsnivå

och yrkesbakgrund kartlagt deras socioekonomiska status i Irak och i Sverige. Dessutom har jag redogjort för ungdomarnas skolbakgrund och språkkunskaper samt hur länge de studerat på introduktionsutbildningen. Dessa uppgifter är nödvändiga för att man ska förstå ungdomarnas olika bakgrunder och livsvillkor. Gruppen bestod av sju tjejer och nio killar som tillhörde olika etniska och religiösa grupper. Tolv av ungdomarna bekände sig, liksom de flesta kristna flyktingar från Mellanöstern bosatta i Södertälje, till den kaldeisk-syrisk ortodoxa tron. De återstående fyra ungdomarna var antingen araber och muslimer eller kurder och muslimer.

Bilden av ungdomarnas etniska och religiösa tillhörigheter kompliceras av att de kunde ha en förälder som var muslim medan den andra var kristen eller att föräldrarna tillhörde olika etniska grupper. Exempelvis kunde den ena föräldern vara kurd och den andra arab. De kristna ungdomarna må ha varit i majoritet i denna avhandling, men ser man till hela populationen irakier i Sverige är de i minoritet. Majoriteten är muslimer. För ungdomarna i denna avhandling överlappade nation, etnicitet och religion varandra. De betraktade sig själva som irakier men presenterade också sig själva som araber, kurder, assyrier (kaldéer), muslimer eller kristna.

Ungdomarna kände inte varandra i Irak, men uppgav att de som en följd av sin irakiska bakgrund och migrationen till Sverige och Södertälje nu kände samhörighet. Denna samhörighet förstärktes av att de bodde i "invandrartäta och mångkulturella" bostadsområden. Samhörigheten beskrev de i termer som refererade till både Irak och Sverige. De kristna ungdomarna och deras familjer hade kommit till en stad, Södertälje, där det redan fanns en etablerad diaspora av kristna från Mellanöstern. På så sätt hade de haft det relativt enkelt att bli integrerade i en diasporisk gemenskap. De flesta av dem deltog i olika etniska, religiösa och kulturella aktiviteter i kyrkans regi och hade tack vare anhöriga och bekanta som hade bott i Södertälje en längre tid arbeten vid sidan av sina studier. Men ungdomarna (och deras familjer) hade, i likhet med de flesta andra utomeuropeiska migranter, svårare att bli integrerade i majoritetssamhället. De hade bott i Sverige mellan två och fyra år vid tiden för avhandlingens fältstudier. Ändå var de i mycket ringa grad integrerade i majoritetssamhället bortsett från den integration som gymnasiestudierna innebar.⁴⁶⁵

Ungdomarna hade med sig olika former av tillgångar, och i olika omfattning, som de kunde använda sig av i introduktionsutbildningen. Viktiga tillgångar var deras tidigare skolerfarenheter (skolkapital, om än i en varierande grad beroende på hur länge de hade gått i skolan i Irak) och ärvt utbildningskapital i form av föräldrarnas utbildning samt erfarenheter och kännedom om utbildningens betydelse för social ställning och mobilitet. Ungdomarnas

⁴⁶⁵ Begreppet "integration" är inte helt okontroversiellt och får ju en speciell betydelse i förhållande till fenomenet migration. För en kritisk diskussion kring begreppets uppkomst och användning se Magnusson Turner & Andersson (2008), s. 192ff.

tidigare skolerfarenheter varierade mellan fem år motsvarande grundskolan och påbörjade men avbrutna studier på gymnasienivå. De yngre ungdomarna hade generellt sett en längre skoltid i Sverige men kortare skolbakgrund från Irak. De äldre ungdomarna däremot hade längre skolbakgrund från Irak men kortare skoltid i Sverige. Som jag har visat i de empiriska exemplen spelade detta in när ungdomarna beskrev sina skolerfarenheter och inställningar till introduktionsutbildningen. Till exempel var 18-åringarna särskild angelägna om att avsluta sina introduktionsstudier och påbörja sina studier på något av de nationella gymnasieprogrammen innan de fyllde 20 år. Om de inte lyckades med det, skulle de bli tvungna att gå över till Komvux, vilket de ville undvika.

Det förekom även skillnader i vilken typ av grundskolor och gymnasieskolor ungdomarna gått. Tre av dem hade gått internationella grund- och gymnasieskolor i Irak, medan resten hade gått i statliga skolor. Det hade betydelse för ungdomarnas beskrivningar av sina skolerfarenheter och inställningar till introduktionsutbildningen. De ungdomar som gått statliga skolor i Irak beskrev det irakiska utbildningssystemet som vuxen- och auktoritetsstyrt och sade att de tvingades inordna sig kollektivets normer och värderingar. De ungdomar som däremot gått i internationella privatskolor i Irak beskrev skoltiden som lik skolan i Sverige men samtidigt betydligt mer krävande än studierna på introduktionsutbildningen. Det fanns alltså en stor spännvidd bland ungdomarnas skolbakgrund och det fick tillsammans med deras ålder konsekvenser såväl för var de hamnade i det svenska utbildningssystemet som för deras inställning och förhållningssätt till introduktionsutbildningen.

Ungdomarnas föräldrar var en förhållandevis högutbildad grupp och därmed inte representativ för irakier vare sig i Sverige eller i Irak. Därmed var de i likhet med andra ungdomar väl införstådda med vikten av att satsa på skolan och högre utbildning. Beträffande ärvt utbildningskapital, det vill säga vad de fick med sig tack vare föräldrarnas utbildning, kan konstateras att i alla familjerna hade fadern högre eller åtminstone lika hög utbildning som modern. Ingen av ungdomarna kom från ett hem där modern har högre utbildning än fadern.

Ungdomarna hade också med sig andra tillgångar som de emellertid inte hade användning för i det svenska utbildningssystemet eftersom dessa tillgångar saknar en "marknad" som tillerkänner dem ett symboliskt värde. Ett exempel är förmågan att tala språken arabiska, kurdiska, syrianska och kaldeiska. Detta kan förklaras av de språkhierarkier som finns i den svenska skolan med svenskan i en särställning som landets gemensamma språk, tätt följt av engelska. Tyska, franska och spanska har också en helt annan ställning än ungdomarnas språk. Samtidigt tillerkänns ungdomarnas språkkunskaper ett värde genom tillgången till modersmålsundervisning och i sammanhang utanför skolan där de får betydelse för att upprätthålla den etniska

identiteten som gör det möjligt att delta i den diasporiska gemenskapen med andra minoritetsgrupper från Mellanöstern.

Introduktionsutbildningens organisering

Den övergripande organiseringen av introduktionsutbildningen för nyanlända ungdomar i Södertälje kommun var, innan Gymnasiereformen Gy 2011 trädde i kraft, ordnad inom ramen för det individuella programmet (IV). Utbildningen kallades då introduktionskurs för invandrare (IVIK) och riktade sig till nyligen anlända ungdomar som vid ankomsten till Sverige var i gymnasieåldern.

Från kommunens sida hade man, på grund av det stora antalet flyktingar från Irak, valt att ha kontinuerlig intagning under hela läsåret till introduktionsutbildningarna på grundskole- och gymnasienivå. Samtidigt stod hela kommunens organisation av gymnasieskolan inför omfattande förändringar. Det stora antalet nyanlända flyktingar ställde kommunen inför stora utmaningar. Det gällde att få gruppen inkluderad och att få den fungera i den svenska skolan och i samhället i stort. Kommunen strävade efter att uppfylla de nationella målen med introduktionsutbildningen, det vill säga att den skulle förbereda de nyanlända för vidare studier och i förlängningen etablering på arbetsmarknaden. Dessutom skulle utbildning, också det i linje med utbildningens officiella syften, bidra till att eleverna lärde sig svenska och tog igen missade skol- och ämneskunskaper samt lärde sig nya ämnen, till exempel religionskunskap på grundskolenivå.⁴⁶⁶

Ungdomarna fick under tiden de befann sig på IVIK möjlighet att lära sig svenska och skaffa sig ämneskunskaper motsvarande grundskolans kursplaner. Syftet var att de sedan skulle kunna gå vidare till ett av de nationella programmen på gymnasieskolan.

En slutsats jag drar är att de nyanlända ungdomarnas tidigare utbildningskapital var knutet till det irakiska utbildningssystemet och hade föga värde i svensk skola. Det gällde att snabbt bygga upp ett gångbart utbildningskapital i det nya landet. Just utbildningskapital är särskilt en utsatt kapitalform, då det är utifrån det nya nationella sammanhanget som nyanlända migranternas utbildningskapital bedöms.

En viktig aspekt av introduktionsutbildningens organisering är dess fysiska placering och elevernas segregering från ordinarie utbildningar och byggnader. Nyanlända elevers rumsliga lokalisering och segregation kan ses som en förlängning av deras marginaliserade position i staden och samhället. Som

⁴⁶⁶ "Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om religioner och andra livsåskådningar i det egna samhället och på andra håll i världen." <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/religionskunskap>.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

nyanländ flykting från Mellanöstern placeras man oftast i så kallade "mångkulturella", "invandrartäta" och territoriellt stigmatiserade bostadsområden. Från majoritetssamhällets sida, där skolan är en central aktör i sammanhanget, strävar man på olika sätt efter att integrera de nyanlända i samhället. De nyanlända ungdomarna på båda fältskolorna var såväl rumsligt som symboliskt segregerade från övriga ungdomar och därigenom i ytterst ringa grad integrerade i skolornas ordinarie verksamheter. De hamnade "vid sidan om" vilket påverkade deras uppfattningar om såväl sig själva som om andra ungdomar.

En annan viktig del av utbildningens organisering och ungdomarnas inställningar till den var att de kom till en redan etablerad utbildningsordning som var präglad av de vuxnas föreställningar om skolornas rykte, profil och elevunderlag och därmed också präglade förväntningarna på dem som nyanlända ungdomar till den svenska skolan. Dessa förväntningar utgick från föreställningar om etnicitet och nationalitet som grundläggande för de olika grupperingar som uppstod bland ungdomarna. Lärarna beskrev ungdomarna i termer av etniska och nationella kategorier som irakier eller syrianer. Dessa kategoriseringar var centrala aspekter av de ungas organisering i respektive skola samt relation till andra etniska och nationella grupperingar. Nationalitet verkar vara mer centralt än etnicitet och religion i förståelsen av ungdomarnas föreställningar om sig själva och andra jämnåriga ungdomar.

Ungdomarna använde sig av etniskt eller nationellt kodade markörer, som "irakier", "svenskar" och "syrianer", när de gav uttryck för sina uppfattningar om sig själva och andra ungdomar. Uppfattningarna var kopplade till deras fysiska placeringar i skolorna och materialiserade i form av etniskt kodade platser, till exempel "IVIK-korridoren" och "svenskarnas" korridor på respektive skola.

De nyanlända ungdomarna bidrog också själva till att upprätthålla den rumsliga segregationen från skolornas övriga ungdomar. Det gjorde de genom att stärka banden inom den egna gruppen på basis av nationalitet, etnicitet och religion samt genom att framhäva att de var nyanlända och inte kunde svenska. Ungdomarnas uppfattning om sig själva och andra ungdomar i båda skolorna påverkades i hög grad av de vuxnas värderingar, ordval och omdömen. Därför var ungdomarnas dagliga kontakter med vuxna mycket viktiga för deras självbild, ambitioner och ömsesidiga relationer.

De sociala relationerna på de skolor jag studerade karaktäriserades av ojämlika makt- och dominansförhållanden, såväl mellan olika elevgrupper som mellan lärare och ungdomar. De dominerande elevgrupperna (syrianer eller svenskar beroende på skola) konstruerade och talade om andra ungdomar i termer av sociala kategorier baserade på språk och etnicitet och inte minst ursprungsland. Detta visar att det inte var möjligt att studera nyanlända irakiska ungdomar som en "vanlig" ungdomsgrupp. De skiljde sig från andra därigenom att de har en påtaglig "icke-svensk" bakgrund och att de ännu inte

behärskade det svenska språket väl. Annars var de en "vanlig" grupp av ungdomar.⁴⁶⁷

Introduktionsutbildningen ledde också till en kunskapsmässig stagnation. Vidare underskattades de kunskapsmässiga och kulturella tillgångarna ungdomarna hade med sig. Detta ledde till att ungdomarna ansåg att utbildningen var på alldeles för låg nivå jämfört med deras kunskaper, vilket står i kontrast till utbildningens mål att erbjuda dem möjlighet att ta igen missade skol- och ämneskunskaper och att lära sig nya ämnen. Detta medförde att ungdomarnas tyckte att de stagnerade kunskapsmässigt, inte minst i de samhällsorienterade ämnena där undervisningen beskrevs som att "börja om på nytt i klass ett" av ungdomarna. I detta sammanhang är det relevant att påminna läsaren om att det var just i samhällskunskap som eleverna hade det svårast på grund av sin ovana att tänka kritiskt och diskutera.

På grund av ungdomarnas bristande kunskaper i svenska undervärderades även deras kunskaper och tillgångar i andra ämnen. Ett undantag var matematikkunskaperna. En majoritet av ungdomarna hade goda kunskaper i matematik och var vana vid diskussioner och resonemang om olika matematiska frågor.⁴⁶⁸ De ungdomar som redan från början hade goda kunskaper i till exempel matematik och engelska gavs möjlighet att inom ramen för ett specialutformat schema läsa ämnena på de nationella programmen. Det förekom alltså individanpassning och att elevernas förkunskaper togs tillvara. Från skolornas sida var man väl medveten om ungdomarnas varierande kunskaper men prioriterade inläringen av svenska språket, vilket är förstäeligt med tanke på att de nyanlända eleverna måste lära sig svenska för att kunna bli godkända i sina ämnen.

För att ta reda på ungdomarnas förkunskaper genomförde skolorna bland annat pedagogiska kartläggningar och diagnostiska tester. Resultaten förmedlades till ungdomarna samt skolledningen och övriga undervisande lärare, som på så vis fick veta vilken nivå eleven befann sig på. En viktig del i informationen till ungdomarna gällde vilka grundläggande kunskaper de saknade. Således låg tyngdpunkten på vad ungdomarna inte kunde. Det kunde röra sig om svenska språket och ämneskunskaper från den svenska grundskolan, och kontentan blev därmed att de inte hade något annat val än att börja om från början. Därigenom blev det särskilt angeläget för ungdomarna att förvalta och konvertera sina tillgångar på rätt sätt för att de skulle kunna bli gångbara i den svenska skolan och samhället i övrigt.

I ungdomarnas beskrivningar av introduktionsutbildningen fanns också många positiva inslag. Ungdomarna lyfte fram att IVIK erbjöd dem en känsla av trygghet och gemenskap med andra ungdomar från Irak. De hade också en avslappnad men respektfull och vänlig inställning till sina lärare,

⁴⁶⁷ Knocke & Hertzberg (2000), s. 82.

⁴⁶⁸ Det senare uppmärksammas också i forskningen om det irakiska utbildningssystemet. Se de avsnitten som handlar om Irak i kapitel 5 och 6.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

klasskamrater och övriga nyanlända ungdomar. De flerspråkiga lärarna pekade ungdomarna ut som särskilt viktiga. De gav stöd i skolvardagen, uppmuntrade och fungerade som förebilder.

Jakten på utbildningskapitel för att nå respektabilitet och hög social status i Sverige

Nyanlända ungdomar har i regel inga erfarenheter av den svenska grundskolan och kan heller inte svenska. Således blir det just dessa brister som definierar dem som grupp när de möter den svenska skolan. Det medför i sin tur att de snabbt blir varse svårigheterna att lyckas med sina studier och realisera sina ambitioner – de behärskar inte det språk som skolan och samhället använder. Det intressanta här är att ungdomarna generellt uttryckte höga utbildningsambitioner och understrykte vikten av utbildning som en avgörande faktor för att uppnå respektabilitet, eller i Bourdieus terminologi, erhålla det symboliska kapital som en hög utbildning innebär, inför såväl ”svenskar” som medlemmar i den egna etniska och religiösa gruppen. Det menade de var avgörande för deras möjlighet att bli etablerade i det svenska samhället. De såg introduktionsutbildningen som en naturlig och nödvändig förutsättning för att komma vidare nivåer i utbildningssystemet, till nivåer som i sin tur kan omsättas till ytterligare utbildningskapital genom högre studier.

De nyanlända ungdomarnas avsaknad av tidigare kunskaper om det svenska utbildningssystemet gjorde dem mer beroende av lärare och övrig skolpersonal för att komma in i den svenska skolan. Beroendet av lärare och annan skolpersonal förstärks av att många av ungdomarna inte hade möjlighet att få hjälp hemifrån med sina studier, inte minst på grund av att föräldrarna var upptagna med att själva lära sig svenska och heller inte hade egna erfarenheter av det svenska skolsystemet. Således var ungdomarna, på grund av såväl sina egna som föräldrarnas begränsade kunskaper om olika utbildningsvägar i Sverige, i stort behov av vägledning från skolans sida, för att veta vad som krävs för att de framgångsrikt ska kunna slutföra sina gymnasiestudier och sedan kanske gå vidare till högskolestudier.

När ungdomarnas klassbakgrund från Irak tas med i analysen av deras olika sätt att förhålla sig till utbildning visade det sig att de ungdomar som kom från den kulturella medelklassen uppgav att deras föräldrar och en del släktingar självklart förväntade sig att de skulle studera vidare direkt efter gymnasiet. Ungdomarna försökte att leva upp till föräldrarnas krav eller förväntningar att de skulle skaffa sig en högskoleutbildning som gav dem en bra ställning i Sverige. I föräldrarnas ögon handlade om yrken som läkare, tandläkare, universitetslärare eller ingenjör; det vill säga yrken som de själva hade haft i Irak.

Ungdomarna från den ekonomiska medelklassen och arbetarklassen, de som alltså inte hade högutbildade föräldrar, sade också att de kände förväntningar och krav på sig att de skulle skaffa sig en högskole- eller universitetsutbildning, men de kraven, enligt vad ungdomarna sade, kom inte från föräldrarna utan släktingar i Sverige som tack vare sina högskole- och universitetsstudier lyckats etablera sig på arbetsmarknaden. De hade genom utbildning fått högre social status än vad de hade föreställt sig de skulle få innan ankomsten till Sverige.

Även de ungdomar som inte hade uppgett några yrken för sina föräldrar sade att deras familj och anhöriga förväntade sig att de skulle satsa på utbildning upp till högskole- och universitetsnivå.

Ungdomarna hade således genomgående en positiv inställning till högre utbildning, men inriktningarna varierade. Det fanns skillnader mellan ungdomarna som kom från den kulturella medelklassen å ena sidan och dem som inte gjorde det å den andra. Detta gäller inte minst synen på universitetsstudier i relation till yrkesval och framtiden i Sverige. De ungdomar vars föräldrar var universitetsutbildade siktade i första hand på yrken som läkare och ingenjör, yrken som enligt dem erbjuder stora möjligheter, inte bara här i Sverige utan även internationellt. Alltså såg de inte Sverige som det enda land de kunde tänka sig att bo i. Valet att sikta mot yrken som läkare och ingenjörer har att göra med att de ger både ekonomiskt och kulturellt kapital samt hög social status såväl i det svenska som i det irakiska samhället. Således vill jag hävda att ungdomarnas utbildningsstrategier och framtida utbildningsambitioner bör förstås i ljuset av deras tidigare livsvillkor, skolerfarenheter och synen på högre utbildningen i Irak samt synen på högre utbildning som en investering för framtida etablering här i Sverige.

Ungdomarnas inställning till introduktionsutbildningen och fortsatta studier skiljde sig också mellan könen. När det gällde tjejernas utbildningsstrategier och förhållningssätt i relation till skolan fanns det mycket som förenade dem. Majoriteten av tjejerna kom alltid i tid till lektionerna, hade med sig sina böcker och pennor, satte sig i de främre bänkraderna och arbetade fokuserat under lektionerna. Tjejerna beskrevs som "idealelever" av de flesta lärarna. I övrigt hade tjejerna generellt sett ett mycket seriöst förhållande till sina studier. Jag tolkar tjejernas seriositet som uttryck för en mer medveten och genomtänkt strategi för att klara introduktionsutbildningen och framtida gymnasiestudier. De flesta hade redan en plan för sina fortsatta studier efter gymnasietiden. De ville till exempel komma in på det naturvetenskapliga programmet i gymnasiet för att sedan söka in på läkar- eller tandläkarprogrammet.

En majoritet av killarna ägnade en hel del av sin skolvardag åt att både på lektionstid och på rasterna driva med sina klasskamrater och sina lärare. Till skillnad från tjejerna gjorde killarna motstånd mot skolornas ensidiga språkkrav och informella språkpolicy att man i alla sammanhang skulle tala svenska. Killarna uppvisade en maskulin antiskolkultur på rasterna, i inter-

aktionen med varandra och gentemot tjejerna i klassen och yngre lärare. Men de hade ingen medveten antiskolstrategi och upprätthöll inte sina maskulinitetsideal som ett skydd mot skolans förringande av deras kompetenser och erfarenheter. De var heller inte fråga om något konsekvent och principiellt motstånd mot skolans strävan att påtvinga dem en syn på sig själva som de inte uppfattade som sin egen och inte heller var de misstänksamma mot skolans kultur.

Tvärtom betraktade ungdomarna den svenska skolans kultur, även om den till relativt nyligen varit nästan helt obekant för dem, som en självklar del av sin vardag. Killarna förstod att deras möjligheter var begränsade och att det egentligen inte fanns något alternativ eftersom de inte hade tillräckliga kunskaper i svenska språket och formell behörighet till de ordinarie gymnasieprogrammen. Det faktum att de saknade tidigare erfarenheter från det svenska utbildningssystemet och därmed inte hade några grundskolebetyg gjorde det nödvändigt för dem att tillbringa ett till tre år i introduktionsutbildningen innan de kunde övergå till ett ordinarie program. Parallellt med sitt subtila och humoristiska motstånd ägnade de också mycket av sin skoltid till studier och i våra intervjuamtal påminde de mig om vikten av att bli behörig till något av de nationella teoretiska och högskoleförberedande programmen.

Ungdomarna betraktade generellt – oavsett klass, kön och etnicitet – högre utbildning som avgörande för att man ska kunna bli etablerad och nå framgång här i Sverige. De ville oberoende av sitt sociala ursprung studera vidare efter gymnasiet. Ungdomarna visade både en medveten och genomtänkt strategi för att klara introduktionsutbildningen och framtida gymnasiestudier men var också öppna för att ha en "plan B" och satsa på företagande och entreprenörskap.

Ungdomarna var som jag tidigare nämnt medvetna om vikten av utbildning i Sverige och att de i egenskap av "invandrare" var tvungna att skaffa sig ett svenskt utbildningskapital för att bli respekterade i infödda svenskars och anhörigas ögon. Strävan efter socialt anseende är, som avhandlingens empiriska exempel visar, en viktig aspekt av ungdomarnas utbildningsambitioner. Det sociala anseendet har i sin tur betydelse för ungdomarna och deras familjers positioner inom de egna etniska och religiösa nätverken i Sverige och Södertälje.

De empiriska exemplen visar, i likhet med Lundqvists⁴⁶⁹ och Knocke och Hertzbergs⁴⁷⁰ studier, att ungdomarnas olika sätt att beskriva vikten av att satsa på vidare studier i Sverige tog sin utgångspunkt i en medvetenhet om olika statushierarkier i hemlandet. Ungdomarnas höga ambitioner för sin utbildning och sina framtida yrken byggde också på föräldrarnas önskemål om ungdomarnas val av utbildning och yrke. Det bör förstås i ljuset av att yrken

⁴⁶⁹ Lundqvist (2000). Se också Hertzberg (red. 2015).

⁴⁷⁰ Knocke & Hertzberg (2010).

som läkare, pilot, ingenjör och universitetslärare i Irak ger både kulturell och ekonomisk status i samhället. Dessa yrken hade hög status bland alla, även bland dem som hade andra yrken och väsentlig mindre tillgångar. När ungdomarna sade att de hade ambitionen att studera vidare på högskole- och universitetsnivå gjorde de det med utgångspunkt i sina familjers sociala ställning och livsvillkor i Irak och utifrån föräldrarnas önskemål som också utgick ifrån det irakiska samhället. Samtidigt bör man komma ihåg att dessa ungdomar inte var medvetna om de många alternativ som det svenska utbildningssystemet erbjuder för den som vill nå en hög social ställning i samhället.

I likhet med andra elever som går på olika introduktionsprogram innan de ska börja sina ordinarie gymnasiestudier var de nyanlända ungdomarna från Irak också beroende av att skaffa sig skolkapital i form av betyg för att få tillträde till de program de ville studera på. Ungdomarna fick regelrätta betyg i svenska som andraspråk, matematik och engelska⁴⁷¹ men i andra ämnen gavs endast utlåtanden som inte kunde användas i ansökningar till vidare studier. De saknade således fullständiga betyg i samtliga ämnen. Min bild av ungdomarnas studiesituation och inställning till studier hade kanske varit annorlunda om jag hade kunnat ha tillgång till deras betyg.

Man kan också hävda att eftersom nyanlända gymnasieelever saknar grundläggande behörighet från grundskolan befinner de sig ännu inte i gymnasiefältet utan är på väg in dit. Därför är det rimligt att säga att de är på väg mot en position i ett utbildningsfält. Flertalet av ungdomarna i denna avhandling hade arbete inom service- och restaurangbranschen vid sidan om sina studier men oroade sig ändå för att hamna långt ifrån den vanliga arbetsmarknaden, eftersom de ännu inte tagit sig in på ett av de nationella programmen. Det blev tydligt inte minst i ungdomarnas olika utbildningsambitioner och förhoppningar om framtida yrken som alla förutsätter omfattande ytterligare studier. De empiriska exemplen i kapitel 8 och 9 illustrerar hur ungdomarna talade om vikten av att utbilda sig till yrken som läkare, tandläkare, ingenjör och universitetslärare för att etablera sig på den svenska arbetsmarknaden.

Med utgångspunkt i Pierre Bourdieus tänkande kan ungdomarnas ansträngningar för att klara introduktionsutbildningen och få de betyg som krävs för att kunna gå vidare till ett nationellt program och deras strävan att tillägna sig den "svenska skolkulturen" förstås som en tydlig utbildningsstrategi. Denna utbildningsstrategi var relaterad till föräldrarnas sociala och kulturella bagage från Irak såsom utbildning och position på arbetsmarknaden, familj, släkt och andra sociala nätverk liksom olika symboliskt viktiga resurser och tillgångar. För ungdomarnas del tog sig denna strategi som ett naturligt sätt att tänka och handla efter. De visste att deras föräldrar eller släktingar och anhöriga tillskrev universitetsstudier ett högt värde och

⁴⁷¹ Skolinspektionen (2009), s. 20.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

betraktade sådana som en viktig väg – kanske till och med den bästa vägen – till ett bättre liv och till hög social status.

Vidare kan ungdomarnas utbildningsstrategier förstås i ljuset av deras egna och deras föräldrars erfarenheter av migration. Jag ser det som att ungdomarnas satsning på högre utbildning är ett sätt att återgälda det föräldrarna gjort för dem; de lämnade sitt hemland och den ställning de hade där för att ge familjen trygghet.

Svenska – språket med stort S

I de nyanlända ungdomarnas möte med det svenska utbildningssystemet aktualiseras det svenska språkets roll som ett språkligt kapital. Utifrån Bourdieus syn på språk kan man sålunda hävda att språkligt kapital är sammankopplat med makt, resurser och upprätthållandet av gränser som utgår från föreställningar om en nationell identitet, som bekräftas av ett språk. För ungdomarna handlade det framför allt om att tillägna sig svenska som ett kunskaps- och undervisningsspråk. Men det handlade också om att lära sig språket för att göra sig förstådd och knyta vänskapsband med jämnåriga utanför den egna språkliga gemenskapen. Ungdomarnas uttalanden om svenska språket kan alltså förstås med hjälp av Bourdieus resonemang om språket som ett symboliskt kapital, ett kapital som ger dominerande grupper makt och prestige inom olika samhällsområden, och som de dominerade grupperna måste förhålla sig till.⁴⁷²

Introduktionsprogrammets starka betoning på språkinläring och ungdomarnas ansträngningar för att lära sig svenska visar på den särställning som svenskan har i skolan och i samhället i stort. Vi kan säga att det svenska språket står högt i kurs jämfört med ungdomarnas andra språkkunskaper på den lingvistiska marknaden. Svenskan är den självklara hårdvalutan. Att lära sig det svenska språket innebär inte bara att lära sig tala språket utan också att lära sig skriva på svenska. Jag såg under mina fältstudier att ungdomarna måste lära sig det svenska skriftspråket lika bra som det talade. ”Att kunna svenska är med andra ord detsamma som att kunna skriva *svenska*”.⁴⁷³ Omsorgen om det svenska språkets särskilda ställning på den språkliga marknaden ligger helt i linje med traditionella svenska föreställningar om ett språkligt homogent land.⁴⁷⁴ När ungdomarna investerade i att lära sig det svenska språket gjorde de det för att få tillgång till både symboliska och materiella resurser i det svenska samhället, resurser som ökade värdet på deras kulturella kapital, vilket de tror i sin tur kan leda till ökade symboliska och ekonomiska tillgångar.

⁴⁷² Bourdieu (1984), s. 35.

⁴⁷³ Sjögren (2002), s. 121.

⁴⁷⁴ Sjögren (2001), s. 118, 122.

Ungdomarna accepterade det svenska språkets särställning i de avseenden som jag har tagit upp ovan, *samtidigt* som de använde sig av arabiska, assyriska, kaldeiska och kurdiska med mera i sin interaktion med kamrater och lärare – både i och utanför skolan. Betydelsen av andra språk än svenska var synnerligen påtaglig i Södertälje där ungdomarna möte ett stort antal språk från många olika delar av världen. Med tanke på att många i Södertälje har sitt ursprung i Mellanöstern kan man hävda att ungdomarnas språkkunskaper var en tillgång där. Således blir arabiskan, och även i viss mån kurdiskan, symboliska och praktiska tillgångar i ungdomarnas relationer till andra nyanlända från Mellanöstern och i mötet med andra som talar dessa båda språk, men mindre värdefulla tillgångar i mötet med skolans språk och framför allt svenskan. På så sätt får arabiskan och kurdiskan funktionen som "hemspråk"/kamratspråk medan svenskan har funktionen som primärt skol-språk.

Avslutande ord

Jag har i denna avhandling pekat på att introduktionsutbildningen utgör den viktigaste länken i introduktionen till det svenska utbildningssystemet och det nya samhället. Det svenska språket är nyckeln. För nyanlända ungdomar handlar det inte bara om att lära sig svenska för att kommunicera med klasskamrater och lärare, utan också för att hantera det Bourdieu och Passeron kallar för "språkets komplexa strukturer".⁴⁷⁵ I detta fall handlade det om att lära sig de olika ämnens innehåll och begrepp både muntligt och skriftligt.

Ett huvudresultat i denna avhandling som skiljer sig från en hel del tidigare forskning inom området är att medan dessa tidigare studier fokuserar på "invandrarelever" som förknippar respektabilitet med en heders- och oskuldskurs visar min undersökning att ungdomarna menade att man får respekt om man lyckas med sina studier och utbildningsplaner. Ungdomarna betraktade – oavsett klass, kön och etnicitet – högre utbildning som avgörande för att man ska kunna etablera sig och nå framgång här i Sverige. De ville samtliga studera vidare efter gymnasiet.

Det kan finnas en viss skevhet i mitt urval av ungdomar eftersom gruppen som ställde upp troligen var mer motiverad och intresserad av utbildning än en helt slumpmässigt vald grupp irakiska ungdomar skulle vara. Men även om gruppen inte var helt representativ, var den ändå tillräckligt stor och varierad för att resultaten ska vara intressanta. De resultat som jag har presenterat i denna avhandling måste kopplas till den specifika kontexten, Södertälje kommun och dess introduktionsutbildning för nyanlända gymnasieelever. Samtidigt är dessa kunskaper viktiga också utanför den lokala kontexten eftersom utbildning för nyanlända gymnasieelever förkommer i de

⁴⁷⁵ Bourdieu & Passeron (2008), s. 120f.

”HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT”

flesta av landets kommuner. Min förhoppning är att avhandlingen bidrar med nya och fördjupade kunskaper om nyanlända gymnasieungdomars möte med det svenska utbildningssystemet, hur de unga ser på sin introduktionsutbildning, sin vardag som elever och utbildningens betydelse för deras etablering i det svenska samhället. För att jämföra med hur det ser ut idag jämfört med läsåret 2010/2011 då det gick dryga 7300 elever på IVIK gick höstterminen 2015 nästan 18 700 elever på introduktionsprogrammet språkintröduktion. Alltså har det skett en stor ökning av antalet elever sedan programmet infördes hösten 2011 och idag är språkintröduktion störst av de fem intröduktionsprogrammen.⁴⁷⁶

Jag har strävat efter att inte reducera ungdomarna till enbart nyanlända invandrare i Sverige utan också att lyfta fram deras olika sätt att hantera de nya villkoren i det nya landet.

⁴⁷⁶ <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3622>.

Summary

Newly arrived Iraqi students in Swedish upper secondary schools

This thesis is about a group of 16 newly arrived students from Iraq (17-19 years old) enrolled in an introductory course for newcomers, IVIK, in two Swedish upper secondary schools during the academic year 2010/11.

The thesis analyses a group of Iraqi students enrolled in IVIK. I examined their social, educational and linguistic capital, and their migration experience to analyse their impressions of the course and its importance for their future studies and establishment in Swedish society. The research questions that guided this work were:

- What cultural, educational and linguistic assets and what dispositions and qualities do these Iraqi students bring with them to Sweden?
- What are their national, ethnic and religious identities?
- How was their introductory education organized in terms of content and location? To what extent did the schools take the assets and dispositions of the students into consideration?
- What significance do the students' assets and dispositions, their past experiences and their various identities have for the way in which they relate to the introductory education and its role for their future educational strategies?

The theoretical framework is based on the sociology of Pierre Bourdieu, Abdelmalek Sayad and the field of research known as International Migration and Ethnic Relations (IMER). I also use general sociological concepts such as class, gender and ethnicity when I analyse my empirical findings. During my field studies in 2010/2011 in two upper secondary schools in Södertälje (known for its multicultural population) I have combined traditional ethnographic methods such as observations, informal conversations and interviews with current statistics.

This study draws attention to the timely question of migration and education. The global situation of millions of refugees around the world, and Sweden's acceptance of many of them raises the question of what we know about newly arrived young migrants enrolled in upper secondary school and

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

how these students relate to IVIK. The influx of refugees arriving in Sweden challenges many municipalities that are incorporating them into Swedish schools and society.

Social backgrounds, capital and dispositions

For many immigrants and refugees, education is the gateway into Swedish society. Newly arrived students come from many countries and socio-economic backgrounds, with varying amounts and forms of acquired and inherited capital and assets. They also bring their own linguistic, cultural and religious skills to Swedish schools. In this thesis, I am using age, gender, ethnicity and religion when I present the participants and their socio-economic status in Iraq and in Sweden. I describe their educational background and language skills in addition to the time spent at IVIK. This information, with their social origin, is necessary to understand these students' diverse backgrounds and living conditions. The participants are seven girls and nine boys, 17 to 19 years old. Like most Christian refugees from the Middle East already living in Södertälje, 12 of the youths identify as Christians. The other four describe themselves as Arabs and Kurds or simply as Muslims.

The categorization of the students' ethnic and religious affiliations is complicated by the fact that some have one Muslim and one Christian parent, or parents of different ethnic groups. For example, one parent can be a Kurd and the other Arab. The Christian participants may be in the majority in this thesis, but most Iraqis living in Sweden are Muslims. In general Iraqis living are ethnically and religiously diverse. The youths in this study see themselves as Iraqis but identify as Arabs, Kurds, Assyrians (Chaldeans), Muslims or Christians. They did not know each other in Iraq, but because of their shared background and migration to Sweden and Södertälje they feel connected. This bond is reinforced by living in immigrant and multicultural neighbourhoods. The Christian youth and their families have come to a city, Södertälje, that is already home to an established diaspora of Christians from the Middle East. For this reason, it has been easy for them to integrate into this diasporic community. Most of the Christian participants are involved in ethnic, religious and cultural activities in the church or do work alongside their studies. At the same time these Christians and their families struggle to integrate into Sweden's mainstream society, as do most other non-European migrants.

The empirical results show that the participants have different forms and varying degrees of capital that are recognized in the Swedish education system. The early school experiences range from five years in elementary school to interrupted studies at upper secondary school. Only the oldest, the

19-year-olds, have started secondary education in Iraq. The 18-year-olds were keen to finish their introductory studies and begin their studies at one of the national high school programs before they are 20 years old, or else they had to turn to adult education, which they wanted to avoid. There were also differences in school background. Three of the students had attended international primary and secondary schools in Iraq, while the rest went to state schools. The participants who went to public schools in Iraq, described the Iraqi education system as authoritarian institution in which they had to conform to collective norms and values. The youth who went to private international schools reported that their schools were similar to those in Sweden, but significantly more demanding. So, there is a wide range of school backgrounds and together with their age this has consequences for where they end up in the Swedish education system and for their attitudes towards IVIK.

The youths also have other assets but lack a 'market' which grants them a symbolic value. One example is the ability to speak several languages like Arabic, Kurdish, Syriac and Chaldean. This can be explained by the linguistic hierarchies in the Swedish education system with Swedish occupying a unique position as the national language, closely followed by English. Languages like Arabic, Kurdish, and Syriac are valued resources through access to mother tongue education and in contexts outside the school where they are given importance in maintaining ethnic and cultural identity.

Swedish municipalities receive different numbers of new arrivals. The municipality of Södertälje which has received far more refugees than other municipalities in Sweden, is a fascinating place to study. During the period 2003–2010, the Municipality of Södertälje received about 10,000 refugees from Iraq. During the period 2010–2015, the municipality continued to receive a large number of refugees from the Middle East, but this time from Syria. The municipality had, during the academic year 2010/11, because of its large population of refugees from Iraq, decided to have continuous admission to introductory primary and secondary courses throughout the school year. At the same time, the entire municipal organization of secondary schools was facing extensive changes. The large number of newly arrived refugees in Södertälje municipality challenges in getting the group included the Swedish Education system and in society at large. The municipality sought to meet the national targets with induction training that would prepare the newcomers for further study and ultimately to enter the labour market. Furthermore, the education program for newcomers is in line with the official purpose of the Swedish education system: to help students learn Swedish, and catch up on subject knowledge and learn new subjects, such as religious studies at the primary level.

The students had to learn Swedish and gain subject knowledge equivalent to primary school curricula in IVIK. They could then move on to one of the national programs in secondary schools. One conclusion I draw is when they

encountered the Swedish education system, the previous educational capital of these students was devalued and that they underwent an equity conversion 'process'. Educational capital is a particularly exposed form of capital, since it is based on the new national context as newly arrived migrants' educational capital is assessed.

An important aspect of the organization of the introductory program is its physical location and segregation in relation to regular school programs and buildings. Newcomers' spatial location and segregation in the schools is an extension of their marginalized position in society. As refugees from the Middle East they are often forced to live in territorially stigmatized neighbourhoods. Swedish society, in which school is a key player, tries to integrate newcomers. My empirical results show that the newly arrived students are spatially and symbolically segregated from other young people and thus poorly integrated in into school activities. In this way, they end up physically and mentally marginalized -- a position that can be understood as 'on the side' and that affects their beliefs and perceptions of themselves and of other young people.

Another important empirical result is that these students enter an established educational regime marked by adults' notions of education for newcomers, the schools' reputation, profile and students. These expectations are based on notions of ethnicity and nationality as fundamental conditions for the students' time at the introductory program. This is done, for example, by teachers' descriptions of the youth in terms of ethnic and national categories of Iraqis or Syrians and that these categorizations are key aspects of young people's organization in each school and the relationship with other ethnic and national groups. In this way, nationality is sometimes more central than ethnicity and religion in understanding young people's perceptions of themselves and of others.

The new students used ethnically coded markers such as 'we are Iraqis', 'they are Swedes' and 'others are Syrians' when they described themselves and other young people. These beliefs were materialized through ethnically coded locations, such as 'IVIK corridor' and 'Swedes corridor' school.

The students were actively involved in maintaining their spatial segregation. This was done by strengthening the ties within their own group based on national, ethnic and religious grounds and because they didn't speak Swedish. The group's perception of themselves and other young people was largely influenced by the adults' assumptions about different groups of students. Therefore, young people's daily contact with adults and their experiences was very important for their self-image, aspirations and relations. The social relations in the field schools were characterized by power disparities and dominance relationships among different groups of students as well as teachers and young people. The dominant groups of students designated and named other young people in terms of social categories based on linguistic,

ethnic and national criteria. The Iraqi youth were distinguished by their apparent 'non-Swedish' background and their limited proficiency in Swedish. Otherwise, they weren't different from Swedish students.

The introductory program also served as a place of stagnation in terms of knowledge and underestimation of young newcomers' inherited and acquired educational and cultural capital. The underestimation of the student's capital is in contrast with the formal aims of the education program, which is to enable them to catch up on what they had missed and to learn new subjects. The new students describe the education program as a place where they have to 'start all over again'.

Most of the students had a good knowledge in mathematics and was accustomed to discussions and arguments about mathematical questions and calculations. The latter is also recognized by the research on the Iraqi education system. The teachers were aware of that the students had different skills but, understandably, the top priority was learning Swedish. Therefore, the emphasis is on what the students lack and what they need for academic success in Swedish schools. Consequently, it is particularly important for Iraqi students to learn Swedish to convert their educational capital to forms of symbolic capital that are considered valid in Sweden.

The student's descriptions of the introductory program were generally positive. They highlighted that IVIK offered them a sense of security and community with other students from Iraq. The students expressed a relaxed, respectful and friendly attitude towards their teachers, classmates and other Iraqi students. They praised the young multilingual teachers as special role models who recognized and supported them in their struggles in the Swedish education system.

Educational capital, respectability and high social status in Sweden

Newly arrived high school students usually have no experience of the Swedish school system and can't speak Swedish. Consequently, this limitation defines them as a group when they enter the Swedish school. They quickly become aware of the difficulties to succeed in their studies and realize their ambitions - they do not master the language and are not familiar with the roles and norms of students in Sweden. What is interesting here is that the students investigated in this thesis express high educational aspirations and emphasize education as a key factor in achieving respectability, or in Bourdieu's sense to obtain the symbolic capital that represents success in the education system, for both the 'Swedish' as members of their own ethnic and religious group. This means that they determine the possibility of their establishment in Swedish society. They see the introductory course as a

natural and necessary condition to advance their education – which can be converted into further educational capital through higher studies.

The young students lack prior knowledge of the Swedish education system makes them more dependent on teachers and school staff. This dependence is reinforced by their inability to get help with homework and assignments at home, because their parents are themselves learning Swedish, and are unfamiliar with the Swedish school system. Therefore, the students need teachers to tell them what is required to complete their upper secondary education and then perhaps enrol in college.

When the youth's social background from Iraq is included in the analysis, it turns out that the group from the cultural orientated middle class (educated middle-class parents that have occupations that generate high income and social status) said that their parents and relatives expected them to attend college or university. In this way, they are trying to meet parents' demands and expectations on them to ensure a professional position in Sweden's labour market. The parents want their children to emulate their own career paths. Hence, the student's strategies for managing the meeting with the introductory program intertwined with both their social and cultural background.

The group from the economic orientated middle class (not necessarily highly educated parents but have occupations that generate high income and social status), as well as the working class, also said that they felt the expectations and demands of the parents to obtain a university education. Unlike the youth from the cultural middle class, the ones from the economic middle class and the working class, not only referred to their own parents, but also to their relatives in Sweden who, thanks to their college and university studies and they had found employment. Even the family and relatives who were unemployed expected the youth to attend university.

Despite their class background, all of the students were consistently positive about higher education, but there were differences between the youth who came from the cultural middle class and those who did not. The group whose parents were university graduates aspired to become doctors and engineers, occupations, which, according to the youth, offered great opportunities, not only in Sweden but internationally. So, they did not see Sweden as the only country to live. The aspiration to become doctors and engineers generates large amounts of both economic and cultural capital, and provides high social status in both Swedish and Iraqi society. Thus, I would argue that the educational strategies and future educational aspirations of the youths should be understood in light of their previous living conditions, school experiences and perceptions of higher education in Iraq and perceptions of higher education as an investment for their futures in Sweden.

Just as class background serves as a variable for the understanding of young people's education strategies and choices, gender differences are evident in

the attitudes and preferences to the introductory program and further study. When it comes to girls' education strategies in relation to the school, there was much that united them. Most of the girls were always on time to classes, brought their books and pencils, sat in the front and paid attention to their lessons. The teachers described them as 'ideal students'. The girls generally took their studies seriously. I understand the seriousness of the girls as a way of giving expression to a more conscious and calculating strategy to excel in the introductory program and future secondary education. Most of them had a plan for post-secondary education. They wanted, for example, to enter a 'science program' or medical or dental program.

Most of the boys spent much of their school day in the classroom but were inclined to joke and make fun of their classmates and their teachers. They exhibited a masculine, anti-school behaviour during breaks, with each other and against the girls and younger teachers. However, they did not have a conscious anti-school attitude and did not assert their masculinity as a protection against a school that trivialized their skills and experience. They had not developed a consistent and principled opposition to the school's efforts to impose a vision of themselves as they perceived as their own, nor were they suspicious of the school's culture. In parallel with the use of subtle and humorous resistance strategies they spent much of their time focusing on school. They regarded the Swedish school culture as a natural part of everyday life. They knew that their alternative opportunities were limited by their lack of fluency in the Swedish language. The fact that they were newcomers to the Swedish education system forced them to spend one to three years in the introductory program before the transition to the regular upper secondary program.

The young people – regardless of class, gender and ethnicity – viewed higher education as a gateway to establishment and success in Sweden. They wanted to continue studying after upper secondary school and saw higher education as the only road to success and respectability. They expressed both a conscious and calculating strategy to complete the introductory program and future education, but also openness to have a 'Plan B' and invest in business and entrepreneurship. They are aware of the importance of education in Sweden and that they, as immigrants had to acquire Swedish educational capital to be respected by native Swedes. Consequently, the quest for respectability is an important aspect of the youth's educational goals. This recognition is important for young people and their families' positions within their own ethnic and religious networks in Sweden and Södertälje.

These empirical examples show how the different ways to describe the importance of investing in further studies in Sweden among the youths are based on an awareness of the various status hierarchies in Iraq. The group's ambition for future education and professional careers are based on their parents' education and career goals. This should be understood considering that doctors, pilots, engineers and university teachers in Iraq command both

cultural and economic status as well as higher social standing and respectability. These occupations have high status, even among those who are in other professional positions with considerably less resources. When young people say that they have the ambition to attend university, they do it based on their family's social status in Iraq and on parents' requests expectations. In parallel, the introductory program is based on their limited knowledge of other careers in Sweden.

Like other students attending introductory programs before they begin their regular secondary school education, the students from Iraq must amass enough educational capital to gain access to the programs they wish to study. The students were given a mix of regular grades in Swedish as a second language, mathematics and English. My picture of young people's study situation and attitude to studies might have been different if I had access to their grades. The lack of other assets in terms of knowledge of the Swedish education system and not having grown up and gone to elementary school here in Sweden makes newcomers more dependent on earning high grades to access national upper secondary programs. Therefore, grades are arguably more important for these students. This applies to the notion that education provides the newcomers with respectability in the majority society and their own families, and in their relative's eyes. One can also argue that since the students lack grades from Swedish primary schools, they are not yet in the school field, but are moving in there. Therefore, it is reasonable to regard the group as they are heading towards a position in the education field.

Based on Pierre Bourdieu's sociological concepts, I understand the students' approach to education and the 'Swedish school 'culture' as a distinct educational strategy focusing on earning the grades required to enter a national upper secondary program. This educational strategy is related to their parents' education and position in the labour market, families, social networks and other symbolically important resources and assets. For some of the youths this strategy appears as a natural way of thinking and acting. Furthermore, the education strategies are understood considering the youths and their parents' experiences of migration. It can also be understood as a way for the youth to repay their parents for leaving their homeland and migrating to Sweden.

The importance of knowing the language

The results of the thesis clearly show that proficiency in Swedish is of fundamental importance for young newcomer's ability to meet the eligibility rules for further study at one of the national upper secondary programs. The IVIK introduces the students to the Swedish education system and the norms and values of the society. Hence, IVIK is the most important link in the

introduction to the Swedish education system and society. The students' encounter with the Swedish education system makes the Swedish language into linguistic capital, partly expressed in the description of the program's purpose and goals.

Based on Bourdieu's view of language, linguistic capital is linked to the power, resources and the maintenance of limits based on notions of national identity, as confirmed by language. For young students, it is primarily about acquiring the Swedish language as a knowledge/school and learning languages. But it is also about learning the Swedish language to make themselves understood and to develop friendships with peers outside their own linguistic community. The youth's statements about the Swedish language can therefore be understood in terms of Bourdieu's discussion of language as symbolic capital, a capital that gives the dominant groups power and prestige in different areas of society, and to which the dominated/conquered groups must relate.

IVIK's emphasis on language learning and students' efforts to learn Swedish show the special status of the Swedish language, in school and in society. The Swedish language is the hard currency on the linguistic market. Learning Swedish entails both speaking and writing. The Swedish language's special status on the linguistic market is consistent with the Swedish national perceptions of a linguistically homogeneous country. When newcomers invest in learning Swedish, they do it in a belief that they have access to both symbolic and material resources in Swedish society, resources that increase the value of their cultural capital, which they believe can lead to increased symbolic and economic assets.

The young Iraqis in this thesis accept the Swedish language's special position in the linguistic but also speak Arabic, Assyrian, Chaldean and Kurdish with peers inside and outside school, and with a few multilingual teachers. The importance of speaking languages other than Swedish is particularly evident in a multicultural municipality such as Södertälje. Given that Södertälje is home to by a large group of people from the Middle East, it can be argued that young students' language skills in Arabic, Syrian and Kurdish are a valuable form of capital and a symbolic asset locally in communication with other Arabic- Syrian- and Kurdish-speaking people in Södertälje, but a less asset in the meeting with the school culture. In this way, Arabic, Syrian and Kurdish are mother tongue/companion languages while Swedish is the language of education.

Concluding words

The introductory course/program for students in upper secondary school is the most important link in their introduction to the Swedish educational system and society. The Swedish language is the key. For young people, it is

not just about learning Swedish to communicate with classmates and teachers, but also to manage what Bourdieu and Passeron calls the language's 'complex structures'. In this case, they must learn to speak and write Swedish. The main results of this thesis, which is different from previous research in this area, is that the young students in this study associate education, and higher education with respectability, saying that 'Here in Sweden you must go to school to get respect'. Higher education is, regardless of class, gender and ethnicity, crucial to their establishment in the Swedish labour market and society. Therefore, they all wanted to continue their education through university as soon as possible.

There may be some bias in my selection of young people since the 16 students in this study probably were more motivated than a completely random group of Iraqi youths would be. But even if the group was not fully representative, it was still large and varied enough for the results to be interesting. The results that I have presented in this thesis should be linked to Södertälje and its introductory course/program for upper secondary students. At the same time, the results are important outside the local context as education for school students is present in most of the Swedish municipalities. My hope is that this thesis contributes new and advanced knowledge about upper secondary school students and their encounter with the Swedish educational system, and how they see and understand the introductory program, their everyday lives as students and the importance of education for their establishment in the Swedish society. I have tried not to reduce the group to 'newly arrived immigrant students' in Sweden, but also to highlight their ways of coming to terms with their new country by focusing on their background and lives in Iraq. Iraq's history, educational structure, social, ethnic and religious conflicts have served as a starting point for the analysis of a group of students entering the Swedish education system.

Bilaga 1.

Intervjuguide (ungdomarna)

Ung i Irak (Allmänna frågor rörande Ungdomarnas upplevelser av att leva i Irak)

Kan du beskriva hur det var att leva i Irak?

Hemstaden (Frågor rörande Ungdomarnas hemstäder, bostadsområden och boendeförhållanden)

Kan du berätta om den stad i Irak du kommer ifrån och det bostadsområde som du levde i?

Kan du berätta om hur ni bodde? Typ av hus, område. Bodde ni centralt eller i en förort?

Vet du vilka etniska och religiösa grupper som bor i staden?

Har du bott i andra städer i Irak? Vilka i så fall och hur länge?

Skolan i Irak (Frågor rörande Ungdomarnas skolsituation i Irak eller det land där de spenderade den mesta tiden av sin skoltid innan ankomsten till Sverige)

Kan du berätta hur det var att gå i skolan i Irak eller annat land där du har gått i skolan?

Hur länge gick du i skolan?

Gick du i privat eller offentlig skola?

Gick du i en sekulär eller religiös skola?

Hur var din relation till lärarna?

Familj (Allmänna frågor rörande föräldrarnas utbildningsbakgrund och socioekonomiska status i Irak)

Kan du dina föräldrars högsta utbildningsnivå?

Vad jobbade dina föräldrar med i Irak innan ni lämnade landet?

Vad gör dina föräldrar här i Sverige? Arbete/studier/annat?

Att komma till Sverige och Södertälje (Frågor rörande migrationsprocessen i allmänhet och att bo i Södertälje i synnerhet)

Har du bott i andra länder innan du kom till Sverige?

Vill du berätta hur du kom till Sverige?

Kan du berätta om hur det är att bo i Södertälje och det bostadsområde som du bor i?

Typ av boende, hur, radhus, flerbostadshus?

Vet du vilka etniska och religiösa grupper som bor i ditt bostadsområde?

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

Skolan i Sverige (Frågor rörande Ungdomarnas upplevelser av sin skol-situation i allmänhet och introduktionsutbildningen i synnerhet)

Hur är det att gå i skolan i Sverige?

Hur länge har du gått på IVIK?

Finns det några skillnader och likheter mellan skolan här i Sverige och den du gick i Irak?

Framtiden (frågor rörande val av gymnasieprogram och framtida utbildning- och yrkesambitioner)

Vilket program vill du läsa efter IVIK och varför?

Bilaga 2.

Intervjuguide (kommuntjänstemän, skolledare och lärare)

Utbildning för nyanlända gymnasieungdomar i Södertälje

Utbildningens organisering

Hur är utbildningen organiserad? Använder man sig av några särskilda organisationsmodeller?

Introduktionen av nyanlända ungdomar

Hur går själva introduktionssamtalet med Ungdomarna till?

Hur kartlägger man de nyanlända ungdomarnas förkunskaper/tidigare skol-kunskaper?

Finns det några formella riktlinjers för när de nyanlända ungdomarna ska in i de nationella programmen? Hur går själva övergången till?

Samverkan med andra myndigheter och organisationer

Samarbetar man med andra myndigheter och organisationer när det gäller organiseringen av introduktionsutbildningen?

Utbildningens fysiska placering

Ungdomarnas övergång till ordinarieprogram.

Studie- och yrkesvägledning för nyanlända.

Föräldrassamverkan.

Modersmållärare och studiehandledare.

Referenser

- Aakvaag, Gunnar C., Hviid Jacobsen, Michael & Johansson, Thomas (red.) (2012). *Introduction to sociology: Scandinavian sensibilities*. Harlow: Pearson.
- Aburish, Saïd K. (2000). *Saddam Hussein: the politics of revenge*. London: Bloomsbury.
- Ahrne, Göran, Roman, Christine & Franzén, Mats (2000). *Det sociala landskapet: en sociologisk beskrivning av Sverige från 50-tal till 90-tal*. 2., omarb. uppl. Göteborg: Korpen.
- Akkari, Abdeljalil (2004). "Education in the Middle East and North Africa: Current Situation and Future Challenges". *The International Education Journal*, vol. 5, nr. 2, s. 144–153.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront, Stockholm.
- Ambrose, Anna (2017). *Att navigera på en skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Anderson, Benedict (1993). *Den föreställda gemenskapen: reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Andersson Brynja, Nina, Melchert, Roy & Hedberg, Casper (2010). *Nyanlända elevers utbildning: goda exempel från tio kommuner*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Andersson, Eva & Magnusson Turner, Lena (red.) (2008). *Den delade staden*. Umeå: Boréa.
- Andersson, Hans Ascher, Henry Eastmond, Marita Björnberg, Ulla (2010). *Mellan det förflutna och framtiden: asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. Göteborg: Centrum för Europaforskning, Göteborgs universitet (CERGU)/Nordiska högskolan för folkhälsovetenskap.
- Andersson, Rickard, Pelling, Lisa, Fumarola Unsgaard, Olav & Wennerhag, Magnus (2008). "Den fria men begränsade rörligheten." I *Fronesis*. Tema Migration. Nr 27, s. 8–16.
- Andersson, Åsa (2003). *Inte samma lika: identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Eslöv: B. Östlings bokförlag. Symposium.
- Arnman, Göran, Jönsson, Ingrid, Trondman, Mats & Palme, Mikael (1993). *Skola – fritid – framtid: en studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnstberg, Karl-Olov & Ramberg, Ingrid (1997). *I stadens utkant: perspektiv på förorter*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (red.) (2007). *Kulturnavigering i skolan*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (2009). *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ascher, Henry (2014). "Hälsans betydelse för nyanlända barn i skolan och skolans betydelse för nyanlända barns hälsa". I Kästen-Ebeling, Gilda & Otterup, Tore

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- (red.) *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 96–117.
- Aspers, Patrik (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber.
- Atto, Naures (2011). *Hostages in the homeland, orphans in the diaspora: identity discourses among the Assyrian/Syriac elites in the European diaspora*. Diss. Leiden: University of Leiden.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, Christina (1992). *Hemmafrun som försvann: Övergången till lönearbete bland gifta kvinnor i Sverige 1968–1981*. Stockholm: Swedish Institute for Social Research, Stockholm University.
- Axelsson, Monica & Bunar, Nihad (red.) (2006). *Skola, språk och storstad: en antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky.
- Axelsson, Monica & Norrbacka Landsberg, Riikka (1998). *En studie av två internationella klasser: ur ett etnologiskt språkpedagogiskt perspektiv*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Bak, Maren & Brömssen, Kerstin von (red.) (2013). *Barndom & migration*. 1. uppl. Umeå: Boréa.
- Bankier, Joanna, Karlsson, Ingemar & Schueler, Kaj (red.) (2002). *Nyhetens obehag: essäer om modersmål, kultur och nationell identitet*. Nora: Nya Doxa.
- Barth, Fredrik (red.) (1994). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Behtoui, Alireza (1999). *Invandrare på den svenska arbetsmarknaden: en delrapport från LO-projektet Ökad sysselsättning*, ÖS. Stockholm: LO.
- Behtoui, Alireza (2006). "Om de hade föräldrar födda på rätt plats": om ungdomar med utländsk bakgrund i det svenska utbildningssystemet och på den svenska arbetsmarknaden. Norrköping: Integrationsverket.
- Behtoui, Alireza (2007). "Segregerade nätverk: Vägen från skola till arbete". I Dahlstedt, Magnus (red.) *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. 1. uppl. Umeå: Boréa, s. 41–66.
- Behtoui, Alireza (2009). "Social capital and stigmatised immigrants." I *European perspectives on exclusion and subordination: the political economy of migration*. [ed] Neergaard Anders, Maastricht: Shaker Publishing, 1, s. 223–237.
- Behtoui, Alireza & Jonsson, Stefan (2013). "Rasism – särskiljandets och rangordningens praktik". I Dahlstedt, Magnus & Neergaard, Anders (red.) (2013). *Migrationens och etnicitetens epok: kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 168–198.
- Behtoui, Alireza, Nygård, Olav & Neergaard, Anders (2014). "Ungdomar, socialt kapital och stratifiering." I Dahlstedt, Magnus, Hertzberg, Fredrik, Urban, Susanne, Ålund, Aleksandra (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. Umeå: Boréa, s. 233–260.
- Behtoui, Alireza. & Neergaard, Anders (2015). "Social capital and the educational achievement of young people in Sweden". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, nr. 7, s. 947–969.
- Bergstedt, Bosse, Lorentz, Hans, (red.) (2006). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergendorf, Inger (2014). *Nyanlända elever i Sverige*. I Kästen Ebeling, Gilda & Otterup, Tore. *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s 31–48.

- Bernstein, Basil (1971). *Class, codes and control. Primary socialization, language and education*. London: Routledge.
- Bertilsson, Emil (2014). *Skollärare: rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bhabha, Homi & Rutherford, Jonathan (1999). "Det tredje rummet." I Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (red.). *Globaliseringens kulturer*. Nora: Nya Doxa, s. 283–294.
- Bigestens, Aina & Sjögren, Annick (red.) (2001). *Lyssna: interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Bjar, Louise (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurstrom, Erling (1997). *Högt & lågt/smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa.
- Björnberg, Ulla (2013). "I väntan på uppehållstillstånd" I Bak, Maren & Brömssen, Kerstin von (red.). *Barndom & migration*. 1. uppl. Umeå: Boréa, s. 139–166.
- Blob, Mathias (2004). *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn: en översiktstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.
- Bolin, Göran (1998). *Filmbytare: videoväld, kulturell produktion & unga män*. Doktorsavhandlingar från JMK. Umeå: Boréa.
- Boman, Margaretha & Rodell Olgaç, Christina (1999). *Liv och lärande i förberedelseklass*. Stockholm: Forskningsgrupp etnicitet och pedagogik, Lärarhögskolan.
- Bouakaz, Laid & Bunar, Nihad (2015). "Diagnos nyanländ" I Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur, s. 263–290.
- Bouakaz, Laid & Taha, Rehan (2016). "Kampen om att bli en elev" I Lund, Anna & Lund, Stefan (red.). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 85–102.
- Bourdieu, Pierre (1984). Vad det vill säga att tala. Det språkliga utbytets ekonomi." I Donald Broady & Ulf P. Lundgren (red.) Skeptron 1. *Texter om läroplansteori och kultureproduktion. Tema Rätten att tala*. Stockholm: B. Östlings Bokförlag Symposion, s. 27–59.
- Bourdieu, Pierre (1986). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Salamander.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Texter om de intellektuella: en antologi. Moderna franska tänkare*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Bourdieu, Pierre (1996). *The state nobility: elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1999a). *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1999b). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (red.) (1999c). *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Science of science and reflexivity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv.
- Bourdieu, Pierre & Sayad, Abdelmalek (2004). "Colonial rule and cultural sabir" *Ethnography* 5 (4) (December 1) s. 445–486.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D (2000). "The organic ethnologist of Algerian migration" *Ethnography*, 1(2), s. 173–182.
- Broady, Donald (red.) (1985). *Kultur och utbildning: om Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm: UHÄ, FoU-enheten.
- Broady, Donald (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. 2., korr. uppl. Stockholm: HLS (Högskolan för lärarutbildning).
- Broady, Donald (1998): *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptronhäften, nr 15, Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, ILU, Uppsala universitet.
- Broady, Donald, Andersson, Mats. B., Börjesson, Mikael, Gustafsson, Jonas, Hultqvist, Elisabeth & Palme, Mikael (2000). "Skolan under 1990-talet – sociala förutsättningar och utbildningsstrategier" I SOU 2000:39, *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer; s. 5–133.
- Broady, Donald & Börjesson, Mikael (2008). "En social karta över gymnasieskolan" I *Individ, samhälle, lärande: åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 24–35.
- Broady, Donald & Palme, Mikael (1984). *Pierre Bourdieus kultur- och utbildningssociologi: en introduktion*. Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Brubaker, Rogers (2009). "Ethnicity, Race, and Nationalism" *Annual Review of Sociology*, 35, 21–42.
- Brubaker, Rogers (2014). "Beyond ethnicity". *Ethnic and Racial Studies*. vol. 37, nr 35, s. 804–808.
- Brune, Ylva (1998). *Mörk magi i vita medier: svensk nyhetsjournalistik om invandrare, flyktingar och rasism*. Stockholm: Carlsson.
- Bryman, Alan (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, Nihad (1998). *Ungdom, flyktingskap, identitet*. Rapport/Centrum för kulturforskning. Växjö: Centrum för kulturforskning, Högskolan i Växjö.
- Bunar, Nihad (2001a). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Bunar, Nihad (2001b). "Utbildning, segregation och integration" I Olofsson, Gunnar & Holmgren, Anna (red.). *Integration och segregation – i teori och praktik: seminarium 20–21 februari 2001 i Växjö*. Stockholm: LO, s. 57–72.
- Bunar, Nihad (2002): *Komplement eller konkurrent: fristående gymnasieskolor i ett integrationsperspektiv*. Norrköping: CEUS.
- Bunar, Nihad (2006). *Valfrihet och anti-segregerande åtgärder: när skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet*. Stockholm: Sociologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bunar, Nihad (2009). *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, Nihad (2010). *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad (red.) (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2006). "I min gamla skola lärde jag mig fel svenska": *en studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet*. Norrköping: Integrationsverket.

- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2007). *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Bunar, Nihad & Sernhede, Ove (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Bunar, Nihad & Valenta, Marko (2012). "The sociology of ethnicity" I Aakvaag, Gunnar C., Hviid Jacobsen, Michael & Johansson, Thomas (red.). *Introduction to sociology: Scandinavian sensibilities*. Harlow: Pearson, s. 298–317.
- Burgess, Chris (2007). "Newcomer children in non-metropolitan public schools: the lack of state-sponsored support for children whose first language is not Japanese." *Japan Forum*. vol. 19, nr. 1, s. 1–21.
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Bäckström, Åsa (2005). *Spår: om brädsportkultur, informella lärprocesser och identitet*. Studies in educational sciences, 74. Stockholm: HLS förlag.
- Börjesson, Mikael & Bertilsson, Emil (2010). "Språkens numerärer: Elever och studenter på språkutbildningar i Sverige, 1960–2010" I *Praktiske Grunde. Nordisk tidskrift för kultur- og samfundsvidenskab* 4, s. 15–40.
- Börjesson, Mikael, Heyman, Ingrid I., Langerth Zetterman, Monica, Larsson, Esbjörn, Lidegran, Ida, Palme, Mikael (red.) (2006). *Fältanteckningar: utbildnings- och kultursociologiska texter tillägnade Donald Broady*. Skeptronserien. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (ILU), Uppsala universitet.
- Calhoun, Craig J. (2007). *Nations matter: culture, history, and the cosmopolitan dream*. London: Routledge.
- Carlson, Marie (red.) (2007). *Språk och gräns/er: om språk och identitetsskapande i några skönlitterära verk*. ROSA. Rapporter om svenska som andraspråk, nr 11. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Castles, Stephen & Miller, Mark J. (2009). *The age of migration: international population movements in the modern world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Castles, Stephen (2002). "Migration and Community Formation under Conditions of Globalization" *The International Migration Review* 36.4: 1143–1168.
- Catarci, Marco. & Fiorucci, Massimiliano (red.) (2015). *Intercultural education in the European context: theories, experiences, challenges*. Serie: Research in migration and ethnic relations. New York: Routledge.
- Cederberg, Margareta & Ericsson, Ingegerd (2009). *Ungdomars upplevelser av grundskolan i Malmö – röster från elever på IV-program*. Malmö: Avdelning barn och ungdom, FoU-utbildning, Resurscentrum för mångfaldens skola, Malmö stad.
- Cederberg, Meta (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö studies in educational sciences. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Cetrez, Önver (1998). *Syrisk-ortodoxa kyrkan: en religiös och kulturell symbol*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Cetrez, Önver (2005a). "An Insider at the Margins: My position when researching within a community I belong to." I Helve, Helena (red.). *Mixed methods in youth research*. Helsinki: Finnish Youth Research Society, s. 232–251.
- Cetrez, Önver (2005b). *Meaning-making variations in acculturation and ritualization: a multi-generational study of Suroyo migrants in Sweden*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Cetrez, Önver, Donabed, Sargon & Makko, Aryo (red.) (2012). *The Assyrian heritage: threads of continuity and influence*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Chancer, Lynn S. & Watkins, Xaviera Beverly (2009). *Sociala positioner: en översikt*. Lund: Studentlitteratur.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- Cohen, Phil (red.) (1999). *New ethnicities, old racisms*. London: Zed.
- Connell, Raewyn (2008). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Crompton, Rosemary (2014). *Klass och stratifiering*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for bilingual education.
- Czaika, Mathias (2009). *The political economy of refugee migration and foreign aid*. Basingstoke, UK; Palgrave Macmillan.
- Dahlstedt Magnus, Hertzberg Fredrik, Urban Susanne, Ålund Aleksandra (red.) (2007). *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. Umeå: Boréa.
- Dahlstedt, Magnus & Hertzberg, Fredrik (2011). *Skola i samverkan: miljöprogrammet och visionen om den öppna skolan*. Malmö: Gleerup.
- Dahlstedt, Magnus & Neergaard, Anders (red.) (2013). *Migrationens och etnicitetens epok: kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. Stockholm: Liber.
- Dahlstedt, Magnus & Neergaard, Anders (red.) (2015). *International migration and ethnic relations: critical perspectives*. London: Routledge.
- Damluji, Mona, Bet-Shlimon, Arbela, Benjamen, Alda, Al-Bahloly, Saleem, Bahooora, Haytham, Pieri, Cecilia & Sluglett, Peter (2015). "Roundtable: Perspectives on researching Iraq today." *Arab Studies Journal*, 23(1), s. 236–265.
- Darvishpour, Merhdad & Westin, Charles (red.) (2008). *Migration och etnicitet: perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, Charlotte Aull (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. 2., ed. London: Routledge.
- Deniz, Fuat & Perdikaris, Antonios (1990). *Ett liv mellan två världar: en studie om hur assyriska ungdomar som andra generationens invandrare i Sverige upplever och hanterar sin livssituation*. Örebro: Örebro universitet.
- Deniz, Fuat (1999). *En minoritets odysse: upprätthållande och transformation av etnisk identitet i förhållande till moderniseringsprocesser: det assyriska exemplet*. Diss. Uppsala: Uppsala University.
- Departementserien 2013:16. *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Du Gay, Paul & Hall, Stuart. (2011). *Questions of cultural identity*. Los Angeles, California: Sage.
- Dutceac Segesten (2013) "Nationalism: gamla och nya debatter". I Petersson, Bo & Johansson, Christina (red.) (2013). I. *IMER idag: aktuella perspektiv på internationell migration och etniska relationer*. 1. uppl. Stockholm, s. 65–89.
- Eastmond, Marita & Åkesson, Lisa (red.) (2007). *Globala familjer: transnationell migration och släktskap*. Hedemora: Gidlund.
- Edling, Christofer & Liljeros, Fredrik (2010). *Ett delat samhälle: makt, intersektionalitet och social skiktning*. Malmö: Liber.
- Ehn, Billy. "Vad gör vi med intervjuerna?" I: Silvé, Eva (red.) (1995). *Text i tryck: när fältmaterial blir publikation*. Stockholm: Nordiska museet, s. 50–65.
- Ehn, Billy & Klein, Barbro (1994). *Från erfarenhet till text: om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlsson.
- Ekelund, Bo G. (2010). "Språken, skolan, samhället: Ett temanummer om de moderna språken 5 och deras marknad i Sverige" I *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift för kultur- og samfundsvidenskab*. Tema: språken, skolan samhället. De moderna språkens marknad i Sverige, nr 4, s. 5–15.
- Eklund, Monica (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Diss. Luleå University of Technology.

- Erel, Umut (2010). "Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies". *Sociology*. vol. 44, nr 4, s. 642–660.
- Ericsson, Urban, Molina, Irene & Ristilampi, Per-Markku (2002). *Miljonprogram och media: föreställningar om människor och förorter*. Stockholm: Riksantikvarieämbetet.
- Eriksen, Thomas Hylland (1993). *Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives*. London: Pluto Press.
- Eriksson-Zetterquist, Ulla & Styhre, Alexander (2007). *Organisering och intersektionalitet*. Malmö: Liber.
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fazlhashemi, Mohammad (2002). *Möten, myter och verkligheter: studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön*. Umeå: Skriftserie från Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet.
- Feinberg, Rosa Castro (2000). "Newcomer schools: Salvation or segregated oblivion for immigrant students?" *Theory into practice*, vol. 39, nr 4, s. 220–227.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2, utök. uppl. Stockholm: Liber.
- Forsberg, Håkan (2015). *Kampen om eleverna: gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, Margareta (2007). *Brunetter och blondiner: sex, relationer och tjejer i det mångkulturella Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsell, Anna (2011). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Fridlund, Lena (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Gay, Paul. Du & Hall, Stuart (2011). *Questions of cultural identity*. Los Angeles, California: Sage.
- Gelotte, Göran (2004). *Södertälje kommuns historia*, Del 3. Södertälje: Kultur- och fritidskontoret.
- Gemzöe, Lena (2004). *Nutida etnografi: reflektioner från mediekonsumtionens fält*. Nora: Nya Doxa.
- Goldstein-Kyaga, Katrin & Borgström, Maria (2009). *Den tredje identiteten: ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1995). *Pizzabagare eller pilot? om studievalet bland ungdomar i multietniska skolor*. HLS, Stockholm.
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Linköping studies in arts and science, Norrköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Grusky, David B. (red.) (2014). *Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective*. Fourth edition. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Gustafson, Katarina (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel: barns identitetsarbete och sociala geografier*. Uppsala studies in education. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustafson, Per (2007). "Ett transnationellt perspektiv på migration" I Olsson, Erik (red.) *Transnationella rum: diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. 1. uppl. Umeå: Boréa, s. 15–42.
- Gytz Olesen, Søren & Möller Pedersen, Peter (red.) (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- Hagan, Jacqueline & Ebaugh, Helen Rose (2003). "Calling upon the Sacred: Migrants' Use of Religion in the Migration Process." *The International Migration Review*, vol. 37, nr. 4, s. 1145–1162.
- Hajighasemi, Ali (2006). *Experiment, motstånd, makt: det kommunala integrationsarbetet och storstadssatsningen i Södertälje*. Utvärderingar av den nya storstadspolitiken. Huddinge: Projektet för utvärderingen av Storstadssatsningen, Södertörns högskola.
- Hall, Stuart (1995). "The West and the rest: Discourse and power" I: Hall, Stuart, Held, David, Hubert, Don & Thompson, Kenneth (red.). *Modernity: An introduction modern societies*. Malden: MA: Blackwell, s. 184–228.
- Hall, Stuart (1996). "New ethnicities". I: Morley, David & Chen, Kuan-Hsing (red.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London/New York: Routledge, s. 442–451.
- Hall, Stuart & Du Gay, Paul (red.) (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hammarén, Nils (2008). *Förorten i huvudet: unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Atlas akademi. Stockholm: Atlas.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon; Routledge.
- Hansen, Peo (2008). *EU:s migrationspolitik under 50 år: ett integrerat perspektiv på en motsägelsefull utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, Peo & Hager, Sandy Brian (2012). *The politics of European citizenship: deepening contradictions in social rights and migration policy*. Oxford: Berghahn.
- Harb, Imad (2008). *Higher education and the future of Iraq. Special report/United States Institute of Peace*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace (USIP).
- Hedlund, Daniel (2016). *Drawing the limits: unaccompanied minors in Swedish asylum policy and procedure*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hertzberg, Fredrik (2006). "Kultur, tillhörighet och aktörsskap: om en grupp arbetsförmedlars sätt att förstå en etnisk segregerad arbetsmarknad" I Mäkitalo, Åsa (red.) *Att hantera arbetslöshet: om social kategorisering och identitetsformering i det senmoderna*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, s. 93–131.
- Hertzberg, Fredrik (2015). "Vägledning, erkännande och kunskap". I Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur, s. 177–213.
- Hirdman, Yvonne (2003). *Genus: om det stablas föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hjelmér, Carina (2012). *Leva och lära demokrati? en etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Umeå: Umeå universitet.
- Hjerm, Mikael & Peterson, Abby (red.) (2007). *Etnicitet: perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Hjärpe, Jan (2005). *Sharī'a: gudomlig lag i en värld i förändring = Al-sharī'a*. Stockholm: Norstedt.
- Hjärpe, Jan (2012): *Islam: lära och livsmönster*. Stockholm: Norstedt.
- Huitfeldt, Åke (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning*. Lic.-avh. Örebro: Örebro universitet.
- Hultqvist, Elisabeth (2001). *Segregerande integrering: en studie av gymnasie-skolans individuella program*. Studies in educational sciences. Stockholm University. Stockholm: HLS förlag.
- Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Ichou, Mathieu (2014). "Who they were there: Immigrants' educational selectivity and their children's educational attainment". *European Sociological Review*, vol. 30, nr.6, s. 750–765.
- Israel, Joachim & Hans-Erik Hermansson (1996). *Det nya klassamhället*. Stockholm: Ordfront.
- James, Carl (2003). *Seeing ourselves: exploring ethnicity, race and culture*. Toronto, ON: Thompson Educational.
- Jenkins, Richard (1997). *Rethinking ethnicity: arguments and explorations*. London: Sage.
- Jepson Wigg, Ulrika (2008). *Bryta upp och börja om: berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköping studies in behavioural science. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Jepson Wigg, Ulrika (2016). "Betydelsefulla skeden – från introducerande till ordinarie undervisning." I Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, Eva (red.). *Skolans möte med nyanlända*. Malmö: Liber, s. 65–91.
- Johansson, Monica (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieungdomars institutionella identitetsskapande*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jones, Gill (2009). *Youth*. Cambridge: Polity.
- Jonsson, Jan O. & Erikson, Robert (1994). *Sorteringen i skolan: studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlsson.
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kelly, Philip & Lusia, Tom (2006). "Migration and the transnational habitus: evidence from Canada and the Philippines". *Environment and Planning*, vol. 38, nr. 5, s. 831–847.
- Khayati, Khalid & Dahlstedt, Magnus (2013). "Diaspora – relationer och gemenskap över gränser" I Dahlstedt, Magnus & Neergaard, Anders (red.). *Migrationsens och etnicitetens epok: kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 82–109.
- Klein, Barbro (2000). "The Miracle in Södertälje, Sweden: Mass Media, Interethnic Politics, and a Profusion of Texts and Images". *Thick Corpus, Organic Variation and Textuality in Oral Tradition*, 7, s. 401–416.
- Klinthäll, Martin, & Urban, Susanne (2014). "Second-generation immigrants in the small-business sector in Sweden". *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, vol. 12, nr 3, s. 210–232.
- Knocke, Wuokko & Hertzberg, Fredrik (2000). *Mångfaldens barn söker sin plats: en studie om arbetsmarknadschanser för ungdomarmed invandrarbakgrund*. Stockholm: Svartvitt i samarbete med Arbetslivsinstitutet.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kästen Ebeling, Gilda & Otterup, Tore (2014). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (1995). *Interkulturella läroprocesser*. Interkulturell undervisning. Stockholm: HLS.
- Lahdenperä, Pirjo (2002). *Developing multicultural schools and intercultural education. Reflections on diversity and change in modern society: a Festschrift for Annick Sjögren*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo & Lorentz, Hans (2010). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo, Gustavsson, Hans-Olof & Lundgren, Mats (2016). "Du är inte ensam! Interkulturell kompetensutveckling genom kollegialt lärande". I Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, Eva (red.) *Skolans möte med nyanlända*. Första upplagan Stockholm: Liber, s. 207–225.
- Lalander, Philip (2009). *Respekt: gatukultur, ny etnicitet och droger*. Malmö: Liber.
- Laqueur, Thomas (1994). *Om könens uppkomst: hur kroppen blev kvinnlig och manlig*. Stockholm: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (2011). *Utbildningshistoria: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne & Halsey, Albert Henry (2006). *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawson, Adolphe (2008). *Demokrati på förortska: Storstadssatsningen i Stockholm, Haninge, Huddinge och Södertälje: en process för segregationsbekämpning, demokratiutveckling och förvaltningsförmelse*. Huddinge: Södertörns högskola.
- León Rosales, René (2010). *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- León Rosales, René (2014). "'Där är alla svenskar, inte en enda svartskalle.' Svenskhetsnorm i en multietnisk skola". I Martinsson, Lena & Reimers, Eva (red.) *Skola i normer*. 2. [omarb.] uppl. Malmö: Gleerups, s. 151–188.
- Lidegran, Ida (2009). *Utbildningskapital: om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lilliedahl, Jonathan & Ehrlin, Anna. (2016). "Kartläggning och inkludering av nyanlända elevers kunskaper – exemplet musik" I: Lahdenperä Pirjo & Sundgren, Eva. (red.) *Skolans möte med nyanlända*. Stockholm, s. 49–64.
- Lindberg, Inger (2011). *Läraryrkets interkulturella dimensioner*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.
- Lindgren, Simon (2007). *Sociologi 2.0: samhällsteori och samtidskultur*. Malmö: Gleerup.
- Lindström, Jonas (2004). *Organisation och styrformer mellan praktik och retorik: storstadsarbetet i Södertälje kommun 1999–2004. Utvärderingar av den nya storstadspolitiken*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.) (2016). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats: att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, Anna & Lund, Stefan (red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, Stefan & Walizadeh, Carolin (2015). "Prestigeskolan". I Lund, Anna & Lund, Stefan (red.) *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, s. 125–142.
- Lundgren, Anna Sofia & Nilsson, Bo (red.) (2009). *Att förhandla plats och tillhörighet: kulturanalytiska perspektiv på två bostadsområden i Södertälje kommun*. Umeå: Institutionen för kultur och medier, Umeå universitet.
- Lundgren, Anna Sofia (2000). *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan*. Etnologiska skrifter. Eslöv: B. Östlings bokförlag: Symposion.

- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (2014). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundqvist, Catarina (2007). "Transnationella horisonter i utbildning och karriär". I Olsson, Erik (red.). *Transnationella rum: diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. 1. uppl. Umeå: Boréa, s. 165–194.
- Lundqvist, Catarina (2010). *Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Lundström, Catrin (2007). *Svenska latinas: ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg; Makadam.
- Lunneblad, Johannes (2013). "Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan". *Nordisk barnehageforskning*, vol. 6, nr.8, s. 1–14.
- Lykke, Nina (2009). *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Magnusson Turner, Lena & Andersson, Eva (red.) (2008). *Den delade staden*. (2., bearb. uppl.) Umeå: Boréa.
- Magnusson, Lena (2008). "Invandring och segregation". I Magnusson Turner, Lena & Andersson, Eva (2008). *Den delade staden*. 2., bearb. uppl. Umeå: Boréa, s. 9–24.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, self & society: from the standpoint of social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Melldahl, Andreas & Börjesson, Mikael (2015). "Charting the Social Space: the case of Sweden in 1990". I *The Routledge Companion to Bourdieu's "Distinction"*. Oxon/New York: Routledge, s. 135–156.
- Methal R. Mohammed-Marzouk (2012) "Teaching and Learning in Iraq: A Brief History". *The Educational Forum*, vol. 76, nr.2, s. 259–264.
- Meurling, Birgitta & Nygren, Göran (red.) (2009). *Skolvardag och framtidsambitioner: etnologiska perspektiv på utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Moldenhawer, Bolette (2007). "Lika utbildning för alla. Integration eller exkludering i gymnasieskolan". I Dahlstedt, Magnus (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. 1. uppl. Umeå: Boréa, s. 79–110.
- Molina, Irena (1997). *Stadens rasifiering: etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Uppsala: Geografiska regionstudier, Uppsala universitet.
- Munson, Peter J. (2009). *Iraq in transition: the legacy of dictatorship and the prospects for democracy*. Washington D.C.: Potomac.
- Murchison, Julian M. (2010). *Ethnography essentials: designing, conducting, and presenting your research*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Kvalitet inom IV – hela skolans ansvar*. Stödmaterial 2006:56. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Månsson, Niklas (2016). "Kommunala strävanden för nyanlända elevers vägar in i skolan". I Lahdenperä, Pirjo & Sundgren, Eva (red.). *Skolans möte med nyanlända*. Malmö: Liber, s. 29–47.
- Nannucci, R. (Ed.). (2012). *Uprooting and surviving: Adaptation and resettlement of migrant families and children* (Vol. 2). Dordrecht: D. Reidel.
- Neergaard, Anders (2002) "Arbetsmarknadens mönster: om rasifierad segmentering" I Lindberg, Ingemar & Dahlstedt, Magnus (red.). *Det slutna folkhemmet: om etniska klyftor och blågul självbild*. Stockholm: Agora, s. 116–134.
- Neergaard, Anders (2004). *Arbetsförmedlarna på en rasifierad arbetsmarknad: förändrare, förstärkare eller bara förvaltare?* Themes. 23. Norrköping: CEUS.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- Neergaard, Anders (2006). *Rasifierad rekrytering i storstadskommunen: mellan exkluderad och inkluderad underordning*. Kors & tvärs: intersektionalitet och makt i storstadens arbetsliv. Stockholm: Normal.
- Neergaard, Anders, (2009). "Racialisation in the labour market: in search of a theoretical understanding. European perspectives on exclusion and subordination: the political economy of migration" I Neergaard, Anders (red.). *European Perspectives on Exclusion and Subordination: The Political Economy of Migration*. Maastricht: Shaker Publishing BV, s. 221–222.
- Neuman, William Lawrence (2014). *Basic Social Research: qualitative and quantitative approaches*. Harlow, Essex: Pearson 3. ed.
- Nilsson Folke (2015). "Från inkluderande exkluderande till exkluderande inkluderande – elevröster om övergång från förberedelseklass till ordinarie klasser" I Bunar, Nihad (red.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 37–80.
- Nilsson Folke, Jenny (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nilsson, Jenny (2012). *Att främja nyanlända ungdomars kunskapsutveckling: med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Skolverket.
- Nilsson, Jenny & Axelsson, Monica (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 6, nr. 1, s. 137–164.
- Nilsson, Jenny & Bunar, Nihad (2015). "Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology". *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, nr 4, s. 399–416.
- Nordlund, Veronica & Pelling, Lisa (2013). *Den nya vägen in: ett migrantperspektiv*. Norrköping: Migrationsverket.
- Nygren, Göran (2007). *Framgångsrika ungdomar i en framgångsrik klass: Resursstarka barns strategier för skolarbetet och framtiden*. Uppsala: Institutionen för kulturanthropologi och etnologi, Forum för skolan som kulturmiljö och arbetsplats, Uppsala universitet.
- Nyström, Anne-Sofie (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: en studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Obondo, Margaret, Rodell Olgaç, Christina, Robleh, Salada & Pehrsson, Kajsa (2005). *Broar mellan kulturer: somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Olsson, Erik (2013). "Renässansen för ett begrepp i förskingringen" I Petersson, Bo & Johansson, Christina (red.) *IMER idag: aktuella perspektiv på internationell migration och etniska relationer*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 247–266.
- Olsson, Erik (red.) (2007). *Transnationella rum: diaspora, migration och gränssöverskridande relationer*. Umeå: Boréa.
- Osanami Törngren, Sayaka (2013). "Ras och etnicitet" I Petersson & Johansson, (red.). *IMER idag: aktuella perspektiv på internationell migration och etniska relationer*. Stockholm: Liber, s. 90–111.
- Otterup, Tore (2005). *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

- Palme, Mikael (2008). *Det kulturella kapitalet: studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis (AUU).
- Parszyk, Ing-Marie (1999). *En skola för andra: minoritetsungdomars upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Studies in educational sciences. Stockholm: HLS.
- Pelling, Lisa (2012). *Ny väg in: Forskningsstudie om migrationskanaler*. Stockholm: Global utmaning.
- Peterson, Abby & Ålund, Alexandra (2007). "Ras, kön, klass, identitet och kultur" I Hjerm, Mikael & Peterson, Abby (red.). *Etnicitet. Perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups, s. 11–25.
- Petersson, Bo & Johansson, Christina (red.) (2013). *IMER idag: aktuella perspektiv på internationell migration och etniska relationer*. Stockholm: Liber.
- Popoola, Margareta (2008). "Hyresvärdars inflytande på segregationen" I Magnusson Turner, Lena & Andersson, Eva (red.) (2008). *Den delade staden*. 2., bearb. uppl. Umeå: Boréa, s. 189–231.
- Pripp, Oscar (2001). *Företagande i minoritet: om etnicitet, strategier och resurser bland assyrier och syrianer i Södertälje*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Pugh, Karen, Every, Danielle, & Hattam, Robert (2012). "Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school". *The Australian educational researcher*, vol. 39, nr. 2, s. 125–141.
- Puskás, Tünde & Ålund, Alexandra (2013). "Etnicitet – Gränsdragningens och skillnadsskapandets komplexitet" I Dahlstedt, Magnus & Neergaard, Anders (red.) (2013). *Migrationens och etnicitetens epok: kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 28–29.
- Regeringens proposition 1990/91:85. *Växa med kunskaper: om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm: Fritzes.
- Regeringens proposition 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringen.
- Rehnvall, Anna (red.) (2015). *Migrationsinfo för alla*. 1:a upplagan Stockholm: Fores.
- Reitz, Jeffrey G. (2002). "Host Societies and the Reception of Immigrants: Research Themes, Emerging Theories and Methodological Issues". *The International Migration Review*, vol. 36, nr.4, s. 1005–1019.
- Repstad, Pål & Nilsson, Björn (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Richardson, Gunnar (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Ristilampi, Per-Markku (1999). *Rosengård och den svarta poesin: en studie i modern annorlundahet*. Symposium bibliotek. Stockholm; Brutus Östlings bokförlag Symposium.
- Rodell Olgaç, Christina (1996). *Förberedelseklassen: en rehabiliterande interkulturell pedagogik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rodell Olgaç, Christina (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: från hot till möjlighet*. Studies in educational sciences. Stockholm: HLS förlag.
- Ronström, Owe, Runfors, Ann & Wahlström, Karin (1998). *"Det här är ett svenskt dagis": en etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Runblom, Harald (red.) (2000). *Migrants and the homeland: images, symbols and realities*. Uppsala: Centre for Multiethnic Research, Uppsala University.
- Runfors, Ann (1997). "Integration as a language issue. Processes of exclusion and inclusion in Swedish suburban schools". I *Language and Environment. A Cultural*

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- Approach to Education for Minority and Migrant Students*. Tumba: Mångkulturellt centrum, s. 103–114.
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rydström, Jens & Tjeder, David (2009). *Kvinnor, män och alla andra: en svensk genushistoria*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Räthzel, Nora (2006). "Föreställ dig att du är en invandrare och ingen bryr sig": Rädslor, hopp, och unga människors strategier för inträde till arbetsmarknaden" I Neergaard, Anders (red.). *På tröskeln till lönearbete: diskriminering, exkludering och underordning av personer med utländsk bakgrund*. SOU 2006:60. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering Stockholm: Fritze, s. 91–136.
- Sahlström, Fritjof (2013). *Språk och identitet i undervisning: inga konstigheter*. Stockholm: Liber.
- Saleh, Zainab (2013). "On Iraqi Nationality: Law, Citizenship and exclusion". *Arab Studies Journal*, vol. 21, nr.1, s. 48–78.
- Sandell, Anna (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö studies in educational sciences. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Sarstrand Marekovic, Anna-Maria (2016). "Mot alla odds" I Lund, Anna & Lund, Stefan (red.). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 143–160.
- Sayad, Abdelmalek (2004). *The suffering of the immigrant*. Cambridge, UK: Polity.
- Sayad, Abdelmalek (2008). Invandringen och »statstänkandet«. I *Fronesis* (27), s. 152–168.
- Schatzman, Leonard & Strauss, Anselm L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, N.J.
- Schierup, Carl-Ulrik, Munck, Ronaldo, Likić-Brborić, Branka & Neergaard, Anders (red.) (2015). *Migration, precarity, and global governance: challenges and opportunities for labour*. Oxford: Oxford University Press.
- Schierup Carl-Ulrik & Urban, Susanne (2007). "Social exkludering: Ett beskuret medborgarskap" I Dahlstedt, Magnus, Hertzberg, Fredrik, Urban, Susanne, Ålund, Aleksandra (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångetniska staden*. 1. uppl. Umeå: Boréa, s. 57–78.
- Sernhede, Ove (2007). *Alienation is my nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Ordfront pocket, Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, Ove & Borelius, Ulf (red.) (2011). *Förorten, skolan och ungdomskulturen: reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, Ove & Tallberg Broman, Ingegerd (red.) (2014). *Segregation, utbildning och ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Liber.
- Sharif, Hassan (2002). *Mångfaldens barn söker sin plats*. CD-uppsats i Sociologi. Umeå universitet. Sociologiska institutionen.
- Sharif, Hassan (2008). "Mångkultur, skola och interkulturell pedagogik" I Martin Molin, Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson (Ed.). *Meningsskapande och delaktighet: om vår tids socialpedagogik*. Göteborg: Daidalos, s. 105–119.
- Sharif, Hassan & Sahlén, Patric (2007). "Schools beyond ethnicity" I Borgström María och Porta Luis (red.). *La formación de profesores en Suecia y Argentina: lecturas y perspectivas convergentes* = Teacher education in Sweden and Argentina: converging readings and perspectives. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, s. 195–206.
- Silverman, David (2013). *Doing qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Simons, Gary F. & Fennig, Charles D. (eds.) (2017). *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition*. Dallas, Texas: SIL International.
- Sjögren, Annick, Runfors, Ann & Ramberg, Ingrid (red.) (1996). *En "bra" svenska? om språk, kultur och makt: en antologi inom projektet Språk och miljö*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Skawonius, Charlotte (2005). *Välja eller hamna: det praktiska sinnet, familjers val och ungdomars spridning på grundskolor*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skeggs, Beverley (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolinspektionen (2009). *Utbildning för nyanlända elever: rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014). *Utbildningen för nyanlända elever. Kvalitetsgranskning, rapport 2014:03*.
- Skolverket (2001a) Gy2000. *Individuella programmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001b). *Utan fullständiga betyg: varför når inte alla elever målen?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *Attityder till skolan 2003: elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). *Förslag till mål och riktlinjer för nyanlända elever: Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010a). *Attityder till skolan 2009: elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *Lärare i den nya gymnasieskolan: högre krav och kvalitet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Skolverkets lägesbedömning 2011. D. 1, Beskrivande data: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012a). *Att främja nyanlända ungdomars kunskapsutveckling: med fokus på samverkan, organisation samt undervisningens utformning och innehåll*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012b). *Kort om gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Introduktionsprogrammet språkinträdning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Behovsinventering inför kompetensutvecklingsinsatser för kartläggning av nyanländas kunskaper*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Introduktionsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Invandringens betydelse för skolresultaten*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla"*. Lund: Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.
- Sofi, Dana (2009). *Interetnisk konflikt eller samförstånd: en studie om etnopolitik i Kurdistan/Irak*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Statens offentliga utredningar (2003). *Unga utanför: slutbetänkande 2003:9. Utredningen om unga utanför*. Stockholm: Fritzes.

"HÄR I SVERIGE MÅSTE MAN
GÅ I SKOLAN FÖR ATT FÅ RESPEKT"

- Statens offentliga utredningar (2004) Integrationspolitiska maktutredningen. *Engagemang, mångfald och integration: om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet: rapport från Integrationspolitiska maktutredningen 2004:49*. Stockholm: Fritzes.
- Statens offentliga utredningar (2005). *Det blågula glashuset: strukturell diskriminering i Sverige*. 2005:56. Utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet. Stockholm: Fritzes.
- Statens offentliga utredningar (2006a). *På tröskeln till lönearbete: diskriminering, exkludering och underordning av personer med utländsk bakgrund*. 2006:60. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- Statens offentliga utredningar (2006b). *Integrationens svarta bok: agenda för jämlikhet och social sammanhållning: slutbetänkande*. 2006:79. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- Statens offentliga utredningar (2006c). *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU2006:40. Stockholm: Fritzes.
- Statens offentliga utredningar (2008). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola: betänkande*. Gymnasieutredningen. 2008:27. Stockholm: Fritzes.
- Statistiska centralbyrån. (1982). *Socioekonomisk indelning, (SEI)*. MIS. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Statistiska centralbyrån (2002). *Personer med utländsk bakgrund: riktlinjer för redovisning i statistiken*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Sundmark, Björn (2009). *Educare. Lärarutbildningen*, Malmö: Malmö högskola.
- Svallfors, Stefan (2004). *Klasssamhällets kollektiva medvetande: klass och attityder i jämförande perspektiv*. Umeå: Boréa.
- Svanberg, Ingvar; Tydén, Mattias (2005). *Tusen år av invandring: en svensk kulturhistoria*. Stockholm: Dialogos.
- Taylor, Charles, Appiah, Anthony, Gutmann, Amy, Lindén, Thomas & Thorhell, Sven-Erik (red.) (1995). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Taylor, Steve (1999). *Sociology: issues and debates*. Basingstoke: Macmillan.
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm; B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thörn, Håkan, Eriksson, Catharina & Eriksson Baaz, Maria (red.) (1999). *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Tovatt, Caroline (2007). "Det sociala kapitalets betydelse för att få en plats på arbetsmarknaden" I Dahlstedt, Magnus (red.) *Utbildning, arbete, medborgarskap: strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. 1. uppl. Umeå: Boréa, s. 299–320.
- Trondman, Mats. (2001). Utvandrade invandrare. Abdelmalek Sayads migrations-sociologi. I Tvärsnitt, nr 3 Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Trondman, Mats & Bunar, Nihad (red.) (2007). Varken ung eller vuxen: "samhället idag är ju helt rubbat." Stockholm: Atlas.
- Trumberg, Anders (2011). *Den delade skolan: segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro: Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap, Örebro universitet.
- Qvist, Martin. Sutter, Birgitte & Ahlstedt, Sara (2013), "Migration, suveränitet och gränskontroll" I Dahlstedt, Magnus & Neergaard, Anders (red.) (2013). *Migrationens och etnicitetens epok: kritiska perspektiv i etnicitets- och migrationsstudier*. 1. uppl. Stockholm: Liber, s. 54–81.

- Urban, Susanne (2008). "Stockholms etniska fördelning: polarisering på arbets- och bostadsmarknaden" I Forsell, Håkan (red.). *Den kalla och varma staden: migration och stadsförändringar i Stockholm efter 1970*, (1:a uppl.). Stockholm: Stockholmia, s. 28–56.
- Waara, Peter (1996). *Ungdom i gränsland*. Umeå: Boréa.
- Wacquant, Loïc J. D. (2004). *Fattigdomens fångelser*. Eslöv: Symposion.
- Wacquant, Loïc J. D. (2007). "Territorial stigmatization in the age of advanced marginality". *Thesis Eleven*, vol.91, nr. 1, s. 66–77.
- Wacquant, Loïc J. D. (2008): *Urban outcasts: a comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity.
- Wacquant, Loïc J. D, Slater, Tom, & Pereira, Virgilio Borges (2014). "Territorial stigmatization in action". *Environment and Planning*, vol.46, nr. 6, s. 1270–1280.
- Wallace, Catherine (2011). "A school of immigrants: How new arrivals become pupils in a multilingual London school". *Language and Intercultural Communication*, vol.11, nr. 2, s. 97–112.
- Watt Boolsen, Merete (2007). *Kvalitativa analyser: [forskningsprocess, människa, samhälle]*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- van der Burgt, Danielle (2006). "Där man bor tycker man det är bra": barns geografier i en segregerad stadsmiljö. Geografiska regionstudier, Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala University.
- Wernesjö, Ulrika (2014). *Conditional belonging: listening to unaccompanied young refugees' voices*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Whyte, William Foote (1943). *Street corner society: the social structure of an Italian slum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Widigson, Mats (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Gothenburg: Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg.
- Wikström, Hanna (2009). *Etnicitet*. Malmö: Liber.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wolcott, Harry F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. 2. ed. Lanham, Md. Altamira Press.
- Voyer, Andrea (2015). "Betydelsen av etnisk bakgrund" I Lund, Anna & Lund, Stefan (red.). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, s. 39–63.
- Zhou, Min & Bankston, Carl L. (1994). "Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: the case of Vietnamese Youth in New Orleans" *The international migration review*, vol. 28, nr.4, s. 821–845.
- Åhlund, Alexandra (2007). "Migration och socialt medborgarskap." *Nordisk socialt arbeid*, vol. 27, nr. 4, s. 280–294.
- Åhrén, Christina (2008). *Är jag en riktig same? en etnologisk studie av unga samers identitetsarbete*. Etnologiska skrifter. Umeå: Institutionen för kultur- och medievetenskaper/Etnologi, Umeå universitet.
- Ålund, Aleksandra (1997). *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Öberg, Hanna Sofia (2007): *Glömda: rapport från en svensk flyktingförläggning*. Stockholm: Pocky.
- Öhlund, Thomas & Bolin, Göran (1994). *Ungdomsforskning: kritik, reflektioner och framtida möjligheter*. Stockholm: Ungdomskultur vid Stockholms universitet.

Internetreferenser

- Aftonbladet (2017). Ex-ledare för Södertäljenätverket dömd till tolv års fängelse i Frankrike. <http://www.aftonbladet.se/nyheter/a/j5P3z/ex-ledare-for-sodertalje-natverket-domd-till-tolv-ars-fangelse-i-frankr> [Publicerad 2017-02-14]
- BBC news (2010): Radioprogram. <http://www.bbc.co.uk/programmes/p0094z5q> [publicerad 2010-08-22].
- Dagens nyheter (2017). Jättebeslag av amfetamin i Södertälje. <http://www.dn.se/sthlm/jattebeslag-av-amfetamin-i-sodertalje/> [Publicerad 2017-02-10]
- [http://www.sodertalje.se/Barn_Utbildning/Ungdomar-16-20-ar/ny-gymnasieprogrammapp/IVIK---introduktionskurs-for-invandrarungdom-/\[2010-02-16\].](http://www.sodertalje.se/Barn_Utbildning/Ungdomar-16-20-ar/ny-gymnasieprogrammapp/IVIK---introduktionskurs-for-invandrarungdom-/[2010-02-16].)
- Human Rights Watch (1993). Genocide in Iraq – The Anfal Campaign Against the Kurds. <http://www.hrw.org/reports/2006/08/14/genocide-iraq-anfal-campaign-against-kurds> [Hämtat 2014-04-01].
- Jordan, Mary (2008). Iraqi Refugees Find Sweden's Doors Closing. Immigrants Overtax System, Critics Say. The Washington Post. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/story/2008/04/09/ST2008040904391.html?sid=ST2008040904391> [publicerat 2008-04-10].
- Lee, Laurence (2008). Little solace for Iraqis in Sweden. Mounting despair for thousands of Christian Iraqis who sought asylum. Al Jazeera Media Network., <http://www.aljazeera.com/news/europe/2007/08/2008525132312200974.html>, [publicerat 2008-03-20].
- Migrationsverket, <http://www.migrationsverket.se/Andra-aktorer/Kommuner/Om-ensamkommande-barn-och-ungdomar/Statistik.html> [Sidan senast uppdaterad: 2017-04-10].
- Migrationsverket, <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik.html> [Sidan senast uppdaterad: 2017-04-10].
- Nationalencyklopedin, diaspora. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/diaspora> (hämtad 2017-04-12).
- Nationalencyklopedin, migration, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/migration> (hämtad 2017-04-12).
- Ritter, Anna (2014). "Anders Lago om Södertälje och USA" I Fokus Sveriges nyhetsmagasin. Stockholm: FPG media., <http://www.fokus.se/2008/03/anders-lago-om-sodertalje-och-usa/> [Publicerat 14 mars 2008. Nr 11].
- Skolverket <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-databaser> [Sidan senast uppdaterad: 2014-03-04].
- Statistiska centralbyrån, MIS, Personer med utländsk bakgrund, Riktlinjer för redovisning i statistiken http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Publiceringskalender/Visa-detaljerad-information/?PublobjId=2055 [Publicerad 2002-12-04]
- Svenska dagbladet (2017). Debatt: Kriminalitet. I Svenska dagbladet. (1884-). Stockholm: Hb Svenska dagbladets AB & Co. <https://www.svd.se/vittnen-arnyckeln-i-kampen-mot-brotten> [Publicerad 2017-02-10].
- Södertälje kommuns hemsida. <https://www.sodertalje.se/sok/?q=S%C3%B6dert%C3%A4lje+kommuns+%C3%A5rsredovisning+%282012%29%2C+> [
- Utrikespolitiska institutet (UI). Länder i fickformat Online (2016) 909, Irak. Omarb. och aktualiserad version. Stockholm. Utrikespolitiska institutet. <http://www.landguiden.se/Lander/Asien/Irak>. [uppdaterad/granskad 9 februari 2016].
- UNESCO databases. Paris: Unesco. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/re-sources/online-materials/publications/unescdoc-database/>.

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Studier i utbildnings- och kultursociologi

Editores: Mikael Börjesson, Ylva Bergström, Donald Broady

1. Palme, Mikael, 2009, *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2009*.
2. Lundin, Sverker, 2009, *Skolans matematik. En kritisk analys av den svenska skolmatematikens förhistoria, uppkomst och utveckling*.
3. Lidegran, Ida, 2009, *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*.
4. Bertilsson, Emil, 2014, *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*.
5. Backman Prytz, Sara, 2014, *Borgerlighetens döttrar och söner. Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca 1880–1930*.
6. Melldahl, Andreas, 2015, *Utbildningens värde. Fördelning, avkastning och social reproduktion under 1900-talet*.
7. Forsberg, Håkan, 2015, *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*.
8. Michaëlsson, Madeleine, 2016, *Privata bidrag till folkskolan. Järnbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930*.
9. Bernhardsson, Peter, 2016, *I privat och offentligt. Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880*.
10. Hassan Sharif, 2017, *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt". Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*.

