

INNEHÅLL

Gästredaktör för numret 2

Nihad Bunar:

Migration, identitet och skolkulturer – introduktion 3

Mats Trondman, Sofie Krantz,

Karina Petersson, Mimmi Barmark:

Låt oss kalla det skolkultur. Om betydelsen av normaltivt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer 6

Barzoo Eliassi:

Mellan tillhörighet och exkludering. Identitetsformering och motstånd bland unga kurder i Sverige 32

Laid Bouakaz och Rehan Taha:

”Det är deras dröm – inte min dröm!”. Om föräldraengagemanget och en tonårings frigörelseprocess i en mångkulturell miljö 51

Gunnel Mohme:

”Jag är somalier”

Aspekter på etnicitet och tillhörighet 65



Gästredaktören

Nihad Bunar är professor i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet och lektor vid Polishögskolan i Stockholm. Forskningsmässigt rör han sig i gränslandet mellan studier om migration och etniska relationer, urban och utbildningssociologi.

I drygt 80 svenska och internationella publiceringar har Nihad bl.a. utforskat hur skolor i mångkulturella och socialt utsatta storstadsområden handskas med de sociala svårigheter närområdena präglas av, med befolkningsomsättningen, stigmatiseringen och effekterna av skilda utbildningspolitiska reformer. Rätten att välja skola, dess mekanismer och konsekvenser, nyanlända elevers utbildningsvillkor, mottagande av ensamkommande barn är några forskningsprojekt han för närvarande arbetar med.

Nihad är också aktiv i det tredje uppdraget genom ett stort antal offentliga föredrag och medieframträdanden, som ledamot i Ungdomsstyrelsens insynsråd, kommissionär i Malmö stads kommission för socialt hållbar utveckling, som expert i statliga utredningar mm.

Inom vetenskapssamhället har han arbetat med bedömningar av forskningsansökningar åt VR, FORMAS, Riksbankens Jubileumsfond, Östersjöstiftelse och som medlem av nationella (*Sociologisk Forskning*) och internationella (*Journal of School Choice*) tidskrifters editorial boards. Nihad är vinnare av Segerstedtspriset för bästa artikeln i tidskriften *Sociologisk Forskning* under 2005.

Migration, identitet och skolkulturer – introduktion



älkommen till ett nytt nummer av tidskriften *Locus*! I de fyra bidragen utforskar författarna dels migrationsprocessens effekter för unga människor genom att utifrån deras erfarenheter tar sig an frågorna om identitet, tillhörighet, främlingskap, diskriminering, transnationella nätverk och förändrade familjereaktioner. Dels utforskas de

underliggande, oftast osynliga men mäktiga, strukturer som möter dessa ungdomar i en av de viktigaste arenorna i deras liv, nämligen skolan. Vår ambition är således inte bara att förstå vilken mening ungdomar med migrationshistoria i bagaget tillskriver sina dagliga erfarenheter av skolan, familje- och kompisrelationer, till det ”gamla” och det

”nya” hemlandet. Vi vill också förstå de strukturer som möter dessa ungdomar och sörjer för deras ”integration” i vardagliga pedagogiska och sociala sammanhang.

Migration, identitet och utbildning har blivit något av vår tids ödes-

Bidragen väcker många personliga känslor och tankar förankrade i mina erfarenheter av att vara flykting, främling, att pendla mellan det gamla och det nya, att få chans att förverkliga mina drömmar och gå från flyktingföreläggningen till professuren på 18 år

frågor. Nästan dagligen kommer nya statistiska siffror som varnar för att prestationsklyftor mellan elever med svensk och utländsk bakgrund ökar. Vid närmare granskning visar det sig att skillnader mellan elever födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar och dem som hade invandrat innan den ordinarie skolstarten, å ena sidan, och Sverigefödda elever med åtminstone en förälder född i landet, å andra sidan, helt och hållet kan tillskrivas skillnaderna i elever-

nas socio-ekonomiska bakgrund. Elever som har invandrat efter den ordinarie skolstarten – oftast benämnda som nyanlända och sent anlända – har oerhörda svårigheter att uppnå skolans mål och därmed positionera sig inför den fortsatta skolkarriären. Här om någonstans krävs stora insatser för att leva upp till bestämmelserna om en likvärdig skola. Trondman, Krantz, Petersson och Barmark dissekerar i sitt bidrag några av de förutsättningar som en omsorgsfullt skapad och stark skolkultur kan tillhandahålla för att elevernas motivation skall mötas av skolans inre arbete. Meningsfullt lärande med tydliga mål, individuell uppmuntran, erkännande från lärare, deliberativt klimat och lika-behandling i bemötande är några inslag i en stark skolkultur som har kapaciteten att utveckla det individuella lärandet och i slutändan prestationer. Varken mer eller mindre, givetvis anpassat till de särskilda omständigheter de nyanlända eleverna befinner sig i, krävs för att även de nyanlända elevernas prestationer skall förbättras. Bouakaz och Taha, å sin sida, och med ett intressant metodologisk-epistemologiskt angreppssätt med utgångspunkt i den sociala biografien punkterar effektivt myten om oengagerade och svaga ”invandrarföräldrar”. De visar hur migrationsprocessens dubbla verkan, Sverige som möjlighet och projicering av föräldrarnas förlorade status, flätas samman med de ansträngda sociala villkoren i det

nya landet och sedvanliga generationsmotsättningar i fråga om målet med livet och utbildningen. Nader, vars historia artikeln bygger på, handskas på en och samma gång med alla de utmaningar som ungdomar i hans ålder möter och med en uppsättning utmaningar som enbart nyanlända ungdomar måste ta itu med. Bouakaz och Tahas bidrag visar också med all önskvärd tydlighet att migrationsprocessen kan vara källan till en oändlig styrka om denna styrka möts av strukturer villiga nog att erkänna och inkorporera dem i skolans värld.

Det sägs att en texts mottagande beror på läsarens preferenser, men också till viss del på var och i vilket sammanhang texten läses. När jag skriver dessa rader sitter jag i mitt barndomsrum i Sarajevo, en stad som jag är född och uppvuxen i och som jag var tvungen att lämna för 20 år sedan som flykting. Eliassis och Mohmes respektive bidrag väcker många personliga känslor och tankar förankrade i mina erfarenheter av att vara flykting, främling, att pendla mellan det gamla och det nya, att bli utsatt för diskriminering, att få sin identitetsartikulation ifrågasatt, att ingå i transnationella nätverk, att fundera över min tillhörighet, att få

chans att förverkliga mina drömmar och gå från flyktingförläggningen till professuren på 18 år. Svensk eller bosnier, både och, varken eller, vi och dom, ständigt närvarande frågor, men sällan upptryckta till ytan för reflektion. Det mångkulturella samhället växer fram kring kvaliteten på de svar vi erbjuder på dessa frågor och på det förutsättningslösa samtalet – utan tolkningsföreträde – om tillhörighet och utanförskap.

Två citat från Eliassis bidrag har bränts sig fast i min förståelse av identitet, tillhörighet och det mångkulturella samhällets möjligheter. Och det är när Soran säger ”Jag är svensk om jag tillåts säga det” och när Karwan säger ”Jag har inte kommit till Sverige för att bli svensk, utan att fortsätta vara kurd”. Två ungdomar med liknande bakgrund men med olika förhållningssätt till svenskheten, men båda lika ifrågasatta. Soran för varför han säger sig vara svensk och Karwan för varför han inte vill vara svensk. Och det är här integrationspolitikens ändlösa, men i botten fruktlösa, diskurs om att ”vi är alla lika” börjar och det som hade kunnat vara embryot till den mångkulturella diskursen om att ”vi är olika, men lika värda”, tar slut.

Mats Trondman, Sofie Krantz,
Karina Petersson, Mimmi Barmark

Låt oss kalla det skolkultur

Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer

I antologin *Kommunaliseringen av skolan* (2011) beskriver pedagogen Jan-Eric Gustafsson resultatutvecklingen i grundskolan under de två senaste decennierna. Två förändringsmönster är påtagliga. Det ena gäller hur ungas liv utanför skolan påverkar resultaten i skolan. Det andra avser i vilken utsträckning våra skolor är likvärdiga i skolresultat. Vi kallar det första *livsvillkor* och det andra *skolvillkor*. Utfallen av dessa mönster, och relationen dem emellan, utgör vårt bidrags utgångspunkt. Låt oss börja med livsvillkor. Därefter följer skolvillkor. Vi avslutar konstruktionen av vår utgångspunkt med att förbinda dem.

Skillnader i skolprestationer mellan barn till högutbildade och

barn till lågutbildade ökar. Också könsskillnader tilltar. Här till fördel för flickor. Det är otvivelaktigt glädjande att det går bra för många flickor. Tendensen är dock mindre positiv för pojkar och barn till lågutbildade. Gustafsson sammanfattar dessa skillnader som ”markant ökade betygsskillnader för elever med olika utbildningsbakgrund och kön” (Gustafsson, 2011, s. 182). Förändringen, om än mindre entydig, gäller även vid en jämförelse mellan elever födda i Sverige och elever födda i ett annat land eller med två utlandsfödda föräldrar. Vi har alltså *ökade skillnader i skolframgång mellan elever med olika villkor utanför skolans väggar*. Följaktligen förstås livsvillkor i termer av *exogena villkor*. Betydelsen av

sådana villkor får starkt stöd i ny forskning (Aytar & Mella, 2012).

Skillnader i resultat mellan skolor har ökat markant. ”Den huvudsakliga bild som träder fram i dessa beskrivningar”, skriver Gustafsson, ”är att likvärdigheten i den svenska grundskolan kraftigt försämrats sedan mitten av 1990-talet” (Gustafsson, 2011, s. 175). Vi finner således även *ökade skillnader i skolframgång mellan skolor med olika villkor innanför skolans väggar*. Då dessa villkor gäller skolans inre arbete talar vi fortsättningsvis om skolvillkor som *endogena villkor*. Vi står därmed inför markant ökade skillnader i skolprestationer

”Samhället kan inte berätta om sig själv. Det är människor som ställer frågor. Vi etablerar värdeförpliktelser som gör undersökningar värda besväret. Vi skapar det ramverk från vilka empiriska studier designas och den utgångspunkt från vilken vi tolkar våra resultat.”

Jeffrey C. Alexander

”Alla eftersträvar i allmänhet inte det som är nedärvt, utan det som är gott.”

Aristoteles

”Barn vill inte misslyckas i skolan.”

Angel L. Harris

mellan olika kategorier av unga i samhället *och* mellan elever i olika skolor.

Relationen mellan exogena och endogena villkor gör ytterligare en slutsats möjlig. *Samtidigt som livsvillkoren har fått allt större genomslagskraft i utfallet av skolprestationer, så har skolvillkorens möjlighet att motstå livsvillkorens genomslagskraft försvagats*. I mer konkreta ordalag: Barn till lågutbildade, pojkar och elever med icke-svenskt ursprung missgynnas alltmer av sin bakgrund, vilket ytterligare kan förstärkas av minskad likvärdighet i olika skolors inre villkor. Risken är en ömsesidigt förstärkande samvariation mellan skillnader i exogena och endogena villkor. Låt oss kalla denna något tillspetsade risktendens för *den dubbla förstärkningens logik*.

Tendensen kan ytterligare förstärkas om vi även tar hänsyn till ökade socio-materiella skillnader mellan olika sociala kategorier av unga i det svenska samhället och skolval. Medan alltfler elever med försvagade exogena villkor hamnar i skolor med försvagade endogena villkor, så hamnar alltfler elever med förstärkta exogena villkor i skolor med alltfler förstärkta endogena villkor. En sådan tendens förstärks ytterligare av att elever med utsatta livsvillkor som förmår att mobilisera sig för utbildningssatsningar också söker sig till skolor med starka skolvillkor (Kallstenius, 2010; Jonsson & Rudolph, 2010).

Våra alltför entydiga slutsatser utgör emellertid endast en utgångspunkt. Vi har ju helt och hållet bortsett från skolvillkor som mobiliserande möjlighet. Också i tider av framväxande klyftor mellan elever med olika bakgrund och skolor med olika villkor.

Perspektivförskjutning och en vägledande fråga

I detta bidrag avgränsas huvudintresset till *endogena skolvillkor*. Vi ska alltså inte förklara ökade skillnader i ungas livsvillkor och dess inverkan på skolprestationer. Inte heller ska vi studera minskad likvärdighet mellan skolor. Snarare vrids skolforskningens kalejdoskop i ett komplementärt läge. Vi ska intressera oss för om skolan som institution, förstörd som *skolkultur*, kan bidra till att utveckla alla elevers skolresultat oavsett livsvillkor. Avsikten är därmed inte att dölja exogena villkors påverkan på skolprestationer. Tiltagande skillnader i och betydelser av sådana villkor utgör otvetydigt ett problem för både individens utveckling och samhällets hållbarhet. Det räcker emellertid inte att slå sig till ro med en normativt baserad kritik av orättvisor i olika barns skilda livsvillkor (Nussbaum, 2012). Det är nödvändigt att *också* synliggöra och betona den normativa dimension som reser frågan om vad varje skola ska (skol-lag), bör (värdegrund) och kan göra (vardagliga praktiker). Skolan som professionell organisation kan inte

undkomma frågan om vad den kan göra för alla elever oavsett bakgrund och tidigare skolerfarenheter. Också i tider av icke försvarbara förändringar utanför och i skolan. Det är självklart inte svårt att förstå även lärares utsatthet i tider präg-

Mats Trondman är professor i kultursociologi vid Centrum för kultursociologi, Linnéuniversitetet.



Han arbetar för närvarande med det av Vetenskapsrådet finansierade projektet Ett utbildningspolitiskt dilemma: Skolframgång och mångkulturell inkorporering.



Sofie Krantz är doktorand i sociologi med inriktning mot utbildnings-

vetenskap på institutionen för samhällsvetenskaper på Linnéuniversitetet. Hennes forskningsintresse rör fostran till lönearbete i ett postindustriellt samhälle präglad av mångkulturalitet, segregering, och en förlängd ungdomstid.

lade av den dubbla förstärkningens logik, tilltagande ojämlikhet och möjliga följder av skolval. Men en lärare kan inte upphöra med att förklara, som exempel, matematik, språk eller samhällsvetenskap för att elever saknar "rätt" bakgrund

Karina Petersson är doktorand i sociologi med utbildningsvetenskaplig inriktning, vid Linnéuniversitetet i Växjö. I avhandlingsprojektet



behandlas hur integrationsprocesser organiseras och hanteras när elever från ett mångkulturellt område

hänvisas till en skola där det tidigare har varit få elever med utländsk bakgrund. Mer specifikt undersöks om, och i så fall hur och när etnicitet (o)synliggörs inom integrationsprocesser i skolan.

Mimmi Barmark är biträdande lektor vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet. Hennes forskning rör huvudsakligen sociala förklaringar till (o)hälsa och hon använder främst kvantitativa metoder.



och skolan resurser. Utbildningssociologen Angel L. Harris har därtill övertygande visat att orsaken till stora gap i skolprestationer mellan olika elevkategorier inte är att vissa barn vill misslyckas i skolan (Harris, 2011). Vår perspektivförskjutning är alltså inte reaktionär med avseende på livsvillkor som begränsning. Den är proaktiv med avseende på livsvillkor som möjlighet. Håll därtill i minnet att vi ska intressera oss för sådana livsvillkor som eventuellt kan vara gynnsamma för alla elevers utveckling oavsett livsvillkor. Följaktligen är den *vägledande frågan* om, och i så fall hur, livsvillkor, förstådda som *skolkultur*, kan bidra till skolframgång för alla elever oavsett livsvillkor i en tid av ökade klyftor och minskad likvärdighet. Det finns därför anledning att grundlägga vår specifika förståelse av skolkultur som möjlig kausal kraft. Vi gör det först i en mer teoretisk och metodologisk anda. Informerad av denna anda ska vi återkomma till hur skolkultur konstrueras i vår empiriska design. Därmed ökar graden av konkretion högst påtagligt. I detta sammanhang återkopplar vi till den konstruerade skolkulturens teoretiska karaktär. Vi klargör också samma kulturs normativa relevans, det vill säga dess värdegrundande försvarbarhet.

Skolkultur som kulturell förklaring och övergripande syfte

Vår förståelse av skolkultur tar sin utgångspunkt i antropologen Clif-

ford Geertz kulturbegrepp. Att förstå kultur är att undersöka, med Geertz egen formulering, den ”meningsinramning inom vilken människor aktiverar sina liv” (Geertz, 1999, s. 10). Följaktligen förstår vi kultur som en av människor gjord, upprätthållen och förändringsmöjlig ”kulturell struktur”, som en kraft som, mer eller mindre medvetet eller omedvetet, kan aktivera förståelseformer, känslor och handlingsmönster (Geertz, 1973, s. 92; Trondman, 2011a, s. 148). Så förstådd kan kultur utgöra en relativt autonom dimension av våra samhälleliga och institutionella liv (Alexander & Smith, 2011). Kultur är därmed inte per teoretisk definition givet underordnad andra krafter som ekonomi, social struktur och organisation (Trondman, Lund & Mast, 2011). Vägleda av kultur- och religionssociologen Gordon Lynch erkänner vi kultur som något med ”*potential* att forma socialt liv” (Lynch, 2012, s. 50). Följaktligen kan kultur tänkas i termer av vad Lynch kallar ”kulturell förklaring”, det vill säga som, med hans eget ordval, ”en artikulation mellan kulturell mening och social struktur i en given kontext” (Lynch, 2012, s. 51). I Geertz förståelse av kultur, som också informerar Lynch kulturella sociologi, kan specifika institutioner ha sin egen ”interna kulturella struktur” (se Trondman, 2011a, s. 148). En sådan konkret, levd skolkultur kan utgöra en ”modell för” (Geertz,

1973, s. 123) andra möjligheter och utfall än de som skilda livsvillkor och minskad likvärdighet skolor emellan tenderar att generera.

Vi ålägger oss alltså uppgiften att konstruera en skolkultur utifrån vilket det är möjligt att söka empiriska svar på vår vägledande fråga om, och i så fall hur, en skolkultur, kan generera skolframgång för elever med olika livsvillkor. Uppgiften måste lösas på ett sådant sätt att vi lever upp till vår teoretiska och metodologiska förståelse av skolkultur – som en modell för en meningsaktiverande intern kulturell struktur – med kulturellt förklarande kraft. Vår design måste också inkorporera insikten att kultur, för att vara just förklarande, ska meningsaktivera kulturella praktiker och bli till förståelseformer, känslor och handlingsmönster som kan mobilisera elever till skolframgång oavsett exogena villkor. Låt oss ta ett exempel. En elev upplever att den egna skolmiljön rymmer starka förväntningar på att varje elev ska koncentrera sig på sina studier. Eleven förstår och känner att det är rätt sak att göra. Tillsammans med andra förmår eleven att mobilisera sig själv för studier. Om så är fallet kan skolkultur förstås som kulturell förklaring till förbättrade skolresultat. Sådana skolvillkor, som skolkultur, utgör en, för att återvända till Geertz, ”meningsinramning inom vilken människor aktiverar sina liv” (Geertz, 1999, s. 10). Härvidlag överensstämmer

både vår och Lynch förståelse av kulturell struktur med kultursociologen Jeffrey C. Alexanders förståelse av Emile Durkheims sena sociologi, främst hans religionssociologi, nämligen att människors vilja, motivation och val, deras personliga strävanden, som levd rationalitet och känsla, måste förstås som socio-kulturella handlingar som struktureras och motiveras genom attraktionskraften i meningsskapande kulturella strukturer (Alexander, 1986). Endast under sådana förhållanden kan vi i Lynch anda tala om kultur som kulturell förklaring. Det är just denna meningsaktiverade kulturella praktik som utgör artikulationen mellan kulturell mening (skolkultur som endogena villkor) och social struktur (livsvillkor som exogena villkor) i en given kontext (en specifik skola). Endast så vägleda kan vi försöka uppnå vårt bidrags *övergripande syfte*: att påbörja utforskandet av om och hur en skolkultur som aktiverande meningssystem, det vill säga aktörer som skolledare, lärare och elever, kan mobilisera värden, ansvarsområden och praktiker som utmanar den riskfyllda relationen mellan ojämlika villkor i och utanför skolans väggar.

Innan vi redovisar hur vårt bidrag fortsättningsvis är disponerat i avsikt att besvara den vägledande frågan och uppnå det övergripande syfte ska vi säga något om vårt bidrags metod och empiriska material.

Metod och empiriskt material

Till vår hjälp har vi en enkätstudie som genomförts på elva olika gymnasieskolor i Malmö stad. Enkäten ingår som ett delmoment i det pågående projektet *Ett utbildningspolitiskt dilemma: Mångkulturell inkorporering och skolframgång*, vilket finansieras av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté. Projektet använder också kvalitativa intervjuer, enskilda och i grupp, etnografi och olika typer av dokumentanalyser, vilka inte rymms i detta bidrag. Det aktuella enkätmaterial samlades in under senare delen av vårterminen 2011. Ytterligare en uppföljande enkätstudie kommer att genomföras under våren 2013. Urvalet av skolor rymmer en jämn fördelning av kommunala skolor och friskolor med en rad olika och lika studie- och yrkesförberedande samt individuella programprofiler. Enkäten vände sig till alla elever i de aktuella gymnasieskolornas första årskurs. Studien utgör därmed en totalundersökning av den aktuella populationen, det vill säga av alla elever i första årskursen på de elva aktuella skolorna. Drygt 940 elever besvarade enkäten, vilket motsvarar en dryg fjärdedel av antalet unga i den aktuella åldersgruppen i Malmö stad. Det externa bortfallet är 20 procent. Även om studiens urval av gymnasieelever väl motsvarar andelen flickor och pojkar och andelen inrikes och utrikes födda barn i den aktuella åldersgruppen i Malmö stad är det viktigt att påpeka att urvalet

är strategiskt och inte slumpmässigt. Skolorna är valda för att möjliggöra studier av och jämförelser mellan specifika skolor, skolmiljöer och program. Inte för att representera alla elever i gymnasieskolans första årskurs i Malmö. I strikt bemärkelse utgör urvalet därmed inget annat än en bra representation av första årskullen gymnasister på de elva aktuella skolor där enkäten genomförts. När vi därför fortsättningsvis skriver om studiens "elever" avser vi inget annat än de elever som utgör undersökningens population.

Det är också viktigt att påpeka att vi i detta bidrag inte gör några jämförelser mellan skolor, program eller skolklasser. Avsikten är endast att studera en specifikt konstruerad skolkulturs eventuella betydelse för skolprestationer i den studerade populationen. Hur olika grader av närvaro och frånvaro av skolkultur kan variera mellan och inom olika skolor ska vi återkomma till i ett annat sammanhang. Vi ska emellertid inte glömma bort betydelsen av kön, utbildningsbakgrund och födelseland i betydelsen inrikes och utrikes födda. Inte minst därför att Gustafssons översikt visar att dessa indikatorer på livsvillkor, särskilt kön och utbildningsbakgrund, har fått markant ökad betydelse för elevers skolprestationer (Gustafsson, 2011). I överensstämmelse med vår vägledande fråga ska vi därtill intressera oss för skolkulturens betydelse för *alla* elever oavsett livsvillkor. Metodvalet är således

kvantitativ och tillämpar i detta sammanhang endast beskrivande statistik av mest grundläggande karaktär. I viss utsträckning fångar vi dock upp elevernas subjektiva upplevelse – hur de kan bli meningsaktiverande och motiverade – av en skolkultur förstådd som kulturell struktur. Mer om detta i samband med den empiriska konstruktionen av just skolkultur. Innan vi fortsätter ska vi kort ge vårt bidrags fortsatta disposition.

Fortsatt disposition

Avsikten är som sagt att undersöka om och hur en specifikt konstruerad skolkultur kan bidra till att förbättra elevers skolprestationer oavsett deras livsvillkor. Vi behöver alltså konstruera en empirisk förståelse av skolkultur. Det är emellertid lika nödvändigt att reda ut vad vi i detta sammanhang menar med skolprestationer, vilket sker i nästa avsnitt. Där redovisas också hur vanligt förekommande sådana prestationer är. Också med avseende på kön, utbildningsbakgrund och utrikes och inrikes födda. Först därefter konstrueras vår empiriska bestämning och beskrivning av *skolkultur*. Även skolkultur beskrivs i termer av kön, utbildningsbakgrund och utrikes och inrikes födda. Frågan är vilka kategorier av unga som har tillgång till en normativt försvarbar skolkultur. När väl skolprestationer och skolkultur är bestämda och var för sig beskrivna söker vi i bidragets avslutande avsnitt svar på vår väg-

ledande fråga om skolvillkor som skolkultur kan bidra till skolframgång för alla elever oavsett livsvillkor i en tid av ökade klyftor och minskad likvärdighet. Med detta svar och några slutsatser avslutar vi vårt bidrag. Först då är vårt övergripande syfte uppnått. Åtminstone inom ramen för vår konstruerade design.

Självskattade skolprestationer

I en av enkätfrågorna ombads eleverna att jämföra sina skolprestationer under första året på gymnasiet med utfallet från högstadiet. De kunde svara att det gick mycket bättre, lite bättre, ungefär likadant, lite sämre eller mycket sämre på gymnasiet. Vi intresserar oss alltså för elevernas egna bedömningar. Just därför studeras inget annat än skolprestationer som är *självskattade*. Vi vet därmed inget om de betygsnivåer från vilken eventuella förändringar har skett. Inte heller vad de förändrats till. Följaktligen kan vi inte veta i vilken faktisk utsträckning de förändrats. Det är således möjligt att någon kan uppleva att det går mycket bättre på gymnasiet fast de inte når betyget Godkänt. En annan kan välja samma svarsalternativ och avse en förändring från Icke Godkänt till just Godkänt. Ytterligare en annan kan sätta krysset på samma ställe men tänker på en förändring från Godkänt till Mycket Vål Godkänt. Ett och samma svarsalternativ kan därmed betyda olika omfattande rörelser mellan skilda betygs-

nivåer. Det enda som förenar dem är bedömningen att det går mycket bättre på gymnasiet än på högstadiet. Vi kan också tänka oss någon som tycker att det går mycket sämre nu därför de sänkt sig från Mycket Vål Godkänt till Vål Godkänt. En och samma förändringar kan av en rad olika skäl upplevas olika av olika elever. Och om en elev svarar att skolprestationen är oförändrad, så är vi ovetande om på vilken nivå den består. Elevernas bedömningar avser därtill en samlad helhetsbedömning. Inte tänkbara variationer med avseende på olika ämnen och kurser. Notera därtill att vår studie genomfördes vårterminen 2011, vilket betyder att betygen avser just Underkänt, Godkänt, Vål Godkänt och Mycket Vål Godkänt.

Vår användning av självskattade skolprestationer innebär som just framgått en rad nackdelar. Det finns emellertid också fördelar. En viktig fördel är att vi fångar *alla* elevers förändrade skolprestationer. Oavsett startnivå och omfattning. Vi diskvalificerar inte vissa prestationer på andras bekostnad. Alla som upplever förbättrade skolprestationer räknas. Vi ska därtill inte underskatta den möjlighet till förändring som ligger i känslan av att studierna går bra. Ungas upplevelse av skolframgång har otvetydigt ett egenvärde. Men med detta sagt är oundvikligen en påtaglig begränsning åter blottlagd. I detta bidrag saknas faktiska mått på elevernas skolprestationer. Relationen mellan skolkultur och "faktiska" förändringar

av betyg och provresultat ska dock undersökas i en kommande studie. Därmed kan vi också syna relationen mellan självskattade och faktiska erhållna betygsnivåer. Något i sig själv intressant. Men inte heller ”faktiska” betyg och resultat är till följd betygsinflation och minskad likvärdighet i skolvillkor självklara och entydiga mått. Men det är ytterligare en svårhanterlig fråga, vilken vi för tillfället sätter inom parentes. Nu står endast elevernas egen självskattning av sina skolprestationer i centrum för vår undersökning.

En första beskrivning av självskattade skolprestationer

Drygt var tredje elev (34 procent) tycker att det går mycket bättre på gymnasiet än på högstadiet. Denna första kategori benämns elever med *påtagligt förbättrade skolprestationer*. Nästan var fjärde elev (23 procent) tycker att det går lite bättre på gymnasiet än på högstadiet. Vi kallar denna andra kategori för elever med *något förbättrade skolprestationer*. Om vi slår ihop dessa kategorier finner vi att nästan sex av tio elever (57 procent) bedömer att deras skolprestationer förbättrats under första året på gymnasiet. Drygt var femte elev (21 procent) tycker att deras skolprestationer på gymnasiet är ungefär desamma som på högstadiet. Elever med *oförändrade skolprestationer* utgör vår tredje kategori. Den fjärde kategorin – *något försämrade skolprestationer* – gäller elever som svarar att det går

lite sämre på gymnasiet än på högstadiet. Hit hör 15 procent av de studerade eleverna. Till sist den till andelen minsta kategorin. Endast 7 procent bedömer att det går mycket sämre på gymnasiet än på högstadiet. Vi talar här om elever med *påtagligt försämrade skolprestationer*. Om vi lägger ihop svarsandelarna för något och påtagligt försämrade skolprestationer finner vi att drygt var femte elev (22 procent) bedömer att deras skolprestationer försämrats under första året på gymnasiet.

Ytterligare två sammanslagningar av redovisade procentandelar synliggör intressanta mönster. Om vi lägger ihop andelen elever som bedömer sina skolprestationer som förbättrade (57 procent) och försämrade (22 procent) finner vi att i stort åtta av tio elever (79 procent) upplever förändrade skolprestationer under första gymnasieåret. Bilden av påtaglig förändring förstärks om vi lägger ihop andelen elever med påtagligt förbättrade skolprestationer (34 procent) och elever med påtagligt försämrade skolprestationer (7 procent). Vi finner då att drygt fyra av tio elever (41 procent) upplever påtagligt förändrade skolprestationer under deras första år i gymnasieskolan.

Den hitintills gjorda redovisningen möjliggör några empiriska slutsatser om hur de studerade eleverna bedömer att deras skolprestationer förändrats under deras första år på gymnasiet. Jämförelsen gäller som sagt högstadiet.

- *Att* nästan åtta av tio elever bedömer att deras skolprestationer har förändrats
- *Att* drygt var femte elev bedömer att deras skolprestationer är oförändrade
- *Att* drygt fyra av tio elever anger påtagligt förändrade skolprestationer
- *Att* närmare sex av tio elever svarar att deras skolprestationer har förbättrats
- *Att* drygt var tredje elev finner skolprestationerna påtagligt förbättrade
- *Att* drygt var femte elev tycker att deras skolprestationer har försämrats
- *Att* 7 procent skattar sina skolprestationer som påtagligt försämrade

Självskattade skolprestationer i olika elevkategorier

Som utlovat ska vi också beskriva variationen av självskattade skolprestationer med avseende på kön, utbildningsbakgrund och utrikes och inrikes födda. Eftersom vi avgränsat vårt kunskapsintresse till relationen mellan skolkultur och skolframgång redovisar vi endast värden för påtagligt förbättrade skolresultat.

Drygt var tredje flicka (35 procent) och pojke (34 procent) bedömer sig ha påtagligt förbättrade skolprestationer. Följaktligen konstaterar vi *att flickor och pojkar i samma utsträckning bedömer sina skolprestationer som påtagligt förbättrade.*

Också redovisningen av utbildningsbakgrund har reducerats. Vi beskriver endast två renodlade utbildningsbakgrunder, nämligen ”litet” respektive ”stort utbildningskapital”. När ingen av elevernas föräldrar har högre utbildningsnivå än grundskola är utbildningskapitalet litet. Drygt fyra av tio elever med ett sådant kapital (44 procent) anger påtagligt förbättrade skolprestationer. Med stort utbildningskapital avses elever med två universitets- eller högskoleutbildade föräldrar. I denna kategori anger drygt vare fjärde elev (28 procent) påtagligt förbättrade skolprestationer. Vi finner alltså *att elever med litet utbildningskapital i större utsträckning än elever med stort utbildningskapital upplever påtagligt förbättrade självskattade skolprestationer.*

Drygt fyra av tio utrikes födda (44 procent) gör bedömningen att deras skolprestationer påtagligt förbättrats under första året på gymnasiet. Detsamma gäller knappt var tredje inrikes född (32 procent). Vi kan därmed dra slutsatsen *att utrikes födda elever i större utsträckning än inrikes födda elever upplever påtagligt förbättrade skolprestationer.*

Den empiriska redovisningen av självskattade skolprestationer möjliggör tre *övergripande slutsatser*. Den första är *att självskattade skolprestationer inte på något vis är statiska. Förändring tycks snarare vara regel än undantag. Det tyder, för det andra, på att skolprestationer är påverkningbara. Inte minst*

går de att förändra till det bättre. Därtill gäller dessa slutsatser olika analytiska kategorier av unga. Det avser flickor *och* pojkar. Det gäller också elever till föräldrar med litet utbildningskapital och elever som är utrikes födda. Mot bakgrund av de förändringsmönster som Gustafsson (2011) redovisar är dessa resultat särskilt intressanta. Det innebär, för det tredje, *att även pojkar, barn till lågutbildade och barn födda utomlands påtagligt kan förbättra sina skolresultat*. Vi kan dock inte nog betona att studien endast redovisar elevers självskattade skolprestationer. Inte faktiska betyg. Utfallet avser därtill endast förstaårselever på de elva valda skolorna.

Konstruktionen av en skolkultur

Vår förståelse av en normativt försvarbar skolkultur bestäms av tio empiriska dimensioner. Varje dimension, som fått ett begreppsligt namn, bygger på en enkätfråga. Dessa frågor, eller snarare påståenden, redovisas nedan. Låt oss dock inleda med att lista namnen på de aktuella dimensionerna. Förhoppningsvis kan de förse läsaren med en viss förförståelse.

- Meningsfullt lärande
- Ämnesintresse
- Tydliga mål för lärande
- Individuell uppmuntran
- Skolmotiverande kompisstöd
- Individuell omsorg
- Deliberativt klimat

- Erkännande från lärare
- Erkännande från elever
- Likabehandling i bemötande

Den empiriska definitionen av varje dimension förstärks av att vi också redovisar elevsvar från en av enkätens öppna frågor. I denna ombads eleverna att med egna ord ange om något särskilt hänt dem under första året på gymnasiet som påverkat deras studieresultat i positiv eller negativ riktning. Svaren ger oss en förståelse av hur de tio dimensionerna kan komma till uttryck i elevernas egna erfarenheter. Vi redovisar förstås även hur vanligt det är att eleverna upplever att dimensionerna är uppfyllda, det vill säga om de, som exempel, anser att det på deras skola finns ”tydliga mål för lärande”. Därtill redovisar vi relationen mellan varje enskild dimension och påtagligt förbättrad skolprestation. Frågan är om respektive dimension indikerar betydelse för just skolprestationer. När väl dimensionerna redovisats följer några övergripande empiriska slutsatser, en metateoretisk förståelse av dimensionernas karaktär och en argumentation om deras normativa försvarbarhet. Först därefter kan vi i bidragets näst sista avsnitt använda de tio dimensionerna för att konstruera fyra olika skolkulturer, vilka bestäms av graden av normativ försvarbarhet. Grundprincipen är enkel. I starka skolkulturer är många dimensioner uppfyllda. Följaktligen kännetecknas svaga skol-

kulturer av att få dimensioner uppfylls. I detta sammanhang redovisar vi även hur vanligt förekommande dessa skolkulturer är i den studerade populationen. Först därefter kan vi i det avslutande empiriska avsnittet relatera skolkultur och självskattade skolprestationer. Vårt huvudsakliga intresse gäller ju som bekant om det verkar rimligt att anta att en stark skolkultur kan generera förbättrade skolprestationer för alla elever oavsett livsvillkor.

Skolkulturens tio dimensioner

Låt oss så redovisa de tio dimensioner som används för att definiera olika grader av starka och svaga skolkulturer.

1. Meningsfullt lärande

Meningsfullt lärande avser elever som instämmer helt i ett påstående om att de får lära sig viktiga saker i skolan. Drygt fyra av tio elever (42 procent) upplever att så är fallet. Svar från den öppna frågan hjälper oss att förstå hur elever kan uppleva ett sådant lärande så att det bidrar till skolframgång. ”En stor del av studierna får jag hålla på med något jag brinner för”, skriver en elev. ”Jag har lärt mig väldigt mycket om hotell och även fått jobb på det hotellet där jag hade min praktik”, skriver en annan elev. Också frånvaro av meningsfullt lärande kommer till uttryck. ”Eftersom jag inte är nöjd med mitt val”, konstaterar en elev, ”så har jag tappat lusten att plugga”. Ytterligare en elev som

inte finner studierna meningsfulla formulerar det så här: ”Jag är ledsen för möjligheterna som jag går miste om”. Just därför känns det ”meningslöst”. Närmare häften av elever som upplever meningsfullt lärande (46 procent) har påtagligt förbättrade skolprestationer. Var tjugonde elev (5 procent) med meningsfullt lärande anger påtagligt försämrade skolprestationer.

2. Ämnesintresse

Ämnesintresse definieras av elever som instämmer helt i ett påstående om att det gymnasieprogram de valt innehåller de ämnen som intresserar dem. Hälften av studiens elever (50 procent) upplever ämnesintresse. ”Jag får läsa ämnen jag är intresserad av”, skriver en elev i sitt svar på den öppna frågan, och fortsätter: ”Det gör mig motiverad att vilja lära mig mer. Det innebär att mina studier funkar bättre”. En annan elev betonar också positiva konsekvenser av just ämnesintresse: ”Det har gjort att jag jobbar bättre. Skolan är nu mycket roligare överhuvudtaget”. Det finns också elever som inte upplever ämnesintresse. ”Jag valde bara fel”, skriver en elev med sådana erfarenheter, ”så det är bara slöseri med det. Jag har tappat lusten till att plugga”. Nästan fyra av tio elever med ämnesintresse (38 procent) bedömer sina skolprestationer som påtagligt förbättrade. Var tjugonde elev (5 procent) med ämnesintresse svarar att deras skolprestationer är påtagligt försämrade.

3. Tydliga mål för lärande

Den tredje dimensionen gäller elever som instämmer helt i ett påstående om att deras lärare är tydliga med vad de ska lära sig. Knappt var tredje elev (31 procent) upplever tydliga mål för lärande. ”Målen på gymnasiet är tydligare”, skriver en elev, och konkretiserar målens betydelse och konsekvens: ”Det finns en tydligare planering. Jag ställer mer rimliga krav på mig själv och jag har blivit bättre på att planera”. Just därför har skolresultaten förbättrats. En annan elev finner att lärarna på gymnasiet är ”bättre” därför att ”man förstår vad de säger och vad man ska göra”. Nästan hälften av de elever som upplever att deras lärande vägleds av tydliga mål (48 procent) har påtagligt förbättrade skolprestationer. När sådana tydliga mål gäller svarar 3 procent att deras skolprestationer påtagligt försämrats.

4. Individuell uppmuntran

Individuell uppmuntran bestäms av elever som instämmer helt i ett påstående om att deras lärare uppmuntrar dem i deras studier. Drygt var tredje elev (35 procent) upplever att deras lärare ger dem en sådan uppmuntran. ”Jag har blivit uppmuntrad att studera tack vara lärarna”, skriver en elev. En annan elev jämför med högstadiet: ”Jag har fått bättre lärare här. Det gör att det går bättre för mig. Det beror på att lärarna är trevliga och gärna hjälper till med det man behöver ha

hjälp med.” Det finns också elever som upplever motsatsen. ”Jag kan väldigt mycket och har jättelätt för att lära mig”, skriver en av dem, och fördjupar sin erfarenhet av avsaknad av individuell uppmuntran: ”Jag känner ingen motivation och disciplin här på gymnasiet. Jag bara sjunker och känner mig vilsen. Jag behöver egentligen en lärare som uppmuntrar mig att göra mitt bästa.” Nästan hälften av de elever som upplever individuell uppmuntran till studier (47 procent) bedömer sina skolprestationer som påtagligt förbättrade. Med en sådan uppmuntran anger 3 procent påtagligt försämrade skolprestationer.

5. Skolmotiverande kompisstöd

Den femte dimensionen avser elever som instämmer helt i att de ofta pratar med sina kompisar om skolarbete. Här används benämningen *skolmotiverande kompisstöd*. Var fjärde elev (25 procent) upplever sådant stöd från kompisar. ”Jag har fått nya kompisar på mitt gymnasium som vill ha bra betyg och hela tiden vill bli bättre”, skriver en elev som svar på den öppna frågan om vad som bidragit till en positiv utveckling av skolprestationerna. Eleven fortsätter: ”Så vi stöttar varandra och pluggar tillsammans. Då blir det bra resultat”. Ett annat svar är mer personligt. ”Jag har fått en ny vän, Agnes (fingerat namn), som är nästintill densamma som jag. Vi stöttar varandra och hjälps åt väldigt mycket”. Ytterligare en elev blickar

tillbaka för att synliggöra en positiv förändring: ”Jag hade inte så bra vänner. De tog inte skolan seriöst. Men så kom jag i bättre sällskap, som pluggar mer.” Ännu en elev berättar om nödvändigheten ”att sluta umgås med de personer som inte tar skolan på allvar och bara drar ner mig”. Bland elever som upplever skolmotiverande kompisstöd har näsan fyra av tio (39 procent) påtagligt förbättrade skolresultat. Med sådant stöd anger var tjugonde elev (5 procent) att deras skolprestationer påtagligt försämrats.

6. Individuell omsorg

Den sjätte dimensionen riktar fokus mot elever som instämmer helt i ett påstående om att deras lärare bryr sig om hur de mår. I stort var tredje elev (32 procent) upplever en sådan individuell omsorg från sina lärare. ”Jag har lärare som jag vet bryr sig om eleverna”, skriver en elev i svaret till den öppna frågan. ”Det gör”, menar eleven vidare, ”att jag mer vågar vara mig själv och att det går bättre i skolan”. ”Lärarna bryr sig i gymnasiet”, berättar en annan elev, och ser det som något mycket positivt för de egna studiernas utveckling. Det omvända kommer också till uttryck. ”Lärarna bryr sig inte så mycket här”. Konsekvensen är, fortsätter samma elev, att ”man tappar lusten”. Ytterligare andra ger konkreta exempel: ”Min mattelärare trycker ner mig och jag hatar att gå till matten. En del får en att tro att man inte har en chans”. Drygt

hälften av de elever som upplever individuell omsorg (51 procent) bedömer sina skolprestationer som påtagligt förbättrade. Med en sådan omsorg är det 3 procent som svarar att deras skolprestationer påtagligt försämrats.

7. Deliberativt klimat

Den empiriska definitionen av vad vi kallar deliberativt klimat avser elever som instämmer helt i ett påstående om att deras lärare uppmuntrar dem att säga vad de tycker och tänker. Drygt var tredje elev (36 procent) upplever ett sådant klimat. I svaren till den öppna frågan skriver eleverna snarare om frånvaro än närvaro av ett deliberativt klimat. Vi får alltså endast beskrivningar av hur lärare inte tar elevernas upplevelser och erfarenheter i anspråk. Det betyder förstås inte att deliberativa klimat inte förekommer. Det betyder att eleverna i sina svar på den öppna frågan inte lyfter frågor om delaktighet som förklaringar till varför skolresultat utvecklats i positiv riktning. En elev formulerar sig så här: ”Lärarna kränger och snackar med mig som om jag inte kunde något. Vad jag tycker och tänker spelar liksom ingen roll”. ”Lärarna ignorera mig och ibland till och med kränker mig”, skriver en annan elev. Det finns dock svar som antyder närvaro av ett deliberativt klimat. Men dessa svar är kopplade till andra dimensioner såsom individuell uppmuntran, individuell omsorg och tydliga mål för

lärande. ”Jag har fått mycket hjälp av lärarna”, skriver en elev, och fortsätter: ”De lyssnar och förklarar bättre, så man förstår vad man ska göra”. Svaret är ett bra exempel på att de upplevelser våra dimensioner försöker fånga ofta är sammansatta och mångtydiga. Just därför är det särskilt intressant att studera dem sammantagna, det vill säga som *en* skolkultur, och inte analytiskt åtskilda. Vi ska snart återkomma till detta. Här får vi nöja oss med att konstatera att närmare hälften av de elever som upplever att de uppmuntras av lärare att säga vad de tycker och tänker (48 procent) har påtagligt förbättrade skolprestationer. Att så är fallet är särskilt intressant eftersom eleverna i sina öppna svar inte använder en sådan förklaring till förbättrade skolresultat. Elever med deliberativt klimat som anger påtagligt försämrade skolprestationer utgör 3 procent.

8. Erkännande från lärare

Med erkännande från lärare menar vi elever som instämmer helt i ett påstående om att lärarna respekterar mig för den jag är. Drygt sex av tio elever (62 procent) upplever ett sådant erkännande. ”Jag känner att jag vågar vara mer mig själv”, skriver en elev. Konsekvenserna av detta är påtagliga. ”Jag har”, fortsätter samma elev, ”börjat se mer positivt på mig själv”. Orsaken till att det blivit så tillskrivs lärare som ”vet att bry sig om och se eleverna”. I detta svar anges både omsorg och erkän-

nande. Eleven ser det som en viktig förklaring till varför studierna går bättre på gymnasiet än på högskolan. Knappt fyra av tio elever som upplever erkännande från lärare (39 procent) har påtagligt förbättrade skolprestationer. Drygt var tionde med samma grad av erkännande (12 procent) har påtagligt försämrade skolprestationer.

9. Erkännande från elever

Också den nionde dimensionen gäller erkännande. Elever som instämmer helt i ett påstående om att andra elever respekterar mig för den jag är upplever erkännande från elever. Drygt sex av tio elever (65 procent) svarar att så är fallet. ”Här på gymnasiet så bryr sig eleverna om varandra och erbjuder sig att hjälpa varandra”, skriver en av eleverna. Eleven tillägger att ”det gäller oavsett om man känner eller inte känner varandra eller bara pratat en gång”. Att så är fallet ”har”, menar samma elev, ”påverkat skolresultaten på ett mycket positivt sätt”. ”Jag har fått bra vänner och känner mig tryggare”, skriver en annan elev. Konsekvensen är, fortsätter samma elev, ”att jag kan slappna av i skolan och då kan jag koncentrera mig mer”. Den motsatta erfarenheten är också representerad i svaren till den öppna frågan. ”Jag kan inte alltid vara mig själv”, skriver ytterligare en annan elev. ”Det beror på”, fortsätter eleven, ”att jag inte fått någon nära kontakt med någon i min klass”. Detta har i sin tur påverkat ”personlighet”

och ”betyg”. ”Jag är stressad hela tiden och orolig över att vara ensam”, skriver ännu en elev som ”lägger mest tid på att försöka lura ut hur jag ska göra för att inte vara själv”. Drygt var tredje elev som upplever erkännande från elever (36 procent) har påtagligt förbättrade skolprestationer. Med samma form av erkännande anger 6 procent påtagligt försämrade skolprestationer.

10. Likabehandling i bemötande

Den sista dimensionen gäller likabehandling i lärares bemötande av elever. Ett sådant bemötande avser elever som instämmer helt i ett påstående om att alla lärare på deras skola behandlar alla elever lika bra. Fyra av tio elever (40 procent) upplever likabehandling i bemötanden. De elever som i sina svar på den öppna frågan berör denna dimension gör det endast i termer av kritik av frånvaro av likabehandling. De anser att deras skolresultat försämrats till följd av just frånvaro av sådan likabehandling. ”Jag blir orättvist behandlad av lärarna och jag är den enda som vågar säga ifrån”, skriver en elev. ”Lärarna har sina favoritbarn och resten skiter dom i”, konstaterar en annan mycket upprörd elev och tillägger: ”Världens sämsta, jävla skola”. Kombinationer av frånvaro av likabehandling i bemötande och frånvaro av erkännande från elever förekommer också. ”Lärarna är inte rättvisa och eleverna är otrevliga”. Närmare fyra av tio elever som upplever att alla

lärare på deras skola behandlar alla elever lika bra (38 procent) anger påtagligt förbättrade skolprestationer. Med erfarenheter av ett sådant bemötande svarar 4 procent att deras skolprestationer är påtagligt försämrade.

Den empiriska redovisningen av de aktuella dimensionerna möjliggör tre övergripande slutsatser. Den första slutsatsen är *att de dimensioner som tillsammans ska definiera skolkultur måste betecknas som relativt svagt uppfyllda*. Endast två av dimensionerna, erkännande från lärare och erkännande från elever, har stöd av majoritetsandelar. Hälften av eleverna upplever ämnesintresse. Drygt fyra av tio känner igen sig i meningsfullt lärande och likabehandling i bemötande. Merparten av dimensionerna har fullt instämmande från ungefär en tredjedel av eleverna. Lägst andel har skolmotiverande kompisstöd, vilket endast gäller var fjärde elev. Vi ska dock hålla i minnet att vi mäter elevernas upplevelser av sin skolgång. Inte vad skolpersonal upplever och försöker verka för. Svaren från den öppna frågan synliggör dock betydelsen av att dimensionerna uppfylls. Vi känner tyngden i de svar som vittnar om att de är och inte är uppfyllda.

Den andra slutsatsen är *att samtliga dimensioner indikerar betydelse för påtagligt förbättrade skolprestationer*. Med individuell omsorg, tydliga mål för lärande, individuell uppmuntran, deliberativt klimat och meningsfullt lärande

följer att runt hälften av eleverna anger påtagligt förbättrade skolprestationer. Övriga dimensioner varierar mellan 36 och 39 procent.

Om den första slutsatsen relateras till den andra slutsatsen kan en tredje slutsats formuleras, nämligen *att om fler elever hade haft tillgång till de meningsaktiverande dimensionerna hade deras skolresultat förbättrats högst påtagligt*. Vi ska dock komma ihåg att dimensionerna endast får förklarande kraft om de förmår att attrahera och meningsaktivera eleverna till en satsning på skolan.

I bidragets inledning betonade vi risken för en förstärkande logik mellan exogena och endogena villkor. Medan skillnader i skolresultat ökade mellan barn med olika livsvillkor minskade likvärdigheten i skolvillkor. Om vi nu tänker på den förhållandevis låga andelen elever som upplever att de dimensioner som ska definiera en normativt försvarbar skolkultur är uppfyllda och på dimensionernas positivt aktiverande inverkan på skolresultat så blottläggs ytterligare en risk. Låt oss kalla den ett *framträdandegap* mellan skolvillkorens *normativa böra* (hur det borde vara) och *levda vara* (hur det upplevs vara).

Innan vi med hjälp av de tio dimensionerna konstruerar olika skolkulturer, mer eller mindre starka och svaga, och relaterar dem till självskattade skolprestationer kvarstår två utlovade uppdrag. Vi ska återkoppla våra dimensioner till vår teo-

retiska förståelse av skolkultur och argumentera för dimensionernas, och i förlängningen en stark skolkulturs, normativa försvarbarhet.

Dimensionerna och teoretisk förståelse av skolkultur

Låt oss inleda med att beskriva de aktuella dimensionerna på ett sådant sätt att vi kan se deras relevans för vår teoretiska förståelse av skolkultur. Beskrivningen kan förstås i termer av fyra förbundna teoretiska metakommentarer.

För det första är dimensionerna uttryck för mer eller mindre explicita värden. Dessa tar för givet att lärande ska vara meningsfullt, att ämnen ska göras intressanta, att tydliga mål ska vägleda studierna, att det är eftersträvansvärt att skolan är ett viktigt samtalsämne bland elever samt att individer ska uppmuntras, visas omsorg, erkännas, göras delaktiga och likabehandlas. De olika värdena berör för det andra olika *ansvarsområden* som tillsammans synliggör skolans innehållsmässiga uppdrag, nämligen lärande, motivation, omsorg, delaktighet, erkännande och rättvisa. För det tredje är dessa värden och områden kopplade till olika *aktörer* i skolan. I första hand lärare och elever men vi kan också tänka rektorer, studie- och yrkesvägledare, elevvårdande personal, administrativ personal och personal i olika servicefunktioner. Slutligen är dessa värden, ansvarsområden och aktörer förbundna med *kulturella prak-*

tiker. Med andra ord: utan handlande aktörer som värdegrundat tar ansvar för skolans ansvarsområde, så har vi ingen *skolkultur* som meningsaktiverande kan förstås som en kulturell förklaring. Här ligger kopplingen mellan våra dimensioner och vår kulturella förförståelse av skolkultur.

Dimensionerna och det normativt eftersträvansvärda

Vår konstruktion av skolkultur är inte endast grundad i en teoretiskt informerad empirisk design. Den är också värdegrundad. Vi ska därför försöka *rationalisera* det *normativt eftersträvansvärda*. Det är vår övertygelse att läsaren kan känna att denna rationalitet också är förbunden med känslor, eller *affekter*. Det är med andra ord möjligt att finna både förnufts- och känslomässig legitimitet i en normativt eftersträvansvärd skolkultur. Vi gör det med hjälp av tre argumentationer, vilka av utrymmesskäl är korta, skissartade och retoriska. Retorik är, som litteraturvetaren Walter Nash påpekat, "inte helt och hållet en fråga om att övertyga" (1989, s. 1). Den är också, och mer så än vi tenderar att tänka oss, en fråga om att "involvera mottagaren i en konspiration som inte går att undkomma" (1989, s. 1).

Vår första argumentation vänder sig till varje vuxen läsares *vardagsförnuft och känsla*. Tänk dig själv som förälder till ett barn som ska börja gymnasiet. Du har att välja mellan två skolor. I den ena skolan

upplever en överväldigande majoritet av eleverna att de tio dimensioner som bestämmer vår förståelse av skolkultur är uppfyllda. Här verkar meningsfullt lärande, ämnesintresse, tydliga mål för lärande, individuell uppmuntran, skolmotiverande kompisstöd, individuell omsorg, deliberativt klimat, erkännande från lärare och erkännande elever emellan samt rättvist bemötande av alla. En andelsmajoritet av eleverna förbättrar sina skolprestationer. Endast en mycket liten andelsminoritet gör det inte. Och det gör det inte till följd av en frånvarande skolkultur. Tänk dig vidare att den andra skolan sviktar i alla dimensioner och att en stor andel av eleverna inte klarar skolan på ett sätt som de skulle kunna göra. Och vill! Vilken skola skulle du, om du kunde, välja till ditt barn? Det är vår första retoriska fråga. Vi är tämligen säkra på att varje läsare skulle välja den första och inte den andra skolan. Här kommer vår andra retoriska fråga: tycker du att alla barn eller bara vissa barn äger rätt att få vara elev på en skola med uppfyllda dimensioner? Vi tar för givet att läsaren håller med oss om att alla barn oavsett bakgrund och föräldrar har rätt till en sådan skola. Det var vår första argumentation. Den får oss att veta och känna det normativt eftersträvansvärda i en stark skolkultur. Vi finner det osannolikt att någon förälder, oavsett bakgrund och livsvillkor, skulle tycka det var eftersträvansvärt att inte försöka uppfylla de aktuella di-

mensionerna. Detsamma gäller eleverna själva. Redan när de är mycket små barn (Trondman 2011b). Det är därtill mycket svårt att tro att lärare som profession skulle representera en annan uppfattning. Självklart är vi medvetna om att det är betydligt lättare att i teoretiskt och empirisk form konstruera det normativt eftersträvansvärda än att förverkliga det i praktiken. Det är lättare att ange *vad* som ska göras än att i praktiken veta *hur* man förverkligar det. Ta som exempel en skolas vilja att utveckla ett deliberativt klimat. Hur gör man det i ett specifikt sammanhang så att varje individ i varje situation – i det partikulära – både finner det legitimt och meningsaktiveras för delaktighet så att deras skolprestationer på sikt förbättras?

Den andra argumentationen är av en annan typ. Av utrymmesskäl ska den endast antydast. Den avser det som politiker och stat uppfattar som normativt eftersträvansvärt. Vi tänker på de olika styrdokument vars syfte är att meningsaktivera skolans verksamhet. Det finns, vill vi hävda, starka överensstämmelser mellan våra tio dimensioner och innehållet i *skollag* och *läroplaner*. Därmed har våra dimensioner inte endast stöd i föräldrars och lärares vardagsförnuft och känslor utan också i en demokratisk stats strävanden. Alla elever äger rätten till uppfyllda dimensioner.

Till sist den tredje argumentationen, vilken bäst förstås som en analytisk poäng. Överensstämmel-

sen mellan det som är normativt eftersträvansvärt i vardagsförnuft och känsla, i offentliga styrdokument för skolan och i våra tio dimensioner synliggör möjligheten av en kulturell struktur som kan verka meningsaktiverande för en stark skolkultur för alla elever oavsett tidigare skolerfarenheter och bakgrund. Om det vi upplever som ”heligt” i våra sekulära liv inte uppfylls blir vi ofta upprörda (Lynch, 2012). Om en elev som ber om hjälp i sina studier får veta att det inte är möjligt därför att vederbörande går på en skola som endast hjälper vissa utvalda elever blir de allra flesta av oss upprörda. Vi aktiveras av en meningsstruktur.

Vi har just redovisat att det normativt eftersträvansvärda inte är något självklart närvarande i elevernas skolmiljö. Det finns därmed en spänning mellan en normativ ”reformnivå”, det legitimt eftersträvansvärda, och en levd ”verklighetsnivå” (Gesser, 1985). Vi har tidigare formulerat detta i termer av ett *framträdandegap* mellan ett ”böra” och ett ”vara”. Åtminstone i termer av de studerade elevernas upplevelser.

Vårt konstruktionsarbete går nu vidare. Med utgångspunkt i de tio dimensionerna konstrueras fyra olika skolkulturer. Först när det är gjort kan vi slutligen studera relationen mellan skolkultur och självskattad skolprestation och därigenom söka svaret på vår vägledande fråga.

Fyra skolkulturer

Elever som instämmer helt i minst åtta av de tio dimensionerna har en *mycket stark skolkultur*. Av tabell 1 framgår att drygt var tionde elev (11 procent) har tillgång till en sådan skolkultur, som förstås utgör den normativt mest eftersträvansvärda. En *relativt stark skolkultur* definieras av elever som instämmer helt i sex till sju dimensioner. Till en kultur så bestämd hör närmare var tredje elev (30 procent). När tre till fem dimensioner uppfylls talar vi om en *relativt svag skolkultur*. Var fjärde elev (25 procent) har en sådan kultur. Slutligen en *svag skolkultur* – där högst två dimensioner uppfylls. Här har vi följdriktigt den minst normativt eftersträvansvärda skolkulturen. Drygt var tredje elev (34 procent) hör till denna fjärde kategori.

En jämförelse mellan de fyra skolkulturerna visar att det mest normativt eftersträvansvärda alternativet, det vill säga en mycket stark skolkultur, är det minst vanligt förekommande. För den mycket svaga, och därmed minst eftersträvansvärda,

skolkulturen gäller det omvända. Det är mest vanligt förekommande. Om vi lägger ihop mycket stark och relativt stark skolkultur finner vi dock att drygt fyra av tio elever (41 procent) har minst sex dimensioner uppfyllda. Omvänt kan vi konstatera att i stort sex av tio elever (59 procent) har en relativt svag eller svag skolkultur. Följaktligen finner vi att det är vanligare med svaga än starka skolkulturer. Slutsatsen är därför *att det för en andelsmajoritet av de studerade eleverna finns ett framträdande gap mellan en normativt eftersträvansvärd skolkultur och en (upplevd) skolkultur*.

Vi är naturligtvis medvetna om att vår empiriska definition av en normativt försvarbar skolkultur är att beteckna som sträng. Endast elever som finner dimensionerna fullt ut uppfyllda, som instämmer helt i de påståenden som definierar varje dimension, räknas. Det är, som redan påpekats, ingen lätt uppgift för en skolpersonal att få alla elever att fullt ut uppleva en helt och hållet normativt försvarbar skolkultur.

Tabell 1. Andelen elever med tillgång till olika grad av normativt eftersträvansvärd skolkultur med avseende på kön, utbildningskapital och födelse land. I procent

	Alla elever	Flickor	Pojkar	Stort utbildningskapital	Litet utbildningskapital	Inrikes född	Utrikes född
Mycket stark skolkultur	11	12	10	13	9	10	14
Relativt stark skolkultur	30	29	31	31	36	30	31
Relativt svag skolkultur	25	27	23	25	25	25	24
Mycket svag skolkultur	34	32	36	31	30	35	31
Total	100	100	100	100	100	100	100

Samtidigt är det, vilket vi argumenterade för i föregående avsnitt, svårt att tänka sig att inte se uppfyllelsen av en sådan skolkultur som något högst eftersträvanvärt.

Skolkultur, kön, utbildningskapital och födelseland

I tabell 1 redovisas även jämförelser med avseende på tillgång till olika skolkulturer och kön, utbildningskapital samt födelseland. Frågan är i vilken utsträckning dessa skilda kategorier av elever har tillgång till olika skolkulturer. Av tabellen framgår att var tionde pojke (10 procent) har en mycket stark skolkultur. Motsvarande andel för flickor är 12 procent. Även andelarna för en relativt stark skolkultur är mycket lika. Det gäller 29 procent av flickorna och 31 procent av pojkarna. Knappt var fjärde pojke (23 procent) har en relativt svag skolkultur. Detsamma gäller en något större andel flickor (27 procent). Också andelen pojkar (36 procent) och flickor (32 procent) med en mycket svag skolkultur är mycket likartade.

Elever med stort utbildningskapital (13 procent) har i något större utsträckning en mycket stark skolkultur än elever med litet utbildningskapital (9 procent). Men skillnaden är inte särskilt stor. Det omvända gäller relativt stark skolkultur. Bland elever med litet utbildningskapital har drygt var tredje elev (36 procent) tillgång till en sådan skolkultur. Motsvarande andel för elever med stort utbildningskapital

är 31 procent. Utfallet för en relativt svag skolkultur är exakt densamma för båda utbildningskategorierna (25 procent). Andelarna med en mycket svag skolkultur är mycket lika. Bland elever med stort utbildningskapital är det 31 procent. Motsvarande andel för elever med litet utbildningskapital är 30 procent.

Tabell 1 möjliggör därtill en jämförelse mellan elever som är inrikes respektive utrikes födda. Var tionde inrikes född elev (10 procent) har tillgång till en mycket stark skolkultur. Detsamma gäller en något större andel utrikes födda elever (14 procent). Andelarna för relativt stark skolkultur är i stort desamma för inrikes födda (30 procent) och utrikes födda (31 procent). Även utfallet för relativt svag skolkultur är mycket lika. Bland inrikes födda är andelen 25 procent. Motsvarande andel för utrikes födda är 24 procent. Slutligen en mycket svag skolkultur, som är något vanligare bland inrikes födda (35 procent) än bland utrikes födda (31 procent).

Jämförelsen mellan olika grader av normativt försvarbar skolkultur och kön, utbildningskapital samt födelseland möjliggör tre sammanhängande slutsatser. För det första har vi funnit *att flickor och pojkar, elever med olika mängd utbildningskapital och elever födda i eller utanför Sverige i mycket likartad utsträckning har tillgång till en mycket stark, relativt stark, relativt svag och mycket svag skolkultur*. Det innebär, för det andra, *att elever med*

olika kön, utbildningskapital och födelseland i mycket liten utsträckning har tillgång till en mycket stark skolkultur. Den omfattande frånvaron av det mest normativt försvarbara, det vill säga en mycket stark skolkultur, är således förhållandevis jämnt fördelad. Problemet är därmed inte en för olika elevkategorier ojämlig tillgång på starka skolkulturer. Problemet är, och det är vår tredje slutsats, *att elever i alla de studerade kategorierna i liten utsträckning upplever att de har tillgång till starka, och normativt försvarbara, skolkulturer. Särskilt så när det gäller en mycket stark skolkultur.*

Läsaren vet nu vad vi inom ramen för vår design avser med olika grader av normativt eftersträvansvärd skolkultur och självskattad skolprestationer. Läsaren vet också hur vanligt förekommande dessa kulturer och prestationer är i den studerade populationen. Därmed har vi nått fram till vårt bidrags avslutande del och verkliga brännpunkt. Det är nu möjligt att rikta intresset mot relationen mellan skolkultur och självskattad skolprestation. Och vi kan göra det i förvisning om att elever oavsett kön, utbildningskapital och födelseland i samma, om än liten, utsträckning har tillgång till den mycket starka skolkultur vi nu i huvudsak ska fokusera.

Skolkultur och skolframgång

Vi står så äntligen inför möjligheten att besvara vårt bidrags vägledande fråga: Kan en normativt försvarbar

skolkultur – förstådd som ett aktiverande meningssammanhang – bidra till förbättrade skolframgång för alla elever oavsett bakgrund i en tid av ökade klyftor (livsvillkor) och minskad likvärdighet (skolvillkor)? Finns det anledning att tänka skolkultur som meningssaktiverande kulturell förklaring till skolframgång? Om så visar sig vara fallet har vi lyckas uppnå vårt övergripande syfte, nämligen att visa att en skolkultur med aktörer som lärare och elever kan mobilisera värden, ansvarsområden och praktiker som skapar skolvillkor som kan vara bra för alla elever oavsett livsvillkor. Med andra ord ska vi nu studera en likvärdig skolkultur, om än inte särskilt vanligt förekommande, som möjlighet för skolframgång. Läsaren bör här än en gång påminnas om att vi med skolframgång inte avser något annat än självskattad skolprestation.

Låt oss först redovisa relationen mellan det mest eftersträvansvärda, nämligen stark, i huvudsak mycket stark, skolkultur, och påtagligt förbättrad skolprestation. Därefter återvänder vi en sista gång till de livsvillkor, eller bakgrundsfaktorer, vars betydelse Gustafsson betonade redan i vårt bidrags inledning, nämligen kön, utbildningsbakgrund och utrikes och inrikes födda elever.

Stark skolkultur och förbättrade skolprestationer

I tabell 2 på nästa sida redovisar vi relationen mellan de fyra olika skol-

kulturerna och påtagligt förbättrade skolprestationer. Vi talar nu, för att påminna läsaren, om elever som tycker att deras skolresultat under deras första gymnasieår blivit mycket bättre än på högstadiet. Med en mycket stark skolkultur har drygt sex av tio elever (62 procent) skolprestationer som de bedömer som påtagligt förbättrade. Med en stark skolkultur är andelen med påtagligt förbättrade skolprestationer 43 procent. Motsvarande andel för svag skolkultur är 29 procent. Lägst andel för påtagligt förbättrade skolprestationer finner vi bland elever med mycket svag skolkultur (20 procent). Slutsatsen är alltså *att ju starkare skolkultur, desto större andel elever med påtagligt förbättrade skolprestationer*. Det normativt eftersträvansvärd har därmed inte bara ett värdegrundat egenvärde. Det bidrar också till påtaglig skolframgång. Det är i alla fall vad vår empiriska design indikerar. Det är alltså mycket som talar för att det är framgångsrikt att vara en skola med en normativt eftersträvansvärd

skolkultur, en skolkultur som föräldrar med all säkerhet vill ha till sina barn och som har stöd i skolans värdegrund och mål. Vi har således ett första svar på vår vägledande fråga. *En stark skolkultur kan bidra till att generera skolframgång i en tid av ökade klyftor och minskad likvärdighet*.

En viktig sak kvarstår att undersöka. Vi vet redan att elever med olika kön, utbildningskapital och födelseland i mycket likartad utsträckning har tillgång till en mycket stark skolkultur. Frågan är nu om dessa elevkategorier har samma fördel av en mycket stark skolkultur med avseende på självskattade skolprestationer.

Skolkultur, kön, utbildningskapital och födelseland och självskattad skolprestation

Svaret på frågan om flickor och pojkar, elever med olika mängd utbildningskapital respektive elever som är utrikes och inrikes födda har samma fördel av en mycket stark skolkultur med avseende på påtagligt förbättrade skolprestationer kan sammanfattas i tre punkter:

- Drygt sex av tio flickor (62 procent) och pojkar (62 procent) med mycket stark skolkultur har påtagligt förbättrade skolprestationer.
- Drygt åtta av tio elever med litet utbildningskapital (83 procent) med mycket stark skolkultur har påtagligt förbättrade skolpresta-

Tabell 2. Andelen elever med olika stark och svag skolkultur med påtagligt förbättrade skolprestationer. I procent

Mycket stark skolkultur	62
Stark skolkultur	43
Svag skolkultur	29
Mycket svag skolkultur	20

tioner. Detsamma gäller sex av tio elever (60 procent) med stort utbildningskapital.

- Närmare åtta av tio utrikes födda elever (78 procent) med mycket stark skolkultur har påtagligt förbättrade skolprestationer. Motsvarande andel för inrikes födda elever är 57 procent.

Punkterna möjliggör tre slutsatser. För det första *att en mycket stark skolkultur kan gynna flickor och pojkar i samma utsträckning*. För det andra *att elever med litet utbildningskapital i större utsträckning än elever med stort utbildningskapital kan gynnas i sina skolprestationer av en mycket stark skolkultur*. För det tredje *att utrikes födda i större utsträckning än inrikes födda kan gynnas i sina skolprestationer av en mycket stark skolkultur*. En del av svaret är säkert att en stor andel barn till högutbildade redan är skolframgångsrika och att utrikes födda behöver tid på sig att utveckla det svenska språket. Att så kan vara fallet minskar dock inte värdet av att barn till lågutbildade och barn som är utrikes födda kan få stöd i en stark skolkultur. Det är inget orimligt antagande att barn med mindre resurser i livsvillkor behöver starkare skolvillkor. Det är just därför det är utmanande att veta att vi lever i den tid där de exogena livsvillkorens genomslagskraft i skolan samspelar med försämrade likvärdighet i skolvillkor på ett för utsatta kategorier av unga oförsvarbart sätt.

Mot bakgrund av de just formulerade slutsatserna kan vår vägledande fråga få ett mer komplett svar. Vi har alltså indikatorer på *att en normativt försvarbar skolkultur kan generera skolframgång för elever med olika livsvillkor i en tid av ökade klyftor och minskad likvärdighet*. Vi har till och med indikatorer på att en mycket stark skolkultur särskilt kan gynna elever med litet utbildningskapital respektive elever som är utrikes födda. I de bästa av världar kan det alltså vara så *att en normativt försvarbar skolkultur med avseende på livsvillkor kan ha en kompensatorisk kraft*. Därmed har vi – inom ramen för vår teoretiska och empiriska design – även lyckas uppnå vårt övergripande syfte: att visa att skolkultur som aktiverande meningssystem kan bidra till förbättrade skolprestationer.

Sammanfattning, slutdiskussion och framåtblick

Tre frågor och tre svar kan sammanfatta vad vi kommit fram till. Kan en normativt försvarbar endogen kraft, en skolkultur, göra skillnader i en tid av ökade klyftor i exogena villkors genomslagskraft? Kan en skolkultur som endogen kraft göra det på ett sådant sätt att de kan gynna alla elever oavsett exogena villkor? Kan en skolkultur göra det på ett sätt sådant sätt att det går bättre för de som tidigare klarat skolan sämre utan att det blir sämre för de som redan klara skolan bra? Vi tycker att vi visat att en

hel del tyder på att svaren på dessa frågor är: Ja, ja och ja. Så *kan* det vara. Men särskilt vanligt förekommande är det inte.

Följaktligen vore det av stor betydelse om fler elever fick tillgång till en normativt eftersträvansvärd skolkultur. Om varje kommun, varje skola och varje klassrum kunde förmå att mobilisera starkare endogena skolvillkor så skulle en normativt försvarbar likvärdighet kunna bli en verklig kraft i kampen mot livsvillkorens ökade genomslagskraft i utfallet av skolprestationer. Då skulle kön, utbildningskapital och etnicitet, som livsvillkor, få mindre spelrum, i skolvillkor. Dess förklarande kraft (livsvillkor) skulle reduceras eftersom skolkulturen som kulturell förklaring (skolvillkor) skulle utgöra dess motkraft. Om framträdandet mellan en normativt eftersträvansvärd skolkultur (börat) och skolans vardagsverklighet (varat) kunde minska, så skulle också kraften i den dubbla förstärkningens logik kunna reduceras. Här står vi alltså med en ny möjlig utgångspunkt. Men vi behöver mer empiri, mer sofistikerad användning av statistik och kvalitativa analyser av meningsskapande i konkreta skolmiljöer, skolvardagar och skolsituationer. Vi känner nu en rad viktiga indikatorer, men kanske finns det fler och än mer betydelsefulla sådana att synliggöra? I vilka kombinationer och med vilka värden? Och hur går det till i praktiken när elever, som individer och grup-

per, meningsaktiveras för skolframgång?

Ytterligare en sak har vi lärt oss, nämligen *att insikten i en normativt försvarbar och meningsbärande praktik för förbättrade skolprestationer måste föregå insikten i vikten av att mäta skolresultat*. Åtminstone i ett viktigt avseende. Det är inte mätningarna i sig själva utan skolkulturen som är lösningen. I boken *Shaping School Culture* formulerar de amerikanska utbildningsforskarna Terrence E. Deal och Kent D. Peterson det på följande vis: "Om inte Amerika förändrar sin färdriktning och fokuserar mer på mening än på mätning, så kommer våra skolor aldrig att inse sin fulla potential" (Deal & Peterson, 2009, s. 31). Mycket talar för att det också är en insikt för svensk utbildning och skola. Nog är det svårt att inte hålla med filosofen Martha C. Nussbaum: "Det skulle vara underligt att dra slutsatsen att det vore att göra människor till offer snarare än till aktörer när man visar dem samma respekt med avseende på värdighet" (2009, s. 18).

Det finns slutligen all anledning att med mer bredd och djup fortsätta forskningen om skolkultur som kulturell struktur, som aktiverande meningssystem och därmed som kulturell förklaring. Så kan kanske mer likvärdiga skolvillkor göra framtida livsvillkor mindre ojämlika. Vi har som sagt valt att kalla det skolkultur.

Referenser

- Alexander, Jeffrey C. (1986) Rethinking Durlheim's Intellectual Development: On the Complex Origin of a Cultural Sociology. *International Sociology*, vol.1: 91-107.
- Alexander, Jeffrey C. (1988) *Action and Its Environment: Towards a New Synthesis*. New York: Columbia University Press.
- Alexander, Jeffrey C. (2011) *Kulturell Sociologi: Program, teori och praktik*, (Texter i urval av Mats Trondman, Anna Lund och Jason L. Mast). Göteborg: Daidalos.
- Alexander, Jeffrey C. & Smith, Philip (2011), 'Kultursociologins starka program: Mot en strukturell hermeneutik'. I Jeffrey C. Alexander *Kulturell sociologi: Program, teori och praktik*. Göteborg: Daidalos: 31-51.
- Aytar, Osman & Mella, Orlando (2012) "Bortom skolframgång. En analys av PISA 2006 ur ett intersektionellt perspektiv. *Sociologisk forskning*, Årgång 49, Nr 1: 45-65.
- Deal, Terrence E. & Peterson, Kent D. (2009) *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises* (Second Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Geertz, Clifford (1973/1999) *Interpretation of Cultures*. London: Fontana Press.
- Geertz, Clifford (1999) A Life of Learning. Charles Homer Haskins Lecture for 1999. American Council of Learned Societies: Occasional Paper No. 45. Tillgänglig via http://www.acls.org/Publications/OP/Haskins/1999_CliffordGeertz.pdf
- Gesser, Bengt (1985) *Utbildning Jämlikhet Arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag.
- Gustafsson, Jan-Eric (2011) Försämrade skolresultat och minskad likvärdighet i skolan. I Christer Isaksson (red.) *Kommunaliseringen av skolan – Vem vann – egentligen?* Stockholm: Ekerlids Förlag.
- Harris, Angel L. (2011) *Kids Don't Want to Fail: Oppositional Culture and the Black-White Achievement Gap*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Höög, Jonas & Johansson, Olof (2012) Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor?. I Martin Stigmar och Thomas Sandstedt (red.) *Kvalitet och kollegialitet – en vänbok till Leif Lindberg*. Växjö: Skriftserie vid Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet, Nr 7: 171-185.
- Jonsson, Jan O. & Rudolphi, Frida (2010) Weak Performance – Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, (Available online at www.esr.oxfordjournals.org/Advance) July 2: 1-22.
- Kallstenius, Jenny (2010) *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lynch, Gordon (2012) *The Sacred in the Modern World: A Cultural Sociological Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Nash, Walter (1989) *Rethoric: The Wit of Persuasion*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nussbaum, Martha C. (1999) *Sex and Social Justice*. New York, Oxford UP.
- Nussbaum, Martha C. (2012) *Philosophical Interventions*. New York: Oxford UP.
- Trondman, Mats (2011a) To Locate in the Tenor of Their Settings the Sources of Their Spell": Clifford Geertz and the 'Strong' Programme in Cultural Sociology. I Jeffrey Alexander, Philip Smith, and Matthew Norton *Interpreting Clifford Geertz: Cultural Investigation in the Social Sciences*. New York: Palgrave/MacMillan: 145-166.
- Trondman, Mats (2011b) Snälla fröknar – om barns perspektiv på barnperspektiv. I Ingegerd Tallberg-Bromans (red.) *Skola och barndom: Normering, demokratisering, individualisering*. Malmö: Gleerups: 67-80.
- Trondman, Mats, Lund, Anna & Mast, Jason L. (2011) Introduktion: Till förståelsen av en kulturell sociologi. I Jeffrey C. Alexander *Kulturell sociologi: Program, teori och praktik*. Göteborg: Daidalos: 7-25.

Mellan tillhörighet och exkludering

Identitetsformering och motstånd bland unga kurder i Sverige



Kurdernas historia i Mellanöstern efter första världskriget har präglats av systematiskt förtryck och underordning. I takt med byggandet av nya nationalstater som Turkiet, Iran, Irak och Syrien, tilldelades kurderna en underordnad position inom dessa nationalstaters maktstrukturer. Mellan 50 000 och 70 000 kurdiska migranter har sökt skydd i Sverige mot bakgrund av politiska och ekonomiska orättvisor i Mellanöstern. När det gäller kurdernas politiska situation så kommer de från samhällen som har varit underordnade europeiska kolonialmakter och dominerande etniska grupper som araber, turkar och perser i Mellanöstern. Med invandringen till Sverige och andra europeiska länder hamnar de återigen i en minoriserad

position som ”kurder”, ”invandrare”, ”muslimer”, ”svartskallar”, ”invandarmän”, ”invandrarkvinnor”, ”invandrarkillar”, ”invandrantjejer”; sociala kategorier som ofta har negativa politiska laddningar och underordnande sociala implikationer i deras vardagsliv.

Flera studier i Sverige har pekat på formering av en stark kurdisk diaspora i Sverige (Alinia, 2004; Khayati, 2008; Sheikhmous, 2000; Taloyan, 2008). Den kurdiska diasporan i Sverige anses till skillnad från kurderna i Tyskland, England, Nederländerna och Frankrike vara mer välorganiserad och mera identitetsmedveten. Förklaringen till uppkomsten av denna kurdiska diaspora beror delvis på Sveriges välvilliga förhållningssätt till kurdernas poli-

tiska situation och delvis på grund av närvaron av en aktiv och starkt politiserad kurdisk elit i Sverige (Eliassi, 2010). Tidigare studier om kurdisk migration har i stort sett fokuserat på den första generationens kurdiska migranter i Europa och deras engagemang i den kurdiska nationalismen i exil samt de hinder de möts av i skilda samhällsarenor. Avsaknad av studier om andra generationens kurders identitetsformering och erfarenheter fick mig att undersöka, inom ramen för min doktorsavhandling, hur ungdomar med kurdisk bakgrund formerar sina identiteter i relation till sociala processer av inkludering och exkludering i Sverige och Mellanöstern (Eliassi, 2010).

Föreliggande artikel tar sin utgångspunkt i avhandlingens frågeställningar om ungdomarnas medborgarliga, sociala och politiska situation i Sverige och hur de formerar sina identiteter i det svenska samhället. Artikeln kommer att belysa de politiska kraftmätningar som äger rum mellan kurder och dominerande grupper från Mellanöstern, nämligen turkiska, persiska och arabiska ungdomar i Sverige. En annan viktig fråga som artikeln kommer att diskutera är konflikter mellan olika kurdiska ungdomar som gör anspråk på representationer av kurdiskhet och hur dessa representationer länkas till kurdernas offentliga bild i det svenska samhället. Individuella strategier för hantering av diskriminering är en annan viktig

fråga som artikeln försöker kartlägga genom de intervjuades erfarenheter och berättelser. Alla dessa teman kommer att situeras inom en teoretisk ram för tillhörighetspolitik som inbegriper specifika politiska projekt som ämnar konstruera specifika kollektiva tillhörigheter och identiteter.



Barzoo Eliassi är forskare vid Centrum för Mellanösternstudier, Lunds universitet. Hans forskningsområde inbegriper socialpolitik, migration, tillhörighetspolitik, mångkulturalism, medborgarskap och nationalism. Han skriver på en bok som kommer att ges ut av Palgrave Macmillan om kurdiska ungdomars erfarenheter av det svenska medborgarskapet i ljuset av kurdernas nationella kamp för politiska rättigheter i Mellanöstern.

Enligt Nira Yuval-Davis (2011) bör identitet ses som en narrativ som vi använder för att berätta vilka vi är och vilka de andra är och vilka vi inte kan eller bör vara. Identitet definieras således utifrån narrativa processer som skapar "vi" och "dom". Det är viktigt att betona att identitet inte endast är en fråga om språkliga konstruktioner utan det inbegriper även sociala praktiker. Gränsdragningar intar en viktig plats inom tillhörighetspolitiken och identitetsformering. Identitet och gränslinje används ibland som synonymer eftersom gränsdragningar är en konstitutiv del av identitet varigenom aktörerna försöker urskilja insidan från dess utsida, vem som tillhör och vem som inte tillhör. Migrationsforskaren John Crowley (1999) menar att tillhörighetspolitikens subjekt engagerar sig i ett smutsigt arbete i form av gränsbevarande. Det är vid gränslinjerna som identiteter börjar uppenbara sig och betonar sin existens. Samtidigt är det viktigt att understryka att insidan av en identitet inte behöver bestå av nationell, religiös eller kulturell homogenitet utan det är genom diverse sociala praktiker och identitetströskel som till exempel "svensken" differentieras från "invandraren" trots att de bebor samma nationella territorium eller samma medborgarskap på ett formellt plan.

Gränsdragningar blir ytterst viktiga under politiska och religiösa konflikter eftersom den intensifierar

den politiska antagonismen och annanheten av "fienden". Phillip Hammack (2010) talar om identitet både som en börda och en fördel när det gäller statslösa och förtryckta palestinska ungdomar som befinner sig i en djup och svårlöst konflikt med israelerna. Identitet blir en börda för dessa ungdomar då de ser behovet av att internalisera ett metanarrativ om sin kollektiva identitet som i sin tur erbjuder ungdomarna en känsla av solidaritet och trygghet i ljuset av existentiell osäkerhet. Denna internalisering är problematisk då den tilldelar ungdomarna en roll i att reproducera den större konflikten genom kampen för en palestinsk identitet. Den andra ansatsen till identitet är enligt Hammack mer positiv då den ser identitet som något nyttigt och kan fungera som ett verktyg för social och politisk förändring för underordnade grupper. Hammacks ansats är också högst relevant för kurderna gällande deras politiska konflikter med dominanta grupper som araber, turkar och perser i Mellanöstern och i Sverige. I ljuset av politiska konflikter blir frågor kring tillhörighet och identitet centrala och naturaliserade när en grupp känner sig osäker på sin tillvaro eller möter förnekande och hot som kan äventyra dess politiska existens (Yuval-Davis, 2011). Det finns ett kontinuum av "vi" och "dom" och dessa är kontextbundna och relationella utan entydiga meningar. Det historiska och politiska sammanhanget har stor betydelse

för de meningar som tillskrivs en viss identitet av skilda aktörer något som denna artikel kommer att illustrera genom kurdiska ungdomarnas berättelser om tillhörighet och identitetsformering i det svenska samhället.

Metod och empiriska studier av identitetsformering

Studien är baserad på halvstrukturerade intervjuer med femton unga män och tolv unga kvinnor med kurdisk bakgrund som alla har svenskt medborgarskap. Deras åldersintervall ligger mellan 17-27 år. En del av intervjupersonerna är födda i Sverige medan andra har levt största delen av sina liv i Sverige. Intervjupersonerna utgörs av universitetsstudenter, gymnasieelever, högstadielärover men också av ungdomar som saknar arbete och utbildning. Intervjupersoner är bosatta i Stockholm, Göteborg, Östersund, Örebro, Uppsala och Kalmar. Ungdomarnas föräldrar kommer från alla fyra delar av Kurdistan som är belägna inom staterna Turkiet, Iran, Irak och Syrien.

Studien tar sin utgångspunkt i kurdiska ungdomars erfarenheter om sin sociala och politiska situation. Ungdomarnas erfarenhet ses och tolkas i relation till de rådande diskurser som möjliggör olika sociala positioner, perspektiv och visioner om det samhället de lever i eller vill leva i. Genom att berätta om sina erfarenheter kan de erbjuda en förståelse av sig själva i relation

till de omgivande individer, kollektiviteter och sociala strukturer som de är inbäddade i. Floya Anthias (2002) understryker att direkta och raka frågor till forskningsdeltagare om deras identiteter producerar det ofta uttryckslösa blickar, förbryllade tystnader eller dogmatiska svar från forskningsdeltagarna. Ett bättre sätt att närma sig frågor kring identitet är att låta respondenterna tala om sig själva, sina liv och erfarenheter. Följaktligen, kommer deras identiteter att bli tydliga genom de berättelser som de lyfter upp.

För att empiriskt undersöka identitetsformering kan forskaren starta med en individ, grupp, händelse eller kontext för att förstå hur olika sociala kategorier levs, erfars, uttrycks och benämns. Dessutom kan forskaren urskilja hur forskningsdeltagarna presenterar sig själva och andra, hur de identifierar sig med vissa grupper eller hur de distanserar/differentierar sig från andra grupper och hur dessa kategoriseringar är använda för att konstruera differentiering i specifika kontexter. Samtidigt är det nödvändigt att beakta de olika sätt och tidpunkter vissa identiteter och tillhörigheter tilldelas mer betydelse än andra på grund av specifika kontexter (se Eliassi, 2010; McCall, 2005; Valentine, 2007).

Kurdisk identitetspolitik i Sverige

När de intervjuade ungdomarna med kurdisk bakgrund diskuterar kurdernas politiska situation, så

lyfter de upp kurdernas brutala erfarenheter av förtryck, politiskt våld och icke-erkännande i Turkiet, Iran, Irak och Syrien. I kontrast till dessa erfarenheter beskrivs Sverige som en demokratisk stat som främjar och stödjer kurdisk identitet, litteratur och språkutveckling. En av de intervjuade berättar nedan varför kurdiskhet är en viktig komponent i hans identitetsformering:

Kurder och Kurdistan betyder allt för mig. Det är därför jag har hamnat i Sverige. Vi kurder har erfårit mycket svårighet och förtryck. Jag har inte kommit till Sverige för att bli svensk utan att fortsätta vara kurd. (Karwan, man, 24 år)

Karwan indikerar ovan att migrationen till Sverige inte är för att bryta med sin kurdiskhet utan för att bevara sin kurdiskhet. Migrationen ses i Karwans redogörelse som en strategi för att undgå assimilationspolitiken i Mellanöstern gentemot kurderna. Alan som är född i Sverige berättar om sin resa till Turkiet och kontrasterar kurdernas situation i Turkiet med Sverige:

Jag har en två meters lång kurdisk flagga i min balkong i Sverige och jag skulle aldrig kunna ha den flaggan i Turkiet oavsett vilka formella lagar de än har om demokrati och mänskliga rättigheter. Vad som jag uppskattar med Sverige är den politiska fri-

het som jag har här. Jag har varit i Turkiet några gånger och där hyschar man med sin kurdiskhet och man ska helst undvika att nämna kurder. Jag var tvungen att säga att jag är svensk. Du lär dig automatiskt vad det innebär att vara kurd i Turkiet. (Alan, man, 23 år)

Det framgår i Alans berättelse att kurder är berövade från sin subjektivitet och hänvisade till politisk tystnad och osynlighet på grund av Turkiets aggressiva assimilationspolitik gentemot kurder som påbörjades under 1920-talet. Kurderna blev tvingade att bli "stolta turkar" och kurderna fick benämningen "bergsturkar". Det är i ljuset av kriminalisering av den kurdiska identiteten i Turkiet som Sverige uppskattas och ses av många kurder som en demokratisk förebild. Medan kurdiskhet har setts som ett politiskt brott i Turkiet, så kan kurderna mobilisera sig i Sverige under sin etniska identitet utan någon statlig inskränkning. Med migrationen till Sverige, så har kurder från olika delar kunnat bilda föreningar som överbrygger de transnationella hindren som Turkiet, Iran, Irak och Syrien har etablerat för att förhindra en enad kurdisk identitetspolitik. Det betyder däremot inte att alla skillnader mellan kurderna från dessa fyra stater har upplösts och förvandlats till en enad kurdisk identitet. Politiska skiljelinjer och partitillhörigheter utgör fortfarande en viktig kugge i kurdernas

exilpolitik, åtminstone bland den äldre generationen, något som den yngre generationen försöker bryta sig ifrån.

Historiska ojämlikheter i Mellanöstern som drabbat den kurdiska gruppen försvinner inte med migrationen till Sverige. Den kurdiska identiteten fortsätter att vara föremål för kontroverser och konflikter i kurdiska ungdomars liv i Sverige. Ungdomarna uppvisade en stark känslighet mot grupper som ifrågasatte kurdernas existens och deras anspråk på jämlika rättigheter. Identitet blir således en arena för interetniska konflikter. Kurdiskheten blir viktig i Shilans kamp för tillhörighet på följande sätt:

När araber, turkar och iranier trycker ner mig på grund av min kurdiskhet. Det var en iransk kille i vår klass under gymnasiet som försökte trycka ned oss när vi sa att vi var kurder från Kurdistan. Vi var tre kurdiska tjejer och en kurdisk kille och vi hoppade på honom och visade att han inte hade någon chans mot oss. Det var bara diskussioner och inget fysiskt våld. Han trakasserade oss för att inte ha ett hemland. Hans sa att vi ljög om vårt land och att vi inte hade någonting. Han sa att kurder från Östra Kurdistan (Iran) är iranier och kurder från Södra Kurdistan (Irak) är irakier och så vidare. Det finns självklart kurder och Kurdistan. (Shilan, kvinna, 19 år)

Denna känslighet som ungdomarna uppvisade har tidigare inte rapporterats om första generationens kurder i Sverige (Alinia, 2004; Khayati, 2008). Olika konfliktfyllda erfarenheter redogjordes under intervjun om kraftmätningar mellan kurder och arabiska, turkiska och persiska ungdomar. Senare grupper bestred, enligt många intervjupersoner, den kurdiska nationen och Kurdistan som en politisk geografi. Dessa terminologier ansågs vara påhitt och försök att splittra de redan existerande staterna Turkiet, Iran, Irak och Syrien. Flera av de unga kurdiska kvinnorna och männen avfärdade idén om att de kom från dessa fyra stater, istället använde de alternativa terminologier med starka nationalistiska konnotationer såsom Norra Kurdistan för den turkiska delen av Kurdistan, Södra Kurdistan för den irakiska delen, Östra Kurdistan för den iranska delen och Västra Kurdistan för den syriska delen. Dessa terminologier ansågs vara ett sätt att framställa dessa staters illegitima auktoritet över kurdiska områden och utmana deras politiska suveränitet genom att dekonstruera dessa staters politiska geografi och rekonstruera dem till kurdiska områden. Om dominant representationer i Turkiet, Iran, Irak och Syrien talar om kurdernas kamp för ett stort Kurdistan som ”separatism” och ”utbrytning”, så talar kurdiska motståndsorganisationer om ”återförening av kurdiska territorier” till ett enat Kurdistan. Konflikten om

den kurdiska identiteten kan omfatta även en del svenska ungdomar som förnedrar invandrare genom att kalla dem för "turkar". För kurder från Norra Kurdistan/Turkiet så innebär termen "turk" underordning både i Turkiet och i Sverige. Följaktligen, fungerar benämningar som "turk" eller "svartskalle" som strategier för dominans och förringningsprocesser.

Flera unga kurdiska män påpekade att de hade använt våld som motstånd mot en del arabiska, turkiska och persiska ungdomar.

Jag har haft en svår tid med araber och turkar och jag har 13 prickar i mitt brottsregister på grund av olika bråk som jag har haft med araber och turkar om kurder. /.../ Det är något de har gjort med oss under en lång tid, de har torterat oss och de har jagat bort oss från vårt hemland. Mina konflikter med dem börjar med deras frågor om var jag kommer ifrån. Och jag säger att jag är kurdisk. Och de börjar säga: "Det finns inga kurder och ni är turkar och ni som är zigenare". Men fy helvete, det finns ju 30 miljoner kurder och de säger att det finns inga kurder. I slutändan blir man väldigt trött på detta. Först, har de jagat bort oss från vårt hemland och de accepterar inte oss därnere i Mellanöstern och sen kommer de till Sverige och fortfarande insisterar att de inte erkänner och accepterar oss. (Karwan, man, 24 år)

Det fysiska våldet, som han använde, berodde enligt honom på frustrationen och icke-erkännande av kurdernas rättigheter till en egen identitet och stat. Förnekandet av den kurdiska identiteten skapar grunderna för politiserade sociala relationer mellan kurdiska ungdomar och de tre övriga grupperna. Den återkommande retsamma och förlöjligande frågan från dessa dominanta grupper "Var är Kurdistan?", "Visa oss Kurdistan på kartan!" har banat vägen för en reaktiv och defensiv kurdisk identitet även bland kurdiska ungdomar som inte engagerar sig aktivt i den kurdiska frågan. Identitetspolitik, enligt författaren bell hooks (1994), bör förstås som en position varifrån man kan kritisera dominant strukturer och ge mening åt den kollektiva kampen. Frågor kring lidande, förtryck, förnekande och icke-erkännande utgör grunderna för samtida kurdisk identitetspolitik. Kurdernas kollektiva erfarenheter av förtryck och smärta blir därmed deras gemensamma nämnare varigenom de kan rikta kritik mot och förvandla de förtryckande strukturer som underordnar dem. Vissa arabiska, persiska och turkiska ungdomar i Sverige, enligt flera intervjupersoner, hänvisade till kurderna som "zigenare" som saknar en stat och som inte har någon naturlig plats i världen bland statsbärande identiteter. "Zigenare" var en grupp och en beteckning som kurdiska ungdomar försökte att distansera sig ifrån. Inom ramen för denna rasistiska

diskurs ansågs "zigenare" vara en folkgrupp som saknade "goda värden" till skillnad från grupper som hade en statstillhörighet. Denna föreställning om etniska grupper utan erkända statstillhörigheter bidrar till en diskurs om romer och kurder som grupper bortom en härskande moralisk och politisk ordning i världen. En viktig dimension i definitionen av den moderna människans identitet blir således ens statstillhörighet. Statslösheten sågs av intervjupersoner som ett stigma eftersom det innebär en form of osynlighet och icke-erkännande inom olika internationella sammanhang (som sportevenemang). Denna känsla av utsatthet var en stark bidragande faktor till att nationalismen sågs som en attraktiv ideologi bland majoriteten av de intervjuade ungdomarna.

"Svensksvensk" och "papperssvensk"

Majoriteten av ungdomarna i studien såg Sverige som ett demokratiskt land och flera av dem pekade på det faktum att Sverige erbjuder kurderna gynnsamma villkor att föra en identitetspolitik baserad på etnisk tillhörighet, något som skapar både etniska enklaver men också erbjuder möjligheter till grupper som har varit underordnade på grund av deras etniska tillhörigheter. Hur upplever kurdiska ungdomar sin medborgerliga position i ljuset av det svenska medborgarskapet? Enligt ungdomarna i studien så är det inte endast en fråga om deras kurdiskhet som är föremål

för diskriminering och förtryck utan det är också deras tillskrivna och upplevda invandrarposition. Studien visar att ungdomarna upplever etnisk diskriminering och stigmatisering inom samhällliga sfärer som arbetsmarknad, medier, bostadsmarknad, skolsystem och rättsväsende. Ungdomarna hänvisade även till "vanliga" svenskars roll i skapandet av etnisk ojämlikhet genom exkluderande praktiker och diskurser om svenskhetens konstituering:

Jag känner mig svensk och jag är svensk om jag tillåts säga det. /.../ eftersom folk blir misstänksamma när jag säger att jag är svensk som om jag har begått något misstag. Om jag säger att jag är svensk, de frågar nästan alltid: "men från början". Vilken början? Jag är född i Sverige. De ser mig endast som svensk på pappret och inte som en svensksvensk. (Soran, man, 19 år)

En viktig distinktion som ungdomarna pekade på gällde de som ansågs vara "svensksvenskar" ("riktiga" svenskar) och de som ansågs vara "papperssvenskar" ("invandrare"). Enligt intervjupersonerna påverkade denna distinktion deras livssituation negativt och förhindrade dem från att delta i samhället på jämlika villkor. Enligt intervjupersonerna, att ha ett svenskt pass eller medborgarskap innebär inte att individen kommer att accepteras som en fullvärdig medlem

utan det är fixa föreställningar kring utseende, kultur, namn, religion och historia som anses vara huvudmärkörer för vem som är innanför och utanför den svenska gemenskapen: Så här formulerar en ung man sin erfarenhet av exkludering i det svenska samhället:

Jag har svenskt medborgarskap men jag känner inte att jag accepteras som svensk. Även om jag färgar mitt hår blont, kommer de inte att acceptera mig som svensk. Även om jag färgar mina ögon, kommer de inte att acceptera mig som svensk. Även om jag färgar hela min kropp så vet de att jag inte är svensk. De upptäcker det också genom min brynning. Du blir inte svensk genom det svenska medborgarskapet. Om jag accepterades som svensk, varför tror du att jag pratar om att färga mitt hår och mina ögon. (Blend, man, 24 år)

Citatet ovan var inte på något sätt dramatiskt i relation till de övriga intervjupersonerna som underströk vithetens konstituering av svenskhet och dess exkluderande effekter. Svenskt medborgarskap erbjuder således inte någon form av immunitet gentemot etnisk diskriminering. Om ovanstående intervjuperson bröt på svenska och inte var född i Sverige så fanns det flera intervjupersoner som talade klingande svenska med olika regionala dialekter från Sverige. Trots detta så kände de att de

inte accepterades som fullvärdiga svenska medborgare som kunde göra anspråk på jämlika rättigheter. Dessa erfarenheter indikerar att det finns en väsentlig skillnad mellan hur svenskheten definieras formellt och informellt. Det informella verkar ha mest effekter på ungdomarnas tillhörighetsband till det svenska samhället. Flera av intervjupersonerna lyfte upp erfarenheter av uppmaningar från svenskar att åka hem till sina hemländer.

På väg hem från en fotbollsmatch, så träffade jag en blond tjej som kallade mig för "jävla svartskalle" och hon sa till mig och jag skulle åka tillbaka till mitt hemland och att jag inte tillhörde hit och att jag var en invandrare. /.../ Hon sa till mig att "vi" håller på att ta över Sverige. Detta har hänt mig flera gånger. (Ala, kvinna, 17 år)

I exemplet ovan framgår det tydligt att plats och tillhörighet är intimt förbundna och att vissa individer ser sig själva som "ägare" av platsen och att deras tillhörighet antas representera och representeras av platsen. Inom ramen för denna diskurs så ses platsbundna identiteter som ärvda som erbjuder en position där representanter för denna identitet ser sig själva som "värdar" medan personer med invandrarbakgrund ses som "gäster" oavsett hur länge och vilket medborgarskap de har haft. Kritiska kommentarer om

Sverige ses följaktligen som ett över-skridande av oskrivna regler som reglerar relationen mellan "värden" och "gästen". Det är här som "värden" kan sätta ned foten och påminna "gästen" om dess temporära och bräckliga position och närvaro i "värdens hemland" (jfr Gullestad, 2006). De unga kvinnorna i studien hänvisade till flera fall där de hade höjt kritiska röster om Sverige och hade bemötts med uppmaning att lämna Sverige om de inte gillade läget. Att göra anspråk är således en viktig del av identitetsformering och tillhörighetspolitik.

Hemland och hemkänsla är mänskliga konstruktioner och är därför föremål för mänsklig påverkan. Inom ramen för migrationsdiskurser så talas det om återvändande av migranter till sina hemländer. Termen återvändande är problematiskt och rentav diskriminerande för många ungdomar med invandrarbakgrund som inte har lämnat något hemland bakom sig som de ska återvända till, en erfarenhet som åtskiljer dem från sina föräldrar. Problemet är att deras *invandrar* bakgrund blir deras *förgrund* i deras vardagliga liv, något som förhindrar deras jämlika deltagande i det svenska samhället. Flera av de unga kurdiska männen och kvinnorna har besökt Kurdistan och några av dem var i förväg entusiastiska över resan till Kurdistan. Det fanns en föreställning hos flera av dem att i Kurdistan skulle de känna sig hemma och hitta sitt riktiga hemland, något som inte inträffade. De-

ras besök i Kurdistan slog hål på och avmystifierade fixa föreställningar om länken mellan platser och tillhörigheter. Inte nog med detta, flera av dem pekade på den bittra erfarenheten av att ses som "främlingar" i sitt förmodade hemland, Kurdistan. I kontrast till den svenska kontexten som präglas av brist på erkännande av deras svenskhet, sågs de besökande ungdomarna i Kurdistan som svenskar. Det är detta som utgör den komplexa verklighet som många unga kurder upplever, att hemmet och hemlandet inte är givna utan är föremål för smärtsamma politiska och psykologiska dispyter.

Representationer av kurdiskhet

Synlighet, osynlighet, närvaro och frånvaro är centrala aspekter av representationens praktiker vid produktionen av olika subjektpositioner och identiteter. När det kommer till offentliga självrepresentationer och självvärdering så intar offentlig synlighet en central plats. För dominerade och stigmatiserade grupper offentliga bild, blir positiv synlighet först möjligt när de har makten i och tillgång till diskursen om sina identiteter och kan formulera dess innehåll bortom stereotypa karikatyrer. Representationer handlar om vem som talar i namnet av en identitet och vilken funktion talet har i relation till det dominerande samhället och grupper som är påkallade genom kollektiva tillskrivningar, bilder och symboler. Jen Webb (2009) menar att representationer konstituerar ge-

menskaper, relationer och identiteter. Genom representationer så möjliggörs verkligheten varigenom vi kan förstå vår plats i olika gemenskaper och världen. Organisering och arrangerandet av kunskap och idéer om världen sker också genom olika representationspraktiker. Dessutom är representationer av identiteter och tillhörigheter ofta föremål för stridigheter och politiska kraftmätningar mellan olika individer och grupper.

När det gäller massmedierna, så är representationer av personer med invandrarbakgrund inom massmedierna ofta situerade inom ett negativt diskursiv fält (Brune, 2005) som representerar invandrarna som politiskt otillförlitliga, kulturellt annorlunda och socialt marginella (Wimmer och Schiller, 2002). Begränsningarna i dessa representationer består i det faktum att invandrarna inte ses som aktiva subjekt som kan inta många olika politiska och sociala positioner bortom den omslutande värld som invandrarbegreppet tilldelar dem, antingen som belastning/hot eller som tillgång. Negativa generaliseringar om en grupp oavsett dess sanningsgrad blir diskriminerande när dessa negativa generaliseringar tas ut från en myriad av andra positiva och neutrala fakta som kunde ha presenterats (se Boréus, 2006).

I relation till representationens roll för identitetsformering, lyfte kurdiska ungdomar upp i huvudsak "hedersvåldsdiskursen" som enligt majoriteten av ungdomarna hade

stigmatiserat den kurdiska gruppen i Sverige. De unga männen och kvinnorna ansåg att det var viktigt att debattera våld mot kvinnor och pekade samtidigt på den utsatta positionen som kurder och andra invandrargrupper har inom ramen för massmediala representationer i Sverige. Lara berättar nedan om hur stereotyper skapar snedvridna bilder om en grupp och förborgar skillnader inom gruppen:

Jag tror att mordet på Fadime Sahindal är anledningen till varför så många svenskar har fördomar mot oss kurder. Många svenskar tror att kurdiska tjejer sitter bara hemma och de kan inte göra något. Men vi går i skolan, tränar, går ut och fikar med våra vänner. /.../ Jag kan säga dig att det inte var trevligt att vara kurdiska och höra hur Fadime diskuterades i klassrummet. Jag gjorde ett skolarbete om kurdiska tjejer och berättade för klassen att Fadimes erfarenheter inte behöver betyda att alla kurdiska tjejer har det så. Jag gjorde skolarbetet eftersom det var många svenska tjejer som frågade mig: Varför har ni kurdiska tjejer en sådan situation? Allt de frågade mig om kurder var negativt. (Lara, kvinna, 18)

Lara försöker genom sitt skolarbete dekonstruera homogena föreställningar om kurdiska kvinnor och familjer och erbjuder alternativa bilder av kurdiska kvinnor som ordinära bortom "hedersvåldets" härskande

diskurs i sin nära omgivning. Om Lara sågs som ett offer för hedersvåld så talade många av de unga männen om att de sågs som förtryckande mot sina systrar och kvinnor på grund av sin kulturella bakgrund. Hiwa delar sina erfarenheter av debatten om ”hedersvåld” på följande sätt:

Jag vet att debatten kring hedersmord har påverkat kurderna negativt. Jag har diskuterat frågan med många av mina vänner och människor som jag inte känner. De frågar mig: Hur ser du på detta med hedersmord? Är du en sådan? Denna bild av kurder bildar en form av misstänksamhet mot oss. Det har lett till att många kurder vill stå upp och säga att vi inte är sådana. /.../ Du blir tvungen att delta i diskussion och försvara kurder. (Hiwa, man, 25 år)

Majoriteten av ungdomarna i studien talade emot de massmediala representationerna av hedersmordsdebatten eftersom dessa representationer, enligt de, delar in de unga kurdiska kvinnorna och männen i roller som offer respektive patriarkala förövre. Medan de unga männen i studien berättade om hur de i vardagliga sammanhang (skola, bio, resor, etc.) var utsatta för utfrågningar kring deras potential att begå våld mot kvinnor i hederns namn, så pekade de unga kvinnorna på en *omsorgens hermeneutik* som förvandlade kvinnorna till objekt som behövdes omhändertas och räddas från förmodade far-

liga kurdiska och muslimska män. Det ansågs vara viktigt att inte stigmatisera gruppen utan lyfta upp nyanserna inom den kurdiska gruppen. Diana Mulinari (2007) menar att ju mer unga kvinnor med invandrarbakgrund framställs som ”annorlunda” och ”avvikande” i massmediala representationer, desto mer exponeras de för ”räddningsuppdrag” från det svenska samhällets institutioner. De unga kvinnorna avfärdade binära motsatser mellan svenskar och kurder som två ömsesidigt exkluderande kategorier. De talade även emot föreställningar som likställde svenskhet med frihet för kvinnor och kurdiskhet som bärare av förtryckande strukturer. För att undgå stereotypa bemötanden och utfrågningar om deras livssituation, använde de unga kvinnorna strategin att förneka och dölja sin kurdiska identitet när de mötte ”etniska” svenskar. En annan strategi som nämndes som motstånd mot stereotypisering av kurdiska kvinnor var tystnad. Shilans erfarenheter illustrerar en sådan ingång:

Det var som att leva i en mardröm i min klass när Fadime Sahindal mördades. Det var alltid så synd om dessa kurdiska tjejer. Under den tiden kom min lärare nästan varje dag och tog med sig tidningar och diskuterade dem. De tittade på mig under dessa diskussioner för att jag skulle säga något. /.../ Läraren snackade mycket strunt om kurder. Läraren brukade komma in i klassrummet och frå-

ga: ”Gissa vad nyheterna handlar om idag?” ”hedersmord” svarade eleverna. Jag ville inte säga någonting emot läraren eftersom jag var den enda invandrartjejen i klassen. Att hålla tyst var den bästa strategin. (Shilan, kvinna, 19 år)

Shilans strategi att inte delta i diskussionerna i klassrummet har delvis att göra med att inte konsolidera stereotypa representationer av kurder och dels med det faktum att när minoriserade individer talar, så förväntas av dem att uttrycka sin särart och skillnader som i sin tur bekräftar binärismen som den dominerande diskursen vill uppnå. Hennes val att inte delta i diskussionerna kan också ses som en brytning i reproduktionen av diskursen. Beträffande tystnadens politik, menar Nikita Dhawan (2007) att medan talet kan reflektera närvaron av makt och våld, kan tystnaden fungera som en strategi för motstånd och icke-våld. Tystnaden erbjuder en variation och brytning i diskursen upprepning. Eftersom dominanta diskurser ofta behöver motdiskurser för att upprepa sig själva och stärka sin hegemoniska position, kan tystnaden utmana den dominerade diskursens monolog och möjliggöra uppkomsten av alternativa outtalade berättelser.

Inte vilken kurd som helst!

De unga kurdiska männen och kvinnorna lyfte upp kurdiskhet som en viktig del av sin identitetsformering

men betonade samtidigt att de inte accepterar vilken kurdiskhet som helst. De talade i termer av motvilja och förakt mot en grupp kurder i Sverige som de kallade för ”importer”. Ala ger sin syn på ”importer” på följande sätt:

Importerna är de kurdiska killarna med vita läderskor, tighta jeans, äcklig parfym, ful frisyra. När de försöker närma mig vill jag bara spy. Jag brukar säga till dem att skaffa sig ett liv. /.../ importer tror att kurder som är integrerade i det svenska samhället har förlorat sin kurdiska identitet. Jag säger till dem på kurdiska att de borde gå och lära sig svenska och lära sig hur man klär sig och bete sig som normala människor. (Ala, kvinna, 17 år)

Medan Shilan betonar att hon vill gifta sig med en kurdisk man så lyfter hon ”importerna” som en icke-önskvärd grupp:

Jag kan inte gifta mig med en ”import”, om han inte börjar studera på universitet och ändrar sin klädstil och sitt beteende. De betar sig som småungar och vill visa sig vara populära bland tjejerna men de är ett gäng pizzabagare. De tror att vi inte vill vara kurder men det är inte sant. Jag vill däremot inte vara den sortens kurd de är. (Shilan, kvinna, 19 år)

Den svenska kontexten blir, enligt

flera av de intervjuade, en arena där förmodade "autentiska" och "uråldriga" kurder möter förmodade "moderna" och "civiliserade" kurder, där de förra betecknar de senare som kulturellt vilsna medan de senare ser de förra som "traditionella" och "efterblivna" kurder. Dessa importörer, enligt majoriteten av intervjupersonerna, antas inte ha sett "världen", något som åsyftar civilisation och modernitet och detta förhållnings-sätt kastar oss in i diskursen om mänsklighetens förmodade linjära utvecklingsstadier. De kurder som betecknas som importörer anses, enligt flera intervjupersoner, skilja sig på flera punkter som klädstil, utseende (vita skjortor, tights jeans, vita läderskor, tunt plockade ögonbryn och stora lager av gelé i håret) och beteende där de beskrivs som kvinnofientliga genom sina sexistiska kommentarer men även som opportunistiska killar som tar sig an vilken tjej som helst för att få ett ligg. Klass, etnicitet, genus, (hetero)sexualitet och maskulinitet interagerar i intervjupersonernas redogörelser för underordning av vissa unga kurdiska män som kallas för "importörer". Samtidigt betonade de intervjuade att "importörerna" borde genomgå en förvandlingsprocess och blir "integrerade" i det svenska samhället genom "lämpliga" klädstil, beteende och goda kunskaper i det svenska språket. Detta ansågs vara viktigt för dessa kurdiska ungdomar eftersom de "integrerade" ville inte förknippas med dessa "im-

portörer. Dessutom underströk de att "importörerna" kunde skada kurdernas anseende i Sverige och att det var viktigt att inte representera kurder som "barbarer" för svenskarna. Det framgår i dessa unga kurders redogörelser om "importörer" att de inte vill bli föremål för stigmatiserade diskurser på grund av beteende och klädstil hos vissa kurdiska killar som inte anses tillhöra normen i Sverige. Intraetniska kategoriseringar bidrar till en hierarkisering av olika former av kurdiskhet där representationer av kurdiskhet blir föremål för distinktioner och differentieringspraktiker mellan olika ungdomar som vill befästa eller bryta mot svenska identitetens exklusivitet och normsättande status.

Hantering av diskriminering i vardagslivet

För att bemöta etnisk diskriminering så använde ungdomarna en rad olika individuella strategier. Dessa strategier inbegriper bland annat namnbyte eller försvenskning av namn, stärkandet av skillnader mellan 'vi' och 'dom', fysiskt våld, icke-våld och ignorering av diskriminering. När det gäller våldet så var det främst de unga männen som såg det som en källa för motstånd mot diskrimineringen eftersom det var ett sätt att visa att *man* inte tål diskriminering. Soran berättar om sin syn på våld som ett verktyg för att motstå diskriminering och "bese-gra" de som diskriminerar:

Jag reagerar väldigt aggressivt

mot diskriminering. Jag var väldigt aggressiv när jag var yngre och om någon tittade på mig snett, jag brukade använda våld och jag slogs med dem. När jag kom till den här stan, började de kalla mig "turk i burk" och jag reagerade starkt och slogs för att bekräfta för dem att jag kunde stå upp mot dem. /.../ När jag har spelat fotboll har jag hört många rasistiska kommentarer: "Åk hem till ditt hemland, jävla svartskalle!" /.../ En gång kallade en motspelare mig för "jävla blatte" under en fotbollsmatch, jag skallade honom så att han spräckte sina ögonbryn. Jag fick inte spela fotbollsmatcher under fyra månader. Min tränare kunde inte göra något. Ord verkar inte väga så mycket. De som reagerar mot rasistiska skällsord brukar vara de som blir bestraffade. (Soran, man, 19 år)

De unga männen såg inte våldet som ett uttryck för brist på argument vid hantering av diskriminering och de var välmedvetna om att det sågs som ett uttryck för "irrationell maskulinitet" och "verbalt inkompetens" i det offentliga rummet. Våldet sågs som ett sista alternativ när argument inte kunde hejda det förtryck som de unga männen utsattes för från de som såg sig själva som "svenskhetens försvarare". Flera av de manliga intervjupersoner som hade använt våld hävdade att de inte längre använde våld för att bemöta diskrimi-

neringen eftersom det "sänkte" dem till den diskriminerande personens moraliska nivå. Med andra ord, användandet och icke-användandet av våldet har inte en entydig mening utan ges olika meningar beroende på ens tolkningsram. Våldet som en del av ungdomarna använde kan förstås som ett motstånd mot den etniska diskrimineringen. Maskulinitetsforskaren W.R. Connell (1995) hävdar att underordnade grupper kan uppvisa överdrivna former av hypermaskulinitet och potens för att uttrycka en "protestmaskulinitet" gentemot förtryckande grupper och individer. För vissa ungdomar med kurdisk bakgrund, så sågs användandet av det fysiska våldet som en form av protestmaskulinitet för att kompensera sin underordnade och marginaliserade invandrarposition.

När det gäller andra former av strategier för att hantera etnisk diskriminering så lyftes namnbyte och försvenskning av sina kurdiska namn upp som en viktig strategi. Johan redogör nedan varför han valde ett svenskt namn framför sitt arabiska namn:

Det är väldigt positivt att jag inte har någon brytning och pratar så bra svenska. Jag ringer hellre ett samtal eller skickar en e-post än träffar myndigheter ansikte mot ansikte. /.../ Varje gång jag träffar dem blir bemötandet svårt och du får kalla handen. Du byter ditt namn eftersom du vill få en trevligare ton från myndigheter. Jag

bytte mitt namn för ett år sedan och jag känner mig som pånyttfödd. Jag rekommenderar alla invandrare att byta sina namn. Livet blir enklare med ett svenskt namn. Jag märker detta nu när jag ringer olika myndigheter och när jag uppger mitt svenska namn blir bemötandet mycket bättre. /.../ Det finns invandrare som tycker att det är en dålig sak att byta sitt namn. En invandrarkille sa till mig: ”Det är en fråga om stolthet och att man förlorar sin stolthet när man byter sitt namn. Han tyckte att jag borde skämmas för att jag hade bytt mitt namn”. (Johan, man, 21 år)

Att ha ett icke-svenskt klingande namn innebar enligt flertalet intervjupersoner ett stigma som reducerade ens livschanser att få ett arbete eller en bostad. Medan Johan såg namnbytet som en strategi för att åtnjuta svenskhetens privilegier, finner vi i hans redogörelse ungdomar med invandrarbakgrund som motstår namnbytet eftersom de ser namnbytet som en seger för den etniska diskrimineringen. Det är alltså inte namnet i sig som är problemet utan den dominerande gruppens strategier att utesluta personer med invandrarbakgrund genom att få dem känna sig uteslutna och icke-önskvärda i Sverige. Namn har varit ett viktigt ideologiskt vapen för den anti-rasistiska kampen. Till exempel, anammandet av islam och muslimska namn bland

afroamerikanska figurer som boxaren Muhammad Ali och aktivisten Malcolm X var ett sätt att motstå den vita och kristna dominansen i USA. Detta motstånd formulerades främst genom att avfärda symboler och identifikationsmarkörer för en förtryckande identitet, som inte tilldelade afroamerikanerna en jämlik plats i samhället.

De unga kvinnorna var medvetna om sin minoriserade position och menade att de var tvungna att arbeta och kämpa utifrån den positionen för att få ett arbete eller lyckas i skolan. Diskussioner och debatter sågs också som en viktig resurs för att göra anspråk på jämlikhet:

Jag har två rasister i min klass. De kommenterar min bakgrund hela tiden. Jag börjar vänja mig vid det. Jag brukar sitta ned och prata med dem. Jag säger till dem att jag är en människa som dem och vi är lika värda. Bara för att jag bor i deras land så ska de inte trycka ned mig. Jag säger till dem om de hade levt i Kurdistan så hade jag inte diskriminerat dem. Jag knockar dem med ord och icke-våld och jag vill inte blanda in läraren och få dem att tro att jag är svag för att jag är en invandrartjej. (Ala, kvinna, 17 år)

Ovan väljer Ala att hänvisa till mänsklighet som en överbryggande identitet. Hon avfärdar också idén om att det ska vara en naturlig praktik att diskriminera personer

som inte anses tillhöra ens hemland. Dessutom ser hon också förmågan hos ord och argument för att motstå rasistiska praktiker, något som skiljer sig från en del av de unga männen i studien. Välmedveten om att "invandrarkvinnor" ses som förtryckta i Sverige, försöker hon på egen hand representera sin positionering och försvara sina ställningstaganden gentemot rasismen.

Ignorering av diskriminering sågs också som en viktig strategi för att handskas med diskrimineringen, eftersom tystnad och ignorering visade vissa kurdiska ungdomar att de inte lät diskriminering stå i deras väg och förhindra dem från att lyckas. Ignorering av diskriminering ska inte förstås som likgiltighet inför ojämlikheter utan det är på grund av återkommande erfarenheter av diskriminerande praktiker som gör att vissa ungdomar inte "bryr sig". Denna strategi har också med den insikten hos vissa ungdomar att de ser diskriminering som "oundviklig" eftersom de har invandrarbakgrund. Diskrimineringens negativa psykologiska effekter har stor påverkan på ungdomarnas val av ignorering av diskriminering. Diskriminering kan också få ungdomarna att antingen avfärda sin kurdiska identitet eller att anta en reaktiv och defensiv kurdisk identitet genom att exempelvis inrätta en kurdisk flagga och sitt kurdiska namn på sina axlar, som en av de intervjuade unga männen hade gjort. Ungdomarnas erfarenheter vittnar om att diskri-

minering bemöts på olika sätt och individuella strategier är fortfarande den viktigaste källan till motstånd och anpassning till exkluderande praktiker i vardagslivet.

Diskussion

Studien visar att kurdiska ungdomar skapar sin tillhörighet i skärningspunkten mellan en minoritetsposition i Mellanöstern som kurder och en underordnad invandrarposition i Sverige. Ungdomarnas livssituation i Sverige, känsla av etnisk diskriminering samt dispyter kring identitetskapande med ungdomar med Mellanösternbakgrund utgör starka skäl till varför kurdisk nationalism blir en attraktiv ideologi. Ungdomarna uppvisar ett ambivalent förhållningssätt till Sverige. De uppvisade uppskattning för den rådande demokratiska ordningen i Sverige, samtidigt som de lyfte upp mängder av erfarenheter som vittnar om tillkortakommanden gällande medborgerliga rättigheter som drabbade utomeuropeiska invandrare. Kurdiska ungdomar visar också att diskrimineringen kan bemötas genom olika strategier på ett individuellt plan och avfärdade offerpositionen trots återkommande erfarenheter av diskriminerande praktiker i deras vardagliga liv. Om migranter upplever en svårighet att rättframt besvara frågan: "var är du ifrån?", så är frågan ännu mer problematisk och svår för kurdiska ungdomar att besvara eftersom deras kurdiska identitet fortsätter att vara omstridd, ifrågasatt, förnekad

och underordnad både i Mellanöstern och delvis i Sverige.

Sverige har kommit en lång väg när det gäller sociala jämlikheter och kurderna har också fått ta del av dessa politiska jämlikheter trots etnisk diskriminering inom olika samhällliga sfärer. När det gäller Turkiet, Iran, Irak och Syrien återstår en lång väg för kurder att uppnå sina medborgerliga rättigheter inom dessa stater. För att frambringa en verklig och solid demokrati i dessa

stater, behövs en decentrering av turkisk, arabisk och persisk dominans för att skapa ett politiskt rum där exkluderade identiteter kan erkännas och representeras inom alla samhällliga arenor. Detta kan bli möjligt när dominanta grupper kan avstå från sina privilegier och erkänna det faktum att deras privilegierade identitetsposition innebär förtryck av exkluderande och missgynnade identiteter i Turkiet, Iran, Irak och Syrien.

Referenser

- Alinia, Mino (2004) *Spaces of Diasporas. Kurdish identities, experiences of otherness and politics of belonging*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborg University.
- Anthias, Floya (2002) Where do I belong? *Narrating collective identity and translocational positionality*. *Ethnicities* 2(4): 491-514.
- Boréus, Karin (2006) Discursive Discrimination: A typology. *European Journal of Social Theory* 9(3): 405-424.
- Brune, Ylva (2005) "Invandrare" i mediaarkivets typgalleri. I Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari (red.) *Maktens olika förklådnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige* (s. 150-181). Stockholm: Liber.
- Connell, Raewyn (1995) *Masculinities*. Sydney: Allen & Unwin.
- Crowley, John (1999) The Politics of Belonging: Some Theoretical Consideration. I Andrew Geddes and Adrian Favell (red.) *The Politics of Belonging: Migrants and Minorities in Contemporary Europe* (s.15-41). Aldershot: Ashgate.
- Dhawan, Nikita (2007) *Impossible Speech. On the Politics of Silence and Violence*. Sankt Augustin: Akademia Verlag.
- Eliassi, Barzoo (2010) *A stranger in my homeland. The politics of belonging among young people with Kurdish backgrounds in Sweden*. Doktorsavhandling. Sundsvall: Mittuniversitetet.

- Gullestad, Marianne (2006) *Plausible Prejudice*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Hammack, Phillip (2010) Identity as burden or benefit? Youth, historical narrative, and the legacy of political conflict. *Human Development* 53(4): 173-201.
- hooks, bell (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Khayati, Khalid (2008) *From victim diaspora to transborder citizenship? Diaspora formation and transnational relations among Kurds in France and Sweden*. Doktorsavhandling. Linköping University.
- McCall, Leslie (2005) The Complexity of Intersectionality. *Signs* 30(3): 1771-1800.
- Mulinari, Diana (2007) "Kalla mig fan vad du vill, men inte invandrarföräldrar!" En skola för alla, eller? I Magnus Dahlstedt, Fredrik Hertzberg, Susanne Urban och Alexandra Ålund (red) *Utbildning, Arbete, Medborgarskap* (s. 189-213). Umeå: Boréa.
- Sheikhmous, Omar (2000) *Crystallisation of a New Diaspora. Migration and Political Culture among the Kurds in Europe*. Centre for research in International Migration and Ethnic Relations. Stockholm University.
- Taloyan, Marina (2008) *Health, Migration and Quality of Life among Kurdish Immigrants in Sweden*. Stockholm: Karolinska Institutet.
- Valentine, Gill (2007) Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer* 59(1):10-21.
- Wahlbeck, Östen (1999) *Kurdish Diasporas. A Comparative Study of Kurdish Refugee Communities*. London: Macmillan.
- Webb, Jen (2009) *Understanding representation*. Los Angeles: SAGE.
- Wimmer, Andreas och Nina, Glick Schiller (2002) Methodological nationalism and the study of migration. *European Journal of Sociology* 43(2): 217-240.
- Yuval-Davis, Nira (2011) *The Politics of belonging. Intersectional Contestations*. Los Angeles: SAGE.

”Det är deras dröm – inte min dröm!”

Om föräldraengagemanget och en tonårings frigörelseprocess i en mångkulturell miljö



Om man är på väg till skolan, vet man aldrig om man får ett skott i huvet från ingenstans /.../ när man sitter och gör prov eller något tänker man på 'jag kanske får ett skott innan jag blir klar med provet', man vet aldrig. (Nader)

Att en svensk elev i den svenska skolan skulle uttrycka liknande oro, är främmande och surrealistiskt för de flesta av oss. Och så är det i Sverige – både främmande, surrealistiskt och högst osannolikt. Men vi kan tyvärr inte säga detsamma när det gäller andra länder i världen. Nader (fingerat namn) berättar ovan om sitt liv och sin tillvaro i det krigsdrabbade Gaza i Palestina. Att när som helst träffas av ett vilt flygande skott och dö på kuppen, är en farhåga som de pales-

tinska eleverna är tvungna att bära med sig överallt. På väg till och från skolan, och till och med inne i själva skolbyggnaden.

Naders far hade redan flytt till Sverige två år innan resten av familjen återförenades en kall vinterdag i en stad i södra Sverige. Nader var då 13 år gammal och vid intervjutillfället var han 17 år fyllda. Med sorgsen blick berättar han om hur tillvaron kunde te sig för de boende i Gaza. Avsaknaden av trygghet och säkerhet ledde även till en känsla av hopplöshet. I skolan kunde Nader och hans skolkamrater inte känna att de hade någon studiero, med tanke på den ständigt närvarande oron för det egna livet. Kriget och oroligheterna har satt djupa spår i Naders liv och han fortsätter dela med sig av trau-

matiska händelser han har varit med om. På väg till skolan, mitt framför ögonen på honom bevitnade han en nära väns död. Vännen var bara några meter ifrån Nader när han plötsligt träffades av flera skott, föll ner på marken och avled på plats. Det var en av flera vänner som Nader förlorade i kriget. Han kunde inte känna sig säker någonstans: "Inte bara skolan. När man skulle ut med en vän, typ promenera lite, vet man aldrig om man dör eller alltså så... om man kommer hem, mamma sa alltid 'gå inte ut'" (Nader).

Den instabila tillvaron bidrog till att Naders skola i Gaza ofta höll stängt. Under vissa perioder gick Nader inte mer än två, tre dagar i veckan till skolan och det kunde även dröja flera veckor innan skolan kunde slå upp portarna för eleverna igen. Trots den turbulenta skoltiden i Gaza, beskriver Nader sin tidigare skolgång som framgångsrik där han som elev presterade på VG/MVG-nivå i alla skolämnen (när han använder det svenska betygssystemet som jämförelse). Det gick bra i skolan fram tills fadern började tala om och planera inför en eventuell flykt till Sverige, minns Nader. Då började han successivt tappa intresset och motivationen för skolan. Varför skulle han fortsätta kämpa och plugga hårt när han ändå ska lämna skolan i Gaza, tänkte han.

Väl i Sverige, fick Nader börja i en introduktionsklass för att lära sig det svenska språket och förberedas inför den ordinarie klassrumsunder-

visningen. Att börja i skolan efter två månaders vistelse i Sverige, var en räddning för Nader och hans fyra bröder som led av en långdragen tristess med "absolut ingenting" att göra om dagarna. I skolan fick de nya vänner och det gjorde att tanken på att återvända till Palestina kändes allt mer avlägsen. Nader satsade all sin kapacitet på att lära sig det nya språket och efter åtta månaders tid bedömde hans lärare i introduktionsklassen att han var redo att flytta över till den ordinarie undervisningen. I Naders strävan att lära sig svenska, upptäckte han plötsligt att det han trodde var solida kunskaper i engelska var som helt bortglömda och obefintliga för honom. Engelska språket var ett favoritämne i skolan i Gaza och som han hade toppbetyg i, berättar han vidare. Nader förstod inte vad som hade hänt och varför han till sin förvåning gick från att vara en MVG-elev i hemlandet till att plötsligt knappt bli godkänd, eller till och med få underkänt i exempelvis ämnet engelska i den svenska skolan. Naders förklaring till detta är att det inte kunde vara annat än att han var tvungen att lära sig svenska, och att den prioriteringen, försämrade hans kunskaper i engelska drastiskt: "Jag hade MVG där i Palestina på engelska. Nu har jag IG, det är en stor skillnad. Jag kan absolut ingenting, alltså några ord typ som nån mening eller något kan jag. /.../ jag tänkte aldrig att jag skulle typ glömma engelska eftersom jag inte glömde arabiskan. Så jag tänkte bara att jag

ska läsa svenska, svenska, svenska, svenska och så hela tiden” (Nader).

Nader känner att han har fått kämpa en hel del i skolan för att försöka hinna ikapp sina jämnåriga

Laid Bouakaz är språklärare och



fil.dr. i pedagogik. Han har varit verksam som rektor för en mångkulturell

skola i Landskrona kommun i två år. Hans huvudområde är skolfrågor i mångkulturella skolmiljöer. Laid är verksam som lektor i interkulturalitet och lärande vid Malmö högskola.

Rehan Taha är i grunden lärare inom förskola och grundskolans tidigare år och pedagogisk chef



på två fristående förskolor i Landskrona. Hon är verksam i ett forskningsprojekt om

skolprestation och mångkulturell inkorporering och arbetar även inom fakulteten för Lärande och samhälle på Malmö högskola.

kamrater. Att han hamnade efter i vissa ämnen i skolan, underlättade knappast den kampen. Han upplever att de flesta lärare han har mött i den svenska skolan inte heller har förstått sig på honom och klasskamraterna med utländsk bakgrund. Hemförhållandena och Naders komplicerade relation till sin far, har inte heller det varit en dans på rosor, betonar han gång på gång.

Det primära syftet med denna artikel är att beskriva och analysera Naders uppfattningar om sina föräldrars engagemang och beskriva de olika strategier han använder sig av i situationer för både anpassning och motstånd (jfr. Johansson, 2009). I stället för att redovisa intervjuer med ett antal ungdomar, som brukligt i kvalitativa studier där intervjun används som den huvudsakliga datainsamlingsmetoden, har jag valt att utgå från det sociala biografi-perspektivet (Bernler, 1990). Det innebär att en individs upplevelser och tolkningar får tjäna som prisma genom vilket samhällsfenomen och dagliga relationer bryts, hanteras och åskådliggörs i sina fulla effekter. Genom att förstå individens ställningstaganden i olika situationer kan vi även belysa de samhällsstrukturer (och deras verkan) som inramar möjligheter, eller om man så vill friheten, till de individuella handlingarna. Perspektivet möjliggör även en djupare förståelse för hur de olika privata (familjen), offentliga (skolan) och semi-offentliga (kompisar) sfärerna samverkar och påverkar processer av identitetsformering

och handlingar som ungdomar med likartade bakgrundsförutsättningar. Genom kopplingen till tidigare forskning och teoretiska perspektiv är det således möjligt att hävda att Naders erfarenheter av förändrade familjerelationer, mot bakgrund av den nyligen fullbordade migrationsprocessen, inte är unika, utan delas i väsentlig utsträckning av andra ungdomar. Just i Naders på en och samma gång unika och allmänna livshistoria och sättet att hantera förändrade familjerelationer, främst i förhållande till sin pappa, ligger detta kapitelns epistemologiska anspråk.

Följaktligen är en fråga som detta kapitel tar sig an hur Nader förhåller sig till sina föräldrars förväntningar och krav på utbildning? Hur klarar en tonåring som går igenom omvälvande utvecklingstid i sitt liv kraven från sina föräldrar som i sin tur genomgår en turbulent anpassningsprocess i det nya landet? Hur upplever Nader sina föräldrars engagemang i sin skolgång efter ett antal år i Sverige? Hur reproduceras relationen mellan ungdomar och deras föräldrar i det nya landet, i detta fall Naders relation till hans far? På vilket sätt påverkar Naders föräldrars engagemang hans drömmar, framgångar eller misslyckanden i skolan?

Forskningsperspektiv på föräldrar i mångkulturella miljöer

Forskning om relationen mellan föräldrar med utländsk härkomst och deras barn förekommer i ringa omfattning i Sverige (Bouakaz, 2007,

2009). De få forskningsbidrag som finns, berör ofta relationen mellan skolan och hemmet i invandratäta skolmiljöer samt insatser för att öka förståelsen om föräldrarnas position i mångkulturella miljöer.

Laid Bouakaz (2007, 2009) avhandling studerade invandrarföräldrars situation i och utanför skolan och räknas som ett av de få svenska forskningsbidrag inom detta område. Bouakaz (2007, 2009) diskuterar hur föräldrar tenderar att förklara många av de problem de erfar med sina barn i hemmet med hur den svåra anpassningsprocessen till ett nytt språk, en ny kultur samt nya traditioner, värderingar och normer ter sig. Sålunda skapas konflikter och spänningar för barnen både hemma, i skolan och i samhället. Dessa föräldrar upplever att de inte kan diskutera öppet med sina barn de frågor som är knutna till deras tillvaro i ett mångkulturellt samhälle, och känner samtidigt att de håller på att förlora sina barn. Även om deras barn har svårigheter uttrycker föräldrarna ofta olika hinder för att ta del i det som pågår i skolan och håller sig till den enkla regeln: "Hemma är hemma, skolan är skolan, föräldrarna måste förlita sig på lärarna och inte lägga sig i deras arbete." Denna modell på relationer mellan skola och hem/familj kan vara tämligen allmänt förekommande. I synnerhet bland föräldrar med utländsk härkomst. Bouakaz diskuterar föräldrarnas och i synnerhet fädernas degradering som påverkar hela familjestrukturen

och man kan inte längre tala om familjen som en sammanhållen enhet utan snarare bestående av enskilda individer/familjemedlemmar. Detta kan leda till att föräldrar och barn/ungdomar som lever tillsammans under samma tak, kan ha skilda mål, framtidsplaner och drömmar i livet. Pappornas förlorade ställning som familjens överhuvud i vissa familjer och deras oklara roll, är något som har lett till att nya familjestrukturer uppkommit i invandrartäta områden i vilka mammor tar ett enormt ansvar. Denna situation förstärker föräldrarnas sociala regression genom att pappan förlorar sin viktiga funktion som han hade i hemlandet, nämligen att representera och vara familjens språkrör utåt i samhället. Därmed fördjupas konflikten inom familjen. Pappans position drabbas ytterligare genom att han ofta också förlorar rollen som försörjare och ansvarig för familjens ekonomi. Eftersom bidragen som familjen får av olika myndigheter avser alla medlemmar i familjen, utgör det också ett hot mot pappans ekonomiska maktställning.

Al Baldawi (1998) menar att migration är en komplicerad, dynamisk och i vissa fall långvarig process. Migration är en rörelse i tid och rum samt en resa mellan olika kulturer och samhällliga socioekonomiska system. Mötet med en ny kultur, samhällets organisation och arbetsmarknadsstruktur kräver en anpassning från nyinflyttade individer och familjer. Anpassning och integra-

tion är svåra processer som kräver en individuell beredskap, ett flexibelt socialt nätverk samt ett dynamiskt och mångfaldigt mottagande.

I sin avhandling diskuterar Lahdenperä (1997) hur fäder med utländsk härkomst av skolpersonal ansågs vara en grupp vars beteende avvek mest från de normer som är acceptabla i skolan och den grupp som lättast blev föremål för antipati, diskriminering och förutfattade meningar. Mammorna fick oftare lärarnas sympati, även om de emellanåt beskrevs som illvilliga och okunniga. Flera av lärarna menade att föräldrarna var i behov av kunskap om vad de som föräldrar borde ge sina barn, och de betraktade dem som antingen alltför strikta eller i avsaknad av en egen ståndpunkt. Det grundläggande antagandet som var gemensamt för alla dessa negativa omdömen visade sig vara att föräldrarna inte var tillräckliga som föräldrar och att barnens problematiska uppträdande i skolan återspeglade föräldrarnas brister. Frågan blir hur pass engagerade är föräldrarna i sina barns skolgång och hur barnen i sin tur uppfattar sina föräldrars engagemang? På vilket sätt kan föräldrar anpassa sig till barnens nya miljöer och sättet att göra saker på i det nya landet?

Föräldraengagemanget

Nader är en elev i tonåren som kom till Sverige från Gaza i Palestina och hamnade i en skola i södra Sverige. Nedan presenterar vi hans uppfattningar om hur relationen med för-

äldrarna har utvecklats i det nya landet efter fyra års vistelse i Sverige.

För Nader innebar flytten till Sverige en anpassningsprocess till ett nytt skolsystem, ett nytt språk, nya lärare, nya klasskamrater och en helt annorlunda skolkultur. Mötet med skolan kan innebära en lång process bestående av likväl anpassning som motstånd (jfr. Johannsson, 2009) där man tvingas bryta upp och börja om igen (jfr. Wigg, 2008). Nader ger uttryck för att vara missnöjd med sina föräldrars engagemang i hans skolgång och liv i övrigt. Föräldrarna engagerar sig dock utifrån de resurser och kapital de har tillgång till samt med utgångspunkt av tidigare erfarenheter och en referensram som bottnar i en kontext från hemlandet.

Föräldrars engagemang i skolan innebär i praktiken att föräldrarna kommer till möten, är delaktiga i skolan samt i aktiviteter som skolan anordnar. Nader gillar inte det faktum att hans föräldrar (pappa) kommer till skolan efter att ha blivit kallad dit, för att förhöra sig med lärarna om hur det går för honom i skolan: ”Typ när jag ska ha möte här i skolan och då pappa ska vara med, kommer jag inte” (Nader). Det är tänkbart att Nader med tiden har anpassat sig till de normer som majoriteten av eleverna förhåller sig till ”att våra föräldrar ska inte lägga sig i skolan”. Normen består av att man skäms när ens föräldrar visar att de bryr sig och kommer till skolan för att höra med lärarna hur det går för barnen. Det är ett känt faktum att

många elever (framför allt i tonår-en) upplever det som ”pinsamt” när deras föräldrar dyker upp i skolan, eftersom det kan få dem att känna sig som småbarn som behöver föräldrarnas omhändertagande.

Nader uttrycker att det råder en viss skillnad på hur han ser på sina föräldrars engagemang idag jämfört med tidigare i hemlandet. Relationen mellan honom och hans pappa har förändrats avsevärt de senaste åren, eller rättare sagt efter flytten till Sverige. Nader kan inte sätta fingret på vad det är som har förändrats, men han upplever att han inte längre kan komma överens med sin pappa som en realitet som blivit alltmer uppenbar. Naders mamma är den familjemedlem som både han och syskonen kan vända sig till när de vill fråga om tillåtelse att göra saker och ting. Nader upplever att fadern har förändrats på ett negativt sätt genom att han uppvisar bitterhet och agerar alltmer fientligt gentemot familjemedlemmarna. Relationen har inte enbart blivit mer ansträngd mellan Nader och pappan, utan detsamma gäller även de andra barnen (bröderna) i familjen. Han beskriver ett mönster på hur föräldrarna hanterar exempelvis läxläsningen, samt vilka känslor och reaktioner det kan ge upphov till hos Nader:

Mamma säger till mig ”läs”! Jag läser direkt. Och hon säger det en gång, max två gånger. Min pappa säger det tio gånger i en sekund, alltså varje sekund tio gånger ’läs,

läs, läs, läs, läs'. Han hinner inte säga "läs", han säger det igen. Och det är det som stör mig mest. Det känns hela tiden 'gör det, gör det, gör det. Läs! Skolan ringde, skolan gjorde, skolan så' hela tiden. Man tröttnar. Man vill vara ifred någon gång i livet alltså. Göra det man vill göra. (Nader)

Nader upplever att fadern pressar honom alltför mycket kring studierna. Fadern i sin tur visar på sitt sätt den oro han känner inför att det inte ska gå bra för Nader i skolan och i livet. Föräldrarnas engagemang resulterar i att Nader upplever det som något "jobbigt" och negativt, särskilt vid situationer när lärarna eller övrig personal från skolan ringer hem för att beklaga sig över ett problem som har uppstått kring eleven:

Ja, typ när de (lärarna, vår anmärkning) ringer hem för att vi typ snackar i klassrummet. De ringer hem och säger 'din son har pratat i klassrummet. Vi ska ha möte'. Pappan kommer eller mamman kommer, hemma bråkar dem och sånt. Tjafs om en massa saker. Så elever kommer till skolan och vill hämnas då, mot lärare. Och gör samma sak och ännu värre, kanske brandlarm eller något som hela skolan förlorar på. Och förstör för andra och sånt. De ringer hem igen och så klart alla gör samma sak. Det har hänt mig också. Att jag vill hämnas igen när de ringer hem. Jag gör ännu värre grejer. /.../ Det enda vi säger

typ 'ring hem, vi bryr oss inte'. Sen händer skit hemma. Vi kommer andra dagen, vi längtar hela kvällen, sover tidigt för att vakna och att tiden ska gå snabbt, komma till skolan och hämnas. (Nader)

Föräldrar som vill sina barns bästa i all välmening genom att engagera sig och närvara på möten som skolan kallar till, tolkas av barnen/ ungdomarna som en besvikelse där föräldrarna inte sällan tar skolans parti. Föräldrarna gör detta i ett försök att visa sina barn att de försvarar skolans agerande i hopp om att barnen inte ska förlora sin tillit gentemot lärare och personal. Vidare medger inte föräldrarna inför barnen när skolan agerar fel och orättfärdigt mot eleverna fastän de upplever att skolan verkligen har gjort det. Nader känner sig ofta pressad av sina föräldrars engagemang i skolan. Han orkar inte med faderns höga förväntningar och krav samt det ständiga "tjetet" om skolarbetet. Det resulterar i att Nader oftast gör ännu större motstånd och blir därmed rebellisk både på hemmaplan men även i skolan.

Alltså typ idag sa min pappa till mig 'läs, läs, läs, läs, läs' och jag har läst typ eller typ jag ska läsa snart. 'Jag håller på att göra en grej, sen ska jag läsa... Bara för det, jag ska inte göra det' och jag gör inte det. Dagen efter tänker jag på samma sak. Bara för det ska jag inte göra det. Han bråkar med mig

till exempel och säger 'du måste läsa' och sånt. Så jag tänker 'ok, jag ska läsa' och sen efter det läser jag inte när han går bort. Sen fortsätter det hela tiden. (Nader)

Nader berättar att många av hans vänner befinner sig i en liknande situation som han själv gör: "Och det är inte bara jag. Det är många som har... alltså jag snackar med många vänner och dem säger samma sak" (Nader). Det innebär att Nader likasom andra ungdomar i hans närmaste umgängeskrets bär på gemensamma upplevelser kring föräldrarnas engagemang. Detta gör att den relativt nyanlända killens, Naders, uppfattningar alltmer börjar likna andra ungdomars, men ändå är hans livsvillkor och erfarenheter så olika merparten av hans klasskamrater. Om Naders föräldrar hade tillfrågats om sonens inställning och agerande, hade de möjligtvis upplevt honom som "en typiskt trotsig och rebellisk ungdom som nonchalerar det han blir tillsagd av föräldrarna". Det är tänkbart att de även känner att sonens beteende efter fyra års vistelse i Sverige har "förvandlats" till något som de hade undvikit i hemlandet. Denna situation skulle möjligen inte inträffa eller te sig på ett annat sätt om familjen hade stannat kvar i Gaza.

Föräldrarnas förväntningar

Nader beskriver "tjatet" hemifrån som oftast missuppfattas av ungdomarna. Föräldrarnas försök att övertyga barnen att utbildning är viktigt

att satsa på, speciellt i Sverige med unika utbildningsmöjligheter där alla dörrar är öppna med otaliga chanser att skapa karriär, misstolkas av barnen. Föräldrarnas budskap kan låta på följande sätt: "Ta tillvara på den gyllene möjlighet ni får här som vi aldrig ens kunde drömma om i våra hemländer. Kasta inte bort er framtid! Ni är den nya generationen som ska lyckas i Sverige och etablera sig här. Det är redan för sent för vår del. Vi sätter alla våra förhoppningar om en framgångsrik framtid till er barn. Gör oss inte besvikna nu!" Det budskapet går inte riktigt hem hos exempelvis Nader och hans vänner. Det blir bara fel och både föräldrar och ungdomar hamnar i en frustrerande, pressad situation. De unga saknar "riktiga" förebilder som de kan se upp till, i sin närmaste omgivning. De upplever också en tydlig och ganska utbredd segregation och diskriminering både i skola, arbetsliv och i samhället i största allmänhet. De personer som många arabiska pojkar i nuläget identifierar sig med är sina "småkriminella" kompisar, som inte har fått en rättvis "chans" att lyckas någonstans - vare sig i skolan, arbetslivet eller i samhället. De blir gång på gång stämplade som "stökiga, bråkiga, ouppfostrade, kriminella" elever. Hur går man vidare och hjälper dessa ungdomar ur den här onda eviga spiralen?

Typ pappa vill att jag ska bli läkare till exempel. Han säger till mig 'kämpa, kämpa och kämpa'

och den linjen som jag ska ta för att bli läkare. Jag vill inte ta den. Han tänker inte så som typ mina vänner eller typ mina kusiner eller bröder. Mina bröder sa till mig 'lyssna inte på någon, lyssna på dig själv! Välj din egen väg! Det du vill göra, gör det! Även om det är fel, gör det så du lär dig'. Och mina vänner samma sak. Och mamma sa till mig att hon vill att jag ska bli businessman. Alltså de (föräldrarna, vår anmärkning) är rädda, de vill att jag ska vara såsom jag är, men de vill att jag ska bli... alltså deras son, att han ska bli någon bra person. Fast på... Det är deras dröm, inte min dröm. Min dröm är kanske att jag ska bli "zabbal" (ett arabiskt ord för 'sopgubbe', vår anmärkning). Ja, det är en annan sak. (Nader)

Det är en allmän uppfattning bland arabisktalande föräldrar och i den arabiska kulturen, framför allt hos den äldre generationen, att prestigeutbildningarna i princip består av två yrken: läkaryrket och advokatycket. Det är drömyrken som föräldrar har förhoppningar om att barnen ska välja som profession. Pappan vill att Nader och hans bröder ska lyckas i Sverige för att bland annat också på så det viset rättfärdiga sin migration. Naders pappa betraktar (de egna) barnens framgångar i skolan och i livet som sin egen framgång. Avsaknaden av en bra vägledning och information från skolans håll till föräldrarna (Bouakaz, 2007, 2009) le-

der till att exempelvis Naders pappa förlitar sig på sina tidigare kunskaper om de olika yrken och framtida jobb. Han vill se Nader som läkare och mamma vill helst se honom som affärsman. Nader har under de fyra åren hunnit lära sig mer om skolan och skolsystemet i Sverige och har hunnit skaffa sig ett annat förhållningssätt till de olika yrken som finns till förfogande. Till skillnad från sina föräldrar har Nader inga problem med att bli "sopgubbe". Detta är ett yrke som betraktas ha ett lågt socialt värde och status bland arabisktalande föräldrar i största allmänhet och Naders föräldrar i det här fallet. Att deras son kan bli "sopgubbe" bringar bara skam för familjen och släktingar och är inte ett yrkesalternativ som föräldrarna kan acceptera. Man har inte immigrerat för att bli "Sopgubbe" i Sverige. För föräldrarna är det ofattbart och oförståeligt.

Enligt Naders uppfattning, håller fadern drömmen kvar vid liv trots att Nader upprepade gånger har klargjort att han inte tänker bli läkare i framtiden. Motsättningen mellan vad Nader drömmer om att bli och vad hans far önskar, växer med åren:

Ja, han säger det typ ungefär sen jag var tio år, tills jag blev sexton alltså förra året typ 'du måste bli läkare, du ska bli läkare, du ska (ohörbart). Annars går du inte till skolan, du får inte pengar, bara du ska bli läkare' och jag säger till honom 'till sist är det jag som bestämmer'. (Nader)

Faderns desperata försök att övertala sonen att bli läkare genom att till och med använda pengar som lockmedel för att övertala honom, leder till att Naders motstånd blir ännu större: "Han har försökt att övertyga mig typ flera gånger att bli läkare 'det är bättre jobb' och sånt, en massa grejer, men jag vill inte. Jag hatar sjukhus och jag ska vara på sjukhuset då" (Nader). Nader vill naturligtvis ha ett jobb i framtiden, men han är inte säker på vad det blir för jobb. Det viktigaste i dagsläget är att han tjänar bra med pengar, menar han och fortsätter:

./.../ såklart man har bra framtid då. För framtiden är jobb... man kan inte alltså få jobb utan skola. Man måste ju gått i skolan och sånt. Så får man jobb då. Och har jag problem med familjen kanske det händer mig saker så att jag skiter i skolan och blir dålig person. Jag har inte jobb i framtiden. (Nader)

Föräldrar som förebilder

Naders pappa påminner sin son ofta om hur svårt han hade det i Gaza och att Nader bör vara tacksam för det liv han lever idag och hur han hade kunnat ha haft det om de stannade kvar i hemlandet. Nader i sin tur som har börjat vänja sig vid livet i Sverige tar det för givet. Umgänget med vännerna har lett till att han har påverkats av den inställning och de normer som finns bland ungdomarna i skolan. Naders inställning till livet har därmed förändrats. Han anser inte längre på samma sätt som

tidigare att primära behov såsom mat på bordet och tak över huvudet är något märkvärdigt, eftersom de flesta människor lever bra här i Sverige. Föräldrarna använder ofta deras forna livssituation i Gaza som en slags påminnelse för sina barn om hur livet, vardagen och tillvaron kunde se ut då, och hur det ter sig idag. Att livet inte alltid har varit oproblemiskt och lätt för familjen som det är idag. Genom att kontinuerligt påminna barnen om detta, hoppas föräldrarna kunna inspirera och motivera sina barn till att arbeta hårt i skolan, satsa på en framgångsrik skolkarriär och därmed nå stora framgångar i det nya landet.

De säger till mig 'vi hade inte pengar för att gå till skolan att köpa böcker eller något. Vi var tvungna och jobba för att ge typ till mina systrar'. Mamma sa ... alltså min mormor var gammal, kunde inte jobba och så hela tiden. Hon var tvungen att stanna hemma för hon (mormodern, vår anmärkning) mådde dåligt, till exempel för att ta hand om sina systrar. Så pappa säger till mig typ 'du har inga problem. Alltså du har pengar, du har mat, ett hem, skola, kompisar allt, allt'. Han tror att allt det som jag får hemma är det som jag vill ha. Men det är det, så tänker han, alltså det är det som är felet här. Att han tror att han ger... vi får allt men vi får inte allt. (Nader)

Nader menar att hans föräldrar gör

fel när de inte lyssnar på sina barn som har börjat anpassa sig till livet här i Sverige. Föräldrar och framför allt fäder har en tendens att hålla kvar det forna livet inom sig med en motvilja att släppa det och därför fortsätter de att påminna sina barn gång på gång om hur de har haft det i hemlandet. I all välmening tror föräldrarna att det förflutna kan skapa en slags motivation hos barnen, att jobba hårt för att skaffa sig en bättre framtid än den framtid de hade fått i hemlandet:

Alltså allt de (föräldrarna, vår anmärkning) gör är fel. Till exempel, vi tar till exempel kläder. Typ jag vill ha nya kläder och typ kolla mig själv och mina byxor, det är håll i och sådant. Pappa tänker 'vad är det för byxor? Du köper dem för niohundra och du gör håll i dem' så tänker pappa. Det är modet, alltså alla gör så. Det är fint så. Han tänker 'när jag var i din ålder, jag hade orangea byxor kanske, du vet. Och du har såna blåa nu'. Men han tänker inte! För såklart, när jag blir typ trettio år gammal och har ett barn som är femton kanske eller typ så, så kommer han typ... hans kläder kommer inte vara så som jag gillar fortfarande. Typ han kanske vill ha byxor som är femhundra meter långa, man vet aldrig. Och smuts på dem kanske. Han tycker att det är nya modet. Jag tänker 'vad är det för smutsiga kläder du har på dig?'. Han kommer säga samma sak 'pappa, det är nya modet. Jag

vill också ha så'. Man måste göra exakt vad man vill. Inte exakt, men typ det mesta! (Nader)

Nader uttrycker en distanserande hållning gentemot det liv föräldrarna levde och hur de hade det i hemlandet. Han ser inte heller sina föräldrar som förebilder, utan snarare det motsatta:

Men mamma och pappa... mamma sluta skolan tror i sexan och pappa i sjuan. Så jag kan inte kolla på dem, förstår du? Jag kan inte tänka mig att jag ska bli som mina föräldrar. Om jag velat bli som min mamma, hade jag hoppat av i skolan när jag gick sexan. Eller pappan, i sjuan. Jag vill inte bli som dem. (Nader)

Diskussion och konklusion

Hur uppfattar en elev med utländsk bakgrund sina föräldrars engagemang och hur utformas relationen mellan barnet/ungdomen och föräldrarna i det nya landet Sverige?

Naders redogörelse synliggör hur föräldrars handlingar som bottnar i ett engagemang för barnens skolgång och framtid, uppfattas på olika sätt och även kan misstolkas av barnen beroende på vilken kontext de befinner sig i samt utgår från. I Naders ögon går faderns djupa engagemang och oro för sina barns framtid överstyr. Faderns mått på vad ett gott liv innebär krockar med Naders uppfattning. Detta med tanke på att han har hunnit skaffa sig kunskap

om det nya samhället, och därmed börjat forma sitt liv utifrån den kontext han befinner sig i. Pappans tidigare erfarenheter blir den norm och referensram han försöker överföra till Nader, som i sin tur bemöter det med ett stort motstånd och vägrar vara "den lydiga lilla Nader" som han en gång var i Gaza. Naders berättelse bekräftar den forskning som beskriver ungdomars utanförskap, besvikelse, ilska och uppgivenhet - men även deras framtidstro och drömmar om ett bättre liv (Kamali, 1999; Bunar & Trondman 2001; Sernehede 2009).

Fadersgestalten i Naders familj speglar den typ av far som Sayad (2004) har beskrivit som en person som försöker underhålla sina drömmar genom barnens framgångar i det nya landet. Detta för att undvika känslan av resignation orsakad av den degradering han har utsatts för i den nya kontexten. I det här fallet hopas Naders far att barnen ska lyckas i Sverige och på så sätt rättfärdiga familjens utvandring. Samtidigt känner han sig besviken och upprörd över det faktum att Nader inte tänker bli det som fadern önskar. Kanske finns illusionen om någon slags storslagenhet hos fadern som en sorts omedveten förberedelse för besvikelsen att Nader inte kommer att bli den läkare pappa vill se. Även om han inte försöker påverka Nader i riktning mot att leva upp till hans förväntningar, tycktes han samtidigt vilja påminna Nader om det livet han själv hade levt. I likhet med en annan pappa i familjen

Tarek som beskrivs i Bouakaz (2007, 2009) avhandling, gav även han uttryck för den ambivalens som kännetecknar fäder som å ena sidan inte vill att deras barn ska bli som dem, men å den andra vill ha dem nära, i linje med sin egen kultur och sättet att vara. Fastän Nader är född i Gaza har han inte internaliserat normerna i det landet han är född i, och som hans far värderar högt. Nader känner sig oförmögen med att identifiera sig med faderns sätt att engagera sig i hans utbildning och framtid.

Dessa motstridiga förväntningar mellan Nader och hans far kan resultera i ett mycket sorgligt förhållande med en trasslig relation. Detta oavsett vilka ansträngningar Naders far tar till sig för att närma sig sin son. Pappan synes emellertid sätta mycket värde på de drömmar och förväntningar han har, trots att han ser och märker hur Nader med hela sin kropp förmedlar budskapet "att jag blir läkare är din dröm, inte min". Detta sätter i hög grad fokus på förväntningar i allmänhet hos fäder med utländsk bakgrund, vilkas jakt på erkännande möjligen är den drivande kraften i deras barns framgångar (Bouakaz, 2007). Vilka yrken som ges hög status, högt värde och prestige kan skilja sig mellan föräldrar och barn. Till skillnad från sin far tycker exempelvis Nader att yrket med avfallshantering (sopgubbe) inte är en helt främmande tanke. Det primära för Naders vad gäller yrkesvalet är att det bringar glädje, lycka och tillfredsställelse i hans framtida liv oavsett hur

lågt eller högt värde yrket tillskrivs av omgivningen. Anhängare till en viss yrkeskategori, i det här fallet sopgubbar, tillskrivs egenskaper som Nader tycker är oviktiga att ta hänsyn till.

Många familjer i invandrarstäder områden befinner sig i en utvecklings- och anpassningsfas som många gånger kan leda till en krissituation i familjen orsakad av otydligheten i rollfördelningen (Bouakaz, 2007, 2009). Den dagen familjen hamnar i Sverige förlorar pappan sitt jobb och den status han en gång kan ha haft med sig tidigare från hemlandet. Föräldrarnas och i synnerhet faderns degradering har förändrat den tidigare givna familjestrukturen och man kan inte längre tala om familjer utan snarare om individer - far, mor och barn. Fäder förlorar sin ställning som familjens överhuvud och försörjare och deras roll blir alltmer oklar, något som leder till att nya familjestrukturer uppkommer i vilka mödrar tar ett enormt ansvar för.

De här föräldrarna för en evig kamp, och får varje dag stå ut med det faktum att deras egna barn inte riktigt förstår det, vilket försätter dem i en frustrerande sits. Vissa flydde från krig, fattigdom och elände för att försäkra en bättre framtid för sina barn i Sverige som annars inte var möjlig i hemlandet. När barnen inte tar till sig denna ”uppföring” eller ens uppskattar den och inte bryr sig om att kämpa för en bra framtid, känner föräldrarna att de har förlorat sina barn här i Sverige. Många föräldrar, vars mål med utvandringen var just att skaffa

sig en bättre och tryggare framtid för sig själva och framför allt för barnen, blir såväl besvikna som bekymrade för hur det ska gå för deras barn i framtiden. Bekymrade eftersom de märker att ungdomarna ägnar sin totala uppmärksamhet åt helt andra saker, såsom att skaffa sig ”snabba cash” och upprätthålla en viss status bland vännerna både ekonomiskt och socialt. Det kan i sin tur leda till kriminalitet, vilket blir ännu enklare att spåra in på när många ungdomar ”normaliserar” en hel del brott som begås av vänner, bekanta och t.o.m. familjemedlemmar.

Familjen i denna bemärkelse ses som ett system av interna och externa relationer. Sättet att fördela positionerna inom systemet har kulturell grund eftersom familjens interna relationer och positioner är beroende av den historiska och traditionella utvecklingen i hemlandet. Rollfördelningen och maktutövningen inom strukturen har stor betydelse för att definiera familjestrukturen. Pappans regredierade roll i det nya samhället får honom att känna sig i underläge och han kämpar därför hårt för att återupprätta sin position och återfå sin styrande roll i familjen. Denna kamp föder ofta konflikter som leder till stora problem. I den traditionella arabiska familjen såsom Naders, känner föräldrarna ofta att de har ett stort ansvar och förpliktelser gentemot varje familjemedlem, och känner sig ofta kontrollerade av den större familje- och släktkretsen. Goda relationer och anpassning till

den traditionella familjemodellen utgör kärnan i familjemedlemmar- nas och individens moraliska liv och grundval i livet, såsom val av yrke, vem man gifter sig med osv. Familjens inflytande på individen präglar inte bara det moraliska livet utan spelar också en viktig roll i det sociala livet, och därmed lär sig barnet redan från början att sätta familjens förväntningar framför sina egna. Familjen i denna bemärkelse fungerar som enhet som ger sina medlemmar social trygghet, och är i denna mening sina medlemmars livförsäkring (Al Baldawi 1998). Naders frigörelseprocess ger uttryck för studier om förändringar i familjestrukturen inom invandrartäta miljöer och hur det i sin tur påverkar såväl föräldrarna som barnen i familjen.

Vistelsen i det nya landet har inneburit en hel del processer för Nader och hans familj, där tillvaron och relationerna inom familjen har förändrats efter fyra års tid i Sverige. Familjekonstellationen och den tidigare givna rollfördelningen inom familjen omförhandlas och omprövas gång på gång vilket leder till att relationerna familjemedlemmarna emellan sätts på prov och kan bli utmanade och även ansträngda under vissa perioder.

Föräldrarnas engagemang, värme- ning, förväntningar och drömmar kan krocka med sönerns ambitioner och det som de förväntar sig av framtiden i det nya landet Sverige. Detta kan skapa förvirring, förvåning men även besvikelse och konflikter mellan barnen/ungdomarna och föräldrarna.

Referenser

- Bernler, Gunnar (1990) *Den sociala biografien*. Göteborg: Daidalos.
- Bouakaz, Laid (2007) *Parental involvement in school: What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Malmö University.
- Bouakaz, Laid (2009) *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, Nihad & Trondman Mats (red.) (2001) *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Kamali, Masoud (1999) *Varken familjen eller samhället*. Stockholm: Carlssons.
- Johansson, Monica (2009) *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Studies in Educational sciences 281.
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter: En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Studies in Educational Sciences 7. Stockholm: HLS Förlag.
- Riyadh Al-Baldawi (1998) Migrationens och exilens spår: Psykosociala konsekvenser av en familjestruktur. *Läkartidningen* 95(19): 22-31.
- Sayed, Abdelmalek (2004) *The Suffering of the immigrant*. Cambridge: Polity Press.
- Sernhede, Ove (2009) Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati* 18(1):7-32.
- Wiggs, Ulrika (2008) *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköping: Linköpings universitet.

”Jag är somalier”

Aspekter på etnicitet och tillhörighet



Är du en riktig svensk? Det är en av flickorna i årskurs fem som ställer frågan när hon och jag och några av de andra flickorna i klassen står utanför klassrummet en vårdag och samtalar. Jag gör mitt fältarbete på deras grundskola, där de allra flesta elever har föräldrar som kommer från Somalia. Frågan gör mig lite förvånad. Den kommer plötsligt och ur ingenting. ”Ja, från Sverige”, fortsätter hon och tittar uppfordrande på mig.

Oja! svarar jag med eftertryck.

Varifrån är du då?

Gunnel: Ja, jag föddes i Stockholm...

Vardå i Stockholm?

Gunnel: På ett BB som heter Allmänna BB. Ja, det finns inte längre, men det låg där... Vet ni var Tekniska Högskolan och Östermalm ligger? (Flickorna nickar) *Där föddes jag.*

Då är du en svensk.

Gunnel: Javisst, och hur är det med er då. Är ni svenskar?

Flickorna tittar förvånat på mig, ungefär som om jag är dum och inte vet.

”Men Gunnel, jag är somalier”, säger en av flickorna och tittar på de andra, som nickar.

Den här artikeln beskriver hur några flickor med somaliskt ursprung antingen är de födda i Somalia eller så har deras föräldrar sina rötter där

uppfattar, tänker och talar om somaliskhet och svenskhet i en svensk kontext. Varför beskriver de sig själva som ”somalier”, när de i de flesta fall är födda här i Sverige eller kom hit när de var mycket små? Flickorna är alla, eller har varit, elever i en muslimskt profilerad friskola, här kallad M-skolan, där de allra flesta elever, drygt 80 procent, härstammar från Somalia. De flesta av eleverna bor i några av de mest invandrartäta förorterna till Stock-



Gunnel Mohme är doktorand vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet. Hennes forskning handlar om flickor från muslimska familjer av somaliskt ursprung som bor i Sverige och hur flickornas liv och levnadsvillkor och formas av såväl deras somaliska bakgrund som den svenska och transnationella kontext där de växer upp.

holm och åker med buss till skolan, som ligger i en annan förort där de flesta är av svenskt ursprung.

Underlaget till den här artikeln bygger på kvalitativa data som samlades in i perioder mellan 2006 och 2010 under ett fältarbete på skolan och på det sommarläger i Dalarna som anordnas för somaliska familjer. Förutom observationer består materialet av djupintervjuer med några av skolans tidigare elever, informella samtal med flickor på skolan och 70 uppsatser, där flickor i årskurs 5 fått skriva om sina framtidsdrömmar. För att de som omnämns i artikeln inte ska kunna identifieras är detaljer som personnamn och platser ändrade.

Inledning

Sverige har under några få årtionden blivit ett land där allt fler med ursprung i andra länder bor. Idag räknar man med att var femte invånare här i landet är av utländsk härkomst (Statistiska Centralbyrån, SCB, 2010). Många barn i förskolor och elever i skolor är barn till migranter, eller också har de själva migrerat. En av de stora migrantgrupperna under senare tid kommer från Somalia. De började anlända som flyktingar i stort antal i början på 1990-talet då ett inbördeskrig bröt ut på Afrikas horn. Flyktingströmmen har fortsatt och pågår än idag. I hela Sverige lever idag cirka 50 000 personer med somaliska rötter (SCB, 2012a). Det är svårt att veta exakt hur många

av dem som är barn, men att det är omkring 9 000 elever i den svenska grundskolan som är berättigade till modersmålsundervisning i somaliska ger oss en uppfattning om antalet (SCB, 2012b).

Somalierna är muslimer och utgör därmed en av de stora muslimska grupperna här i landet. De tillhör den gren av islam som benämns sunni. Internationell forskning visar att för somalier som migrerat verkar det som om den muslimska tron har blivit starkare och ännu viktigare (Ajrouch & Kusow, 2007; Berns McGown, 1999). Det brukar förklaras med den känsla av trygghet, tillhörighet och identitet som islam ger i de svårigheter som ett liv i exil inneburit för många av dem (Ajrouch & Kusow, 2007; Alitolppa-Niitamo, 2004; Berns McGown 1999).

Den somaliska gruppen är idag spridd över hela världen: Många finns i Somalias grannländer men stora grupper bor i västvärlden, förutom i Sverige främst i USA, Kanada, England och våra nordiska grannländer (Horst, 2006; Johnsdotter 2007; Kusow & Bjork, 2007; Melander, 2007). De somaliska släkterna är stora och familjemedlemmarna i dessa "extended families" står varandra nära (Johnsdotter, 2007). Att den somaliska gruppen är så spridd verkar inte ha hindrat dem från att fortsätta att hålla nära kontakt med varandra – både med dem som finns kvar i Somalia och med dem som migrerat (Kusow & Bjork, 2007; Melander 2007). Ny

teknik, billiga resor och telefoni underlättar kontinuerligt umgänge över stora avstånd. Migrantforskarna kallar den här typen av migrantdiskurser för transnationella och intresset för hur de konstrueras och reproduceras har ökat under de senaste två decennierna (Glick Schiller, Basch & Blanc Szanton, 1994; Haikkola, 2011; Melander, 2007; Vertovec, 2009). Somaliforskare ser de somaliska migranterna som ett mycket tydligt exempel på en transnationell migration (Horst, 2007; Johnsdotter, 2007; Kusow & Bjork 2007). Rent konkret innebär det att de i de transnationella nätverk som de bygger upp stödjer varandra med till exempel remitteringar (Melander, 2007), men i nätverken utbyter de även idéer, tankar och värderingar om allt mellan himmel och jord – frågor av privat karaktär likaväl som politiska frågor (Johnsdotter, 2007). Transnationella relationer, oavsett vilken etnisk grupp det handlar om, påverkar den tillhörighet och gemenskap människor känner med sina forna landsmän och med det nya landet och det sätter avtryck i deras vardag (Levitt & Glick Schiller, 2004). Ett transnationellt perspektiv på migration medför att migranter inte bara kan förstås och tolkas utifrån vad som pågår inom *ett* lands gränser.

Fram till helt nyligen har forskarna varit tveksamma till om föräldrars transnationella livsstil överförs till barnen (Kokot, Tölölyan & Alfonso, 2004; Levitt & Waters,

2002). Allt fler forskare verkar numera dock överens om att barn kan ta till sig en transnationell livsstil, särskilt med tanke på den globaliserade värld vi lever i idag. Detta trots att de inte har samma starka band till föräldrarnas ursprungsland, de talar till exempel ofta inte språket lika självklart (Haikkola, 2011; Levitt & Waters, 2002; Smith, 2006). Modern informationsteknik med e-post, Skype, Facebook med mera gör att även migranternas barn ständigt kan hålla kontakt varandra. Många forskare går så långt att de kallar den här generationen för ”den transnationella generationen” (Fouon & Glick Schiller, 2002; Levitt & Waters 2002). I korthet innebär detta att de barn som växer upp i en transnationell miljö inte bara ställs inför förväntningar och kulturella värderingar från familj och andra nära i det land där de bor, där finns också familj och släkt i ursprungslandet och på andra platser i världen att förhålla sig till (Levitt & Waters, 2002). Men barnen påverkas givetvis också av kontakter och relationer med andra grupper där de växer upp – av kompisarna där de bor, lärarna i skolan med flera. Flickorna som finns med i den här studien har således, liksom många andra barn med migrantbakgrund, förmodligen delvis andra erfarenheter av migranttillvaron än tidigare invandragenerationer.

Modern barndomsforskning och etnicitet

Utgångspunkten i den här artikeln

har varit flickornas eget perspektiv och att kombinera teorier inom barndomsforskning med teorier om etnicitet och etnisk identitet. Under de senaste decennierna har synen på barndom som något konstruerat fått genomslag i den internationella såväl som den svenska barndomsforskningen (Hägglund, 2006; James & James, 2004; James & Prout, 1990). Dagens barndomsforskare är också överens om att barn är kompetenta och att de har agens (Sommer, 2009). Det innebär bland annat att barnet kan ses som en aktiv medskapare i att forma sin egen utveckling och med möjlighet att förändra strukturer i sin omgivning (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; Hägglund, 2006; James & James, 2004). Varje barndom, oavsett var den finns och när i historien den inträffar, har således formats av kompetenta barn med hjälp av det som står till buds: formella och informella regler, konventioner, förväntningar och traditioner som finns i samhället och i familjerna (James & James, 2004). Flickorna som är i centrum för den här artikeln är, precis som alla andra flickor i samma ålder, beroende av sina familjer vars normer, värderingar och traditioner tas för givna. Det innebär inte att deras syn på sig själva enbart är ett resultat av de barndomsdiskurser som de vuxna erbjuder. Barn kan mycket väl ha unika synpunkter och intressen som inte har något med de vuxnas agendor att göra (Lee, 2005).

I diskursen om barn som tillhör en etnisk minoritet har fokus däremot

sällan varit på barnet som kompetent. I stället har de barnen ofta fått illustrera det inkompetenta barnet, ett problematiskt barn, ett barn som är fångat mellan två kulturer (Gitz-Johansen, 2004). Jag menar att detta kan ha varit till förfång för hur vi tolkar och analyserar migrantbarnens barndomar, och att det är viktigt att studera deras barndoms logik utifrån delvis andra perspektiv. Det ger en idé om att barn till föräldrar som migrerat, precis som alla andra barn, också konstruerar sina barndomar. Ett sådant synsätt lånar sig mycket bra till forskning om hur barn till migranter aktivt konstruerar sin etniska och kulturella identitet (Halldén, 2007; James & Prout, 1990).

När det gäller teorierna för etnicitet har utgångspunkten i den här artikeln varit den norske antropologen Fredrik Barths teorier om så kallade gränser för etnicitet och etnicitet som en social organisation (Barth, 1998). Enligt Barth är etnicitet varken något medfött eller något som en etnisk grupp utformar helt på egen hand. I stället genereras och organiseras etnicitet i en dynamisk process vid de gränssytor som konstrueras mellan olika grupper. Etnisk tillhörighet synliggörs med olika markörer. Vilka markörer som blir viktiga avgörs av vad det är som gruppen tillmäter betydelse för sin etniska särprägel (Barth, 1998:14; Westin, 2008). Det kan handla om vilket språk man talar, hur man klär sig och hur man betar sig. Men viktigt är också att etniska markörer tillskrivs en grupp

utifrån. En sådan process är förknippad med hierarkier i ett samhälle och de maktrelationer som uppstår mellan olika grupper (Gullestad, 2002; Stier, 2008). I min analys av flickornas syn på sin etnicitet har jag även försökt pröva det transnationella perspektivets bärighet.

Etnicitet som en produkt av en transnationell gemenskap

Händelser liknande den jag beskrev i artikelns inledning var ganska vanliga under mitt fältarbete på M-skolan, särskilt under första tiden då jag var en nykomling på skolan, som dessutom hade små och trånga lokaler. Då hände det så gott som dagligen att det spontant uppstod små informella samtal med eleverna medan de stod och väntade på läraren och jag var på väg från mitt arbetsbord, som låg i direkt anslutning till två av klassrummen, och det lilla köket. Många av samtalen var nyfikna frågor om vem jag var, var jag bodde och hur länge jag bott där? Och vem var min man – var han också en riktig svensk?

De flesta av de här flickorna är, precis som jag, födda i Sverige. Men medan det gör mig till ”en riktig svensk” i deras ögon, så är det inte fallet med flickorna själva, som definierar sig som somalier. Det har de gemensamt med alla unga av somaliskt ursprung som jag har mött under mitt fältarbete och där frågan kommit på tal. Men när jag har frågat flickorna om vad det är som gör dem till somalier har i alla fall de

yngre haft svårt att förklara. ”För att jag är från Somalia”, ”det är bara vad jag är”, ”det är mitt ursprung”, är några exempel på svar.

Om de yngre flickorna inte verkar ha reflekterat så mycket över varför de definierar sig som somalier, så har de äldre flickorna i studien tänkt lite mer på detta. Så här säger Ayan, en tidigare elev på M-skolan, som nu går på gymnasiet:

Gunnel: Men alltså hur tänker du när du tänker på hur du är: Är du svensk eller somalier?

Ayan: Jag är verkligen inte svensk.

Jag är somalier (hon skrattar till)

Gunnel: Men du har ju aldrig varit i Somalia.

Ayan: Ja, men jag är fortfarande somalier. Jag är ursprunget Somalia.

Gunnel: Vad är det som är somaliskt för dig, då? Som gör att du är somalier och inte svensk?

Ayan: Och det är svårt... språket, religionen, hudfärgen...

Att säga att man är somalier verkar ha mycket lite med Somalia som geografisk plats att göra. De flickor som har besökt landet kan berätta hur främmande de känner sig när de kommer dit (jämför till exempel med Smith 2006 som skrivit om detta när det gäller unga amerikaner med mexikanskt ursprung). En av flickorna som kom till Sverige när hon var sju år reste på semester till Somalia på sommarlovet efter högstadiet:

Alla kunde se att jag inte kom därifrån. De tittade på mig och jag blev kallad tjejen från utlandet.

När jag ber henne berätta vad det var som gjorde henne annorlunda, förklarar hon att det var allt från hur hon talade och rörde sig till att hon som flicka fick hålla tillbaks sig själv.

Från Sverige är jag van vid att uttrycka vad jag tycker och stå på mig. Spela fotboll och allt sånt. Men mamma tyckte – var lite tyst. Du är flicka.

I de uppsatser flickorna skrivit om sina framtidsdrömmar, där många av dem även skrivit vilka länder de vill resa till på semester när de blir stora, är det bara några enstaka som nämner Somalia. I stället är det andra resmål som hägrar, som för Faiza:

Resor har jag alltid gillat sen jag var liten. Ofta kommer jag nog semestra på tropiska öar. Men jag vill helst till Milano och Paris.

I uppsatserna är det också bara några få som drömmer om att bosätta sig i Somalia (vilket i och för sig inte behöver vara så konstigt, med tanke på läget i landet). Det är framför allt länder i västvärlden som dominerar när flickorna beskriver var de drömmer om att slå ner sina bopålar. De flesta vill bo i USA, men också i England. Främst bland de muslimska länderna är Egypten och Dubai. Sverige är också populärt. Så här skriver Selma:

Jag ska bo i Sverige eller Paris, för det är snyggt i Paris och med Disneyland. Och i Sverige för då kan jag få jobb lätt för om jag kan svenska som mitt första språk och engelska och har studerat kan jag få det jag drömmer om.

Och är det nu så att man inte kommer att bo i Sverige kan man, som Sadia, ha skäl att komma hit och hälsa på:

Jag ska bo i USA med min familj. Jag ska resa till Sverige med min familj för min släkt bor där. Jag ska ha väktare som vaktar mitt hem så att ingen ska bryta sig in i huset.

Att drömma om utlandssemestrar eller om att bo i andra länder är nog inget unikt för den grupp flickor som finns med i den här studien. När det gäller de här flickorna så kan det även förklaras med att väldigt många av dem har släktingar runtom i världen. Så här berättade Samira och Iman:

Samira: Slakten är det bästa som finns, och vi ringer och pratar med varandra jämt.
Iman: Har du släktingar över hela världen har du alltid någonstans att bo. Vi behöver aldrig boka något hotell när vi åker utomlands. Och vi åker varje år.
Gunnel: Vad pratar ni om då, när ni ringer?

Samira: Vi pratar om allt.

Flickorna inte bara drömmer om resor utan är, som Iman nämner, även flitiga resenärer i verkligheten. Goda kommunikationer och förhållandevis billiga flygbiljetter gör att de stora familjerna kan resa ofta för att hälsa på släktingar under i stort sett varje lov (ofta till USA, England och våra nordiska grannländer, eller till länder i Arabvärlden), eller också kommer släktingar och hälsar på dem i Sverige. Det blir ett effektivt sätt att underhålla en transnationell livsstil.

Besöken ger rika möjligheter att träffas och umgås med jämnåriga kusiner, att utbyta tankar och erfarenheter och att ha roligt. I de informella samtal jag har haft med flickorna har de till exempel berättat för mig att kusinerna tagit med dem till jättelika amerikanska ”shoppingmalls”, hur de nu vet exakt hur det ska gå i några amerikanska dokusåpor, som även går i svensk tv (eftersom man i USA ligger före och de har sett alla avsnitt) och att hamburgarna i USA är mycket godare och mycket billigare.

De transnationella nätverken ger också möjlighet att sprida det somaliska ursprunget mellan generationerna. De äldre jag talat med säger att det handlar om att förmedla en stolthet över att vara somalier, men också om att lära de unga hur viktig gemenskapen och sammanhållningen är och att man som somalier ska stödja varandra. Så här förklarar till exempel Fatima, som tidigare var elev på M-skolan men idag går på gymnasiet:

Jag kan inte förneka att jag är svensk, jag är född här och det här är mitt hemland. Men samtidigt är jag somalier då mina föräldrar fostrat mig efter somaliska – och muslimska – värderingar och lärt mig om min kultur. Även fast Somalia i dagens läge är väldigt fattigt och problematiskt, så har både Somalia och dess folk haft bättre tider. Det är viktigt att vi lär oss om vårt lands historia och kultur och språk, för om vi inte kan det så är vi egentligen inte somalier. Och vi somalier har mycket vi kan vara stolta över, vi har ett väldigt starkt folk som har varit med om mycket, men många av dagens unga somalier vet inte om allt detta. Om de nu visste det så hade de kanske haft mer att vara stolta över.

Eftersom flickorna jag träffat för det mesta inte har någon egen erfarenhet av Somalia, eller också ligger den långt tillbaka i tiden, är de hänvisade till den äldre generationens berättelser. Det blir snarare som att vårda ett nostalgiskt minne av vad det innebär att vara somalier. Ett sådant synsätt ligger nära Benedict Andersons teorier om föreställda gemenskaper (2006). Eftersom medborgare i en nation, även i den allra minsta, aldrig kommer att träffa eller ens höra talas om mer än en liten del av de andra medborgarna så blir känslan av gemenskap just aldrig mer än en känsla (Anderson, 2006:26). Andersons teorier brukar användas om na-

tioner, men går att överföra till etnicitet och etniska grupper (Cornell & Hartmann, 2007). Och medan Anderson hänvisar till boktryckarkonsten som det som gjorde det möjligt att sprida kunskap och berättelser till andra med samma språk (ibid.), är det idag de sociala medierna som gör kontinuerliga kontakter, som dessutom kan ske i realtid, möjliga för de transnationella somalierna. Det gemensamma språket behöver dessutom inte vara somaliska, det kan mycket väl vara engelska eller i vissa sammanhang svenska.

Etnicitet och att inte höra till

Under fältarbetet har jag vid flera tillfällen följt med när olika klasser på M-skolan rest på utflykter. När vi åkt tunnelbana har jag märkt hur särskilt flickorna blir uttittade. Så gott som alla flickor på M-skolan bär *hijab* (som den muslimska sjalen eller huvudduken heter) och med sin mörka hy och ofta långa täckande kläder är de lätta att kategorisera som muslimer och afrikaner. Vid ett tillfälle, när jag var med, kom en kvinna fram till några av flickorna och sade åt dem att de var i Sverige nu och kunde ta av sig sjalen för här får man bestämma själv vad man ska ha på sig.

För flickorna på M-skolan är *hijab* en religiös symbol, men den är också mode när det gäller färg, mönster och hur den ska knytas. En av dem som alltid är först med det senaste inom "hijabmodet" är Monira, och medan de flesta skriver i

sina uppsatser att de vill bli läkare när de blir stora, går hennes framtidsplaner i en helt annan riktning:

När jag blir stor vill jag bli en modedesigner, jag vill skapa moderna och täckande kläder för kvinnor som täcker sig. Jag vill ha en stor modebransch. Men jag vill inte bli för känd, jag vill inte ha paparazzis efter mig! Jag vill bli det för att i världen är det svårt för kvinnor som täcker sig.

Monira är inte bara en ”trendsättare” när det gäller kläder. Hon är det inom andra områden också, till exempel var hon en av alla dem på M-skolan som under en period intresserade sig för manga och anime. Lite längre ner i berättelsen om sina framtidsdrömmar skriver hon lite mer om hur hon ska jobba som modedesigner:

Jag vill träffa Naoki Takeuchi och sy kläder till hennes manga och animeserier.

De negativa attityderna gentemot muslimer och islam har ökat i Sverige och västvärlden under det senaste decenniet, och muslimska kvinnors sätt att klä sig – framför allt deras hijab – hamnar ofta i centrum för diskussioner om hur muslimer integreras i väst (se till exempel Gardell, 2010). Många i majoritetsbefolkningen har svårt att förena islam med de värderingar som det anses att ett modernt sam-

hälle – som det svenska – grundar sig på. Det är till och med så att man i Sverige ofta ser det muslimska, och särskilt om det symboliseras av täckande kläder och hijab, som ett sätt att medvetet fjärma sig från det svenska (se till exempel en undersökning som Integrationsverket genomförde 2007).

Flickorna berättar att det är ganska vanligt att människor stirrar på dem när de är ute. Detta eskalerade strax efter händelsen med den svenska självmordsbombaren i Stockholm under julhandeln 2010. Amina, en tidigare elev på M-skolans som nu går på en gymnasieskola i ett av Stockholms mer exklusiva bostadsområden, berättar:

På bussen var det så gott som bara svenskar och jag kände hur de stirrade på mig. Och en gång på tunnelbanan var det en kvinna som kom och satte sig bredvid mig och sedan när hon såg vem det var hon satt sig bredvid så reste hon sig upp och bytte plats. *Gunnel: Men det är ingen som har sagt något till dig?*

Nej, det är det inte. Men en blick kan säga mer än tusen ord. Svenskar säger inget, men de har ett särskilt sätt att titta på en.

Att inte riktigt höra till är något som flickorna på M-skolan märker tidigt. Vid flera tillfällen under mitt fältarbete har skolan blivit vandaliserad och rasistiska slagord har sprejats på väggar och fönster. En

dag ser jag Monira (hon som vill bli designer) stå vid dörren och ingående granska något som är klottrat på dörrposten. Det är ett hakkors, ritat med svart tusch, och under det har någon skrivit "Heil Hitler".

Vad betyder det där, säger Monira och pekar.

Gunnel: Ja, Hitler... Det var han som mördade massor med judar under andra världskriget här i Europa.

Jamen, såklart jag vet vem Hitler är. Men vad betyder Heil?

Gunnel: Det är nog en slags hyllning... Jag är ju inte så bra på tyska...

Så konstigt... Hur kan de tro att vi är judar? Vilka konstiga människor!

Amina minns också allt klotter sedan sin tid på M-skolan och när hon har fått läsa intervjun jag gjort med henne skickar hon mig följande komplettering:

De hade sprejat BSS överallt på väggarna. Jag förstår inte "Bevara Sverige Svenskt". Vad är det egentligen att vara svensk? Ska jag klä mig i klassiska folkdanskläder, hoppa smågrodorna runt midsommarstången, dricka nubbe, äta pannkakor på torsdagar och fira namnsdagar för att automatiskt kallas för "svensk". För om jag en tjej, som har somaliska rötter, bevarar svenskheten på det sättet skulle man ändå för-

söka hitta något att peka på för att bekräfta min olikhet.

När jag frågar Amina vad hon tror att den negativa inställningen till muslimer beror på svarar hon:

Jag vill nog skylla på medierna. Muslimer får stå för allt det negativa. Det skrivs aldrig något positivt. Är man muslim och kvinna så beskrivs man som offer och förtryckt. Men det stämmer ju inte. Om vi tar somaliska kvinnor till exempel, så är ju vi väldigt starka.

Det är en uppfattning hon delar med de andra intervjuade. Det är också en bild som modern medieforskning lyfter fram. "Invandartjejen" och "muslimer" kopplas i media ofta samman med begrepp som kulturkrock, utsatthet, förtryck, våld och integrationsproblem (se till exempel Brune, 2004).

Mina egna begränsade efterforskningar i media ger vid handen att även den somaliska gruppen omfattas av en negativ nyhetsvärdering. Några exempel från de senaste åren är artiklar som handlar om den somaliska gruppens dåliga skolresultat ("Statistik döljer betygsskillnader" – Svenska Dagbladet, 8 juni 2010), drogmissbruk ("Så ser khatmissbruket ut" – Dagens Nyheter, 7 mars 2010) och olika typer av brottslighet ("Miljoner försvann från dagis" – Dagens Nyheter, 19 januari 2008). Unga män förknippas med terrorism (Unga i väst till Somalia på själv-

mordsupdrag” – Dagens Nyheter, 16 januari 2010”) medan unga flickor kommit att kopplas ihop med traditionen könsstympning (”Könsstympning – Få ingrepp på flickor upptäcks” – Sydsvenskan, 18 maj 2011). När man läser något positivt om de somaliska migranterna handlar det till exempel om kvinnor som brutit sig ur ett patriarkalt förtryck (se till exempel Waris Diries självbiografiska skildring ”En blomma i Afrikas öken”, 2001) eller om idrottare som gjort framsteg på elitnivå, då deras somaliska ursprung sällan nämns (ett exempel är långdistanslöparen Mustafa Mohammed).

Sammanfattningsvis kan man säga att den bild som tonar fram av muslimer och somalier i Sverige är av en grupp som inte verkar omfattas av samma ”grundläggande värderingar” som ”oss svenskar”. Gentemot detta blir flickorna jag intervjuat en slags antites och därmed något som är oförenligt med det svenska. Den här typen av mediabeskrivningar riskerar att bidra till att producera, förstärka och befästa diskurser om grupper så kraftfullt att de blir trovärdiga och sanna (jfr t ex Back, 1996; Brune, 2004).

När jag frågar Ayan om Sverige har misslyckats med sitt integrationsarbete, eftersom de barn och ungdomar jag talat med inte kan se sig som svenskar, svarar hon:

Nej, det är inte sådär. Men om jag kommer och säger såhär att

”Men jag är svensk”, då kommer folk säga att ”Ja men vadå, du är invandrare, du är mörk, du har svart hy då vill man inte... man vill inte säga ”Jag är svensk”. Skämma ut sig själv. Så man säger ”Jag är somalier”, och då är det mycket bättre.

Att säga att man är somalier och inte svensk handlar således om att inte skämma ut sig. Att inte få för sig att man tillhör något som man inte har rätt att tillhöra. Man vågar helt enkelt inte säga att man är svensk, eftersom det svenska framför allt inte handlar om medborgarskapet utan syftar till en etnisk gräns som satts upp och bevakas av majoriteten.

Skulle man börja se sig som en svensk, så är det inte bara ”skämmigt” utan också något skört och riskfyllt. En eftermiddag under det somaliska sommarlägret i Dalarna sitter jag och pratar med en ung flicka med somalisk bakgrund. Idag bor hon i England, men hon har tidigare bott i Holland och är nu på besök i Sverige, och har följt med sina släktingar till lägret:

Jag var mycket fäst vid Holland när jag bodde där, och jag kände mig faktiskt som en holländare, sedan kom det här med Theo van Gogh och Ayan Hirsi Ali. Jag förstod att även om jag kände mig som en holländare så blev jag inte betraktad som en på grund av mitt utseende och min tro. Det går inte att beskriva hur det känns att

inte bli betraktad som den man tycker att man är.

Det som hände i Nederländerna var att Theo van Gogh, en välkänd kritiker av islam, mördades 2004 efter att han och den somaliskättade Ayan Hirsi Ali gjort den spektakulära och uppmärksammade kortfilmen "Underkastelse" om våldet mot kvinnor i islam. Efter mordet upplevde många muslimer att inställningen till dem som ville praktisera sin religion blev mer negativ och en hel del kände sig till och med trakasserade och ifrågasatta (van Liempt, 2011).

Några avslutande reflektioner

Intresset för etnicitet som begrepp och analysverktyg har på senare tid ökat inom forskningen om migration och minoriteter. Den etniska tillhörighet som flickorna i den här artikeln ger uttryck för formas av dem i en transnationell gemenskap, men kan också ses något som de blir tillskrivna och en effekt av maktordningar i vårt samhälle. De konnotationer, som förknippas med flickornas religiösa tro och med somaliskt levnadssätt, verkar göra det svårt för dem att tränga igenom gränserna till det svenska. Samtidigt verkar det även vara svårt för dem att tränga igenom gränserna till det somaliska när de är i Somalia, där deras sätt att vara inte är acceptabelt för flickor. Ett besök i Somalia får flickorna att känna sig "svenska", medan en bussresa i Stockholm kan få dem att känna sig "osvenska".

Av detta skulle man kunna tro att de flickor jag intervjuat inte känner sig hemma någonstans. Det transnationella perspektivet med dess fokus på mellanmännsliga relationer bortom nationsgränser och geografiska platser, skulle med ett sådant synsätt kunna bidra till känslan. De berättelser jag har fått mig till livs och det jag har sett under observationerna pekar dock inte alls i den riktningen.

Att flickorna säger att de är somalier och att de känner sig som somalier har mycket lite att göra med var de flesta jag träffat känner sig hemma och vad som präglar deras vardagstillvaro. Trots de blickar de får från omvärlden och de fördomar de möter, känner sig flickorna inte bara hemma i Sverige, de verkar dessutom trivas här. Deras vardagsliv är fullt av typiskt "svenska" företeelser och sådant som alla andra barn, oavsett ursprung, i samma ålder ägnar sig åt: de spelar inte bara fotboll, ser dokusåpor på tv och läser manga, de lyssnar även på samma musik, har samma idoler, spelar samma dataspel och bakar samma "cupcakes". Samtidigt är flickorna en del av en transnationell samvaro som får dem att trivas och känna sig hemma. Hur och i vilken omfattning de förhandlar och organiserar i just denna gemenskap och hur det påverkar och interagerar med deras vardagsliv, är intimt förknippat inte bara med hur deras olika transnationella relationer utvecklas i tid och rum, utan även med hur flickorna upplever sin situation i Sverige. De transnationella

aktiviteterna behöver inte bara vara ett uttryck för att de är särskilt intresserade och egentligen föredrar en gemenskap med människor av samma etniska ursprung, utan kan också vara en konsekvens av exkludering, utsatthet och begränsningar de känner i majoritetssamhället.

Genom att människor kategoriseras efter etniskt ursprung riskerar etniciteter att bli monolitiska och oförenliga storheter. Fokus sätts på att leta skillnader mellan "oss" och "dom andra" och på att definiera varje etnisk grupp i kollektiva termer, där alla i gruppen är lika. Detta gör det svårare att se de processer, förskjutningar och transformationer som ständigt pågår inom de imaginära gränserna och att etnicitet faktiskt är något mer än etiketter som klistras på människor. Etnicitet är också identiteter som människor upptäcker, förhandlar om, accepterar, trotsar, avvisar eller omdefinierar med de möjligheter som står till

buds, dels gentemot de personer de har närmast, dels gentemot andra i sin omvärld. Det gäller även de flickor som jag studerat.

Att lyfta blicken och se bortom en etnisk identitet uttryckt som "jag är en...", är inte bara angeläget för att analysera vad det egentligen betyder när flickorna så kategoriskt säger att de är somalier. Det hjälper oss också att upptäcka att vad det innebär att beskriva sig som somalier kan vara ganska olika, både mellan olika individer och även i relation till grupper med andra etniska ursprung. För att utröna hur det förhåller sig behövs det mer vardagsnära studier av hur barn och ungdomar med migrantbakgrund ser på sin egen etniska tillhörighet. Sådana analyser bör inte bara ha fokus på barnens egna perspektiv, upplevelser, beskrivningar och tankevärldar, utan måste alltid kombineras med studier av de sammanhang där etniciteten formas.

Referenser

- Ajrouch, Kristine J. och Kusow, Abdi M. (2007) Racial and religious contexts: situational identities among Lebanese and Somali Muslim immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 30(1): 72-94.
- Alitolppa-Niitamo, Anne (2004) *The icebreakers – Somali-speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education*. Helsinki: The Family Federation of Finland – The Population Research Institute (diss.).
- Anderson, Benedict (1983/2006) *Imagined communities*. London: Verso.

- Back, Les (1996) *Urban Culture and New Ethnicities*. London: UCL Press.
- Barth, Fredrik (1969/1998) *Ethnic groups and boundaries – the social organization of culture difference*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Berns McGown, Rima (1999) *Muslims in the diaspora. The Somali communities of London and Toronto*. Toronto: University of Toronto Press.
- Brembeck Helene, Johansson, Barbro och Jan Kampmann (2004) Introduction. I Helene Brembeck, Barbro Johansson och Jan Kampmann (red.) *Beyond the competent child – exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. (s.7-32). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Brune, Ylva (2004) *Nyheter från gränsen – tre studier i journalistik om invandrare, flyktingar och rasistiskt våld*. Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation (diss.).
- Cornell, Stephen E. och Douglas Hartmann (2007) *Ethnicity and race - making identities in a changing world*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dirie, Waris (2001) *En blomma i Afrikas öken*. Malmö: Bra Böcker.
- Fouron, Georges E. och Nina Glick Schiller (2002) **The generation of identity: redefining the second generation within a transnational social field**. I Peggy Levitt och Mary C. Waters (red.) *The changing face of home – the transnational lives of the second generation*. (s.168-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Gardell, Mattias (2010) *Islamofobi*. Stockholm: Leopard Förlag.
- Gitz-Johansen, Thomas (2004) The incompetent child: representations of ethnic minority children. I Helene Brembeck, Barbro Johansson, och Jan Kampmann (red.) *Beyond the competent child - exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 199-228). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Glick Schiller, Nina, Basch, Linda och Cristina Blanc-Szanton (1994) *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered*. New York: New York Academy of Sciences.
- Gullestad, Marianne (2002) Invisible fences: egalitarianism, nationalism and racism. *Royal Anthropological Institute* 8(1): 45-63.
- Haikkola, Lotta (2011) Transnational and local negotiations of identity: experiences from second generation young people in Finland. *Nordic Journal of Migration Research* 1(3): 156-165.
- Halldén, Gunilla (2007) *Den moderna barndomen*. Stockholm: Carlssons.
- Horst, Cindy (2006) *Transnational nomads: How Somalis cope with refugee life in the Dadaab Camps of Kenya*. Oxford, New York: Berghahn Books.
- Horst, Cindy (2007) The Somali diaspora in Minneapolis: expectations and realities. I Abdi M. Kusow och Stephanie R. Bjork (red.) *From Mogadishu to Dixon – the Somali diaspora in a global context* (s. 275-294). New York: The Red Sea Press.
- Hylland Eriksen, Thomas (2007) *Globalization - the key concepts*. Oxford: Berg Publishers.
- Hägglund, Solveig (2006) Det hela barnet – vem är det? Reflektioner i anslutning till några texter av Nel Noddings. *Utbildning & Demokrati*, 15(1): 43-60.
- Integrationsverket (2007) *Integrationsbarometer – 2007. En delrapport om allmänhetens attityder och erfarenheter inom områdena rasism, främlingsfientlighet, antisemitism och islamofobi*. Norrköping: Integrationsverket.
- James, Allison och Alan Prout (1990) *Constructing and reconstructing childhood: time and transition in the study of childhood*. London: Falmer.
- James, Allison och Adrian L. James (2004) *Constructing childhood - theory, policy and social practice*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Johnsdotter, Sara (2007) "Släktträdet är långt." Somaliska familjer och de nationella

- regelverken. I Erik Olsson, Catarina Lundqvist, Annika Rabo, Lena Sawyer, Östen Wahlbeck och Lisa Åkesson (red.) *Transnationella rum - diaspora, migration och gränsöverskridande relationer*. (s. 115-136) Umeå: Boréa.
- Kusow, Abdi M. och Stephanie R. Bjork (2007) *From Mogadishu to Dixon – the Somali diaspora in a global context*. Trenton, NJ: The Red Sea Press.
- Kokot, Waltraud, Tölölyan, Kachig och Carolin Alfonso (2004) *Diaspora, identity and religion*. London: Routledge.
- Könsstympning – Få ingrepp på flickor upptäcks (2011) [Elektronisk] *Sydsvenskan*, 18 maj. Tillgänglig: Mediearkivet. [2012-02-13]
- Lee, Nick (2005) *Childhood and human value – development, separation and separability*. New York: Open University Press.
- Levitt, Peggy och Mary C. Waters (2002) *The changing face of home – the transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Levitt, Peggy och Nina Glick-Schiller (2004) Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. *International Migration Review (IMR)* 38(3): 1002-1039.
- Liempt, Ilse van (2011) Young Dutch Somalis in the UK: citizenship, identities and belonging in a transnational triangle. *Mobilities* 6(4): 569-583.
- Melander, Charlotte (2007) Sociala stödformer inom svensksomaliers transnationella släkt nätverk. I Marita Eastmond och Lisa Åkesson (red.) *Globala familjer – transnationell migration och släktskap*. (s. 121-144). Möklinta: Gidlunds.
- Miljoner försvann från dagis (2008) [Elektronisk] *Dagens Nyheter*, 19 januari. Tillgänglig: Mediearkivet. [2012-02-13]
- Smith, Robert C. (2006) *Mexican New York – transnational lives of new immigrants*. Berkeley: University of California Press.
- Sommer, Dion (2009) *Barndomspsykologi*. Stockholm: Liber.
- Statistik följer betygsskillnader (2010) [Elektronisk] *Svenska Dagbladet*, 8 juni, Tillgänglig: Mediearkivet. [2012-02-13]
- Statistiska Centralbyrån (2010) Befolkning efter bakgrund. Elektroniskt dokument, hämtat 13 februari 2012 från: http://www.scb.se/Statistik/BE/BE0101/2010A01L/Utrikes_fodda.pdf
- Statistiska Centralbyrån (2012a) Statistisk årsbok 2012. Elektroniskt dokument, hämtat 13 februari 2012 från: http://www.scb.se/statistik/_publikationer/OV0904_2012A01_BR_00_A01BR1201.pdf
- Statistiska Centralbyrån (2012b) *Utbildningsstatistisk årsbok 2012*. Elektroniskt dokument, hämtat 13 februari 2012 från: http://www.scb.se/statistik/_publikationer/UF0524_2011A01_BR_00_UF01BR1101.pdf
- Stier, Jonas (2008) Etnisk identitet. I Mehrdad Darvishpour och Charles Westin (red.) *Migration och etnicitet – perspektiv på ett mångkulturellt Sverige* (s 55-80). Lund: Studentlitteratur.
- Så ser khatmissbruket ut (2010) [Elektronisk] *Dagens Nyheter*, 7 mars. Tillgänglig: Mediearkivet. [2012-02-13]
- Unga i väst till Somalia på självmordsuppdrag (2010) [Elektronisk] *Dagens Nyheter*, 16 januari. Tillgänglig: Mediearkivet. [2012-02-13]
- Vertovec, Steven (2009) *Transnationalism*. London: Routledge.
- Westin, Charles (2008) Om etnicitet, mångfald och makt. I Mehrdad Darvishpour och Charles Westin (red.) *Migration och etnicitet – perspektiv på ett mångkulturellt Sverige* (s 23- 54). Lund: Studentlitteratur.

LOCUS – tidskrift för forskning om barn och ungdomar nr 3 2012 • årgång 24

LOCUS utkommer med fyra nummer per år och utges av
Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen
vid Stockholms universitet.
Ansvarig utgivare: Ann-Christin Cederborg.
ISSN: 1100-3197.

Redaktion

Redaktör: Mats Börjesson.
Adress: LOCUS, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen
Stockholms universitet, 106 91 Stockholm.
Besöksadress: Frescati hage 24.
E-post: locus@buv.su.se
Redaktionskommitté:
Eva Berglund, lektor,
Mats Börjesson, professor,
Ann-Christin Cederborg, professor,
Karin Helander, professor,
Anna Åhlund, doktorand.

Produktion

Sättning: Tilda Maria Forselius *Tryck:* Elanders Gotab, Stockholm.

Prenumeration

Lösnummer kostar 70 kr plus porto (dubbelnummer 140 kr) .
Moms ingår i priset.
Vid beställning av minst 10 ex lämnas 20 procent mängdrabatt.
Beställ från: Swedish Science Press, Box 118, 751 04 Uppsala.
Telefon: 018-36 55 66.
E-post: info@ssp.nu

Information

om tidigare nummer m.m. finns på

<http://www.buv.su.se/locus>