RAKA SPÅR, SIDOSPÅR, STOPP

Vägen genom gymnasieskolans språkintröduktion som
ung och ny i Sverige

MIRJAM HAGSTRÖM

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Linköping studies in arts and sciences, No. 748
Linköpings Universitet, Institutionen för Tema – Tema Barn
Linköping 2018

Linköping studies in arts and sciences, No. 748

Vid filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet bedrivs forskning och ges forskarutbildning med utgångspunkt från breda problemområden. Forskningen är organiserad i mångvetenskapliga forskningsmiljöer, och forskarutbildningen huvudsakligen i forskarskolor. Gemensamt ger de ut serien Linköping studies in arts and sciences. Den här doktorsavhandlingen kommer från Tema Barn vid Institutionen för Tema.

Distribueras av:

Institutionen för Tema, Tema Barn

Linköpings universitet

581 83 Linköping

Mirjam Hagström

Raka spår, sidospår, stopp

Vägen genom gymnasieskolans språkintrödd som ung och ny i Sverige

Upplaga 1:1

ISBN 978-91-7685-234-7

ISSN 0282-9800

© Mirjam Hagström, Institutionen för Tema 2018

Omslag: Tomas Hägg

Tryck: LiU-Tryck, Linköping 2018

Till mamma och pappa

FÖRORD

Här satte tiden punkt; de orden hade kunnat avsluta avhandlingstexten, men får istället inleda mitt förord. Det att skriva en avhandling har varit en lång och slingrig väg, fylld av föreställda och reella hinder, som har gjort att slutmålet stundtals har känts mycket avlägset. Men nu är jag här, äntligen, och för detta har jag många att tacka. Mitt första och absolut största tack vill jag rikta till de ungdomar vars erfarenheter utgör grunden för avhandlingen. För er var jag en parantes i vardagen, medan jag har levt med era berättelser i flera år. Det är dessa som har varit min drivkraft att slutföra arbetet, och mina främsta tvivel rör huruvida jag har kunnat göra er rättvisa i texten.

Som följeslagare på vägen har jag haft mina handledare, och utan er hade ungdomarnas erfarenheter inte blivit till en text. Karin Zetterqvist Nelson, min huvudhandledare, du om någon vet hur svårt jag har att uttrycka mig i skrift, och ett tack är inte nog. Du har varit ett ovärderligt stöd för mig under alla dessa år. I min skrivprocess, med en briljans i stort och smått, empiriskt, teoretiskt, och ner till minsta ord. Men du har också funnits där, i stunder när jag helt har tappat tron på mig själv. Tack! Catrin Lundström, min bihandledare, du har också varit ett mycket viktigt stöd för mig under den här processen. Din teoretiskt förträffliga och noggranna blick på mina texter har varit oerhört betydelsefull för min skrivprocess. Jag har också värdesatt våra samtal om annat. Tack!

Det är många andra som har läst och kommenterat mina texter under åren. Jag vill tacka Ulrika Jepson Wigg och Philip Lalander som var opponenter på mitt halvtids- respektive slutseminarium. Ni bidrog med mycket värdefulla synpunkter vid olika faser i arbetsprocessen. Sabine Gruber och Judith Lind, samt René León Rosales, Ulrika Wernesjö, och Anette Wickström, var del av läsgrupperna vid dessa seminarier. Era kommentarer och råd har hjälpt mig framåt i arbetet, tack! Anette, tack för fortsatt stöd även efter seminariet. Jag vill också tacka mina kollegor på avdelningen Tema barn för era kommentarer på mina texter och för samtal om forskning, men också om annat så klart! Tema barn är en intellektuellt inspirerande, varm och välkomnade miljö som jag är glad över att ha varit en del av. Ett speciellt tack till Anna Sparrman, Johanna Sjöberg och Anette Wickström från vilka jag har lärt mig mycket om planering och genomförande av undervisning. Eva Danielsson, dig vill jag tacka för all administrativ hjälp över åren, och tack också till Tomas Hägg som har gjort

framsidan! Jag också passa på att tacka Pieter Bevelander. Det var genom dig som jag fick in en första fot i forskningsvärlden och jag har lärt mig mycket av dig. Tack!

Det är ett ensamt arbete att skriva en avhandling, men jag har haft turen att dela vardagen med många, nuvarande och tidigare, doktorandkollegor: Zulmir Becevic, David Cardell, Daniel Gustafsson, Johanna Gustafsson, Malva Holm Kvist, Yelyzaveta Hrechaniuk, Layal Kassielas Wiltgren, Sofia Kvist Lindholm, Joel Löw, Sarah Mitchell, Mehek Muftee, Alex Ormmalm Makii, Åsa Pettersson, Johanna Sjöberg, Peter Skagius, Emilia Strid, Madeleine Wirzén, Emilia Zotevska, Eva-Marie Åkerlund. Tack för allt! Framförallt är jag tacksam över att ha tillhört gruppen D-elvor: Jonathan Josefsson, Mina Kheirkhah, Sofia Littmarck, Elin Låby och (vår adopterade medlem) Mathilda Hallberg. Tack för allt stöd, alla våra samtal och allt roligt som vi har haft. Låt oss fortsätta med det! Tack Sofia för dina snabba svar på mina förvirrade frågor under sommaren. Ett speciellt tack vill jag också rikta till Elin, jag tror inte att jag hade tagit mig igenom alla dessa år utan dig som en kollega och vän, under alla pendlingsresor och framförallt under den sista stressade tiden.

Vid min sida under den här tiden har jag även haft mina vänner och min familj, som ett stöd i skrivandet, men också framförallt som en viktig påminnelse om att livet består av så mycket annat än avhandlingen. Min egen väg började i Akalla, och två som har förgyllt min vardag sedan dess är Parasto Backman och Hanna Karlsson. På Tensta gymnasium tillkom Mirella Hautala, Mari Turunen, Katrin Behdjou Arshi och Anna Halla. Jag är så oerhört glad och tacksam över att ha växt upp tillsammans med er, men framförallt för att ni, och era familjer, fortfarande finns i mitt liv, på olika sätt och i varierande grad, på geografiskt avstånd eller mer nära i vardagen. Tack finaste ni! Ett speciellt tack till Parasto för hjälpen med framsidan och till Katrin för alla vardagsmiddagar. Från universitetet och Malmö har jag även med mig Hanna Boynton, Johanna Sixtensson, Gabriella Bång, Carolina Hamma, Katrin Hernbäck, och Annika Heurgren. Även ni finns fortfarande i mitt liv och för det är jag mycket glad. Johanna, det började i Utrecht och sedan dess har vi följt varandra, privat, och på senare år, även genom forskarutbildningen, fast på ett geografiskt avstånd. Tack fina du, för läsning av texter och för samtal om avhandlingarna och livet! Hanna, min fina vän, jag följer dig vart du går, till Malmö och nu senast till Aspudden, mig kommer du inte undan! Jag vill tacka dig för allt, för att du kommer ihåg det som jag har glömt och, nu på slutet, för din expertis i det engelska språket.

Jag vill också tacka min stora släkt i Sverige och i Brasilien. Till familjen i Brasilien vill jag säga "muito obrigada"! Um agradecimento especial à vovó Tutú, por ter vindo tantas vezes do Brasil para tomar conta dos netos, enquanto eu trabalhava na tese. E ao vovô Gai, pelo incentivo quando a ansiedade era tanta. Obrigada! Till släkten i Sverige, tack för alla hejarop! Kusun och vän Elin Hagström, vi började livet samtidigt, på samma gata, och nu är vi och våra familjer grannar igen, och för det är jag superglad. Jag hoppas på många fler spontana middagar och häng!

Mina bröder Martin och Magnus Hagström, den ena av er kommer ifrågasätta allt jag har skrivit och den andra kommer kunna lyfta det mesta till diskussion. Att ha växt upp med er borde ha varit den bästa av förberedelser för en disputation, och för det, och mycket annat tackar jag er! Tack för att ni fört in Tanja och Ida i mitt liv, tack Tanja för läsning. Mina fina syskonbarn Anastasia, Tor och Gabriel, ni är bäst! Mona Westbom och Mats Hagström, mamma och pappa, ni har banat och banar min väg genom livet. För det stöd som ni har utgjort för mig, alltid, och så också under den här sista perioden av hårt arbete, stress och självtvivel, finns inget tack nog. Den här avhandlingen tillägnar jag er. Tack också för att ni är de bästa av morföräldrar och tack pappa för ditt arbete med att korrekturläsa texten!

Att leva med ett stressat nervknippe, som jag har varit det senaste året (åren), är inte lätt, vilket du Edgard kan vittna om. Det är tur för mig att ditt minne är kort och selektivt. Obrigada meu *bäng*, por você ver solução onde eu vejo problema, pelo teu inesgotável apoio e teu amor! Sist i det här förordet, men de absolut viktigaste i mitt liv är ni, bästa Clara och Viggo. Mina fantastiska, starka, enträgna och roliga barn, det är ni som gör mitt liv levbart! Nu är den *jävla boken* (som ni brukar kalla den) klar, så låt oss släppa skärmarna och göra något roligt tillsammans!

Stockholm, juli 2018, den varmaste av dagar

INNEHÅLL

KAPITEL 1. INLEDNING	13
En fenomenologisk studie om en aktuell fråga	15
Mellan ”nyanländ” och ”invandrare”, en bakgrund.....	18
Integrationspolitik och kategorin ”invandrare”	18
Introduktion för barn och unga - en marginaliserad fråga.....	20
Utbildning för nyanlända barn och unga – en aktuell fråga.....	22
En ambitiös struktur med ett sämre utfall	26
Syfte och frågeställningar.....	28
Avhandlingens disposition	28
KAPITEL 2. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORETISKA BEGREPP.....	31
Ung och nyanländ i Sverige - en forskningsöversikt.....	31
Skolan och lärande för nyanlända elever.....	32
Skolan, institutionella villkor och skillnadsskapande	38
Omsorgssystemet och ensamkommande unga.....	41
Vardagen, tillhörighet och rasism	43
Teoretiska utgångspunkter.....	45
Erfarenheter som förkroppsligade och situerade i tid och rum	46
Des/orientering, utbredning och stopp	48
Kroppsliga privilegier och rörlighetens politik.....	51
KAPITEL 3. METOD OCH METODOLOGI.....	57
Skolan som fält - tillträde och samtycke.....	57
Tillträde till skolorna och urval av ungdomar	58
Urvalskriterier	60
Samtyckesproceduren	61
Skolan som fält och ungdomarnas vardag som utgångspunkt	63
Vilka är ungdomarna?	64
Ungdomar utan uppehållstillstånd	69
Intervjuer som metod.....	70
Intervjuer – teman, längd och språk.....	71
Analys och presentation av resultat.....	75
Etablerad vuxen och nyanlända unga - en reflektion.....	79
KAPITEL 4. ATT ANLÄNDA OCH INTRODUCERAS I GYMNASIESKOLAN.....	83
Skolgång som en utgångspunkt.....	83
Ett orienterande socialt och stödjande sammanhang.....	83
Att hamna i riktning med ett välbekant utbildningsspår.....	90

Utbildning som en förutsättning för ett levbart liv	93
Språkintröduktionens position inom gymnasieskolan	95
Ett organisatoriskt påfartsspår.....	96
Ett organisatoriskt och rumsligt sidospår.....	99
Sammanfattning	104
KAPITEL 5. SPRÅKINTRODUKTIONEN OCH KAMPEN MED TIDEN	107
Utbildningssystemets temporala ordningar.....	107
Språkintröduktionen, en öppen väg framåt.....	111
Att återgå till en riktning mot utbildning	112
Att reorienteras i riktning mot utbildning	114
När ständiga stopp gör vägen lång och slingrig.....	116
Tidigare betyg och kunskaper utan värde	117
Att tvingas läsa vissa ämnen och inte få tillgång till andra	119
Att upprepa och göra om.....	123
Komvux - en fortsättning på ett upplevt sidospår.....	126
Sammanfattning	129
KAPITEL 6. VARDAGENS RELATIONER OCH RELATIONELLA GRÄNSER....	131
Att lämna ett socialt nätverk och börja om på nytt	131
Skolan som vardagens sociala sammanhang.....	133
Ett gemensamt språk som en social dörröppnare	134
Språkintröduktionen, en tillfällig social grund	136
Språkintröduktionen – ett delat och avgränsat spår	137
Professionella aktörer som nåbara ”svenskar”	143
Ett professionellt nätverk för ensamkommande	145
Familjen som en orienterande enhet i vardagen.....	148
Ensam i vardagen	150
När lagen om familjeåterförening håller familjer isär	152
Sammanfattning	155
KAPITEL 7. SOCIALA KODER, REGLER OCH ”SVENSKHET”	157
Ett socialt avstånd och sociala gränser.....	157
Att ta sig förbi den sociala gränsen	162
Förorten, ett tryggt rum i en social gemenskap.....	165
En inkörsport in i gemenskapen.....	168
Regler och gränser kring ”svenskhhet”	170
Regler och tillrättavisningar.....	171
Kunskap om regler, en strategi för att närma sig ”svenskheten”	174
Kontroll, vardagsrasism och riskfyllda platser.....	176

"När du har svart hår, du är terrorist"	176
Riskfyllda platser i vardagen.....	179
Sammanfattning	182
KAPITEL 8. VARDAGEN I ETT SIDOSPÅR – EN REFLEKTERANDE	
SAMMANFATTNING	185
Institutionella spår och blockeringar.....	185
Relationer och sociala gränser i vardagen	187
"Invandrare går till sitt, utbildar sig själv i sitt"	190
SUMMARY.....	195
Method, material and participants.....	195
Directions, routes and paths in upper secondary school.....	196
The language introduction programme, a battle with time.....	197
Everyday relations and relational borders	198
(Un)comfortable places, social borders and "Swedes"	199
Final comments	200
REFERENSER.....	203
BILAGA 1. INFORMATIONSBREV	228
BILAGA 2. PRESENTATION AV UNGDOMARNA	230
BILAGA 3. FRÅGEGUIDE.....	232

KAPITEL 1

INLEDNING

Karina: Alltså alltid sen jag var liten, jag har alltid drömt om att ta studenten, men när jag kom till Sverige, det bara försvann.

Mirjam: När försvann den drömmen?

Karina: Det här året när jag talade med studievägledaren [...] Alltså när man är 15 år och kommer till Sverige, problem!

Karina lämnade Irak vid 15 års ålder och hon hade vid tidpunkten precis avslutat årskurs åtta. Väl i Sverige började Karina i grundskolan, i en förberedelseklass, och hon studerade där till dess att hon placerades på programmet *språkintröduktion* på Brogymnasiet, när hon fyllde 16. Där har hon varit i fyra år, men har inte ännu tagit tillräckligt många betyg för att ha behörighet att söka till ett nationellt program. Eftersom Karinas 20-årsdag närmar sig kommer hon inte att hinna söka till gymnasiet, och nå sin dröm att ta studenten. När Karina ser tillbaka på sina fem år i Sverige upplever hon att problemen, som har lett till att hennes dröm om framtiden har gått förlorad, har att göra med hennes ålder vid ankomsten. Det leder in på frågor som denna studie har för avsikt att undersöka och som rör hur ungdomar som nyligen har kommit till Sverige upplever sin vardag, i och utanför skolan, under den första tiden efter migrationen, samt hur de ser på sin framtid i det svenska samhället.

Karina är en av de 45 ungdomar som jag har intervjuat inom ramen för den här studien. De studerar alla på gymnasieprogrammet *språkintröduktion*, som är ett introduktionsprogram riktat mot ungdomar som nyligen har kommit till Sverige. Det är ett program som ska erbjuda en undervisning som gör det möjligt för dem att ta sig vidare inom det svenska utbildnings-systemet. Likt Karina beskriver flera av ungdomarna att tiden på språkintröduktionen har varit kantad av problem, vilket innebär att vägen mot nationella program framstår som lång och snårig. Men det finns även ungdomar som skildrar utbildningen på språkintröduktionen som något som möjliggör för dem att ta sig vidare inom utbildningssystemet. Dessutom får skolan andra betydelser för ungdomarna och för deras möjligheter att orientera sig i sin nya vardag i Sverige. Det är sådana erfarenheter som föreliggande studie kommer att diskutera, med ambitionen att lyfta fram den

variation som framkommer i intervjuerna. Detta för att visa att även om de i mötet med det svenska utbildningssystemet kategoriseras som en grupp ”nyanlända ungdomar”, så är de individer med varierade bakgrunder och erfarenheter.

Samtidigt som skolan har en central plats i avhandlingen har jag för avsikt att även lyfta fram andra aspekter av ungdomarnas liv i Sverige. Intervjuerna fokuserade på ungdomarnas vardag i och utanför skolan och ett viktigt tema som berörts handlar om deras sociala nätverk i skolan, hemmet och på fritiden samt på andra platser i världen. Det finns stora skillnader i hur ungdomarna beskriver tillgången till andra i vardagen, inte minst mellan de ungdomar som är i Sverige med sina föräldrar och de som kategoriseras som ensamkommande och därför är omhändertagna av socialtjänsten. Men det framkommer även vissa mönster som löper genom alla intervjuerna, exempelvis när ungdomarna berättar om relationer till den grupp som de kallar ”svenskar”, som skildras som en rumsligt, organisatoriskt och socialt avgränsad grupp i vardagen. De uttrycker alla en strävan om att förstå det samhälle som de har kommit till, men det framställs som svårt när deras vardagliga umgänge i huvudsak består av andra ungdomar som nyligen anlänt till Sverige.

Erfarenheterna av vardagen i och utanför skolan bör förstås som sammanlänkade menar jag. Samhället som ungdomarna möter är socialt och ekonomiskt skiktat samt präglad av rumsliga segregations- och rasifieringsprocesser (Bunar och Sernhede, 2013; Kamali, 2006a; Molina, 1997). Detta är något som återspeglas och reproduceras inom utbildningssystemet (von Brömssen, 2014; Bunar, 2001; Gruber, 2007; Runfors, 2003) men även genom hur integrations- och introduktionsinsatser organiserats och implementerats i Sverige över tid (Borevi, 2002; Dahlström, 2004; de los Reyes och Kamali, 2005; Qvist, 2012; Ålund och Schierup, 1991). För ungdomarna i den här studien tycks erfarenheter av skillnadsskapande i synnerhet kopplat till att de kategoriseras som ”nyanlända” och särskiljs från ordinarie utbildning (jmf Fridlund, 2011; Skowronski, 2013). Men samtidigt präglar det faktum att de nyligen anlänt till Sverige även vardagen utanför skolan. Så samtidigt som skolan har en central plats i ungdomarnas beskrivningar av första tiden, menar jag att det är erfarenheter som också bör förstås i förhållande till skillnadsskapande praktiker i samhället i stort. Dessa ligger till grund för hur de ser på sig själva och sin plats i samhället, men också för hur de förstår sina möjligheter i vardagen och för framtiden i Sverige.

En fenomenologisk studie om en aktuell fråga

Den här studien tar som nämnts avstamp i ungdomarnas erfarenheter av första tiden i Sverige och då särskilt inom utbildningssystemet. Det är en ambition som inte bör förväxlas med ett individualiserande perspektiv. Ungdomarnas erfarenheter studeras och analyseras istället inom ramen för ett kritiskt fenomenologiskt perspektiv (Ahmed, 2006, 2010b, 2012, 2000), som presenteras mer ingående i kapitel två. I detta sammanhang innebär det i korthet att deras upplevelser står i centrum, så som de utspelar sig i en vardag här och nu och i föreställningar om framtiden, utan att frikopplas från ett större institutionellt och socialt sammanhang. Tvärtom är utgångspunkten att de individuella erfarenheterna formas i relation till en omgivning, som i komplexa mönster sätter villkor för människors orientering i tid och rum. De enskilda rösterna synliggör samhälleliga strukturer och gränser på ett sätt som kan bidra med mer komplexa insikter om hur det är att i övre tonåren komma till ett nytt land. Mot den bakgrunden syftar föreliggande studie till att utifrån ungdomarnas upplevelser av sin vardag, i och utanför skolan, diskutera vad som formar ungdomarnas känsla av hemmastaddhet och rörlighet i samhället, både i ett här och nu och i relation till en framtid i Sverige.

Studien knyter forskningsmässigt an till ett vitalt och växande fält i skärningspunkten mellan barn- och barndomsforskning och migrationsforskning (Bak och von Brömssen, 2013; Watters, 2008). Det ökade intresset för barns erfarenheter och perspektiv på migrationsprocesser har beskrivits som en "barndomsvändning" inom migrationsforskningen (Bak, 2013, s. 23; Josefsson, 2016, s. 47). Det kan exemplifieras med att flera internationella tidskrifter har haft temanummer om barn och migration under de senaste åren samt att flera antologier har publicerats på området på senare tid.¹

Det område som framförallt är aktuellt för studien samlar forskning om barns och ungdomars perspektiv på mottagande och introduktion i en postmigrationsfas. Det är studier som diskuterar förutsättningar för barn och unga inom olika institutionella sammanhang, och som har visat att det finns ett glapp mellan politisk intention och faktisk situation när det gäller mottagande och introduktion för gruppen (se t.ex. Cederberg, 2006; Nilsson Folke, 2017a; Ottosson, 2016; Sharif, 2017; Söderqvist, 2017; Stretmo, 2014; Svensson, 2017; Wernesjö, 2014; Wigg, 2008). Det är ett

---

¹ Se exempelvis antologierna (Bak och von Brömssen, 2013; Ensor och Goździak, 2010; Spyrou och Christou, 2014) samt introduktioner till tidskrifter som *Journal of Ethnic and Migration Studies* (Gardner, 2012; White m.fl., 2011), *Childhood* (Ní Laoire m.fl., 2010) och *Barn* (Tingstad, 2017).

forskningsområde som i en svensk kontext har växt stort under de senaste åren. I början av 2010-talet presenterades två forskningsöversikter, om nyanlända elever och lärande (Bunar, 2010a) och om mottagandet av ensamkommande barn (Brunnberg, Borg och Fridström, 2011). I rapporterna fann författarna en stor brist på kunskap i Sverige, på respektive område, en situation som till viss del har förändrats genom den mängd forskning som har publicerats på senare år om såväl nyanlända elever i skolan som om mottagandet av ensamkommande unga i Sverige.²

Föreliggande studie är ett bidrag till detta forskningsfält eftersom den utgår från ungdomarnas erfarenheter av en vardag som utspelar sig både i och utanför skolan. Det är en ansats som är ovanlig i forskning om nyanlända barn och ungdomar i Sverige (jmf Herz och Johansson, 2012; Wernesjö, 2015). Detta eftersom studier generellt sett har fokuserat på vardagen inom antingen skolan eller socialtjänstens omsorgssystem. Genom den kritiskt fenomenologiska ansatsen kan de individuella erfarenheterna analyseras i förhållande till ett större socialt och strukturellt sammanhang och på så vis bredda kunskapen om hur det är att komma till Sverige i övre tonåren. Dessutom finns idag en begränsad forskning om situationen för ungdomar som tas emot och introduceras inom gymnasieskolans språkinträdning, och detta är något som föreliggande studie bidrar med kunskap om (jmf Nilsson Folke, 2017b). Jag vill även mena att studiens resultat kan förstås som tillskott till kunskapen som utifrån olika infallsvinklar diskuterar implementering och utfall av integrationspolitiken i Sverige (Abdulla, 2017; Borevi, 2002; Dahlström, 2004; Larsson, 2015; de los Reyes och Kamali, 2005; Qvist, 2012; Ålund och Schierup, 1991). Jag återkommer nedan till den integrations- och utbildningspolitiska bakgrunden samt till hur jag förstår språkinträdningen i förhållande till dessa. Men innan dess vill jag kortfattat relatera studien, vars material samlades in 2014, till situationen för barn och unga som anlänt till Sverige under senare år.

Världen har sedan länge bevittnat en kraftigt ökande humanitär flyktkatastrof och det är en situation som har förvärrats under de senaste åren. FN's flyktorgan UNHCR beräknar att 65 miljoner människor, varav

---

² På skolforskningsområdet har det publicerats flera antologier som helt eller delvis diskuterar situationen för nyanlända elever (Bunar, 2015b; Lahdenperä och Sundgren, 2016; Lund och Lund, 2016). Dessutom har det kommit flera avhandlingar på senare år (se t.ex. Huitfeldt, 2015; Nilsson Folke, 2017a; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Sundelin, 2015; Svensson, 2017; Åhlund, 2015). En liknande utveckling har skett på området som samlar forskning om ensamkommande barn och unga, med flera artiklar och avhandlingar publicerade på senare år (se t.ex. Gustafsson, Fioretos och Norström, 2012; Herz, 2018; Herz och Lalander, 2017; Kaukko och Wernesjö, 2017; Lalander och Raoof, 2017; Lundberg och Dahlquist, 2012; Malmsten, 2014; Söderqvist, 2017; Stretmo, 2014; Thommessen, Corcoran och Todd, 2015; Wernesjö, 2014; Åkerlund, 2016).

hälften minderåriga, befann sig på flykt 2016, vilket är det högsta antalet sedan organisationen började föra statistik (UNHCR, 2017). Som en följd av detta ökade antalet människor som sökte asyl i Sverige från 80 000 personer år 2014 till 160 000 år 2015 (Migrationsverket, 2017a).³ Det innebär i sin tur att antalet elever på språkinstruktionen fördubblades mellan åren 2015 och 2016 (Skolinspektionen, 2017; Skolverket, 2017a). Skolinspektionen (2017) visar att detta fick stora följder för barn och unga som kommer till Sverige (se även Zetterqvist Nelson och Hagström, 2016). I rapporten framkommer emellertid att den stora ökningen av ungdomar på språkinstruktionen snarast har synliggjort brister i utbildningen som fanns redan tidigare. Den struktur som var på plats för mottagande och introduktion av barn och unga år 2014, när föreliggande studie genomfördes, är med andra ord i stort den samma idag. Det innebär att resultatet i den här studien kan generera kunskap och insikter om hur en förändring och utveckling kan genomföras, i riktning mot ett samhälle där alla ungdomar på ett likvärdigt sätt kan se och förhålla sig till sin framtid. En fråga som har fått allt större aktualitet på grund av den utveckling som skett under de senaste åren.

Det finns dock andra faktorer som innebär att vardagen för barn och unga är en annan idag i jämförelse med hur det var 2014 när den här studien genomfördes. Det kan härledas till de inskränkningar i asyllagstiftningen som genomfördes år 2016, som har medfört att rätten till permanent uppehållstillstånd och familjeåterförening begränsats kraftigt (Lagradsremiss, 2016). Det innebär att den osäkerhet och stress som är förknippad med asylprocessen kan komma att fortsätta prägla vardagen även efter asylbeslutet för många unga som har kommit till Sverige på senare år (Zetterqvist Nelson och Hagström, 2016). Resultatet i den här studien möjliggör inte en jämförelse mellan upplevelsen av att komma till Sverige innan och efter de lagändringar som genomfördes år 2016. Ungdomarna som intervjuats har alla fått permanent uppehållstillstånd och detta oavsett om de har sökt asyl här eller kommit som anhöriga. Men jag menar att resultatet visar på betydelsen av såväl rätten till permanent uppehållstillstånd som familjeåterförening för att barn och unga ska kunna känna en stabilitet i vardagen och se en framtid i Sverige.

Efter att kortfattat ha placerat in studien i ett teoretiskt och forskningsmässigt sammanhang, samt relaterat den till en utveckling som har ägt rum

---

³ Viktigt att komma ihåg i relation till detta är att de flesta av dem som tvingas på flykt blir kvar i hemlandet eller tar sig till ett grannland, och att endast ett i sammanhanget litet antal personer lyckas ta sig över gränsen till Europa (UNHCR, 2017).

efter att intervjustudien genomfördes, går jag nu över till att presentera de samhälleliga och politiska fält som utgör studiens bakgrund. Det är dels en bakgrund som är viktig för den diskussion som förs i avhandlingens sista kapitel, där jag summerar upp resultatet, och dels en bakgrund som ringar in det problem som studien har för avsikt att undersöka.

Mellan ”nyanländ” och ”invandrare”, en bakgrund

Ungdomarna i studien studerar alla på programmet *språkin introduktion* som är ett av gymnasieskolans fem introduktionsprogram, för ungdomar som saknar gymnasiebehörighet (Skolverket, 2008). Språkin introduktion är med andra ord en integrerad del av utbildningssystemet och bör utifrån det förstås i relation till ett utbildningspolitiskt fält. Samtidigt är det ett program som riktas mot ”nyanlända” ungdomar och kan därför ses som en åtgärd inom en större samhällelig introduktionsstruktur, som syftar till att stödja personer som kommer till Sverige under deras första tid i landet. På så sätt kan ungdomarnas erfarenheter relateras både till en generell integrationspolitisk utveckling över tid, och till den utveckling, rörande utbildning för nyanlända elever, som skett på senare tid inom utbildningspolitiken.

Integrationspolitik och kategorin ”invandrare”

De första stegen mot en samlad politik riktad mot personer som invandrat till Sverige togs i slutet på 60-talet och början på 70-talet. Området kallades *invandrapolitik* och samlade inte endast åtgärder som syftade till stöd för nyligen anlända personer, utan var en politik riktad mot en större grupp människor som beskrevs som ”invandrare” och ”språkliga minoriteter” (Prop. 1975:26, s. 15). Det kan förstås i relation till en ambition att bryta den inriktning mot kulturell assimilering som tidigare hade präglat området och att istället ge människor en möjlighet att upprätthålla vad som beskrevs som en egen ”språklig och kulturell identitet” (Prop. 1975:26, s. 15; se även Dahlström, 2004). Mattias Tydén och Ingvar Svanberg (1994) menar att det var genom invandrapolitikens ikraftträdande som begreppet ”invandrare” tog plats i den samhälleliga debatten och det som en ersättning för begreppet ”utlänning”, som var ett belastat begrepp med koppling till rasbiologin.

Redan under 1980-talet men framförallt under 90-talet var kritiken, såväl politiskt som i media, stundtals hård mot den förda invandrapolitiken. Bland annat lyftes problemet med att politiken, som riktats mot en bred

kategori "invandrare", hade kommit att ställa stora grupper av befolkningen utanför en föreställd "svenskhet" (Dahlström, 2004). Det var en politik och en praktik som befäste en skillnad mellan grupper i befolkningen i förhållande till samma linjer som rasbiologin, men som istället kom att betona kulturella och språkliga skillnader (Tydén och Svanberg, 1994). Som ett svar på kritiken lade regeringen 1997 fram ett reformförslag, genom vilket området bytte namn till *integrationspolitik* (Invandrapolitiska kommittén, 1996; Prop. 1997/98:16). Genom namnbytet ville regeringen poängtera att integration är en fråga som berör hela samhället och därför ett ansvar för den generella välfärdspolitiken. Regeringen menade, i linje med kritiken, att invandrapolitiken hade förstärkt ett "vi-och-dom-tänkande", och lett till att "invandrarskap" kommit att förknippats med "annorlundaskap" (Prop. 1997/98:16, s. 17 & 26). Vidare lyfte regeringen fram att integrationspolitiska såråtgärder som riktas mot en specifik kategori bör begränsas till första tiden i landet. Detta är något som kan förstås i förhållande ett dilemma med riktade såråtgärder mot en specifik kategori av befolkningen inom ett generellt välfärdssystem (Borevi, 2002; Dahlström, 2004). Efterföljande utredningar och utvärderingar har visat att reformen inte fick något större genomslag i praktiken (Riksrevisionen, 2005; Utredningen om flyktningmottagande och introduktion, 2003) och har lett till att integrationspolitiken som sådan har ifrågasatts (se t.ex. Borevi och Strömblad, 2004; Kamali, 2006b; de los Reyes och Kamali, 2005).⁴ Reformen innebar att de reella och föreställda behov som förknippats med "invandrarskap" retoriskt kom att förskjutas mot kategorin "nyanlända". Det menar jag är en utveckling som har befasts på senare tid, till exempel genom att budgetområdet *Integration* från och med vårbudgeten 2014 har bytt namn till *Nyanlända invandrares etablering* (Prop. 2014/15:100). Detta utan att problematisera användandet av begreppet "invandrare", som historiskt har kommit att förknippas med "annorlundahet" och stått som en motpol till en förställning om "svenskhet" (Peralta, 2005; Tydén och Svanberg, 1994). Det är något som jag menar återspeglas i hur ungdomarna i den här studien ser på sig själva och andra i vardagen.

Från diskussionen om integrationspolitiken och begreppet "invandrare" går jag nu över till det som jag i studien kallar för introduktionsstrukturen. Det är en struktur som sträcker sig över flera olika politik- och verksamhetsområden, men som samlar åtgärder som riktats mot kategorin

---

⁴ När reformen utvärderades framkom att åtgärder i praktiken även fortsatt kom att riktas mot individer som invandrat, oavsett tidpunkten för invandringen, samt mot deras barn (Riksrevisionen, 2005; Utredningen om flyktningmottagande och introduktion, 2003).

”nyanlända”. I centrum för diskussionen står frågor om barns och ungas introduktion och situation under första tiden, samt vilken plats dessa har inom den övergripande introduktionsstrukturen.

Introduktion för barn och unga - en marginaliserad fråga

Begreppet introduktion trädde in i debatten under 90-talet genom åtgärder som introduktionsersättning och introduktionsplaner (Prop. 1989/90:105; Prop. 1991/92:172). Det var ett allmänt vedertaget begrepp för att beskriva åtgärder som syftade till stöd för ”nyanlända” personer, oavsett ålder, under deras första tid i landet. Detta fram till den reform som trädde i kraft 2010, som istället lanserade begreppet etablering, i alla fall när det gäller åtgärder som riktas mot vuxna (Prop. 2009/10:60). För barn och unga kvarstod begreppet introduktion och det tycks fortfarande vara det allmänt rådande (Prop. 2009/10:60, s. 45; Prop. 2017/18:1, s. 16). Av den anledningen har jag valt att i studien använda mig av begreppet introduktionsstruktur.⁵

Reformen 2010 medförde att en gräns baserad på ålder drogs upp politiskt och praktiskt inom introduktionsstrukturen. Detta genom att det övergripande ansvaret för etableringsinsatser riktade mot vuxna i arbetsför ålder (20–64)⁶ flyttades från kommunerna till arbetsförmedlingen och därmed staten (Prop. 2009/10:60). Stödinsatser riktade mot barn och unga låg dock kvar på kommunen och skolväsendet. Regeringen betonar i propositionen som ligger till grund för reformen att de ”ser ett stort värde i att stödinsatserna för nyanlända barn så långt som möjligt regleras och genomförs inom ramen för det generella skolsystemet” (Prop. 2009/10:60, s. 45). Det är en betoning av skolsystemets ansvar när det gäller introduktion för barn och unga som återkommer i politiska utredningar och förslag sedan början på 1980-talet (Invandrapolitiska kommittén, 1996; se exempelvis Prop. 1983/84:124; Prop. 1997/98:16; Utredningen om flyktingmottagande och introduktion, 2003). Reformen innebar med andra ord i första hand en förändring rörande vuxnas etablering, medan introduktionen för barn och unga lämnades oförändrad.

Frågan om vilka konsekvenser reformen har haft för barn och unga har diskuterats i rapporter som har utvärderat reformen på nationell, regional och lokal nivå (Ganibegovic, 2015; Länsstyrelsen Dalarna, 2011;

---

⁵ Utifrån ett perspektiv där vuxna stod i fokus skulle åtgärderna med hänsyn till den förda politiken kanske snarare kallas etableringsstruktur men eftersom det är ungdomarnas perspektiv som är centralt här har jag istället valt att använda mig av begreppet introduktionsstruktur.

⁶ Ett undantag från huvudregeln kan göras för ungdomar som har fyllt 18 år och som inte har vårdnadshavare i Sverige och som inte går i gymnasieskolan.

Riksrevisionen, 2015). Riksrevisionen (2015) visar till exempel att sociala frågor generellt sett riskerar att hamna mellan stolarna på grund av en otydlig ansvarsfördelning mellan kommunerna och arbetsförmedlingen (se även Länsstyrelsen Dalarna, 2011). Frågor som rör barns situation tas överhuvudtaget inte upp inom etableringssamtalen på arbetsförmedlingen (Ganibegovic, 2015). Reformen har vidare inneburit minskade anslag till kommunerna, vilket har lett till att centrala mottagningsverksamheter har lagts ner eller kraftigt reducerats (Länsstyrelsen Dalarna, 2011). Det beskrivs som en verksamhet dit familjer kunde vända sig för stöd och som mötte alla nyanlända personer i kommunen (Ganibegovic, 2015). Det är en funktion som inte har ersatts inom den nuvarande strukturen. Ansvar är istället uppdelat på många olika instanser, vilket beskrivs innebära att i synnerhet situationen för barn i familj riskerar att falla mellan stolarna inom strukturen (Ganibegovic, 2015). Länsstyrelsen i Dalarna (2011) framhåller att kommuner i mindre utsträckning arbetar med eller överhuvudtaget träffar barn till nyanlända personer idag, i jämförelse med tidigare. Rapporten visar vidare att kommunerna har skurit ned på de insatser riktade mot nyanlända barn och unga som tidigare fanns att tillgå, samt att det inte längre finns någon instans som arbetar utifrån ett helhetsperspektiv, med familjen i fokus. Det som framkommer i utvärderingarna, är en oro som Barnombudsmannen (2008) lyfte redan i sitt remissvar till utredningen som låg bakom reformen. BO pekar där på att förslaget saknade ett barnperspektiv samt att det fanns en brist på helhetssyn som innefattar andra frågor än utbildning när det gäller barns och ungas villkor och situation i Sverige. Genom att jag i den här studien har intervjuat såväl unga i familj som ungdomar som har kommit som ensamkommande till Sverige, är detta en fråga som kommer att lyftas i analysen.

I förhållande till det ovanstående är det relevant att ställa frågan om den tidigare kommunala introduktionsstrukturen i realiteten utgick från ett helhetsperspektiv i arbetet med barn och unga. Utifrån en genomgång av förslag som låg till grund för den tidigare strukturen framgår att det i alla fall fanns en uttalad politisk ambition som tyder på det. Detta till exempel genom de individuella introduktionsplaner som infördes som ett verktyg i det kommunala flyktingmottagandet i början på 90-talet (Prop. 1989/90:105). I förarbetena skrivs det fram att dessa även skulle täcka in frågor om barn och deras behov av insatser (Prop. 1989/90:105). I slutet av 90-talet föreslog regeringen dessutom att kommunerna skulle börja upprätta individuella introduktionsplaner med barn och ungdomar (Prop. 1997/98:16). Dessa,

menade regeringen, skulle innefatta frågor om utbildning men även andra aspekter som hälsa och fritiden. Det visar en politisk ambition om att ta ett större helhetsperspektiv på barns och ungas situation under den första tiden i landet, vilket den nuvarande strukturen tycks sakna. Samtidigt är det också viktigt att framhålla att efterföljande utvärderingar visar att ambitionen inte nödvändigtvis återspeglades i kommunernas arbetsrutiner (Modigh, 2005; Utredningen om flyktingmottagande och introduktion, 2003).

I nästa avsnitt diskuterar jag hur frågor om introduktion och utbildning för nyanlända elever har hanterats inom det utbildningspolitiska området. Dessutom presenteras hur utbildningen organiseras idag och då främst inom gymnasieskolan.

Utbildning för nyanlända barn och unga – en aktuell fråga

Trots att ansvaret för barns och ungas introduktion så tydligt har tillskrivits skolan verkar det inte vara frågor som, i någon större utsträckning, har upptagit plats inom utbildningspolitiken historiskt (se t.ex. Borevi, 2002; Nilsson och Bunar, 2016). Fram till att Skolverket publicerade de första allmänna råden rörande utbildningen för nyanlända elever år 2008 hade utbildningen utformats inom varje enskild kommun och skola, utan stöd i varken nationella riktlinjer eller lagstiftning (Bunar, 2015b, 2010a; Nilsson Folke, 2016; Skolverket, 2008).⁷ Att utbildningen för nyanlända elever organiserades inom ramen för den generella skolpolitiken har dessutom lyfts fram som något positivt inom det introduktionspolitiska området (se t.ex. Prop. 2009/10:60). Under de senaste åren har dock frågor som rör nyanlända elever fått en ökad aktualitet på den utbildningspolitiska agendan.

År 2012 fick en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet i uppdrag att ta fram ett förslag på hur utbildningen för nyanlända elever kan förbättras samt utreda möjligheten till att reglera utbildningen (Ds 2013:6; Prop. 2011/12:1). Det var uppstarten på en rad utbildningspolitiska utredningar och förslag på området (Gymnasieutredningen, 2016; Prop. 2014/15:45; Prop. 2017/18:183; Prop. 2017/18:194; SOU 2017:54). I det nedanstående kommer jag att först kortfattat gå igenom hur undervisningen har organiserats i grundskolan samt presentera de förändringar som skett på

---

⁷ Detta med undantag för rätten till utbildning för barn och unga, upp till 18 år, i asylprocess, som fördes in i skollagen 2001 (SFS 2001:976). Så sent som 1 juli 2013 utökades rätten till utbildning till att även omfatta barn och unga som vistas i landet utan tillstånd (Utbildningsutskottets betänkande och 2012/13:UbU12). Dessa grupper av barn och unga har rätt till utbildning men eftersom de inte är folkbokförda har de inte skolplikt (SFS 2010:800, kap 7, 2 §).

senare tid. På det följer en mer ingående diskussion om utbildningen för nyanlända ungdomar inom gymnasieskolan.

I grundskolan har undervisning för nyanlända elever länge organiserats antingen genom direktintegrering i ordinarie klass eller genom förberedelseklasser (Ds 2013:6; Mathias Blob, 2003; Modigh, 2005; Skolinspektionen, 2009).⁸ Sedan juli 2016 är undervisningsformen *förberedelseklass* reglerad i skollagen och möjligheten att få undervisning i förberedelseklass är idag begränsad till två år (SFS 2010:800, kap. 3, 12f §). Samtidigt infördes krav på att elevers kunskaper ska bedömas inom två månader efter ankomst till skolan samt att de under denna tid ska få en placering i en ordinarie klass (SFS 2010:800, kap 3, 12c-e §). Dessutom har en definition av begreppet ”nyanländ” införts i skollagen, och det återkommer jag till nedan.⁹

Liksom i grundskolan har det inom gymnasieskolan under en lång tid funnits etablerade, men inte i lag reglerade, organisatoriska former för utbildning för nyanlända ungdomar. Genom gymnasiereformen 1991 infördes de *individuella programmen* (IV) som en utbildningsväg för ungdomar som av olika anledningar inte hade behörighet att söka till de nationella programmen. Ett individuellt program som riktades mot nyanlända ungdomar var *introduktionskurs för invandrare* (IVIK). Det är emellertid inte ett program som nämns i förarbeten till reformen och det var inte heller reglerat i lag (Prop. 1990/91:85). De individuella programmen reglerades inte närmare i förhållande till längd, innehåll eller omfattning, utan ambitionen var att programmen skulle individanpassas och utgå från varje enskild persons behov (Prop. 1990/91:85). Det ledde emellertid till att utbildningen kom att organiseras på olika sätt i skolor och kommuner, och IVIK-programmet har kritiserats på grund av bristande likvärdighet samt

---

⁸ En annan vanlig organisatorisk form, som inte var aktuell i de två kommuner där föreliggande studie genomfördes, är att kommuner har centrala mottagningsenheter underställda utbildningsförvaltningen som ansvarar för det initiala mottagandet, innan utslussning till olika skolor och skolformer. Det har funnits en längre tid och kanske framförallt i storstadsregioner (Nilsson och Bunar, 2016; Skowronski, 2013) och tycks ha fått en än större spridning på senare år (Zetterqvist Nelson och Hagström, 2016).

⁹ År 2016 tillsattes ytterligare en utredning med uppdrag att föreslå förbättringar för utbildningen riktad mot nyanlända elever under grundskolans senare år (Dir. 2016:67). Detta för att förbättra möjligheter att nå behörighet till gymnasieskolans nationella program. Förslagen som lagts fram berör årskurs 7-9 och handlar om ökade möjligheter till anpassad timplan i högstadiet, exempelvis utökad undervisning i ett mindre antal ämnen, och att få studiehandledning på modersmålet, utan att det hanteras inom ramen för särskilt stöd, samt införandet av en individuell studieplan (Prop. 2017/18:194; SOU 2017:54). Eftersom det är förslag som föreslås träda i kraft 1 augusti 2018, det vill säga efter att avhandlingen gått i tryck samt som i huvudsak berör grundskolan har jag valt att inte gå närmare in på dem här.

problem med måluppfyllnad (Gymnasieutredningen, 2008; Modigh, 2005; Skolinspektionen, 2009; Utbildningsdepartementet, 2009).¹⁰

År 2011 reformerades gymnasieskolan som helhet och i led med detta ersattes det individuella programmet av fem olika introduktionsprogram (Gymnasieutredningen, 2008; Prop. 2008/09:199; Prop. 2009/10:165; Utbildningsdepartementet, 2009). *Språkin introduktion* är ett av gymnasieskolans introduktionsprogram. Det innebar att utbildningen för nyanlända ungdomar på gymnasieskolan kom att regleras i lag, i och med reformen. En annan förändring rör kraven för behörighet att söka till nationella program. Från att det tidigare hade krävts godkända betyg i svenska eller svenska som andra språk, matematik och engelska höjdes kraven 2011 till att det, utöver godkända betyg i dessa ämnen, idag krävs godkända betyg i ytterligare fem ämnen för yrkesprogram och nio ämnen för högskoleförberedande program (Prop. 2008/09:199; Utbildningsdepartementet, 2009).¹¹ Det är en förändring som har betydelse för ungdomarna i studien eftersom det är krav som ställs för att de ska kunna söka in till nationella program på gymnasieskolan.

Syftet med programmet *språkin introduktion* är att ge ungdomar en utbildning, med tyngdpunkt i svenska språket, som gör det möjligt för dem att gå vidare inom utbildningssystemet (SFS 2010:800, kap 17, 3 §). Inom alla introduktionsprogram finns ett lagstadgat krav om att eleverna ska ha en individuell studieplan och inom språkin introduktionen ska den grundas på en initial bedömning av elevens språkkunskaper (Prop. 2009/10:165; SFS 2010:800, kap. 17, 7 §). Vidare skrivs fram att en bedömning av elevens språkkunskaper ska göras *i god tid* och att bedömningen av kunskap i övriga ämnen ska ske *fortlöpande*. Tidshänvisningar som i god tid och fortlöpande preciseras inte närmare i promemorian eller propositionen som ligger till grund för förslaget (Prop. 2009/10:165; Utbildningsdepartementet, 2009). Inte heller regleras längden på utbildningen i lag, även om det betonas att ungdomar på språkin introduktionen så snart som möjligt ska övergå till annan utbildning (Prop. 2009/10:165, s. 447). De begränsningar i tid rörande utbildning för nyanlända elever i grundskolan, som infördes i skollagen år

---

¹⁰ Liknande kritik har framförts när det gäller nyanlända elevers utbildning i grundskolan (se även Bunar, 2015b; Mathias Blob, 2003; Modigh, 2005; Nilsson och Bunar, 2016; Skolinspektionen, 2009, 2014).

¹¹ Det finns möjlighet att få dispens från kravet på betyg i engelska (Skolverket, 2011). Dessutom har olika högskoleförberedande program i vissa fall specifika ämneskrav för behörighet (Gymnasieutredningen 2016).

2016, motsvaras med andra ord inte i regleringen rörande språkin introduktionen.

Det finns emellertid en tidsbegränsning i lagstiftningen som är generell och den handlar om definitionen av begreppet ”nyanländ”, som infördes i skollagen 2016:

Med nyanländ ska avses en person som har varit bosatt utomlands och som nu är bosatt i landet eller ska anses vara bosatt i landet och som har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då personen fyller sju år. En person ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet. (Prop. 2014/15:45, s. 18)

Vid sidan av andra kriterier sätter definitionen upp en tidsgräns på fyra år för hur länge en person ska kunna kategoriseras som ”nyanländ” inom skolsystemet. Regeringen menar att syftet med tidsgränsen är att markera att det att vara nyanländ är en tillfällig och övergående position (Prop. 2014/15:45). Det är emellertid en tidsgräns som får en begränsad funktion i praktiken för ungdomar i gymnasieåldern, eftersom de kan studera på språkin introduktionen utan att för den skull kategoriseras som nyanlända. Det har att göra med det faktum att språkin introduktionen å ena sidan är ett program som är riktat mot nyanlända ungdomar, men som å andra sidan är öppet för andra ungdomar, som anses vara i behov av en utbildning med tyngdpunkt i svenska språket. Det innebär att såväl ungdomar som kategoriseras som ”nyanlända” som andra ungdomar kan studera på programmet.

Gränsen för hur länge en person kan komma att studera på språkin introduktionen utgörs istället av kraven på gymnasiebehörighet för att söka sig vidare, samt den 20-årsgräns som sätter stopp för möjligheten att söka till gymnasieskolans nationella program. Det innebär alltså att tiden som en person kan studera på språkin introduktionen inte begränsas i lag på samma sätt som exempelvis tiden i förberedelseklass i grundskolan. Det kan även ställas mot regleringen av etableringsinsatser riktade mot vuxna. Dessa är begränsade till 36 månader efter att en person folkbokförts i Sverige och det är insatser som sammanlagt får uppgå till högst motsvarande två års heltidssysselsättning (SFS 2017:820, 15 §). Vikten av att riktade såråtgärder eller åtskild undervisning begränsas i tid har lyfts fram i förhållande till utbildningssystemet (se t.ex. Bunar, 2010a; Skowronski, 2013), men också rörande integrations-/introduktionspolitiken generellt (Borevi, 2002; Dahlström, 2004; Kamali, 2006b). Detta på grund av att riktade åtgärder, som drar ut på tid, riskerar att stigmatisera individerna och förstärka snarare

än motverka skillnader. Utifrån det ovanstående menar jag att den introduktionsinsats som riktas mot nyanlända ungdomar i gymnasieålder skiljer ut sig i förhållande till andra åtgärder inom introduktionsstrukturen i stort. Det är en viktig utgångspunkt för att närmare undersöka hur ungdomarna i den här studien upplever sin situation och sina möjligheter inom det svenska utbildningssystemet.

Skolverket har i ett antal rapporter visat att det finns problem med genomströmningen på språkinstruktionen (Skolverket, 2017a, 2017b, 2016b). Det framkommer att mindre än en tredjedel av ungdomarna som påbörjade sina studier på språkinstruktionsprogrammet 2011, hade gått vidare till ett nationellt program inom fyra år. En femtedel av gruppen hade fortsatt sina studier inom vuxenutbildningen, en femtedel arbetade och en femtedel var varken registrerade i arbete eller studier.

Delvis, men inte enbart, som en följd av detta beslutade regeringen i mars 2015 att tillsätta en utredning för att utreda och föreslå åtgärder för att öka genomströmningen inom gymnasieskolan generellt och på introduktionsprogrammen i synnerhet (Dir. 2015:31). Gymnasieutredningen (2016) och den påföljande propositionen (Prop. 2017/18:183) presenterar flera förslag för att komma till rätta med problemen och de rör direkt eller indirekt språkinstruktionen. Bland annat förordas en ökad styrning och reglering av introduktionsprogrammen, till exempel genom förslag om att de utbildningsplaner som styr introduktionsprogrammen bör innehålla uppgifter om utbildningens syfte, innehåll och längd. Vidare föreslås en reglering rörande garanterad undervisningstid på introduktionsprogrammen samt en tidsgräns på två månader för bedömning av tidigare kunskaper och upprättande av individuella studieplaner. Dessutom lägger regeringen fram ett förslag om att undantag ska kunna göras i behörighetskraven för högskoleförberedande program. Detta för en elev som fyller 19 år och som saknar betyg i ett eller två ämnen, men i övrigt uppfyller kraven. Det ligger emellertid i framtiden att utvisa huruvida dessa förslag kan förändra förutsättningar för nyanlända ungdomar i gymnasieskolan.

En ambitiös struktur med ett sämre utfall

De ovanstående avsnitten visar att det under lång tid har funnits en politisk ambition och en omfattande verksamhetsstruktur i Sverige, som har syftat till att stödja nyanlända personer i olika åldrar. I studien *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX) jämförs olika länders lagstiftning på integrations-

området.¹² I denna studie har den svenska lagstiftningen under flera år hamnat i topp när det gäller att garantera lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för alla invånare (Huddleston m.fl., 2011; Huddleston, Bilgili och Joki, 2015).¹³ Även på området utbildning ligger det svenska skolsystemet högt i rankingen, och detta när det gäller att erbjuda lika möjligheter för alla elever och rörande extra stöd till elever som invandrat under skoltiden (Huddleston, Bilgili och Joki, 2015). Formellt sett tycks med andra ord förutsättningarna vara goda och utbildningssystemet väl anpassat för att ta emot och stödja nyanlända barn och unga i Sverige (se även Nilsson och Bunar, 2016).

När blicken istället vänds mot den reella situationen för barn och unga som nyligen har anlänt framkommer dock en annan bild. I den internationella studien PISA, som jämför 15-åriga elevers kunskaper inom ett par olika ämnesområden, framkommer att Sverige är ett av de länder som uppvisar störst skillnad i resultat mellan elever som är födda i Sverige och elever som är födda utomlands (Skolverket, 2016a, 2013). Gruppen elever som är födda utomlands är mycket heterogen och PISA-studien visar att tid i landet samt socioekonomisk bakgrund har betydelse för skolresultaten. Poängen här är emellertid inte att jämföra olika skolresultat utan att visa på ett glapp mellan politisk intention och faktisk situation när det gäller barn och unga som nyligen har kommit till Sverige och deras situation i skolan. Det är detta glapp mellan politik och praktik som utgör det problem som föreliggande studie ämnar att undersöka genom att mer ingående ta del av och analysera hur ungdomar som nyligen har kommit till Sverige upplever sin vardag, både i och utanför skolan, och hur de ser på sin framtid. Med utgångspunkt i en teoretisk förståelse av erfarenheter som något som formas i relation till det omgivande samhället, institutionella praktiker och den förda politiken, är dessa ungdomars erfarenheter och upplevelser centrala för att nå en mer djupgående kunskap om mötet mellan nyanlända ungdomarna och det svenska samhället. Samt hur samhälleliga förutsättningar både begränsar och möjliggör ungdomarnas liv i det nya landet. Med det i bakgrunden går jag nu vidare till att presentera studiens syfte och frågeställningar.

---

¹² De länder som ingår i studien är EU's medlemsländer, Australien, Kanada, Island, Japan, Sydkorea, Nya Zeeland, Norge, Schweiz, Turkiet och USA.

¹³ Den senaste studien publicerades innan den tillfälliga lagstiftningen som trädde i kraft i juli 2016 och som kraftigt försämrade möjligheterna att få permanent uppehållstillstånd i Sverige samt möjligheterna till familjeåterförening. Det är två av områdena i MIPEX och kommer troligtvis att påverka resultatet i nästkommande studie.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur ungdomar som nyligen har kommit till Sverige upplever vardagen i det svenska samhället generellt och i synnerhet inom utbildningssystemet. Ungdomarnas erfarenheter analyseras ur ett kritiskt fenomenologiskt perspektiv med avsikt att förstå hur upplevelser av hemmastaddhet och rörlighet formas inom olika sociala och institutionella sammanhang, både i ett vardagligt här och nu och i relation till en framtid i Sverige.

På ett mer konkret plan kommer avhandlingen att söka besvara följande frågeställningar:

- Vilken betydelse får skolan för ungdomarnas känsla av orientering och hemmastaddhet i vardagen och hur upplever de sin plats i utbildningssystemet sett i relation till framtiden?
- Hur beskriver ungdomarna undervisningen på språkintröduktionen i förhållande till tid och till en upplevd rörlighet i utbildningssystemet?
- Vilka betydelser tillskriver ungdomarna sociala relationer för känslan av social förankring och hemmastaddhet i vardagen i Sverige?
- Hur navigerar ungdomarna i vardagen utanför skolan i förhållande till upplevda gränser mellan de föreställda kategoriseringarna "svenskar" och "invandrare"?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen utgörs av åtta kapitel. I det ovanstående kapitlet har jag kortfattat introducerat avhandlingen samt mer ingående diskuterat de politik- och verksamhetsområden som utgör studiens bakgrund. Dessutom har jag presenterat studiens syfte och frågeställningar. I nästa kapitel presenteras den tidigare forskning som jag ser som studiens forskningsmässiga sammanhang, samt avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Dessa utgörs framförallt av Sara Ahmeds fenomenologiska teorier och de av hennes begrepp som jag ser som bärande för analysen. Dessutom diskuteras begrepp som rasifiering, "svenskheter" och ålder. I det tredje kapitlet diskuteras studiens metod, genomförandeprocess samt de metodologiska och etiska val som följt under studiens olika faser. På detta följer sedan avhandlingens fyra empiriska kapitel. Det första handlar om hur ungdomarna beskriver skolans betydelse under den första tiden i Sverige. Dessutom analyseras deras upplevelser av

vardagen och föreställningar om framtiden i relation till hur de beskriver språkinstruktionens plats, organisatoriskt och rumsligt, inom utbildningssystemet och på den enskilda skolan. På det följer ett kapitel som handlar om ungdomarnas erfarenheter av utbildningen på språkinstruktionen i förhållande till organisering av tid inom utbildningssystemet. I detta framkommer en variation mellan ungdomarna, i och med att vissa beskriver utbildningen som något som gör dem rörliga inom utbildningssystemet medan andra upplever att den stoppar upp dem på deras väg framåt. I kapitel sex lyfter jag fram ungdomarnas beskrivningar av sina sociala nätverk i Sverige och på andra platser i världen. Det är erfarenheter som diskuteras i förhållande till känslor av hemmastaddhet och social förankring i vardagen. I det sista av de empiriska kapitlen avhandlas ungdomarnas erfarenheter av vardagen i samhället utanför skolan. I detta fokuseras upplevda gränser mellan dem själva och andra i samhället och hur de navigerar i vardagen i förhållande till kategoriseringarna "svenskar" och "invandrare". I det avslutande kapitlet sammanfattas analyserna och resultatet relateras till den bakgrund som presenterats ovan.

KAPITEL 2

TIDIGARE FORSKNING OCH TEORETISKA BEGREPP

Syftet med föreliggande kapitel är att diskutera studien i förhållande till dess vetenskapliga sammanhang. Detta utifrån en genomgång av den tidigare forskning som ligger till grund för min förståelse, och som jag går i dialog med i avhandlingen, samt en presentation av avhandlingens centrala teoretiska begrepp.

Ung och nyanländ i Sverige - en forskningsöversikt

Den tidigare forskning som inkluderas i genomgången rör framförallt barns och ungas perspektiv på tiden efter anländandet till ett nytt land. Det innefattar skilda om än relaterade forskningsfält, som berör frågor om mottagande och vardagen under asyltiden,¹⁴ utbildning och lärande för nyanlända elever samt mottagande och omsorg för ensamkommande barn och unga. Tillsammans utgör dessa fält ett brett och framförallt växande område i Sverige. Det ökade samhälleliga och politiska intresset i Sverige, som noterades i inledningskapitlet, återspeglas med andra ord inom akademin (Bunar, 2015b; Herz, 2018).

I genomgången nedan inkluderas i huvudsak forskning som tar utgångspunkt i barns och ungas perspektiv. Vidare har jag inom skolforskningsfältet valt att fokusera på studier som berör frågor om ungas skolkarriärer och institutionella villkor i skolan, eftersom det ligger inom studiens intresseområden. Däremot går jag inte igenom forskning som handlar om ämnet svenska som andraspråk (se t.ex. Economou, 2015) samt interaktionsforskning med inriktning på språkinläring i introduktionsklasser (se t.ex. Cekaite, 2006; Åhlund, 2015). När det gäller forskning om ensamkommande barn och unga presenteras studier som handlar om mottagningssystemet och vardagen i Sverige, men frågor om hälsa och

---

¹⁴ I och med att jag i studien inte diskuterar erfarenheter av asyltiden är endast ett fåtal av dessa studier med i genomgången nedan. Det finns emellertid flera studier som diskuterar asylprocessen dels utifrån barns och ungas perspektiv (Löwén, 2006; Ottosson, 2016; Svensson, 2017) och dels utifrån ett barnperspektiv (Andersson, 2012; Andersson m.fl., 2010; Eastmond, 2010; Eastmond och Ascher, 2011; Hedlund, 2016; Josefsson, 2016; Lundberg, 2011; Nilsson, 2007).

välbefinnande berörs i mindre utsträckning.¹⁵ Därutöver ligger tyngdpunkten på forskning som utgår från en svensk kontext, vilket har möjliggjorts av den ökade kunskapsproduktionen på området. Ett mindre urval av studier från de nordiska länderna, Australien, Kanada och USA inkluderas i genomgången.¹⁶ Dessa är utvalda för att placera in den svenska forskningen i ett vidare perspektiv. Dessutom hänvisar jag till relevant internationell forskning i min analys och i diskussionen av resultatet i de empiriska kapitlen.

Mot bakgrund av detta är genomgången uppdelad i fyra delavsnitt. I de två första *Skolan och lärande för nyanlända elever* och *Skolan, institutionella villkor och skillnadskapande* lyfts studier, som utifrån olika perspektiv diskuterar frågor som rör nyanlända och skolan. På detta följer ett avsnitt som heter *Omsorgssystemet och ensamkommande unga* som i huvudsak samlar forskning inom socialt arbete. I det sista avsnittet, *Vardagen, tillhörighet och rasism*, diskuteras forskning som utifrån olika perspektiv diskuterar vardagen för nyanlända ungdomar utanför de ovannämnda institutionella sammanhangen.

Skolan och lärande för nyanlända elever

Skolan har en viktig funktion i nyanlända barns och ungas vardag under första tiden i det nya landet. Detta framkommer bland annat i studier om barn och unga i familj och deras situation under asyltiden (Hek, 2005; Ottosson, Eastmond och Cederborg, 2017; Svensson och Eastmond, 2013; Wigg, 2008) samt i studier om ensamkommande barn och unga (Lundberg och Dahlquist, 2012; Stretmo, 2014; Thommessen, Corcoran och Todd, 2015; Wernesjö, 2014). Skolan bidrar med struktur i en vardag, i övrigt präglad av osäkerhet, och beskrivs inte sällan i förhållande till mer existentiella aspekter som exempelvis en känsla av hopp för framtiden (Hek, 2005; Svensson och Eastmond, 2013) eller känslor av tillhörighet i det nya landet (Wernesjö, 2015; Wigg, 2008). En av de mest avgörande aspekterna av skolan, som framkommer i alla de ovannämnda studierna, är emellertid dess sociala funktion i vardagen för nyanlända barn och unga.

Det är framförallt introduktionsklasser på olika nivåer som lyfts fram som en viktig social arena för nyanlända barn och unga (Nilsson och Axelsson, 2013; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Svensson och Eastmond, 2013).

---

¹⁵ Se Wernesjö (2012) för en översikt över forskning som rör ensamkommande ungdomar och hälsa.

¹⁶ I internationell forskning förekommer inte begreppet nyanlända elever i någon större utsträckning. Istället är begrepp som *refugee children/youth* eller *migrant children/youth* vanliga. Begreppet ensamkommande motsvaras av det engelska begreppet *unaccompanied*, och i internationell forskning används även begreppet *separated children/youth*.

Nilsson och Axelsson (2013) visar att förberedelseklassen i grundskolan uppfattas som en socialt trygg miljö. Den bidrar till en känsla av tillhörighet i jämförelse med ordinarie klasser som snarare beskrivs i förhållande till känslor av isolering och ensamhet (se även Rutter, 2006; Skowronski, 2013). Ett liknande resultat framkommer i studier om introduktionsutbildning för nyanlända ungdomar på gymnasiet (Sharif, 2017). Det är en gemenskap som beskrivs dels ha en grund i en etnisk eller nationell grupp och dels som ett resultat av den marginaliserade position som ungdomarna har i det större skolsammanhanget (Cederberg, 2006; Sharif, 2017).

Lärarna lyfts vid sidan av jämnåriga kamrater fram som viktiga i flera studier (Cederberg, 2006; Goenechea Permisán och García Fernández, 2007; Nilsson och Axelsson, 2013; Oikonomidoy, 2010; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Svensson och Eastmond, 2013). I en studie baserad på intervjuer med unga somaliska kvinnor om deras första tid i *high school* i USA visar Eleni Oikonomidoy (2010) att relationen till lärarna har stor betydelse för hur kvinnorna upplever sin situation i skolan. En relation som känns nära och personlig beskrivs främja inläringen medan en som inte innefattar samma kvalitéer kan blockera ungdomarnas skolkarriärer (se även Cederberg, 2006). Oikonomidoy menar att de unga kvinnornas status som nyanlända innebär att de har en position som outsiders i skolan och att bemötandet från lärarna spelar en stor roll i detta. Malin Svensson och Marita Eastmond (2013) visar att relationer som utvecklas över tid i skolan, till lärare och klasskamrater, kan främja asylsökande barns aktörskap, i och med att det kan skapa en känsla av kontroll och hopp i en situation som i övrigt präglas av osäkerhet och tillfällighet (se även Goodman, 2004).

Lärare besitter dessutom makten att bestämma när nyanlända elever i grundskolan kan flytta från förberedande till ordinarie undervisningsformer. Det är en bedömning som ofta bygger på en enskild lärares bedömning av elevernas kunskaper i svenska språket (Fridlund, 2011; Nilsson och Axelsson, 2013; Wigg, 2008). Det har emellertid visat sig att dessa bedömningar även bygger på mer implicita aspekter av att, som pedagogen Ulrika Wigg (2008, s. 87) beskriver, ”inte sticka ut” (se även Fridlund, 2011). Studier som fokuserar på nyanlända ungdomars situation på gymnasiet visar på erfarenheter av att hållas tillbaka av skolpersonal, samt av att styras mot framtida utbildningar som inte ligger i linje med ungdomarnas egna drömmar och mål (Nilsson Folke, 2017b; Sharif, 2017; Sundelin, 2015).

Skolan är alltså en betydelsefull arena för barn och unga, och i detta skiljer sig inte nyanlända från andra jämnåriga i Sverige. Kort sagt,

nyanlända barns och ungas relationer till såväl vänner som lärare kan bidra till känslor av tillhörighet samt främja deras skolkarriärer och aktörskap. Genom att hålla upplevelsen av de många olika relationerna, i Sverige och på andra platser i världen, centralt i analysen kommer jag diskutera hur en känsla av hemmastaddhet och rörlighet i skolan men också i samhället begränsas eller möjliggörs genom relationer till andra.

Lärande och skolkarriärer

Introducerande utbildning syftar till att kompensera och bygga vidare på barn och ungas tidigare kunskaper. Forskning från flera nationella kontexter visar emellertid att undervisningen oavsett skolform snarare fokuserar på föreställda och reella tillkortakommanden och att tidigare kunskaper och förmågor hamnar i bakgrunden (se t.ex. Devine, 2013; Dewilde och Kulbrandstad, 2016; Fridlund, 2011; Goenechea Permisán och García Fernández, 2007; Kristjánsdóttir och Jacobsen Pérez, 2016; Lunneblad, 2013; Matthews, 2008; Nilsson och Axelsson, 2013; Nilsson och Bunar, 2016; Rutter, 2006; Skowronski, 2013; Uptin, Wright och Harwood, 2016). Jenny Nilsson och Nihad Bunar (2016, s. 400) beskriver därför att utbildning för nyanlända elever genomsyras av en ”deficit model [bristmodell]”. En anledning till det, menar forskarna, är det fokus på andraspråksinläring som präglar utbildningen, och detta på bekostnad av andra ämneskunskaper (se även Allen, 2006; Svensson och Eastmond, 2013). Det innebär att även om utbildningen bör utgå från en individuell bedömning av varje elevs tidigare kunskaper (se inledningskapitlet) tycks den snarare utgå från en generell föreställning om gruppens behov (Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Wigg, 2008). Det är något som också har att göra med hur utbildningen organiseras på de enskilda skolorna (Nilsson och Bunar, 2016; Skolinspektionen, 2017).

Jill Rutter (2006, s. 208) visar vidare att såväl forskning som policy rörande utbildning för nyanlända elever präglas av en ”traumadiskurs” (jmf Wernesjö, 2012). Hon menar att elever med flyktningbakgrund tenderar att förknippas med erfarenheter av trauma relaterat till migrationsprocessen och att deras behov kan komma att definieras utifrån dessa föreställningar. Lena Fridlund (2011) visar på något liknande i sin avhandling i pedagogik och menar att en föreställning om migrationsrelaterade psykiska problem är grundläggande för hur lärare motiverar nyanlända elevers behov av avskild undervisning i förberedelseklass. Det innebär att problem individualiseras och att strukturella, organisatoriska och pedagogiska villkor i skolsystemet hamnar i skymundan (Fridlund, 2011; Matthews, 2008; Nilsson och Bunar, 2016; Watters, 2008).

I det nedanstående kommer jag närmare att presentera ett antal studier som, med avstamp i olika teoretiska inriktningar, diskuterar hur unga som har kommit till Sverige sent under skoltiden beskriver sina erfarenheter av introducerande utbildning. Meta Cederberg (2006) baserar sin avhandling i pedagogik på retrospektiva intervjuer med tolv unga kvinnor som har gjort vad hon beskriver som "framgångsrika skolkarriärer" i det svenska skolsystemet. Hon finner att de strukturella och organisatoriska förhållandena i skolan, i huvudsak framstår som begränsande i kvinnornas berättelser. De kunde inte återuppta skolkarriären i det svenska skolsystemet, där de lämnade den vid migrationen, och de beskriver en kamp mot att kategoriseras som lågpresterande (se även Uptin, Wright och Harwood, 2013). Cederberg menar att de mobiliserande mönstren i kvinnornas berättelser främst ligger på en individuell nivå. Till exempel lyfter hon fram betydelsen av kvinnornas självbilder som högpresterande och deras gradvisa och modifierade anpassning till skolsystemet. Dessutom framkommer att bekräftande lärare och vänner, som är födda eller uppväxta i Sverige, har varit viktiga för deras skolkarriärer i Sverige.

Cederberg visar dessutom att de unga kvinnornas föräldrar har varit positiva till och uppmanat dem att studera, men att de däremot inte har varit involverade i deras skolgång i Sverige. Det är ett resultat som återkommer i flera studier om nyanlända barn och unga i Sverige (se även Ottosson, Eastmond och Cederborg, 2017; Sundelin, 2015; Svensson och Eastmond, 2013). Det framkommer även i studier som utgår från intervjuer med föräldrar till nyanlända elever (se t.ex. Bergnehr, 2017, 2018; Bouakaz och Bunar, 2015). Dessa visar att föräldrar själva tar ett steg tillbaka i relation till skolan, eftersom de saknar kunskap om det svenska skolsystemet, men att de även marginaliseras i mötet med skolan. Nihad Bunar (2015b) menar att föräldrar utgör en underutnyttjad resurs när det gäller nyanlända barns och ungas skolgång.

Sociologen Anna-Maria Sarstrand Marekovic (2016) utgår även hon från begreppet "framgångsrika skolkarriärer" och diskuterar ungdomars väg från programmet språkinträdning till nationella program på gymnasiet. Likt Cederberg lyfter hon fram ungdomarnas självbild som "duktiga elever" som något som främjat deras skolkarriärer. Men hon finner emellertid även att de har en tilltro till skolsystemet, vilket är ett resultat som går på tvärs med Cederbergs resultat, ovan. Sarstrand Marekovic menar att ungdomarnas lärande identiteter har kunnat "aktiveras" i undervisningen på den skola i fokus för studien. Detta, visar hon, har möjliggjorts av skolans "mång-

kulturella prägel” och att ungdomarnas migrationsbakgrund har setts som en styrka och inte ett problem i den större skolgemenskapen. I relation till de ovannämnda studierna framkommer bland annat att tillfälligheter, som att möta *rätt* lärare (Cederberg, 2006) eller hamna på *rätt* skola (Sarstrand Marekovic, 2016), kan vara avgörande för nyanlända ungdomars skolkarriärer.

Hassan Sharif (2017) utgår, i sin avhandling i utbildningssociologi, från observationer och intervjuer med ungdomar, som alla kommer från Irak, och som studerar på IVIK-programmet på gymnasiet.¹⁷ Han visar att ungdomarnas tidigare kunskaper har fått ett begränsat värde i det svenska skolsystemet. De upplever istället att de har fått börja om i utbildningssystemet i Sverige och att utbildningen på IVIK-programmet ligger under deras kunskapsnivåer (se även Nilsson Folke, 2017b; Wigg, 2008). De är emellertid, oavsett bakgrund, inriktade på högre utbildning, vilket Sharif beskriver som en strävan mot ”respektabilitet” i det svenska, men även irakiska samhället. Lärare och i synnerhet flerspråkiga lärare beskrivs vidare som förebilder. Han visar dessutom att ungdomarna på IVIK-programmet befinner sig såväl rumsligt som symboliskt ”vid sidan om” den ordinarie skolverksamheten (2017, s. 170). Föreliggande studie har en liknande ingång som Sharif, men utgår från en bredare grupp av ungdomar som studerar på programmet språkintröddning.

I flera studier används tidsmässiga metaforer för att återge ungdomars erfarenheter av att studera på introducerande nivåer inom det svenska skolsystemet. Ulrika Wigg (2008, s. 87) beskriver exempelvis förberedelseklasser som ett ”väntrum” (se även Sharif, 2017), medan Eva Skowronski (2013, s. 237) använder begreppet ”permanent tillfällighet” för att beskriva IVIK-programmet på gymnasiet. Tidsaspekter är även centrala i Jenny Nilsson Folkes artikeln *Moving on or moving back? The temporalities of migrant students’ lived versus imagined school careers* (2017b). Hon diskuterar nyanlända ungdomars erfarenheter av övergång från grundskolan till språkintröddningen på gymnasiet.¹⁸ Analysen utgår delvis från samma fenomenologiska begrepp som är aktuella i föreliggande studie (Ahmed, 2006). Resultatet visar att språkintröddningen upplevs som en upprepning

---

¹⁷ IVIK, var en inriktning inom IV-programmet, som riktades mot nyanlända ungdomar i den gamla gymnasieordningen, innan reformen Gy-2011. Läsåret 2010/2011, när Sharif genomför sin studie, vilket innebär att ungdomarna gick på programmet under en övergångsperiod.

¹⁸ Artikeln ingår i hennes avhandling i Barn- och ungdomsvetenskap. Den utgår från både intervjuer och observationer och diskuterar övergångar mellan introducerande och ordinarie undervisning, samt, som i detta fall, mellan förberedande och/eller ordinarie undervisning i grundskolan till språkintröddningen (se Nilsson Folke, 2017a).

av undervisningen i grundskolan och en fortsättning vid sidan av det ordinarie skolsystemet. Nilsson Folke skildrar dessa erfarenheter som blockeringar som stoppar upp ungdomarnas rörlighet framåt i utbildnings-systemet, men också utåt mot vad hon beskriver som en svenskkodad kontext. Detta, menar hon, skapar en diskrepans mellan ungdomarnas levda och förstådda skolkarriärer. Nilsson Folkes resultat är viktigt för analysen i föreliggande studie, dels eftersom hon utgår från en liknande teoretisk utgångspunkt, och dels eftersom hennes resultat utgör en stor del av den samlade kunskapen om hur det är att studera på programmet språk-introduktion.¹⁹

Det finns stora skillnader mellan hur utbildning för nyanlända ungdomar organiseras i olika mottagningsländer. Eleonora Mussino och Salvatore Strozza (2012) visar att det i Italien är vanligt att nyanlända ungdomar placeras i lägre klasser i förhållande till sin åldersgrupp, i grundskolan och på gymnasiet. Något liknande framkommer i en studie från en gymnasieskola i Australien där ungdomar placeras direkt i ordinarie utbildning, men på den lägsta nivån i alla ämnen (Uptin, Wright och Harwood, 2013). Studier från USA visar att nyanlända ungdomar där kan placeras i speciella språkklasser (Oikonomidou, 2010) eller i avskilda skolor (Castro Feinberg, 2000) för att sedan övergå till ordinarie utbildningsnivåer. Det kan jämföras med tidsbegränsade program riktade mot nyanlända ungdomar på gymnasienivå i Kanada (Allen, 2006; Schroeter och James, 2015), och introduktionsprogram på gymnasiet i Finland och Norge (Dewilde och Kulbrandstad, 2016; Honko och Latomaa, 2016).²⁰

När ungdomarna i Dawn Allens (2006) studie beskriver erfarenheter av ”*accueil-classes*”, ett förberedande program i en gymnasieskola i Kanada, framkommer flera likheter med språkinstruktionen. Hon beskriver hur ungdomarna upplever att de är socialt och akademiskt isolerade från övriga skolan. Kravet på franska språkkunskaper, samt den centrala betydelse som språkundervisningen har inom utbildningen, upplevs vidare av ungdomarna som ett hinder för den egna skolkarriären. De ungdomar som efter ett år på programmet inte har kommit vidare till ordinarie utbildning beskriver detta som ett misslyckande. Det påverkar deras självbild, visar Allen. En skillnad mellan *accueil*-programmet i Kanada och språkinstruktionen i Sverige är att

---

¹⁹ Andra studier som fokuserar på språkinstruktionen är Åke Huitfeldt (2015) som har undersökt idrottsundervisning inom programmet och Sundelin (2015) som diskuterar studievägledningssamtal med ungdomar på språkinstruktionen. Dessa ligger emellertid utanför studiens fokus.

²⁰ Rätten till gymnasieutbildning beroende på ålder och migrationsstatus varierar något mellan de nordiska länderna, se exempelvis Dewilde och Kulbrandstad (2016), Honko och Latomaa (2016), Kristjánsdóttir och Jacobsen Pérez (2016), Juvonen (2016) och Nilsson och Bunar (2016).

det är en utbildning som för de flesta begränsas till ett år, även om några måste fortsätta ytterligare ett år. Det att introduktionsutbildning begränsas i tid har vidare beskrivits som en framgångsfaktor för förberedande utbildning (Bunar, 2010b; Honko och Latomaa, 2016).

Föreliggande studie kan bidra med kunskap om erfarenheten av att studera på språkinstruktionen och hur detta upplevs möjliggöra eller hindra vägen framåt i utbildningssystemet. Det har relevans i förhållande till forskningsområdet i stort, i och med att det finns en begränsad kunskap om nyanlända gymnasieungdomars situation i Sverige, men även i andra nordiska länder (Axelsson och Juvonen, 2016). Till skillnad från tidigare forskning har föreliggande studie ett bredare urval av ungdomar och kan genom detta bidra med en större variation. Vidare är det min ambition att undersöka erfarenheter av skolan i förhållande till ett bredare samhällslig kontext där programmet språkinstruktion kan förstås som en del i en större introduktionsstruktur.

Skolan, institutionella villkor och skillnadsskapande

Målet att ta sig vidare till ordinarie utbildningsnivåer handlar inte endast om en önskan om att komma framåt i utbildningssystemet, utan även om vad som i flera studier har beskrivits som en strävan om att *bli* "som alla andra" (Skowronski, 2013, s. 248; se även Nilsson och Axelsson, 2013, sid 152; Stretmo, 2014; Svensson och Eastmond, 2013). Det har förklarats med att introducerande undervisning ofta är organisatoriskt, pedagogiskt och rumsligt avgränsad i förhållande till det större skolsammanhanget, i grundskolan (Nilsson och Axelsson, 2013; Skowronski, 2013; Svensson och Eastmond, 2013) och i än högre grad på gymnasiet (Allen, 2006; Nilsson Folke, 2017b; Schroeter och James, 2015; Sharif, 2017; Skowronski, 2013).

Eva Skowronski (2013) undersöker i sin avhandling i migrationsvetenskap nyanlända elevers sociala situation under den första tiden i den svenska skolan. Hon utgår från observationer och intervjuer med ungdomar i introduktionsklasser i grundskolan och på IVIK-programmet på gymnasiet, samt efter övergången till ordinarie undervisningsnivåer. Ungdomarna berättar att andra elever ser ner på dem och ger exempel på såväl ett implicit som ett explicit avståndstagande i skolan. Skowronski visar att positionen som nyanländ i skolan blir ett socialt stigma och ett hinder för social inkludering i skolorna. Hon finner även att vissa av eleverna i studien har internaliserat stigmat med skam över exempelvis sin nivå på svenska språket som följd. På grund av att hindren för att ta sig vidare till ordinarie

undervisningsnivåer är högre i gymnasieskolan än i grundskolan beskriver Skowronski (2013, s. 178) att ungdomar på IVIK-programmet riskerar att bli ”inlåsta” i en lågstatusposition i skolan.

I relation till detta vill jag även lyfta Sara Schroeter och Carl James artikel (2015) om nyanlända flyktingungdomars erfarenheter av att studera på ett program som heter Professional Development Programme i en kanadensisk gymnasieskola. Det är ett program som kan liknas vid ett introduktionsprogram i svenska gymnasieskolan, i och med att det riktas mot ungdomar som inte har behörighet att söka till ordinarie program, varav nyanlända unga är en grupp. Ungdomarna beskriver att de inte förstår varför de placerats på programmet, att deras behov inte möts i undervisningen, samt att de är fast där utan möjlighet att ta sig därifrån. Forskarna menar att programmet pressar in ungdomarna, oavsett tidigare erfarenheter och egna drömmar och mål, i en specifik bana som inte leder till vidare studier utan till en underordnad position i skolsystemet och på arbetsmarknaden. Dessutom beskriver ungdomarna att de har placerats i programmet på grund av att de är svarta, vilket forskarna förstår som ett uttryck för exkluderingsprocesser i skolan.

Det framgår i flera studier att ungdomar löper stor risk att utsättas för exkluderande praktiker efter övergången till ordinarie utbildning (Nilsson Folke, 2016; Nilsson och Axelsson, 2013; Skowronski, 2013). Nilsson Folke (2016) visar exempelvis att elever får utstå trakasserier, men också ett mer implicit avståndstagande efter övergången till ordinarie klass.²¹ Ungdomarna hanterar situationen genom att ta så liten plats som möjligt, såväl kroppsligen som verbalt i klassrummet (se även Cederberg, 2006; Nilsson och Axelsson, 2013; Skowronski, 2013). Nilsson Folke menar att formell inkludering (i detta fall genom övergång till ordinarie klass) i praktiken kan upplevas som exkluderande av eleverna. Uptin, Wright och Harwood (2013) visar på liknande erfarenheter av exkludering i en studie om hur flyktingungdomar upplever sitt första år i en australiensisk gymnasieskola. Ungdomarna går i ordinarie klasser och beskriver upplevelser av att markeras som annorlunda på grund av sin hudfärg och hur de talar engelska. De berättar att de stirras ut, skrattas åt och ignoreras samt att de känner att klasskamrater undviker dem. De beskriver vidare att de känner sig ensamma och isolerade, samt att de har svårt att få vänner i skolan. Forskarna drar slutsatsen att skolans

---

²¹ Artikeln ingår i Nilsson Folkes avhandling (2017a) och utgår från observationer och intervjuer med nyanlända elever efter övergång till ordinarie klass.

institution, samt maktstrukturer som genomskär skolan, spelar en viktig roll för vilka positioner som görs möjliga att inta för nyanlända ungdomar.

Skolan som en skillnadsskapande arena

Det att skolan är en institution inom vilken samhälleliga sociala och ekonomiska skiktningar reflekteras, men också reproduceras har framkommit i studier rörande olika elevgrupper, och på olika nivåer inom skolsystemet. Det framkommer exempelvis i forskning som visar att skolämnet svenska som andraspråk, i policy och i praktiken, reproducerar kategorierna "svenskar" och "invandrare" i skolan (se t.ex. Dovemark, 2013; Fridlund, 2011; Gruber, 2007; Runfors, 2003), men också i studier om hur föreställningar om språkbruk och maskulinitet samverkar i kategoriseringen "invandrarkillar" i skolan (Gruber, 2007; Jonsson, 2007; León Rosales, 2010). Det visar att skolan som ungdomarna möter inte är ett neutralt utan snarare ett socialt skittat sammanhang.

Monica Johansson (2009) undersöker, i sin avhandling i pedagogik, institutionellt identitetsskapande inom olika program på gymnasieskolan. Hon finner att ungdomar på IV-programmet är längst ifrån skolans efterfrågade elevideal, till en grad att de inte fullt tycks tillhöra skolan. Detta till skillnad från ungdomarna på teknikprogrammet som förkroppsligar skolans ideal. Programtillhörigheten ligger till grund för ungdomarnas handlingsutrymme inom utbildningssystemet men även i samhället, menar hon. Johansson finner vidare att IV-programmets underordnade position i gymnasieskolan återspeglas i att programmets lokaler är placerade perifert i skolan. Hennes resultat visar att skolans institutionella ordning, genom en akademiskt präglad kultur och marknadsanpassning, reproducerar en samhällelig under- och överordning, vilket får konsekvenser för ungdomar i skolvardagen, men också för deras framtid.

I detta sammanhang tillför barnforskaren Layal Kassielas Wiltgren (2014) ett intressant perspektiv genom sin studie om hur högstadiel elever, som alla har migrationserfarenheter i familjen, positionerar sig själva och andra i förhållande till olika etniska kategoriseringar. Hon visar att begreppet "import" används av ungdomarna i studien för att markera avstånd mot eleverna i introduktionsklassen. Det är ett begrepp som signalerar en okunskap om sociala koder i samhället, och som förknippas med materiella aspekter som klädstil (jmf Eliassi, 2010; Nilsson Folke, 2017b). Kassielas Wiltgren menar att ungdomarna i hennes studie, i relation till de nyanlända eleverna i skolan, kan inta en högre position i skolsammanhanget, och detta i

förhållande till en samhällelig hierarkisk ordning inom vilken positionen som ”svensk” är överordnad (se även Skowronski, 2013).

Trots att en av skolsystemets grundläggande principer är att skapa lika förutsättningar för alla elever oavsett bakgrund framkommer att skolan inte är ett neutralt sammanhang utan att det istället skapar olika villkor för elever. Detta är något som jag ämnar undersöka utifrån erfarenheter av att komma som nyanländ till gymnasieskolan och av att studera på programmet språkintrödnktion.

Omsorgssystemet och ensamkommande unga

I det nedanstående kommer jag att lyfta och diskutera forskning, främst inom socialt arbete, som utifrån ungas perspektiv diskuterar mottagningssystemet för ensamkommande barn och unga. Områdets relevans för föreliggande studie ligger i att det bidrar med kunskap om omsorgssystemet och om nyanlända ungas vardag utanför skolan.

Ett par studier lyfter frågor som rör omsorgssystemets uppdrag att stötta ungdomars vuxenblivande och integreringsprocesser i samhället (Gustafsson, Fioretos och Norström, 2012; Lalander och Raoof, 2017; Söderqvist, 2014). Philip Lalanders och Dawan Raoofs (2017) analys baseras på uppföljande intervjuer med 20 unga personer mellan 15 och 25 år, som alla har kommit till Sverige utan vårdnadshavare. Syftet med artikeln är att diskutera de ungas berättelser och aktörskap i relation till hur de definieras inom omsorgssystemet. Forskarna visar att ungdomarna kategoriseras som ”barn” som måste socialiseras in i vuxenhet av boendepersonalen, samt som ”flyktingar” och därmed som i behov av stöd i sin integration i samhället. Ungdomarna upplever att de betraktas som en homogen grupp och att omsorgssystemet avkräver en ensidig anpassning från deras sida (Lalander och Raoof, 2017, s. 228). Den ”svenskhet” som de beskriver att de måste anpassa sig till, och som förmedlas från personalen, framstår vidare som godtycklig och diffus. Lalander och Raoof finner att ungdomarna är underordnade boendepersonalen, som representerar såväl vuxenhet som ”svenskhet”, och de visar att deras aktörskap begränsas inom systemet.

Liknande erfarenheter av omsorgssystemet framkommer i Åsa Söderqvists (2014) studie, i vilken hon diskuterar ungas perspektiv på processen att lämna vården. Hon beskriver ungdomarnas bakgrunder som ett ”kulturellt bagage” och att dessa får en underordnad betydelse i omsorgssystemet. Istället visar Söderqvist, likt Lalander och Raoof ovan, att ungdomarna upplever att de avkrävs anpassning till en föreställd, och för dem diffus,

”svenskhet”. I och med att anpassning framstår som det underliggande målet i processen att lämna vården, finns det få möjligheter för ungdomarna att utveckla situationella identiteter som även kan inkludera deras transnationella erfarenheter.

Kristina Gustafsson m.fl. (2012) lyfter fram ett liknande resultat i en studie som bygger på intervjuer med ensamkommande som kommit till Sverige vid olika tidpunkter under 1900-talet. De visar att omsorgssystemet styrs av en idé om ”det frigjorda subjektet”, ett subjekt som kan ta egna beslut och ta ansvar för sina val, men att systemet i praktiken upplevs som begränsande. Ungdomarna beskriver en känsla av att vara ”fast [stuck]” i systemet och att livet på grund av detta upplevs vara ”satt på vänt [on hold]” (Gustafsson, Fioretos och Norström, 2012, s. 16; se även Brekke, 2010; Thommessen, Corcoran och Todd, 2015).

Utöver att ensamkommande ungdomar måste förhålla sig till normer om ”svenskhet”, visar flera studier att placeringen i HVB-boende innebär att de positioneras som avvikande i förhållande till föreställningar om en ”normal” barndom (Wernesjö, 2015, s. 456; se även Herz och Lalander, 2017; Stretmo, 2014;). Marcus Herz och Philip Lalander (2017) utgår från ensamhet som koncept och visar att ungdomarna, inom omsorgsstrukturen, konstrueras som ensamma, och att separationen från föräldrar framställs som något potentiellt skadligt i förhållande till normer om barns plats i familjen (se även Wernesjö, 2015). Det, menar forskarna, innebär att problem ses som orsakade av ett föreställt trauma och därmed individualiseras (jmf Rutter, 2006). Många av ungdomarna beskriver att de är ensamma men forskarna visar samtidigt att de har många relationer, i Sverige, och i andra delar av världen. De drar slutsatsen att omsorgssystemet, genom hur det är organiserat, motverkar ungdomarnas möjlighet att upprätthålla dessa relationer.

Transnationella relationer med nätverkspersoner på andra platser i världen har i retrospektiva studier lyfts fram som en av de viktigaste faktorerna för ensamkommande ungas välbefinnande och etablering i Sverige (Hessle, 2009; Wallin och Ahlström, 2005). Marie Hessle (2009) utgår i sin avhandling i pedagogik från uppföljande intervjuer med 20 ungdomar och visar att de flesta, efter tio år i Sverige, beskriver ett välbefinnande i vardagen. Få av ungdomarna har relationer till personer i majoritets-samhället, utöver formella kontakter, men däremot har de relationer inom den egna etniska gruppen och med familj och släkt i andra delar av världen (se även Wallin och Ahlström, 2005). Hessle visar utifrån detta att de

transnationella relationerna är en viktig grund för ungdomarnas socialisering och etablering i det svenska samhället.

I detta avsnitt framkom att ungdomar som kommer utan vårdnadshavare till Sverige måste förhålla sig till att kategoriseras som "ensamkommande", vilket skapar specifika förutsättningar i vardagen. I föreliggande studie utgör ensamkommande en tredjedel av gruppen som intervjuats (totalt 15 ungdomar av 46). Detta bidrar till den heterogenitet som präglar gruppen som ingår i studien, som för övrigt utgörs av ungdomar som har kommit med, eller till, sina familjer i Sverige. Mot bakgrund av ambitionen att också förstå erfarenheterna av att vara ny i Sverige i förhållande till en större samhällelig introduktionsstruktur, ger det mig möjlighet att jämföra dessa till synes olika grupper och ställa deras respektive upplevelser av mötet med Sverige mot varandra.

Vardagen, tillhörighet och rasism

I de ovanstående avsnitten har ungdomars perspektiv på introduktionsutbildning i skolsystemet och mottagning och boende i socialtjänstens regi diskuterats. I detta avsnitt kommer jag avslutningsvis att lyfta de fåtal studier som diskuterar aspekter av nyanlända ungdomars vardag utanför dessa två institutionella sammanhang.

Nyanlända familjer är som regel hänvisade till förortsområden som genom rumsliga rasifieringsprocesser har kommit att förknippas med "invandrare" och som beskrivs som socialt och ekonomiskt utsatta (Bunar och Sernhede, 2013; Darvishpour och Westin, 2015; Molina, 1997). Att städers rumsliga segregering skapar olika villkor för unga beroende på var de växer upp och går i skolan är väldokumenterat i forskning (Bunar, 2001; Kallstenius, 2010; León Rosales, 2010; Lundström, 2007; Sixtensson, 2018). Ett par av de studier som refererats till ovan drar paralleller mellan nyanlända elevers marginaliserade position i skolan och att de som nyanlända är hänvisade till socioekonomiskt marginaliserade och stigmatiserade bostadsområden (Cederberg, 2006; Sharif, 2017). Ungdomarna i Sharifs (2017) studie beskriver exempelvis platserna där de bor i relation till en samhällelig bild av utsatthet och som områden som de så snart som möjligt vill lämna. Men samtidigt visar Sharif att platsen även ligger till grund för en känsla av samhörighet, som han beskriver i relation till en tillhörighet till en irakisk diaspora i Södertälje. Det visar en mångfacetterad bild av området där ungdomarna bor, något som också framkommer i den här studien.

Flera studier som utgår från erfarenheter bland ungdomar som rasifieras i det svenska samhället, visar att känslan av tillhörighet i Sverige villkoras av föreställningar om "svenskhet", samt att erfarenheter av rasism är vardagsföreteelser för många (Kalonaityté, Kawesa och Tedros, 2008; Lundström, 2007; Motsieloa, 2003; Schmauch, 2006; Sixtensson, 2018). Det är studier som jag i olika utsträckning går i dialog med i studiens empiriska kapitel. I det nedanstående kommer jag emellertid att fokusera på studier som utifrån liknande perspektiv diskuterar nyanlända ungas erfarenheter av vardagen i Sverige.

Sociologen Ulrika Wernesjö (2014) utgår från intervjuer med ensamkommande ungdomar och visar att de i intervjuerna tonar ner erfarenheter av rasism och istället fokuserar på positiva erfarenheter av vardagen. I en annan artikel diskuterar Wernesjö (2015) hur ensamkommande ungdomar beskriver hem och tillhörighet på en liten ort i Sverige. Hon visar att deras tillhörighet i den svenska kontexten formas i relation till rasifierade diskurser, och att de i mötet med andra positioneras som "invandrare" och "främlingar". Sociala gränser och distans markeras av andra, "svenskarna", genom subtila former av exkludering, samt i relation till könade och rasifierade stereotyper om exempelvis "invandrarkillar" (jmf Darvishpour, 2015; Jonsson, 2007). Wernesjö drar i artiklarna slutsatsen att positionen som "nyanländ" kan förstås som villkorad samt att ungdomarna, för att accepteras i den lokala gemenskapen, avkrävs tacksamhet (jmf Back, 2003; Stretmo, 2014).

Marcus Herz och Thomas Johansson (2012) jämför erfarenheter av inkludering och exkludering i intervjuer med fyra män i tjugårsåldern, varav två är uppväxta i Sverige och två har invandrat sent i tonåren. De unga männen berättar alla om rasism, diskriminering och erfarenheter av att göras annorlunda som normaliserade företeelser i vardagen. Forskarna visar att det, genom en fenomenologisk utgångspunkt, kan förstås som erfarenheter av "att stoppas" av exkluderingsprocesser och gränsdragningar mellan kategorierna "svenskar" och "invandrare" (Ahmed, 2006). En slutsats som de drar, och som är intressant för föreliggande studie, är att endast de två unga männen, som har varit en kort tid i Sverige, beskriver strategier för att hantera exkluderingen som handlar om att på olika sätt närma sig en föreställd "svenskhet". De två andra lyfter istället fram andra maktpositioner för att hantera vardagens exkluderingsprocesser.

Det framkommer i det ovanstående att exkludering, inkludering och upplevelser av tillhörighet måste förstås som såväl relationella som rörliga

och situerade erfarenheter. Den sistnämnda studien, liksom tidigare refererade Nilsson Folke (2017b, 2016), visar att en fenomenologisk utgångspunkt är användbar för att förstå hur dessa erfarenheter formas individuellt, kollektivt samt i förhållande till institutioner, strukturer och i interaktion med andra. I föreliggande studie kommer jag att diskutera nyanlända ungdomars vardag utifrån en fenomenologisk grund, inte bara i förhållande till det samhälleliga mottagandet och introduktionen, utan även i vardagen utanför skolan, främst utifrån erfarenheten av att vara ny i samhället. Jag går nu över till att presentera studiens centrala teoretiska utgångspunkter.

Teoretiska utgångspunkter

Reflecting on migration helps us to explore how bodies arrive and how they get directed in this way or that way as a condition of arrival, which in turn is about how the 'in place' gets placed. (Ahmed, 2006, s. 10)

Citatet ovan är från Sara Ahmeds bok *Queer Phenomenology: Orientations, objects, others* (2006). Det är ett citat som jag menar ringar in den här studiens ambition att utifrån ungdomarnas erfarenheter av Sverige säga något om samhället som de möter. Teoretiskt innebär det en förståelse för att processen att anlända och orientera sig i ett nytt land inte sker slumpmässigt, utan är något som beror på hur samhället är organiserat. I detta avsnitt kommer jag att presentera studiens bärande begrepp. Det är ett teoretiskt ramverk som har utvecklats under forskningsprocessen, nära det empiriska materialet. Begreppen har i analysen använts som verktyg, inspirerat av hur Bourdieu skriver fram teori som "thinking tools" och något som hjälper analysen framåt (Wacquant, 1989, s. 50). Det teoretiska ramverket är även viktigt för att förstå hur resultatet kan och bör tolkas.

Studiens analytiska fokus ligger i en spänning mellan individers agens och samhälleliga strukturer. Det är ett ramverk som därför kan ses som nära besläktat med sociologiska teorier som beskriver relationen mellan sociala strukturer och vardagligt handlande som dialektiskt och ständigt av varandra (åter)skapande (se t.ex. Bourdieu, 1990; Giddens, 1984; Jenks, 2005; Mayall, 2002). Jag tar utgångspunkt i Sara Ahmeds (2000, 2006, 2010b, 2012) kritiska fenomenologiska teoribygge, vilket innebär att ungdomarnas upplevelser och erfarenheter i vardagen är centrala i analysen. Ahmeds fenomenologiska ansats kan bidra med kunskap om hur den sociala världen

och ungdomarnas plats i den *upplevs*, genom kroppen och sinnet, samt *görs*, i interaktion med andra. Mer specifikt utforskar jag hur ungdomarnas upplevelser av hemmastaddhet och rörlighet formas i interaktion med andra, och inom olika sociala och institutionella sammanhang under den första tiden i Sverige.

De för studien bärande begreppen är *des/orientering*, *linjer* (*spår* och *riktlinjer*) samt *utbredning* och *stopp*. Det är begrepp som beskriver hur människor orienterar sig och riktas i tid och rum. Jag kommer även att komplettera med andra teoretiska begrepp som handlar om hur den sociala världen är organiserad. För detta använder jag mig av en teoretisk förståelse av ålder som en organiserande princip (Alanen, 1988; Ambjörnsson och Jönsson, 2010; Krekula, Närvänen och Näsman, 2005; Närvänen och Näsman, 2007). Men också av en förståelse av rasifiering och "svenskhet", som något som formas och omformas genom institutionella praktiker och i interaktion i vardagen (Ahmed, 2006; Essed, 1991; Fanon, 1997, 2001; Mattsson, 2005). Det innebär att jag i analysen även använder begrepp som inte har en fenomenologisk utgångspunkt men som alla, genom ett ifrågasättande av det som framstår som förgivettaget, har en gemensam grund i kritisk teori (Agar, 2008, s. 26).

Innan jag går vidare till presentationen av de olika begreppen kommer jag att kort introducera hur jag i avhandlingen ser på erfarenheter som förkroppsligade och situerade i tid och rum.

Erfarenheter som förkroppsligade och situerade i tid och rum

Edmund Husserl framhålls ofta som förgrundsfigur för den moderna fenomenologiska teoribildningen inom vilken människors erfarenheter av världen ses som det primära kunskapsobjektet (Moran, 2000). Det innebär att människors upplevelser av världen och sin egen plats i den är centralt (Madison, 2005).²² Ambitionen är med andra ord inte att i studier försöka få fram en sanning om världen utan om hur världen "comes to appareance in and through humans" (Moran, 2000, s. 15). Fenomenologin har sedan Husserl utvecklats i många olika riktningar och bort från övertygelsen att det går att nå fram till en "pure zero-point" i människors perception (Gallagher, 2016, s. xi). En riktning inom fenomenologin, som kopplas till Maurice

---

²² Viktigt att tillägga här är att det på engelska ofta görs skillnad mellan *lived experience* (levd erfarenhet) och *experience* (erfarenhet) som ett kunskapsobjekt som bygger på den levda erfarenheten. På svenska kan *levd erfarenhet* istället uttryckas som *upplevelse* vilket är det begrepp som jag i huvudsak använder i studien (Frykman och Gilje, 2003).

Merleau-Ponty, utgår från att människor alltid upplever världen genom kroppen, det vill säga att erfarenheter är förkroppsligade (Merleau-Ponty, 1999). I dialog med Husserls förståelse av mänsklig perception genom uttrycket ”jag tänker” menar Merleau-Ponty istället att den mänskliga varseblivningen, hur vi förstår oss själva och vår omgivning, sker i och genom kroppen och därför kan uttryckas som ett ”jag kan” (Merleau-Ponty, 1999, s. 100). I ett sådant synsätt betonas att det är kroppen som utgör länken mellan oss själva och världen och att kroppen inte är i världen utan *bebor*, eller tar upp och gör anspråk på, världen tillsammans med andra (Ahmed, 2006; Canode, 2002; Frykman och Gilje, 2003; Merleau-Ponty, 1999; Zeiler och Wickström, 2009).

Erfarenheter förstås därför inte endast som förkroppsligade utan även som situerade i tid och rum, vilket har beskrivits som en social och politisk vändning inom fenomenologin (Melançon, 2014; Zeiler och Wickström, 2009). Merleau-Pontys utgångspunkt i den förkroppsligade erfarenheten och i ett kroppschema som utgår ifrån en förkroppsligad känsla av ett ”jag kan” har kritiserats för att utgå från en *normativ* kropp som rör sig med lätthet genom världen (Ahmed, 2006; Butler, 1989; Fanon, 1997; Young, 1989). Det är kritik som visar att Merleau-Pontys teori om erfarenheter som förkroppsligade inte räcker för att visa hur rörlighet villkoras för individer som avviker från exempelvis en vit (Fanon, 1997), manlig (Young, 1989) och heterosexuell (Butler, 1989) kroppslig norm. Det är i dialog med ”klassisk” fenomenologi och med inspiration från feministisk, queer och antirasistisk teori som Sara Ahmeds queerfenomenologiska teoribygge har mejslats fram.

För att återkoppla till det intima förhållandet mellan rum och kropp menar Ahmed att rum orienteras mot och ”tar form” av de kroppar som har tagit rummet i anspråk och att individer orienteras genom hur de *kan* eller *tillåts* ta ett rum i anspråk (Ahmed, 2006; Göransson, 2012). Rum är inte givna utan föränderliga men också *selektiva*, i och med att de genom sin historia skapar utrymme för somliga kroppar men inte andra (Ahmed, 2010b). I anslutning till detta vill jag redogöra för begreppen *sociala och institutionella sammanhang* som jag använder i studien. Ett institutionellt sammanhang som skolan, som är viktig i föreliggande studie, kan förstås som ett upplevt rum. Institutionen är inte given utan tar, som andra rum, form efter de individer som tenderar att befolka dem men institutionen har dessutom formats genom beslut om fördelning av resurser och rekrytering över tid (Ahmed, 2010b, 2012). Skolan utgör även ett socialt sammanhang, men ett sådant kan även sträcka sig över olika upplevda rumsliga och

institutionella gränser. Samtidigt kan dessa gränser sätta ramar för vilka sociala sammanhang som upplevs som tillgängliga i vardagen.

För att återgå till frågan om erfarenheter så handlar dessa även om tiden som går och hur tid organiseras (Ahmed, 2006; Närvänen och Näsman, 2007; Zeiher, 2007). Människors erfarenheter i nuet är beroende av såväl tidigare erfarenheter som föreställningar om framtiden. Upplevelser av tiden som går förhåller sig dessutom till en normerad tid eller en "livskurs" som innebär en föreställning om att vissa händelser i livet bör komma i en viss ordning (Ahmed, 2006, s. 21; Närvänen och Näsman, 2007; Zeiher, 2007). Ahmed beskriver vidare människors orientering i världen som ett oavbrutet arbete, en process utan början och slut, som formas genom upprepningar och som till slut blir vanemässigt (Ahmed, 2006, s. 131). Hon menar att kön kan förstås som en effekt av upprepningar och som något som blir en vana, vilket också visar att upprepningar och vanor inte är neutrala (Ahmed, 2006, s. 57 & 60). Människor kan även ärva en orientering, "as our 'point of arrival' into the familial and social order" (Ahmed, 2006, s. 125). Som exempel på en orientering som ärvs lyfter Ahmed exempelvis ras²³ och klass, vilket båda kan förstås som något som sätter villkor för människors orienteringar i världen. Grundläggande för Ahmeds teori är med andra ord en förståelse av att människors erfarenheter formas i relation till det omgivande samhället.

Des/orientering, utbredning och stopp

Ahmed tar i sitt queerfenomenologiska teoribygge, avstamp i det fenomenologiska begreppet *orientering*. Det är ett teoretiskt begrepp som ligger nära ordets semantiska betydelse och handlar om det sätt på vilket människor "finner sin väg" och "känner sig hemmastadda" i världen (Ahmed, 2006, s. 7). Genom den ovanstående diskussionen om hur rum upplevs genom kroppen kan en orientering förstås som en känsla av "att trivas så bra i sin miljö att det är svårt att veta var den egna kroppen slutar och världen börjar" (Ahmed, 2010b, s. 59). En känsla av orientering kan förstås som en förankring i tillvaron, det vill säga att tillvaron upplevs som stabil och trygg. Orienteringen tar utgångspunkt i ett *här* som känns igen, där vi upplever att vi "platsar", eller känner oss bekväma och hemmastadda (ibid). Det är en upplevelse som bygger på att vi vet vart saker och ting är

---

²³ Ras är i Ahmeds teoribygge en social och inte en biologiskt grundad kategorisering. Liksom andra sociala kategoriseringar handlar det om skiktningar som formas i mötet med andra i en social ordning. Vi rasifieras, könas och ålderskodas genom hur kroppar *tas emot* i rum som är *kodade* i förhållande till vissa kroppar och inte andra.

placerade samt att vi delar rummet med personer som vi känner oss hemmastadda med. Ungdomarna i den här studien har ju lämnat relationer och platser som i olika uträkning känts hemmastadda och där de har varit socialt förankrade, och en fråga som jag undersöker är hur och i relation till vad och vilka som de orienterar sig i sin nya vardag.

I relation till det *här*, som vi utgår ifrån, formas även ett *där* (Ahmed, 2006, s. 8). Det som inte är den egna kroppen, utan andra människor och objekt ("saker")²⁴, som vi riktas mot. Vår känsla av hemmastaddhet och orientering i världen handlar om rörelse, om hur vi tar oss från här till där. Ahmed beskriver det som att kroppen är handlingsberedd, riktad utåt, mot andra och annat, men också framåt i tid:

The body extends its reach by taking in that which is 'not' it, where the 'not' involves the acquisition of new capacities and directions – becoming, in other words, 'not' simply what I am 'not' but what I can 'have' and 'do'. (Ahmed, 2006, s. 115)

Vad människor kan göra och inte göra formas alltså i relation till vilka andra och vilka saker som är tillgängliga i omgivningen. Ahmed beskriver görandet som en förkroppsligad känsla av *utbredning*, mot sådant som är nåbart i omgivningen och genom vilka ens räckvidd eller upplevda handlingsutrymme vidgas (Ahmed, 2006, s. 15). Vad människor kan göra handlar därför inte i första hand om en "inre förmåga [...] benägenhet eller vana" utan om världen är organiserad på ett sätt som möjliggör eller blockerar görandet (Ahmed, 2010b, s. 53). Det är en förståelse av mänskligt aktörskap som en fråga om rörlighet och som formad i interaktion med andra människor i tid och rum (Närvänen och Näsman, 2007). För att ungdomar som anländer till Sverige ska kunna orientera sig och känna sig hemmastadda och rörliga i sin nya vardag är det alltså avgörande att de, i sammanhang där de befinner sig, får tillgång till andra människor som möjliggör detta.

Ahmed (2006) menar vidare i sitt resonemang om migrationsprocessen att den kan beskrivas genom erfarenheter av *desorientering*. Desorientering beskriver en vardaglig känsla av att tillfälligt förlora perspektivet men kan också innebära en mer allomfattande upplevelse av att tillvaron inte längre upplevs som given (Ahmed, 2006, s. 157). Desorientering kan beskrivas som att känslan av hemmastaddhet och rörlighet har gått förlorad: "[B]odies

---

²⁴ Ahmed (2007) använder begreppet "objects", vilket på svenska har översatts till "saker" och hon skriver att i detta "inkluderas då inte bara fysiska objekt, utan också stilar, möjligheter, strävanden, tekniker, vanor" (Ahmed, 2010b, s. 55).

inhabit spaces that do not extend their shape, or use objects that do not extend their reach.” (Ahmed, 2006, s. 160). Det handlar om en förkroppsligad erfarenhet av att inte ”platsa” i rummet och att omgivningen inte möjliggör en känsla av rörlighet och ett görande. Många av ungdomarna i studien beskriver det första mötet med det svenska samhället som desorienterande, till exempel genom att omgivningen upplevs som obekant, kall, mörk och tyst. Men känslan av desorientering framkommer framförallt i relation till att ha förlorat en självklar plats i ett socialt sammanhang, vänner och familjemedlemmar, något som tar tid att bygga upp i den nya vardagen.

Bland de grundläggande teoretiska begreppen i föreliggande studie återfinns även Ahmeds metafor *att stoppas*. Stopp har flera innebörder, menar Ahmed, det handlar om ”att upphöra eller avsluta, men också att hejda, avbryta, arrestera, kolla, förebygga, blockera, hindra eller stänga” (Ahmed, 2010b, s. 62). Det kan beskrivas i relation till det som nämndes ovan om att rum orienteras mot och tar form av de människor som har tagit dem i anspråk. Det innebär att vissa människor ”passar in” i rummet medan andra sticker ut, uppmärksammas och stoppas. Ahmed skriver att personer som stoppas har ”kroppar som inte sträcks ut av det socialas skinn” och tillägger att för dem ”är kroppsrörelse inte så lätt” (ibid, s. 62). Möjligheter att röra sig med lätthet i vardagen är med andra ord ojämlikt fördelad och lättare för vissa människor och svårare för andra beroende på hur den sociala världen är organiserad.

Jag vill i anslutning till ovanstående diskussion även introducera Ahmeds linjebegrepp, ett begrepp som har jämförts med Judith Butlers normer i och med att en *linje* beskrivs som såväl normerande som reproducerad av människor i vardagen (Ahmed, 2006, s. 16; Bremer, 2010; Sixtensson, 2018). Det som skiljer de två är att Ahmed håller den fenomenologiska upplevelsen central medan Butler istället fokuserar på den sociala konstruktionen av normer (Bremer, 2010). I studien använder jag mig av två olika begrepps-metaforer som båda kommer från Ahmeds begrepp linjer. *Riktlinjer* beskriver linjers normerande funktion i människors vardag, och jag återkommer till detta nedan (Ahmed, 2010b, s. 52). Dessutom använder jag mig av metaforen spår (path) som handlar om den individuella upplevelsen av att följa en viss riktning i livet.

The path is made out of footprints – traces of feet that ‘tread’ and that in ‘treading’ created a line on the ground. When people stop treading the path may disappear. And when we see the line of the path before us, we tend to walk upon it, as a path ‘clears’ the way. (Ahmed, 2006, s. 16)

Människor orienterar sig alltså i världen genom att följa vissa spår och inte andra, vilket i sin tur reproducerar spåret som följs. Ahmed skriver vidare att ett spår rensar vägen framför oss, och skapar ett utrymme som vi känner som vårt. Spår riktar oss, kräver tid och arbete samt innefattar ett löfte om avkastning (Ahmed, 2006, s. 17). Det innebär att det är svårt att lämna ett spår som följs. Dessutom kan det att följa ett visst spår, att inte avvika från spåret, bidra till att tillvaron känns stabil och att livet som ligger framför oss kan föreställas som levbart (Butler, 2006, s. 29; Ahmed, 2006). Genom att följa ett spår hamnar vissa saker (människor och annat) i vår närhet, samtidigt sätter spåret gränser mot andra och annat (Ahmed, 2006, s. 3). I studien beskriver jag utbildning som ett spår, med ett löfte om avkastning i form av en framtida examen. Men jag menar även att språkinstruktionen kan förstås som ett spår, vid sidan av andra spår inom gymnasieskolan. Det är ett spår som sätter kamrater och skolpersonal i ungdomarnas närhet, och ger vardagen en kontur och stabilitet, men det avgränsar samtidigt från andra på skolan.

Människor orienterar sig och riktas alltså genom att följa ett visst spår genom livet. Ahmed beskriver att ett heterosexuellt liv följer ett rakt spår, "a straight line", genom att det följer en heterosexuell riktlinje, eller norm. Det att leva ett homosexuellt liv kan utifrån det förstås som en erfarenhet av att vara *ur spår*, att inte leva efter samhällets normer. Ett rakt spår i föreliggande studie, menar jag, utgörs av de nationella programmen i gymnasieskolan, eller av en utstakad väg genom utbildningssystemet i stort. Ungdomarna som har motsvarande utbildningserfarenheter från uppväxtlandet som en jämnårig person uppväxt i Sverige kan vid mötet med det svenska skolsystemet hamna *ur spår* med sin föreställda skolkarriär. Nära upplevelsen av att vara *ur spår* är den att vara *ur fas* eller i otakt med en tidlig riktlinje (Ahmed, 2006, s. 10; Ambjörnsson och Jönsson, 2010). Jag kommer i studien även att diskutera hur ett rakt spår kan upplevas som snabbare, och detta i och med att det just är rakt. Ungdomarna i studien beskriver många hinder på vägen genom språkinstruktionen som kan medföra att tiden upplevs gå långsammare eller som att den står still (Ahmed, 2010b, s. 64).

Kroppsliga privilegier och rörlighetens politik

Ahmeds projekt i boken *Queer Phenomenology* är att visa att människors orientering i världen inte är neutral och slumpmässig utan organiserad och styrd. Hon använder begreppet *rörlighetens politik* för att beskriva hur

människors möjlighet att känna hemmastaddhet och rörlighet är organiserad och villkoras:

Rörlighetens politik, som reglerar vem som får röra sig med lätthet över linjer som delar in rum, kan omformuleras som en politik som reglerar vem som får känna sig hemma, vem som får bebo rum som är beboeliga av vissa kroppar och inte andra, på så vis att de förlänger ytorna hos vissa kroppar och inte hos andra. (Ahmed, 2010b, s. 64)

Rum kan beskrivas som kodade i förhållande till samhällliga maktordningar som sexualitet, ras, kön och ålder (jmf Siverskog, 2016). De har formats av vissa kroppar och inte andra, vilket i sin tur möjliggör för vissa kroppar att smälta in i rum medan andra stoppas och markeras som avvikande. Rum kan med andra ord förstås som organiserade kring en kroppslig (somatisk) norm. Det är de kroppar som är i linje med normen som kan ta rummet i anspråk, känna sig bekväma, och som görs rörliga. Ahmed tar inspiration från Frans Fanon (1997, s. 108) som utifrån sina egna erfarenheter skriver: ”I den vita världen får den färgade svårigheter att utveckla sitt kroppschema.” Han beskriver vidare sin kropp som handlingsberedd men att hans rörelse hindras av och struktureras genom ett underliggande ”historiskt-rasmässigt schema” (ibid). Vithet kan utifrån detta förstås som en erfarenhetskategori som upprepats till den grad att det blivit en vana, eller en bakgrund för hur världen upplevs och som skapar ramar för vad kroppar kan göra (Ahmed, 2010b, s. 50; Fanon, 1997). En värld som gjorts vit kan beskrivas som orienterad *kring* vithet, menar Ahmed. Vithet kan då förstås som ”det frånvarande centrum kring vilket andra enbart framträder som avvikare eller jämförelseobjekt” (Ahmed, 2010b, s. 58). I detta ligger Fanons och Ahmeds kritik mot en traditionell fenomenologi som de menar utgår från en kropp innan den har rasifierats, könats och sexualiserats i mötet med världen. Rörligheten men också känslan av hemmastaddhet blir på så sätt selektiv och ett *kroppsligt privilegium* (Ahmed, 2006, s. 139; Sixtensson, 2018). Kroppar som stoppas hindras i sin rörlighet eller riktas mot andra spår. I studien är inte föreställningar om vithet, utan ”svenskhets”, som innefattar vithet, central, vilket jag kommer att diskutera nedan.

Här vill jag återkomma till begreppet *riktlinjer*, som nämndes ovan och som härleds från Ahmeds linjebegrepp. En riktlinje kan beskrivas som institutionella praktiker, samhällliga normer och ideal som orienterar människor i vardagen (Ahmed, 2006). Det är linjer som riktar människor, som pressar in i och håller på plats i spår, men de kan också pressa

människor *ur spår*. Relationen mellan spår och riktlinjer, som återskapar varandra genom följsamhet och press, kan framstå som något givet och oåterkalleligt. Det skulle innebära att människor är fast i en cirkel av att reproducera den sociala världen och dess villkor. Det är emellertid inte vad Ahmed menar utan hon ser tvärtom förändring, och att avvika från en riktlinje, som möjlig. Samtidigt beskriver hon det att byta spår, eller att vara ur spår, som en vardaglig kamp med att hantera normer och ideal samt andras uppfattning och åsikter (Ahmed, 2006, s. 107).

En riktlinje kan beskrivas som en orienteringsapparat, i och med att den fungerar orienterande och riktande i vardagen. Ahmed beskriver dessutom institutioner, som utgörs av kollektiva och offentliga rum, som har tagit form av kroppar som har tagit dem i anspråk, som orienteringsapparater (Ahmed, 2010b, s. 58). Institutioner kan upplevas som givna, i tid och rum, menar Ahmed, men bör istället ses som en följd av en upprepning av beslut om fördelning av resurser inom institutionen, samt kring vilka som ska rekryteras till institutionen (Ahmed, 2006, s. 133). Rekrytering beskrivs vidare som en selektiv process genom vilket institutionens "vi" reproduceras och detta genom att den som rekryteras förutsätts följa institutionens riktning (Ahmed, 2010b). Den svenska gymnasieskolan är central för hur ungdomarna i studien upplever såväl sin plats i samhället som sin väg mot framtiden, och jag menar att den kan förstås som en orienteringsapparat. Det är en institution som samlar ungdomar under sitt tak utifrån två olika rekryteringslogiker. Ungdomar rekryteras till institutionen genom gymnasiebehörighet och betyg, men samtidigt släpps även ungdomar utan gymnasiebehörighet in, och dessa placeras i ett av de fem introduktionsprogrammen. Utifrån detta kommer jag i studien att driva ett resonemang om att rekryteringsprocessen i den svenska gymnasieskolan drar upp en gräns inom, istället för omkring institutionen samt riktar kroppar mot olika spår, "*as points that should not meet*" (Ahmed, 2006, s. 169 kursiv i original).

"Svenskhet" som en riktlinje

I ungdomarnas beskrivningar av vardagen i Sverige gör sig "svenskheten" ständigt påmind. Det är mot "svenskhet" som ungdomarna riktas och samhället kan dessutom beskrivas som orienterat *kring* "svenskhet" (Ahmed, 2010b, s. 57). Det är något som kan förstås som en riktlinje som påverkar hur kroppar och ting är placerade i samhället, och som skapar villkor för hur personer upplever hemmastaddhet och rörlighet i olika sociala och institutionella sammanhang. "Svenskheten" har beskrivits som en gräns dragen omkring en imaginär nationell tillhörighet, och som något som

samspekar med en föreställning om en vit västerländskhet, i en rasistisk hierarkisk ordning, med rötter i den koloniala och rasbiologiska historien (Lundström, 2007; Mattsson, 2005; de los Reyes och Kamali, 2005; de los Reyes, Molina och Mulinari, 2012). Det finns med andra ord ett intimt samband mellan vithet och "svenskhet" (Adeniji, 2010; Hübinette och Lundström, 2014; Molina, 2005).

Med utgångspunkt i en fenomenologisk teori kommer en förståelse av att individer rasifieras genom hur de tar rum i anspråk, men också att rum kan förstås som rasifierade genom vilka kroppar som har tagit dem i besittning (Ahmed, 2006; Fanon, 1997). Människor rasifieras genom sociala och institutionella praktiker som i sin tur organiseras utifrån en historiskt situerad rasistisk ordning (Ahmed, 2006; Fanon, 1997; Molina, 2005). I en svensk kontext dras en rasifierad gränslinje mellan kategorierna "svensk" och "invandrare", något som reproduceras bland annat genom integrationspolitiken (de los Reyes och Kamali, 2005; Tydén och Svanberg, 1994). Ungdomarna talar om sig själva och andra som "invandrare" respektive "svenskar" och i deras erfarenheter framkommer andra kriterier för "svenskhet" än vithet, dessutom framstår gränsen mellan kategorierna som rörlig (jmf Wiltgren Kasselas, 2014). Detta i och med att den förflyttar sig inom olika sociala och institutionella sammanhang. Det påminner om hur Michael Azar beskriver "svenskhet" som att den har "sin enda möjliga substans i själva *föreställningen* om en existerande gränslinje mellan de på insidan och de på utsidan" (Azar, 2001, s. 71, kursivering i original).

"Svenskhet" har beskrivits som "en position i ett maktlandskap, där att *agera som svensk* [i vardagen] innebär att utnyttja och använda sig av den maktposition som föreställningar och ideologiska innebörder i tanken om svenskhet medger" (Mattsson, 2005, s. 148, min kursivering). Katarina Mattsson (2005) menar att föreställningar om "svenskhet" formas genom komplexa variationer av föreställd likhet och olikhet, samt att det handlar om hur andra människor uppfattar en, snarare än om ens egen självbild (se även Lundström, 2007; Molina och de los Reyes, 2012; Sixtensson, 2018). Samtidigt är det en position, eller en erfarenhetskategori, som formas i samspel med andra maktordningar som kön, klass och sexualitet (Ahmed, 2006; Lundström, 2007; Mattsson, 2011; de los Reyes, Molina och Mulinari, 2012; Sixtensson, 2018). Det innebär att människor inte endast orienterar sig i relation till "svenskheten" som en rasifierad riktlinje utan även i förhållande till andra riktlinjer.

Ålder som organiserande riktlinje

Jag vänder mig till barn- och barndomsforskning för att diskutera hur människor inte bara *rasifieras* utan även *ålderskodas* genom hur de orienteras i världen. Jag förstår ålder som något som görs i och *organiserar* sociala och institutionella sammanhang (Heikkinen, 2017; Krekula och Johansson, 2017). Ahmeds queerfenomenologi har använts för att analysera äldres människors erfarenheter av åldrande och normer kring åldrande (Ambjörnsson och Jönsson, 2010; Siverskog, 2016). Jag fokuserar istället på erfarenheter av att vara ungdom, det vill säga leva livet genom en ung kropp. Barndomssociologisk forskning visar att föreställningar om barn och ungdomar formas genom att de positioneras i en åldersordning, på ett liknade sätt som kön i ett patriarkalt system, även om ålder är en mer rörlig kategorisering (Alanen, 2011; Krekula, Närvänen och Näsman, 2005; Sjöberg, 2013). Det innebär att vuxna kan få en maktposition i relation till barn och unga, endast i förhållande till sin ålder, vilket skapar specifika villkor för unga i samhället.

I studien använder jag mig emellertid främst av ålder för att diskutera organisering och föreställningar om tiden som linjär, och då särskilt inom skolan (Närvänen och Näsman, 2007; Zeiher, 2007). I inledningen till avsnittet beskrev jag hur upplevelser av tid bör förstås i förhållande till föreställningar om en normativ "livskurs" eller "livslinje" (Ahmed, 2006, s. 21; Ambjörnsson och Jönsson, 2010, s. 11). Ahmed (2006, s. 21) beskriver med stöd i Judith Halberstam hur människor orienteras i förhållande till en föreställning om livet som linjärt, som innebär en föreställning om olika hållpunkter mellan det att vi föds och dör:

For a life to count as a good life, then it must return the debt of its life by taking on the direction promised as a social good, which means imagining one's futurity in terms of reaching certain points along a life course.

Livskursen kan utifrån det förstås som ett socialt och kulturellt *åldersschema*, en normativ och förgivettagen, tidsmässig riktlinje som orienterar människor på deras väg genom livet. Fanny Ambjörnsson och Maria Jönsson (2010) beskriver känslan av att vara orienterad i förhållande till livschemat som att vara *i fas*. Upplevelse av att vara i fas handlar om att göra rätt sak vid rätt tid i livet och är på så sätt nära kopplat till föreställningar om ålder, vilket begrepp som gymnasieålder, giftasålder och pensionsålder tydligt visar. Som jag redan nämnt, kan motsatsen till en känsla av att tidsmässigt vara i fas

beskrivas som en upplevelse av att vara *ur fas*. Det är något som många av ungdomarna ger uttryck för när de beskriver relationen mellan tidigare och nuvarande erfarenheter av utbildningssystemet. Det handlar exempelvis om upplevelser av att vara *ur fas* i förhållande till var en person i deras ålder *bör* befinna sig i livet men också i relation till en föreställd skolkarriär. Jag menar att Ahmeds livslinje, inte räcker för att förstå ungdomarnas erfarenheter. Jag tar i analysen därför även inspiration från Anna-Liisa Närvänen och Elisabet Näsman (2007) som beskriver hur tid inom skolsystemet organiseras genom en föreställt rak progression i förhållande till ålder, årskurser och skolformer (se även Holstein och Gubrium, 2000; Zeiher, 2007).

Tillsammans utgör det första och andra kapitlet en genomgång av de samhälleliga och kunskapsmässiga områden som är aktuella för analysen och resultatet i avhandlingen. De har preciserat vad föreliggande studie har ambition att säga någonting om, diskuterat kunskap som redan finns på området, argumenterat för vad studien bidrar med samt presenterat dess teoretiska utgångspunkter. Jag går nu vidare till att diskutera studiens metod och genomförandeprocess.

KAPITEL 3

METOD OCH METODOLOGI

I detta kapitel diskuteras hur studien har genomförts, dess metod samt etiska och metodologiska ställningstaganden. Det innebär att jag kommer att redovisa forskningsprocessen och resonera kring frågor som rör tillträde till fält och urval samt presentera ungdomarna som deltar i studien. Dessutom diskuteras val av metod, bearbetning och analys av materialet samt hur jag valt att presentera analysen och resultatet. Jag kommer vidare att reflektera kring de metodologiska och etiska principer som väglett processen. Kort sagt, det handlar om att för läsaren klargöra förutsättningarna för kunskapsproduktionen i studien samt att diskutera vad det är för kunskap som resultatet bidrar med i förhållande till intervjumetodens möjligheter och begränsningar (Alvesson, 2011; Kvale, 2007; Kvale och Brinkmann, 2011; Madison, 2005). Ett metodval är inte neutralt och samma gäller forskningsprocessen som helhet vilket innebär att det är viktigt att olika val klargörs (Larsson, 2005).

Skolan som fält - tillträde och samtycke

Materialet har samlats in på två olika gymnasieskolor som jag i studien kallar Brogymnasiet och Kröngymnasiet. Kröngymnasiet ligger i en av Stockholms kranskommuner och Brogymnasiet i en medelstor kommun i Sverige. Det är två stora gymnasieskolor och vid tidpunkten för materialinsamlingen fanns många olika program representerade på respektive skola. Utöver introduktionsprogram och språkin introduktion fanns på Kröngymnasiet yrkesprogram och högskoleförberedande program. På Brogymnasiet fanns utöver introduktionsprogram även yrkesprogram. Båda skolorna ligger centralt placerade i respektive kommun.

Jag fick kontakt med skolorna på olika sätt. När jag påbörjade materialinsamlingen skickade jag ut en förfrågan via mail till rektorer på ett antal gymnasieskolor i ett par olika kommuner, som vid den aktuella tidpunkten hade ett stort intag på språkin introduktionsprogrammet. Genom utskicket fick jag kontakt med Brogymnasiets rektor som uttryckte intresse av att delta i studien. Han förankrade beslutet bland personalen på

språkinstruktionen och jag blev inbjuden att presentera min studie vid ett personalmöte. Eftersom programmet organiseras lokalt i olika kommuner och på enskilda skolor var jag emellertid mån om att få tillgång till ytterligare en skola i en annan kommun. Jag fick, på informella vägar, kontakt med en lärare på språkinstruktionen på Kröngymnasiet. Hon visade intresse för studien och tog min förfrågan vidare till rektorn på skolan som gav sitt godkännande. Jag presenterade min studie för den enskilda läraren som sedan förde vidare information om studien skriftligt och muntligt till övriga lärare (se bilaga 1).²⁵

Tillträde till skolorna och urval av ungdomar

Jag fick olika grad av tillträde till skolorna, och eftersom det kan ha påverkat materialet, är det en viktig fråga att lyfta fram. På Kröngymnasiet fick jag möjlighet att presentera mig själv och min studie i två grupper på språkinstruktionen, vid separata tillfällen under höstterminen 2014. Vid mina besök i klassrummet kunde ungdomarna anmäla intresse och boka en tid för intervju. Under de följande veckorna kom jag till skolan vid de tidpunkter som jag bokat in med ungdomarna och intervjuerna genomfördes i rum i skolans lokaler som vid tillfället fanns lediga. Jag hade däremot inte tillstånd eller upplevde mig alla fall inte ha möjlighet att befinna mig i skolan mellan dessa tillfällen, och spenderade ingen sammanhållen tid på skolan eller med ungdomarna.

På Brogymnasiet uppfattade jag ett intresse för studien på olika nivåer i skolans organisation. Jag erbjöds fullt tillträde till skolan under en månads tid (december 2014) samt tillgång till ett avskilt rum där jag kunde genomföra intervjuerna. Under den första veckan gick jag runt i olika grupper inom språkinstruktionen och presenterade mig själv och min studie. Jag hade även möjlighet att återkomma till de olika grupperna under lektionstid, vilket jag gjorde vid flera tillfällen. Det innebar att ungdomarna hade möjlighet att ställa frågor om studien vid flera tillfällen och att de hade tid att fundera över sitt eventuella deltagande. De flesta av de ungdomar som jag sedan kom att intervjua anmälde intresse redan under presentations-tillfället. Men eftersom jag spenderade dagarna i korridorerna på skolan var det flera som efterhand anmälde intresse för att delta i en intervju. Det gällde

---

²⁵ Tillvägagångssättet följer Etikprövningslagen (SFS 2003:460) och krav när det gäller forskning på människor och då särskilt informations- och samtyckeskrav samt konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2017). Studien har godkänts av etikprövningskommittén i Linköping (EPN 2013/142-31; EPN 2014/262-32).

såväl ungdomar vars klassrum jag besökt, som ungdomar från andra grupper som hört om studien.

Jag har inspirerats av en etnografisk ansats och den öppna och explorativa utgångspunkt som den förespråkar men studien är inte etnografisk i den meningen att en betydelsefull del av materialet består av observationer (Agar, 2008; Hammersley och Atkinson, 2007). Istället är det intervjuer som utgör studiens huvudsakliga metod och ungdomarnas beskrivningar av sin vardag som utgör det centrala empiriska materialet. Men mina observationer och informella samtal under den tid jag vistades på skolan ramar dock in intervjuerna på ett relevant sätt. Jag förde en typ av fältdagbok där jag antecknade vilka jag mötte, vad jag såg och upplevde under tiden som jag befann mig på skolorna, men jag förhåller mig till dessa anteckningar som ett bakgrundsmaterial till intervjuerna. Vidare samtalade jag med lärarna under den aktuella tiden, vilket ytterligare bidrog till att berika intervjumaterialet. Jag återkommer nedan till hur jag gått tillväga vid intervjuerna samt hur jag ser på förutsättningarna att genom intervjuer fånga in individuella och situerade erfarenheter.

Som jag nämnde ovan kom intervjuerna, och därför också materialet från de två skolorna, att skilja sig på flera sätt, exempelvis var intervjuerna i genomsnitt längre på Brogymnasiet än på Kröngymnasiet. Jag kan inte peka på varför det blev så men en bidragande orsak kan handla om grad av tillträde till skolorna. Jag tillbringade mer tid på Brogymnasiet och blev ett bekant ansikte för många ungdomar, vilket ofta framhålls som ett sätt att skapa tillit i intervjusituationen (se t.ex. Agar, 2008; Nilsson Folke, 2017a; Skowronski, 2013). Under analysprocessen fann jag dessutom att ungdomarna på Brogymnasiet, generellt sett, i högre grad än de på Kröngymnasiet lyfter fram problem kopplade till skolan i intervjuerna. Ungdomarna som jag intervjuade på Kröngymnasiet var yngre (se avsnittet nedan där gruppen ungdomar presenteras), men hade generellt sett, på kortare tid, kommit längre i sin utbildning inom språkinstruktionen jämfört med ungdomarna på Brogymnasiet. Det kan vara en anledning till varför de i intervjun beskriver vardagen som mindre problematisk. Även om jag inte fokuserade enbart på problem i intervjuerna kan en intervju ha ett underliggande drag av problematisering (Alvesson, 2011), vilket kan ha bidragit till att intervjuerna med ungdomarna på Brogymnasiet blev längre.

Urvalskriterier

Studiens ambition är att diskutera ungdomars erfarenheter av vardagen under första tiden i skolsystemet och det svenska samhället, vilket innebär att ungdomar som studerar på språkinstruktionen var en relevant urvalsgrupp. Det medför att urvalet begränsas till åldersgruppen 16–20 år. Ett viktigt kriterium för urvalet var likaså att ungdomarna skulle ha uppehållstillstånd i Sverige. Jag var intresserad av mötet med Sverige *efter* det att ungdomarna beviljats asyl och detta eftersom tiden i asylprocess är mycket speciell (se t.ex. Andersson m.fl., 2010; Ottosson, 2016; Svensson, 2017). På båda skolorna var det emellertid lärarna som stod för det slutliga urvalet. De valde ut vilka grupper jag fick besöka dels utifrån mina urvalskriterier och dels genom sin kännedom om grupperna och hur de skulle kunna påverkas av att en forskare släpps in i verksamheten.

Lärarna på skolorna kan därför förstås som ”grindvakter” i och med att de styrde vilka ungdomar som till slut deltog i studien. Samarbetet med ”grindvakter” har i forskning om barn och unga som nyligen har kommit till Sverige beskrivits som ett uttryck för paternalism, i och med risken att det begränsar barns och ungas möjligheter att bli hörda (Wernesjö, 2014). Det ligger i linje med viss barn- och barndomsforskning som framhåller att vuxnas möjligheter att begränsa deltagandet bygger på en underliggande idé om barn som sårbara och inkompetenta (se t.ex. Powell och Smith, 2009). I föreliggande studie har jag emellertid upplevt mötet med skolpersonalen som mycket positivt och som ett stöd. Detta framförallt utifrån en vetskap om att det rör sig om en grupp ungdomar som befinner sig i en utsatt situation, även om de trots detta naturligtvis bör förstås som kompetenta. Skowronski (2013) skriver vidare att det finns en risk att lärarna väljer ut elever som det går bra för, för att på så sätt visa upp en positiv bild av skolan och dess arbete. Bland de ungdomar som deltog i studien finns dock en stor variation vad anser framgång i skolan, vilket talar emot den farhåga som Skowronski ger uttryck för. Dessutom, i och med att jag gavs fullt tillträde på Brogymnasiet kunde ungdomar där själva välja att söka upp mig om de önskade vara med i studien. Nilsson Folke (2017a, s. 68) beskriver de personer som hon var i kontakt med under sin studie rörande nyanlända elever som ”gate-openers”. Det beskriver på ett träffande sätt hur jag i efterhand ser på mina kontakter med personalen på båda skolorna i studien.

Samtyckesproceduren

Det finns anledning att kommentera informations- och samtyckes-procedurerna eftersom de aktualiserade viktiga etiska aspekter ifråga om mötet med ungdomarna på skolorna. Efter att jag hade fått tillträde till skolorna och informerat lärarna om studien påbörjade jag arbetet med att i respektive skola hitta ungdomar som var villiga att delta. Som nämnts ovan presenterade jag mig själv och min studie muntligt vid besök i klassrummen och jag delade dessutom vid dessa tillfällen ut ett informationsblad, som jag, i vissa fall med stöd av lärarna, gick igenom med ungdomarna (se bilaga 1). Jag informerade även om att ungdomarna, som ersättning för den tid de avsatte för intervjun, fick en biobiljett. På Kröngymnasiet var det uteslutande vid besöken i klassrummen som jag fick kontakt med ungdomar men på Brogymnasiet fick jag även kontakt med ungdomar i korridorerna på skolan, vilket nämnts ovan.

Den information som jag gav vid presentationen var kortfattad och fokuserade på min roll på skolan, syftet med studien och intervjuerna, möjligheten att använda tolk, vilket alla ungdomar som sedan deltog i studien avböjde (vilket jag återkommer till nedan), samt förutsättningar för ett eventuellt deltagande. Vid det enskilda intervjutillfället gick jag tillsammans med ungdomarna mer noggrant igenom att medverkan var frivillig och att de kunde avbryta intervjun närhelst de ville. Vidare informerade jag om konfidentialitetskravet i forskning och att jag i linje med detta skulle avidentifiera materialet (Vetenskapsrådet, 2017). Alla som har deltagit i en intervju skrev på en samtyckesblankett och vi gick tillsammans igenom vad det innebar, innan ungdomarna skrev på. De fick även möjlighet att besluta kring om intervjun skulle få spelas in, vilket alla godkände. I processen kring information och samtycke följde jag de forskningsetiska principer som finns uppsatta nationellt (SFS 2003:460; Vetenskapsrådet, 2017) liksom mer handfasta råd som lyfts fram i metodlitteratur (Kvale, 2007; Kvale och Brinkmann, 2011) samt i litteratur som specifikt rör forskning med barn och unga (Alderson och Morrow, 2011; Gallagher m.fl., 2010; Hopkins, 2008).

Informerat samtycke är ett krav för forskning med människor involverade och i förhållande till barn och unga, som kan befinna sig i marginaliserade positioner i samhället, är det en synnerligen central fråga (Alderson och Morrow, 2011; Gallagher m.fl., 2010; Hopkins, 2008). Michael Gallagher m.fl. (2010) diskuterar själva begreppet informerat samtycke samt problem som följer med det i relation till studier med barn i skolan. Författarna

problematiserar den grundläggande syn på aktörer som autonoma och rationella, på vilken idén om ett informerat samtyckte vilar. Det kan ställas mot en syn på människor, vuxna som barn, som beroende av varandra i komplexa mönster av relationella och institutionella sammanhang (jmf Lee, 2001). De pekar vidare på svårigheten att veta hur, och att, personer tar emot och förstår information som ges och då kanske i synnerhet inom skolan där det kan finnas ett stigma kring att inte förstå. Processen med informerat samtycke kan problematiseras ytterligare när det gäller forskning med ungdomar som, liksom i föreliggande studie, är nybörjare i språket på vilket informationen ges (Hopkins, 2008). I förhållande till detta rekommenderas att forskaren förhåller sig reflexivt till samtyckesprocessen samt att det bör vara något som fortgår under studiens gång (Gallagher m.fl., 2010; Hopkins, 2008).

Detta är rekommendationer som jag har förhållit mig till i mina kontakter med ungdomarna både innan, under och efter intervjuerna. När det gäller informationen om studien har jag fokuserat på syftet med studien, de etiska kraven och intervjuteman. Att få information om de teman som kommer att tas upp under intervjun menar jag är viktigt, eftersom det innebär att informationen som ges kan konkretiseras. Jag har varit noga med att under intervjuerna upprepa att ungdomarna kan välja att avbryta eller att inte svara på frågor som jag ställer, vilket också har skett vid ett par tillfällen. Elias berättade exempelvis i intervjun om problem han haft på sitt HVB-boende och la samtidigt till att han inte ville tala vidare om det, vilket jag naturligtvis respekterade. I intervjun med Hanad började jag avrunda intervjun i och med att jag tolkade hans fråga ”är det klart, har du mer frågor”, som att han hade tröttnat på situationen. Jag har även försökt fånga upp signaler på om ungdomarna har verkat obekväma i intervjusituationen, till exempel utifrån deras kroppsspråk eller att de gett mycket korta svar. Då har jag avrundat intervjuerna och detta även när ungdomen i fråga inte har uttryckt att hen vill avbryta.

Jag menar att en sådan lyhördhet var särskilt angelägen, i och med att jag erbjöd en biobiljett till de ungdomarna som deltog, vilket kan ha påverkat viljan att delta i studien (Alderson och Morrow, 2011). Jag anser att det trots riskerna det förde med sig var viktigt att ersätta ungdomarna för deras tid och detta för att de skulle få ut något av att ställa upp på en intervju. Jag uppfattade emellertid inte att ungdomarna valde att ställa upp på en intervju på grund av ersättningen. Tvärtom var det flera som uttryckte att de ville vara med för att ge sin bild av hur det har varit att komma till Sverige. De

hade med andra ord ett eget syfte med att ställa upp på en intervju, nämligen att föra fram sin syn (Alvesson, 2011). När det kom upp i intervjuerna var jag noga med att klargöra att studien kommer att presenteras i form av en avhandling och vilka begränsningar det kan innebära för att resultatet ska nå ut till personer, som på något reellt sätt skulle kunna förändra situationen för ungdomar som nyligen har kommit till Sverige (Alderson och Morrow, 2011).

Skolan som fält och ungdomarnas vardag som utgångspunkt

Två viktiga och relaterade frågor som följt forskningsprocessen har handlat om hur jag dels skulle få kontakt med ungdomar som nyligen har kommit till Sverige och dels att i intervjuerna fokusera på ungdomarnas upplevelser av vardagen så som den utspelar sig i skolan, men även i andra sammanhang. Att ta kontakt med ungdomarna via skolan framstod tidigt som det för studiens syfte bästa alternativet. Detta eftersom de flesta ungdomar som nyligen har kommit till Sverige, i åldersgruppen 16 – 20, studerar på språkinstruktionen. Genom skolan kunde jag därför få tillgång till vad som kan beskrivas som ett tvärsnitt av alla ungdomar som nyligen har kommit till Sverige. Skolan är dessutom den aktör som ansvarar för mottagning och introduktion i Sverige, vilket gör det till ett för studien viktigt institutionellt sammanhang.

Samtidigt har jag en ambition att utgå från ungdomarnas vardag, så som den utspelar sig och upplevs inom, men också utanför skolan. Det är en ansats som inspirerats av barndomssociologi (se t.ex. Adelswärd m.fl., 2009; Alanen, 1988; Halldén, 2007) och av annan sociologisk forskning (se t.ex. Ahmed, 2006; Essed, 2005; Smith, 1987, 2006). Alanen (1988) menar att forskning om barn och unga traditionellt sett utgått från vad som kan förstås som professionella perspektiv, framförallt rörande skolan och familjen. Genom att istället utgå från barns och ungas (eller kvinnors) erfarenheter i vardagen, kan en annan kunskap genereras genom att individers perspektiv förstås i förhållande till omvärlden och inte tvärtom (se även Ahmed, 2006; Essed, 2005; Smith, 2006). Fokus ligger på hur individer påverkas av men också påverkar världen omkring dem och på hur relationer och praktiker skapar förutsättningar för vardagslivet i och utanför samhälleliga institutioner. Det är ett teoretiskt och metodologiskt ställningstagande för studien som innebär att även om studien genomförs i skolan är det ungdomarnas erfarenheter av sin vardag som är utgångspunkten för analysen.

Vilka är ungdomarna?

Som jag redan nämnt ovan hade jag satt upp ett antal urvalskriterier inför studien som handlade om ålder samt att jag ville intervjua ungdomar som har uppehållstillstånd i Sverige. Det förstnämnda är ett kriterium som avgränsas av att det är genom språkin introduktionsprogrammet som jag kom i kontakt med ungdomarna. Det sistnämnda kriteriet visade sig emellertid svårare att upprätthålla, och detta på grund av den gruppindelning som fanns på skolorna, där det av goda skäl inte gjordes någon skillnad på ungdomar beroende på migrationsstatus.²⁶ Eftersom det var först under intervjun som jag fick kännedom om ungdomarnas migrationsstatus fanns det ingen praktisk möjlighet att upprätthålla ett sådant urvalskriterium under materialinsamlingen. Jag upplevde inte heller att det var etiskt försvarbart att utesluta dessa ungdomar i detta skede. Det har varit en fråga, eller snarare ett dilemma, som följt mig under forskningsprocessen, och som jag återkommer till i ett eget avsnitt nedan. Här räcker det med att fastställa att jag har valt att inte räkna in dessa intervjuer i det material som ligger till grund för analyserna och att dessa ungdomar inte heller är med i den schematiska presentation av intervjupersonerna som följer.

Materialet för studien utgörs av 44 intervjuer med 45 ungdomar. En av intervjuerna genomfördes som en parintervju.²⁷ Jag genomförde 12 intervjuer med 13 ungdomar på Kröngymnasiet och 32 intervjuer på Brogymnasiet. En individualiserad presentation av ungdomarna, som utgår från de fingerade namn, som de har i analysen finns i bilaga 2. I det nedanstående presenteras gruppen som helhet i relation till kön, ålder, tid i Sverige, anledning till migration samt födelseland/region. Som framgår av presentationen är det en mycket heterogen grupp, vilket jag ser som en viktig utgångspunkt för studien.

I Tabell 1 nedan presenteras en översikt över ungdomarna i studien uppdelat på skola samt i relation till kön och ålder.

---

²⁶ Däremot finns en begränsning i skollagen (2010:800, kap 29, § 2 - 3) till 18 år för rätten att påbörja studier på gymnasiet för ungdomar i asylprocess.

²⁷ Anledningen till varför en av intervjuerna är en parintervju var att två ungdomar på Brogymnasiet uttryckte en önskan att intervjuas tillsammans. Eftersom det utgör ett undantag i materialet som helhet kommer jag emellertid inte att närmare diskutera detta i metoden.

Tabell 1. Antal intervjupersoner utifrån skola, kön och ålder

	Kröngymnasiet					Brogymnasiet					
<i>Ålder</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>Total</i>
Kvinnor	1	2	-	1	-	-	4	4	8	-	20
Män	2	4	2	1	-	-	4	7	4	1	25
Total	3	6	2	2	-	-	8	11	12	1	45

Som framgår i tabellen består gruppen av 20 kvinnor (45%) och 25 män (55%). Könsfördelningen är jämn på Brogymnasiet medan män dominerade i den intervjuade gruppen på Kröngymnasiet. Om det jämförs mot statistik över alla ungdomar som studerade på språkinstruktionen läsåret 2014/15, vilket var det läsår som intervjuerna genomfördes, är det däremot fler kvinnor i studien än genomsnittet kvinnor (36%) på programmet (Skolverket, 2015).²⁸ Jag ser detta som positivt eftersom en stor del av kunskapen som finns om nyanlända ungdomar i övre tonåren utgörs av forskning om den grupp som kallas ensamkommande ungdomar, varav majoriteten är unga män (se t.ex. Lalander och Raoof, 2017; Söderqvist, 2017; Wernesjö, 2014). I tabellen ovan framkommer även att det är en jämn fördelning i materialet mellan åldersgrupperna 17 och 19 år medan det är få som är 16 år och endast en som har fyllt 20 år. Vidare är ungdomarna på Kröngymnasiet i genomsnitt yngre än ungdomarna på Brogymnasiet. På Kröngymnasiet är två tredjedelar mellan 16 och 17 år medan samma åldersgrupp endast utgör en fjärdedel av alla ungdomar som intervjuats på Brogymnasiet.

Tiden som ungdomarna har varit i Sverige varierar mellan tre månader och fem år, se tabell 2, vilket innebär att inte alla i lagens mening kan betraktas som "nyanlända". De flesta av ungdomarna började skolan inom ett par månader efter ankomst vilket innebär att tiden på förberedande undervisningsnivåer är på ett ungefär lika lång som tiden i Sverige.

²⁸ Siffrorna bygger på en uträkning från Skolverkets statistik över antal elever på respektive gymnasieprogram läsåret 2014/15, 15 oktober 14 (Skolverket, 2015).

Tabell 2. Tid i Sverige

Tid i Sverige	Kröngymnasiet	Brogymnasiet	Totalt
4 – 5 år	1	4	5
3 – 4 år	-	6	6
2 – 3 år	3	10	13
1 – 2 år	7	10	17
Mindre än 1 år	2	2	4
Totalt	13	32	45

Majoriteten av ungdomarna har vid tiden för intervjun varit mellan ett och tre år i Sverige och den största gruppen utgörs av ungdomar som varit i Sverige mellan ett och två år. Generellt sett har ungdomarna på Brogymnasiet varit en längre tid i Sverige än ungdomarna på Kröngymnasiet. Majoriteten (20) av ungdomarna på Brogymnasiet har varit i Sverige i mer än två år och på Kröngymnasiet är fördelningen motsatt, eftersom majoriteten (9) av ungdomarna som intervjuats där har varit i Sverige mindre än två år. Ungdomarna på Kröngymnasiet är med andra ord i genomsnitt yngre och har dessutom varit en kortare tid i Sverige i jämförelse med ungdomarna på Brogymnasiet, vilket jag har diskuterat i ett tidigare avsnitt.

Ungdomarna har i intervjuerna berättat om varför de har kommit till Sverige. I migrationsstatistik redovisas ofta skäl för bosättning, och då i relation till på vilka grunder uppehållstillstånd utfärdats (se t.ex. Migrationsverket, 2017b). Det är emellertid inga uppgifter som jag har tillgång till för gruppen i fråga och i tabell 3, nedan, presenteras istället gruppen i relation till hur ungdomarna i intervjuerna har beskrivit anledningen till varför de migrerat till Sverige. Det innebär att det bör ses som ungefärliga siffror och att även om jag i tabellen använder Migrationsverkets definitioner i tabellen så motsvarar dessa siffror inte nödvändigtvis de grunder på vilka ungdomarna har fått uppehållstillstånd.²⁹

²⁹ En av ungdomarna från Syrien berättar exempelvis att hans familj tvingades fly på grund av kriget där men att föräldrarna fick uppehållstillstånd i Sverige av arbetsmarknadsskäl. Denna person är inräknad i gruppen som är i Sverige av flyktingskäl eller motsvarande eftersom det är hen i intervjun uppger som anledning till migrationen.

Tabell. 3. Anledning till migration

Anledning till migration	Kröngymnasiet	Brogymnasiet	Totalt
Flyktingskäl eller motsvarande ³⁰	8	16	24
varav ensamkommande	5	10	15
Anhöriga, flyktingskäl ³¹	-	14	14
Anhöriga, nyetablerad anknytning ³²	3	1	4
Anhöriga, arbetsmarknadstillstånd ³³	2	1	3
Totalt	13	32	45

I tabellen framkommer att de flesta av ungdomarna är i Sverige på grund av att de tvingats på flykt från sina födelseländer. I detta räknar jag in de ungdomar som berättar att de har fått uppehållstillstånd efter en asylansökan (24), men också de ungdomar som har fått uppehållstillstånd som anhöriga till en person som vid ett tidigare tillfälle har fått asyl i Sverige (14). Bland dessa är det flera som har befunnit sig på flykt från sitt födelseland i många år innan de slutligen kom till Sverige. Den grupp som har kommit till Sverige genom familjeåterförening finns endast representerad på Brogymnasiet, vilket innebär ytterligare en skillnad mellan grupperna på de två skolorna. En tredjedel (15) av ungdomarna i studien har kommit till Sverige utan vårdnadshavare och räknas således in i gruppen ensamkommande, och detta även om två av dessa vid tidpunkten för intervjun hade återförenats med sina föräldrar i Sverige. De har alla fått uppehållstillstånd av asylskäl. Ett mindre antal av ungdomarna har kommit till Sverige med föräldrar som antingen har fått arbete i Sverige (3) eller på grund av en nyetablerad relation (4).

I det ovanstående framkommer att många ungdomar har erfarenheter av flykt och plötsliga uppbrott från födelseländer. Flera av dem har dessutom befunnit sig på flykt under en längre tid, även innan de kom till Sverige. Att

³⁰ I Sverige utfärdas det generellt sett få uppehållstillstånd som grundas på flyktingskäl, så som de definieras i flyktkonventionen, en större grupp får uppehållstillstånd som skyddsbehövande. I statistik används ofta begreppet flyktingskäl eller motsvarande för alla uppehållstillstånd som utfärdats efter en asylprocess (se t.ex. Migrationsverket, 2017b).

³¹ I denna grupp ingår de ungdomar som har fått uppehållstillstånd genom familjeåterförening. Det grundas på en etablerad anknytning till en förälder eller ett syskon som vid ett tidigare tillfälle har fått uppehållstillstånd efter en asylansökan.

³² Med en nyetablerad anknytning menar jag här en förälder som har flyttat till Sverige på grund av en ny relation. Barnen får då uppehållstillstånd som anhöriga.

³³ Den här gruppen inkluderar ungdomar som har fått uppehållstillstånd som anhöriga till en person som har fått uppehållstillstånd av arbetsmarknadsskäl.

majoriteten av ungdomarna har erfarenheter av flykt kan även förstås utifrån tabell 4, nedan, där det framkommer att majoriteten av ungdomarna är födda och/eller uppväxta i länder som under lång tid har varit drabbade av krig och konflikter. Jag särskiljer i tabellen endast födelseländer från vilka det finns flera ungdomar representerade i materialet. Gruppen som helhet presenteras i förhållande till födelseregion.

Tabell. 4. Födelseregion/land

Födelseregion/land	Kröngymnasiet	Brogymnasiet	Totalt
Afrika	4	16	20
<i>varav Somalia</i>	1	15	16
Asien	6	15	21
<i>varav Afghanistan</i>	3	6	9
<i>Syrien</i>	2	4	6
<i>Irak</i>	-	3	3
Sydamerika	2	-	2
Europa	1	1	2
Totalt	13	32	45

Majoriteten av ungdomarna i studien är födda i Somalia (16) eller i Afghanistan (9), vilket är två länder som har en lång historia av krig och konflikter. Många av ungdomarna som är födda i Somalia har växt upp i kringliggande länder som exempelvis i Etiopien och Kenya och de flesta i denna grupp har kommit till Sverige som anhängare. Det sammanfaller med andra ord med den skillnaden mellan grupperna på respektive skola som framkom i tabell 3. De flesta av ungdomarna från Afghanistan har kommit till Sverige utan vårdnadshavare och många av dem har växt upp i Iran. Ett mindre antal ungdomar är födda i Syrien och har flytt på grund av kriget som härjat i landet i flera år, och ytterligare några är födda i Irak. De flesta inom dessa grupper är i Sverige med sina familjer. De ungdomar som är födda i Europa eller Sydamerika har uppehållstillstånd i Sverige på grund av att föräldrar har fått arbete här eller på grund av en förälders nyetablerade relation.

En annan relevant fråga rör ungdomarnas utbildningsbakgrunder, vilka sträcker sig från något år till motsvarande en jämnårig som är uppväxt i Sverige. Eftersom det har varit svårt att på ett systematiskt sätt presentera ungdomarnas utbildningsbakgrund har jag istället valt att lyfta fram detta,

när det är relevant, i analyserna. Som jag nämnt ovan kom jag att även intervjua ett par ungdomar som av olika anledningar inte har uppehållstillstånd i Sverige och hur jag har förhållit mig till detta redogörs för i nästa avsnitt.

Ungdomar utan uppehållstillstånd

Jag insåg tidigt att det under intervjuprocessen inte gick att upprätthålla det urvalskriterium som innebar att jag avsåg att intervjua ungdomar med uppehållstillstånd i Sverige. Detta främst eftersom det fanns ungdomar som var i asylprocess eller väntade på besked om uppehållstillstånd i alla de grupper där jag presenterade studien. Det att befinna sig i Sverige utan uppehållstillstånd är en situation som kännetecknas av en stor osäkerhet, stress och oro och jag ville inte bidra till den uteslutning som i mångt och mycket definierar vardagen för denna gruppen ungdomar i samhället (Andersson m.fl., 2010; Ottosson, 2016; Svensson, 2017). Utifrån en etisk hänsyn valde jag därför att inte försöka utröna något närmare kring ungdomarnas migrationsstatus i Sverige när jag var ute och presenterade studien, utan att istället låta alla som ville få delta.

Intervjuerna med ungdomarna som inte hade uppehållstillstånd i Sverige kom i liten utsträckning att beröra de teman som jag hade satt upp. Istället handlade intervjuerna generellt sett om svårigheter kopplat till oron för framtiden om de inte får uppehållstillstånd. En av dessa ungdomar hade bara varit i Sverige i ett par månader och hade ännu inte fått beslut på sin asylansökan. En annan hade bott i Sverige en längre tid och hon kom hit med sin mamma till mammans nya man. I och med att mammans förhållande precis hade tagit slut var familjens framtid i Sverige osäker. Tre av ungdomarna hade en lång asylprocess bakom sig, och hade alla nyligen fått avslag på sin ansökan. De beskrev en mycket svår situation och de var alla mycket besvikna på bemötandet de fått i Sverige. Under intervjuerna var jag ytterst noga med att understryka att jag inte kunde hjälpa dem i deras situation. Jag uppmanade ungdomarna att ringa till Röda Korsets rådgivning för flyktingar/migranter och jag hänvisade även till skolhälsovården. Även om jag inte har inkluderat dessa intervjuer i studien vill jag nämna att asylprocessen utifrån deras beskrivningar kan uppfattas som en mycket godtycklig process samt att ungdomarna uttryckte en avsaknad av såväl juridiskt som socialt stöd, kanske framförallt efter att de fått avslag.

Intervjuer som metod

Som jag redan har varit inne på i inledningen av kapitlet har jag valt att använda mig av intervjuer som metod och detta eftersom det är ungdomarnas erfarenheter och upplevelser som är det centrala i studien. I fenomenologiskt inspirerade studier är människors upplevelser och förnimmelser av världen i fokus, vilket innebär att studiens teoretiska utgångspunkt även ligger väl i linje med valet av intervju som metod (Ahmed, 2006, 2012; Frykman och Gilje, 2003; Madison, 2005). Soyini Madison skriver exempelvis att "interpreting everyday life experience, from a phenomenological view, requires a close analysis of how ordinary human consciousness perceives its day-to-day life world" (Madison, 2005, s. 57). Underliggande en sådan utgångspunkt finns en övertygelse om att det utifrån hur ungdomarna beskriver sina erfarenheter går att säga något både om hur världen upplevs och om världen utanför intervjusituationen. Samtidigt menar jag att det är viktigt att förstå erfarenheterna som situerade och kontextuella men också som konstruerade i intervjusituationen (Alvesson, 2011; Haraway, 1988; Madison, 2005). Det innebär att jag som forskare inte söker fånga en allomfattande sanning utan en situerad kunskap som grundas i en förståelse av ungdomarna som aktörer i intervjun (Haraway, 1988). Det är utgångspunkter som är lätta att skriva fram i ett metodavsnitt som detta, men som är desto svårare att leva upp till i förhållande till forskningsprocessens olika delar. Det innebär att det blir synnerligen viktigt att beskriva hur jag har gått tillväga under förberedelserna, genomförandet och när jag analyserat intervjuerna.

Det kan framstå som en motsägelse att förstå erfarenheter som situerade, kontextuella och konstruerade men samtidigt hävda att det utifrån materialet går att dra slutsatser om samhället utanför intervjusituationen. Det är frågor som diskuteras i många metodböcker inriktade på intervju som metod (Alvesson, 2011; Kvale, 2007; Kvale och Brinkmann, 2011), och i vissa böcker framhålls ståndpunkten att materialet från en intervju inte kan säga något om förhållanden utanför intervjusituationen (se t.ex. Silverman, 2006). För att komma åt problem som har med tillförlitlighet att göra när det gäller den situerade kunskap som produceras i intervjun, rekommenderas inte sällan att intervjun som metod ska kombineras med andra metoder (Alvesson, 2011; Kvale, 2007), vilket exempelvis är vanligt förekommande inom etnografiska studier (Agar, 2008; Hammersley och Atkinson, 2007). Genom detta kan de olika materialen förstärka varandra och skapa en ökad trovärdighet i relation till resultatet. I forskning om ungdomar som nyligen

har kommit till Sverige har det exempelvis varit ofta återkommande att intervjuer kombineras med deltagande observationer (Nilsson Folke, 2017a; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Söderqvist, 2017). Ett annat sätt har varit att kombinera policy- och mediaanalys samt intervjuer (Stretmo, 2014) eller att använda sig av olika intervjumetoder med samma intervjupersoner (Wernesjö, 2014). Det är angreppssätt som har många fördelar och som ligger till grund för ett rikt material. En nackdel är att detta kräver begränsningar i antalet forskningspersoner i studien. I föreliggande studie har jag, utifrån att jag håller erfarenheter så som de kommer till uttryck i ungdomarnas beskrivningar och redogörelser som det centrala kunskapsintresset, valt att endast fokusera på intervjuer. En fördel med detta är att jag har kunnat genomföra ett större antal intervjuer med olika personer, vilket skapar möjligheter att visa på såväl mönster som variationer i erfarenheterna, så som de har beskrivits för mig. Med den inledande reflektionen kring möjligheter och begränsningar med den i studien valda metoden går jag nu vidare till att beskriva genomförandeprocessen.

Intervjuer – teman, längd och språk

Inför intervjuerna utarbetade jag en frågeguide som utgår från olika teman som berör första tiden i Sverige, vardagen i skolan, fritiden utanför skolan, vänner och nätverk (se bilaga 3). Under varje tema skrev jag även som ett stöd fram frågor som jag skulle kunna lyfta för att inspirera ungdomarna att utveckla sig kring de olika temana i intervjuerna. Det är en typ av intervju som ofta beskrivs som halvstrukturerad och som utformas för att ge intervjupersonerna utrymme att utveckla och fördjupa sina svar (Alvesson, 2011; Kvale, 2007). Jag var emellertid mån om att intervjuerna skulle vara så öppna som möjligt, och även om jag hade en frågeguide som stöd, var jag noga med att inte intervjun skulle styras av den. I efterhand kan jag konstatera att intervjuerna som genomfördes på Kröngymnasiet var mer strukturerade, i det hänseendet att jag där höll mig mer till intervjuguiden, men att intervjuerna på Brogymnasiet däremot kom att bli mer öppna. Det finns en risk med alltför öppna intervjuer eftersom materialet kan bli spretigt (Alvesson, 2011). Det stämmer på många sätt överens med hur materialet i föreliggande studie kan beskrivas. Detta kan delvis vara en följd av att intervjuerna kom att bli alltmer öppna och ostrukturerade i sin form men kan även vara en konsekvens av mängden intervjuer och den heterogenitet som kännetecknade urvalsgruppen. Däremot medförde den öppna intervjuformen att intervjuerna kunde fokusera på ungdomarnas vardag, så som de upplever

den. Jag menar vidare att det går att se valet att hålla intervjuerna öppna som ett etiskt ställningstagande eftersom det möjliggör för ungdomarna att styra bort från frågor som de inte vill tala om i intervjun, vilket jag diskuterat ovan.

Inte sällan framförs argument i metodlitteratur, som går ut på att intervjuaren på olika sätt bör försöka tona ner sin egen roll i intervju-situationen till exempel genom att ställa korta frågor (Kvale, 2007; Kvale och Brinkmann, 2011). Det är argument som kan relateras till diskussionen som jag förde ovan om att begränsa intervjuarens deltagande i konstruktionen av kunskap i intervjun, något som kan ses som en strävan att komma närmare en "sann" erfarenhet (Alvesson, 2011; Holstein och Gubrium, 1995). Även om jag naturligtvis i intervjuerna har fokuserat på ungdomarnas berättelser och i möjligaste mån hållit mina frågor korta för att ge dem utrymme att utveckla sina svar, är jag en del av samtalet, och jag påverkar i allra högsta grad såväl hur samtalet utvecklas som kunskapsproduktionen i intervjun. Jag vill mena att det är något som är oundvikligt, i synnerhet i en kvalitativ intervju (Alvesson, 2011).

En intervju är en social interaktion inom vilken mening skapas i samspel mellan deltagarna, vilket är något som måste beaktas i analys- och tolkningsprocessen. Samtidigt måste intervjun och intervjuaren och intervjupersonerna förstås som en del i ett större meningsskapande sammanhang (Holstein och Gubrium, 1995; Madison, 2005). Med det i åtanke har det varit viktigt för mig att ställa följdfrågor och be ungdomarna utveckla sig kring saker som de har berättat som jag under intervju-situationen inte riktigt har förstått. Jag har inte haft en passiv roll i intervjuerna, utan fokuserat på att skapa en dialog (Madison, 2005). Jag har också vid olika tillfällen visat känslor, åsikter och refererat till mig själv och mitt liv som ett sätt att under intervjun underbygga en dialog mellan mig och ungdomarna. Det finns en risk att en sådan ingång i intervjun kan leda till att intervjuaren styr intervjupersonerna, något som jag har varit vaksam på under intervjuerna (Alvesson, 2011). Jag har emellertid använt det som ett sätt att under intervjuens gång undersöka om jag och ungdomarna förstår en specifik händelse på ett ungefär likartat sätt. För att synliggöra att, och hur, jag tar plats i kunskapsproduktionen i intervjun, har jag i analysen, när jag presenterar utdrag från intervjuerna, försökt att så långt det är möjligt även inkludera mina frågor som leder fram till ungdomarnas svar.

På Kröngymnasiet genomfördes intervjuerna i grupperum som fanns i skolan och som vid tidpunkten var lediga och på Brogymnasiet framförallt i

det rum som jag fått tillgång till under den tid som jag spenderade på skolan. Det var ett rum som vanligtvis användes till matematikundervisning vilket innebar att rummet vid ett fåtal tillfällen var upptaget. Ett par av intervjuerna på Brogymnasiet har därför genomförts i andra lokaler på skolan. Valet av plats var med andra ord bestämt på förhand. Generellt sett kan jag inte se något som tyder på att det var förknippat med något negativt för ungdomarna att intervjuerna genomfördes i skolans lokaler. Däremot inträffade det vid några få tillfällen att intervjun avbröts av att antingen någon lärare kom in i rummet och behövde det för undervisning, eller av ungdomar som visste att deras vän var inne i rummet. Vid dessa tillfällen pausade vi intervjun och fortsatte när saker och ting löst sig. Eftersom alla ungdomar godkände att intervjun spelades in, vilket jag nämnde ovan, har jag vid alla intervjuer använt en diktafon för att ta upp ljudet.

Det flesta intervjuer genomfördes på svenska och tre intervjuer genomfördes på engelska. Dessutom var det flera ungdomar som använde sig av engelska som ett stöd för att förtydliga saker som de ville få fram, men inte hittade ord på svenska för att förklara. Jag har inte översatt enstaka ord och inte heller längre utdrag från engelska till svenska i analysen. Jag informerade såväl i den muntliga som den skriftliga informationen om att det fanns möjlighet att ha med en tolk under intervjun. Det var emellertid ingen av ungdomarna som valde att anta erbjudandet. I flera studier framkommer problem förknippade med tolk som en mellanhand i forskningsintervjun (Skowronski, 2013; Wernesjö, 2015; se även Keselman *m.fl.*, 2010; Norström, Gustafsson och Fioretos, 2011). Samtidigt kan en tolk underlätta för ungdomar som är nybörjare i språket att uttrycka sig och kan också undvika att känslor av språkligt underläge uppstår i interaktionen (Norström, Gustafsson och Fioretos, 2011). Mot den bakgrunden valde jag att låta ungdomarna ta beslutet om att använda tolk eller ej i intervjun. Jag har i efterhand förstått att uppslutningen kring att tala svenska under intervjuerna även återspeglar det budskap som skolpersonalen på skolorna förmedlade till ungdomarna, att de bör ta alla chanser de får att tala svenska. Det har varit få tillfällen under intervjuerna när språket har satt hinder för kommunikationen men däremot hände det flera gånger att såväl jag som ungdomarna bad om förtydliganden, om det var något som vi inte förstod. Samtidigt är det viktigt att påpeka att intervjuerna hade varit annorlunda om det hade varit en tolk med under intervjuerna.

En annan viktig fråga handlar om intervjuernas längd som varierar mycket. Ett par av intervjuerna var korta (10 minuter) och kan snarast

jämföras med etnografiska samtal som av olika anledningar inte följer intervjuens mer strukturerade form (Agar, 2008; Gruber, 2007). Detta kunde bero på att jag avrundade intervjun tidigare än vad som var tänkt, vilket jag diskuterat ovan, eller att intervjupersonen svarade mycket kortfattat på frågorna. De flesta av intervjuerna pågick omkring en halvtimme, vilket även det är kort, och tolv intervjuer varade ungefär en timme. Många av ungdomarna var kortfattade när de återgav sina erfarenheter i intervjun. Det kan bero på språksvårigheter men också samtalets karaktär och att samtalet flöt på lättare med vissa av ungdomarna än med andra. Vissa ungdomar var dessutom kortfattade kring ett par teman men mer utförliga kring annat, medan andra bredde ut sig i relation till flera olika teman. Det sammanlagda intervjumaterialet uppgår till 1 292 minuter (22 timmar), vilket visar att materialet som helhet är omfattande trots att de enskilda intervjuerna varierar stort när det gäller längden.

Flera forskare har noterat i intervjuer med ensamkommande ungdomar att dessa ger en kort och tunn redogörelse av sina erfarenheter, vilket har tolkats som en möjlig strategi för ungdomarna att behålla makten över sin historia i mötet med samhällsliga aktörer (Kohli, 2006; Wernesjö, 2014). Föreliggande studie visar dock intressant nog en motsatt bild. De flesta av intervjuerna med de ungdomar som har kommit till Sverige utan vårdnadshavare är långa och utförliga, i jämförelse med intervjuerna med ungdomar i familj, även om det naturligtvis finns undantag i båda grupperna. Jag kan omöjligt säga varför det blev så men jag har funderat kring ifall det i alla fall delvis kan bero på att de ungdomar som har kommit utan vårdnadshavare i större utsträckning och i olika sammanhang har satt ord på sina erfarenheter, exempelvis inom det sociala omsorgssystemet. De ungdomar som jag har träffat som är i Sverige med sina familjer tycks utifrån intervjuerna ha färre kontakter med professionella aktörer i vardagen, vilket är en fråga som jag återkommer till i analysen.

Svåra erfarenheter

En fråga som har varit ständigt närvarande innan, under och efter intervjuerna har varit hur jag ska förhålla mig till svåra upplevelser, liksom risken att intervjun väcker svåra minnen. Det finns mycket forskning som visar att barn och unga i migrationsprocessen, kanske i synnerhet som flytt utan vårdnadshavare, är en riskgrupp när det gäller framförallt psykisk ohälsa och trauman (Andersson m.fl., 2010; Eide, 2011; Eide och Hjern, 2013; Hessle, 2009; Jarkman Björn, 2013; Socialstyrelsen, 2015; Wallin och Ahlström, 2005). Jag hade av den anledningen innan jag kom ut på skolorna

tagit fram kontaktuppgifter till skolhälsovården och Röda Korsets stödverksamheter (Graham m.fl., 2013).

Ett fåtal av ungdomarna berättade i intervjuerna att de hade haft hälsoproblem, ofta psykiska, under tiden de varit i Sverige. Dessa ungdomar hade etablerade kontakter med hälsovården. Däremot berättade många av ungdomarna om olika problem i vardagen, som låg till grund för mycket stress och oro, och som snarast kan förstås i relation till den marginaliserade positionen som nyanländ i samhället. Jag har vid flera tillfällen under intervjuerna frångått intervjuguiden för att lyssna och försöka stötta ungdomarna när de har berättat om svåra saker (jmf Skowronski, 2013). Jag har emellertid alltid varit noga med att poängtera att jag inte besitter en kompetens att hjälpa dem med problem i vardagen utan istället försökt vägleda dem kring vart de kan vända sig för att få stöd, och uppmuntrat dem att göra det. En fråga som kom upp i flera av intervjuerna handlade om familjeåterförening. Det framkom att det är regler som drabbar många hårt och att regelsystemet är otydligt. Jag har under flera intervjuer rekommenderat ungdomar att vända sig till Röda Korsets rådgivning för flyktingar/migranter. I frågor som rör exempelvis HVB-boendet och ungdomarnas familjesituation men också rörande frågor om stress och oro som kommit upp i intervjuerna har jag hänvisat ungdomar till skolhälsovården och kuratorer på skolorna.

Flera forskare lyfter risken med att intervju personer, särskilt i studier som rör barn och ungdomar, berättar mer än vad de egentligen tänkt göra (Alderson och Morrow, 2011; Christensen och Prout, 2002; Hopkins, 2008). Det var en risk som jag hade tänkt igenom innan och jag var noga med att poängtera innan intervjuerna att ungdomarna inte behöver svara på alla mina frågor. Under intervjuerna har jag ofta, i synnerhet när jag följt upp något som ungdomarna sagt, lagt till en fråga som exempelvis ”eller du kanske inte vill gå in på det”, och detta för möjliggöra för dem att undvika att svara. Jag har under intervjuerna generellt sett uppfattat det som att ungdomarna har haft kontroll på intervjusituationen och på vad de vill berätta och ej. Som jag nämnt ovan, är det ett par ungdomar som också uttryckligen har sagt att de inte vill beröra vissa ämnen i intervjun, exempelvis har det handlat om händelser under flykten eller i uppväxt/födelselandet.

Analys och presentation av resultat

Innan den analytiska processen inleddes har alla intervjuer transkriberats. Inspelningarna och den kodlista som kopplar transkriptionerna till

ungdomarnas riktiga namn har förvarats inlåsta på universitetet (Alderson och Morrow, 2011; Vetenskapsrådet, 2017). Under studiens gång har materialet omvandlats flera gånger. Först från en levd interaktion till ett inspelat material och sedan från inspelat tal till nedskrivnen text genom transkriberingen (Kvale, 2007). I varje steg händer något med materialet. När det gäller transkriptionerna har jag valt att använda mig av en förenklad typ av transkriberingsmodell. Det är rekommenderat i studier där fokus ligger på *vad* som sägs snarare än *hur* det sägs och detta på grund av den tidsåtgång som krävs vid transkriptioner som tar hänsyn till exempelvis pauser och tonfall (Braun och Clarke, 2006; Kvale, 2007). Att transkribera intervjuerna var viktigt för att skapa en första bild av materialet och redan där började processen att koda och försöka se mönster. Jag har gått tillbaka till det inspelade materialet flera gånger under analysprocessen bland annat för att höra hur något uttrycktes vid intervjun.

I samband med att materialet transkriberades gav jag fingerade namn till alla ungdomar. Det är namn som jag hämtat från hemsidor på nätet med vanliga namn inom olika språkgrupper. Ett namn kan skapa en bild av en person i relation till en viss generation eller kanske till klasstillhörighet, vilket kan vara problematiskt i detta sammanhang. Men det är ett oundvikligt resultat av att jag har gett ungdomarna slumpvisa namn. Jag har vidare varit noggrann med hur jag presenterar ungdomarna i texten, samt med de utdrag som är inkluderade i analysen, för att undvika identifiering (Vetenskapsrådet, 2017). Dessutom har jag bytt ut namn på skolorna och på andra platser som ungdomarna nämner samt beskrivit skolorna och platserna på ett sätt, som gör att igenkänning försvåras.

När jag citerar ur intervjuerna har jag valt att redigera det talspråkliga till ett mer lättillgängligt skriftspråk, vilket rekommenderas när frågan om hur saker uttrycks i intervjun inte är central (Kvale, 2007; Lundström, 2007). Det finns en risk att starkt personliga och individuella uttryck försvinner, men vinsten är att innehållet i det som sägs blir tydligare förmedlat, vilket är viktigt mot bakgrund av studiens syfte att lyfta och analysera erfarenheter och upplevelser. Jag har i vissa sammanhang behållit karaktäristiska uttryck som är symboliskt laddade och som uttrycker något som skulle gå förlorat i en redigering. Viktigt att tillägga är att jag inte har redigerat utdragen för att återspegla vad som skulle kunna förstås som en "korrekt" svenska (Lundström, 2007).

Intervjumaterialet har bearbetats och tematiserats kvalitativt med så kallad kritisk tematisk analys (Braun och Clarke, 2006). Det innebär i ett

första steg en förutsättningslös materialgenomgång som ligger nära ungdomarnas erfarenheter och på en semantisk nivå. Jag har utgått ifrån olika frågor som jag ställt till materialet: Vad svarar ungdomarna? Vilka uppfattningar är vanliga och mindre vanliga? Vilka uttryck och formuleringar återkommer och vad är mindre vanligt, eller kanske unikt i materialet? Analysen syftar vidare till att söka efter oförutsedda och oväntade ämnen i intervjuerna. Det rör sig om teman som till följd av en öppen och kvalitativ intervjuform kan komma till uttryck och just därför ges extra analytisk uppmärksamhet. Vissa sådana teman är med i analyserna för att visa på variationen i ungdomarnas erfarenheter.

Den första kodningen var förutsättningslös och låg nära det empiriska materialet och vad ungdomarna berättade om i intervjuerna. Braun och Clarke (2006) menar att möjligheten att tolka utifrån meningsskapandet i intervjun börjar under processen att identifiera teman. Jag har under analysprocessen gått fram och tillbaka mellan framförallt det transkriberade materialet och de teman jag identifierat, och detta även efter att jag började skriva fram de analytiska resonemangen i skrift. Inte sällan var det först i detta skede som det framgick att ett tema inte hängde ihop eller att olika utdrag som jag hade placerat under ett till synes enhetligt tema visade på ytterligare teman eller underteman. Jag gick då tillbaka till det transkriberade intervjumaterialet och även i vissa fall till de inspelade intervjuerna. Intervjumaterialet har med andra ord varit mycket närvarande genom hela analys- och skrivandeprocessen.

Som jag skrev ovan tog analysen avstamp i det empiriska materialet men redan under arbetet med att identifiera teman började jag även förhålla mig aktivt till tidigare forskning och teori (Braun och Clarke, 2006). När processen att analysera material ska beskrivas används ofta begreppen induktion, deduktion och abduktion för att signalera om analysen utgår från det empiriska materialet (induktivt), en teoretisk hypotes (deduktion), eller om den har växlat mellan empiri och teori (abduktion) (Agar, 2008; Alvesson och Sköldberg, 2009). Jag har inspirerats av hur Alvesson och Sköldberg (2009) skriver analysprocessen och hur den tar utgångspunkt i det empiriska materialet, men att teorin kan finnas med hela tiden eller komma in under analysen som verktyg för att se mönster i materialet. Lundström (2007, s. 51) beskriver ett likartat förfarande som att forskaren pendlar mellan "teoriladdad empiri och empiriladdad teori".

Ahmeds (2006) teoretiska ramverk har varit viktigt under analysprocessen och har fungerat som ett verktyg för att koppla samman en individuell

erfarenhetsnivå med en samhällelig, strukturell nivå. När jag bearbetade de teman som jag identifierat i materialet använde jag mig av tidigare forskning och teoretiska begrepp för att förstå och diskutera teman och för att stärka mina tolkningar. Ett exempel på hur analysen kunde gå till i praktiken är i förhållande till ett tema som jag kallade ”att fastna”. Flera ungdomar beskriver känslor av att fastna upp och inte komma vidare inom utbildningen på språkinstruktionen. Genom att använda mig av Ahmeds (2010a) begreppsmetafor ”att stoppas” (se kapitel 2) kunde jag, inom temat ”att fastna”, identifiera olika underteman som rör hur ungdomarna beskriver blockeringar, vad de upplever blockerar dem, vad det innebär för dem, etc. Jag gick därefter tillbaka till materialet och de intervjuer med ungdomar som inte beskriver upplevelser av att stoppas inom utbildningen och kunde då identifiera teman som visade på en variation i materialet. Genom att använda teoretiska begrepp som analytiska verktyg och genom att pendla mellan material och teori kunde jag med andra ord se såväl mönster som variation i materialet.

Jag har vid flera tillfällen ovan varit inne på aspekter som handlar om hur jag redovisar analysen i de empiriska kapitlen och det kommer till viss del att upprepas och utvecklas nedan. Ungdomarna presenteras med fingerade namn och jag har övervägt noga hur jag ska presentera dem i övrigt för att undvika identifiering (Graham m.fl., 2013; Vetenskapsrådet, 2017, 2002). Jag har haft tiden på min sida, i och med att det har gått fyra år sedan materialet samlades in, och alla ungdomarna bör rimligtvis ha lämnat skolorna. Vidare har jag valt att redigera utdragen språkligt och detta av hänsyn till att läsbarheten underlättas när talspråk redigeras till mer av ett skriftspråk. Jag har även lagt vikt vid att dels redovisa min tolkning och analys av det empiriska materialet och dels redogöra för hur jag förstår detta i förhållande till tidigare forskning och teoretiska begrepp. Detta för att göra analysprocessen transparent för läsaren (Larsson, 2005). Studien bygger på erfarenheter och upplevelser som analyserats utifrån ett visst perspektiv och med en specifik utgångspunkt. Det innebär att det är viktigt att förhålla sig reflexivt till de maktstrukturer som kan ha skapat förutsättningarna för kunskapsproduktionen i intervjun och i samspelet mellan mig som intervjuare och ungdomarna, och om detta handlar kapitlets avslutande avsnitt.

Etablerad vuxen och nyanlända unga - en reflektion

En utgångspunkt i intervjun som beskrivits ovan har inneburit att jag förhåller mig till ungdomarna som aktörer och subjekt samt intervjun som en möjlighet att nå en situerad kunskap om världen, vilket är inspirerat av en feministisk vetenskapssyn (Bhavnani, 1993; Haraway, 1988; Mulinari, 2005). I det nedanstående kommer jag att diskutera det förhållningssätt som innebär att jag har försökt vara medveten om och öppen för att intervju-personerna och jag som forskare har olika positioner och tolkningsramar och hur det påverkar forskningsprocessen (Back, 2007; Mulinari, 2005). Inspirerad av Donna Haraway (1988) föreslår Kum-kum Bhavnani (1993) att en sådan diskussion bör förhålla sig till frågor om risken att genom studien befästa en underordning, om skillnader i materialet och hur de skrivs fram, samt om maktordningar i forskningsprocessen.

För att undvika att befästa en underordning har jag att försökt att fånga och visa på variationer i materialet. Av den anledningen har jag i texten undvikit att använda mig av begrepp som *nyanlända ungdomar* eller *ensamkommande ungdomar* som anspelar på en samhällelig kategorisering, med undantag för när jag refererar till andra texter där dessa begrepp används. Jag strävar efter att lyfta fram variationen av erfarenheter och visa på den heterogenitet som kännetecknar gruppen samt diskutera hur ungdomarna kategoriseras inom introduktionsstrukturen. I detta har den fenomenologiska analysens fokus på individuella erfarenheter varit ett stöd (Thorstensson Dávila, 2014). Jag vill mena att det är ett sätt att inte befästa en bild av ungdomarna som en kategori utan som individer som möter en samhällsstruktur som kategoriserar och grupperar dem.

När det gäller maktasymmetrier mellan mig och ungdomarna som genomsyrat forskningsprocessen vill jag peka på två frågor som har varit närvarande för mig under hela processen och som rör ålder (Graham m.fl., 2013; Thorstensson Dávila, 2014) och tillhörighet till och/eller förankring i det svenska samhället (Mulinari, 2005; Söderqvist, Bülow och Sjöblom, 2016). Jag är vuxen och har intervjuat ungdomar i gymnasieåldern, vilket innebär att vi har olika positioner i en åldersordning. Jag var endast på besök i skolorna och kunde komma och gå som jag ville, till skillnad från ungdomarna, för vilka det att utebli från skolan skulle kunna få stora konsekvenser. Det är dessutom oundvikligt att ungdomarna uppfattar mig som en av alla andra vuxna aktörer, som de möter i vardagen. Men samtidigt är jag varken utbildad lärare eller socionom, och har därför ingen praktisk förkunskap om skolan eller socialtjänstens omsorgssystem. Under studiens

gång kunde jag uppleva det som ett problem, men i efterhand kan jag se det som något positivt. Detta eftersom min okunskap om de olika institutionella sammanhangen som ungdomarna befinner sig i vardagen kan ha bidragit till att jag inte i samma utsträckning sammanblandades med övriga vuxna de möter, och att jag, utifrån min position, kunde ställa andra typer av frågor.

Min position kan även förstås som privilegierad eftersom jag är etablerad i det svenska samhället, till skillnad från ungdomarna som är mer eller mindre nyanlända i samhället. Det, tillsammans med att det är jag som styr intervjun och att den handlade just om hur det är att möta det svenska samhället, kan ligga till grund för en asymmetri i intervjusituationen. I synnerhet kan våra respektive kunskaper i svenska språket ha påverkat och jag har i vissa fall försökt att anpassa mitt språk och tala långsammare för att underlätta konversationen. Samtidigt, vilket jag har nämnt ovan, uppfattade jag inte att ungdomarna tyckte att det var något större problem och de allra flesta uttryckte sig obehindrat på svenska. Det har lyfts fram att det utifrån så skilda utgångspunkter dessutom kan göra det mer komplicerat att tala om rasism och utsatthet (Wernesjö, 2014). Samtidigt skulle det tvärtom också kunna vara så att ungdomarna är mer noga med att framhålla dylika erfarenheter i en intervju med mig, just på grund av att jag inte förutsätts ha egna liknande erfarenheter (Mulinari, 2005).

Frågan om hur våra positioner i olika samhällsliga maktordningar har påverkat materialet är komplex och det varierar mellan intervjuerna. Det är dessutom inte något som är transparent för mig som genomfört studien, och som därför medverkar i kunskapsproduktionen i intervjuerna (Sixtensson, 2018). Det är en komplexitet som jag vill exemplifiera genom att dra paralleller till diskussionen i artikeln *Att bygga en tillfällig allians* av Åsa Söderqvist, Pia Bülow och Yvonne Sjöblom (2016). De lyfter i artikeln metodologiska frågor rörande en intervjustudie med unga ensamkommande i Sverige. Forskarna menar att en tillfällig allians kunde formas mellan intervjuaren och intervjupersonerna eftersom ungdomarna genom en avläsning av intervjuarens utseende räknade in henne i ett "vi", och därför i samförstånd kunde referera till gruppen "svenskar" som de "andra" (Söderqvist, Bülow och Sjöblom, 2016, s. 248). Utdragen från intervjuerna i artikeln är emellertid slående lika hur många av ungdomarna i den här studien refererar till gruppen "svenskar" som en grupp utanför intervjun. Till exempel när Karina berättar att "alltså svenskar är inte sociala, alltså så som jag ser dom så är dom inte sociala". Jag kan ju aldrig veta hur hon uppfattade mig, men har samtidigt svårt att tänka att hon, utifrån min

person, skulle kunna läsa mig som något annat än "svensk". Trots detta refererar hon, men även många andra ungdomar till "svenskar", som *dom* andra i intervjun. Min poäng här är inte att gå emot vad Söderqvist m.fl. (2016) kommer fram till utan snarare att visa på hur komplext det kan vara att reda ut hur intervjuarens och intervjupersonernas positioner i olika samhälleliga maktordningar påverkar intervjuerna, analyserna och resultatet.

Efter att ha redovisat och diskuterat genomförandeprocessen, metoden samt metodologiska och etniska förhållningssätt och utgångspunkter går jag nu vidare till att presentera analysen i fyra empiriska kapitel.

KAPITEL 4

ATT ANLÄNDA OCH INTRODUCERAS I GYMNASIESKOLAN

Jag kan inte göra något. Jag kommer till ett nytt land, jag vet inte på vilken väg jag bor, jag vet inte vad mitt hus heter, jag vet inte nått. Jag tänker ibland, när jag vill gå, att jag har glömt vägen tillbaka hem. Men, när jag kommer till skolan, jag vet vilken väg jag kan gå, vilken väg jag kan komma tillbaka. Med tiden vet jag allt jag behöver.

Salim kom till Sverige för ungefär två år sedan, och i utdraget ovan ser han tillbaka på den första tiden efter migrationen. Han kände sig vilsen i den nya tillvaron, berättar han, men det var en känsla som vände när han kom till skolan och kunde börja orientera sig i samhället. Det är en erfarenhet som han delar med många av ungdomarna i studien. Frågan som kan ställas är dock vad det är med skolan som gör det möjligt för honom och andra att hitta sin väg i den nya vardagen. Det är en fråga som diskuteras i första delen av kapitlet. Det väcker även frågor om vägen genom skolan, hur den skildras av ungdomarna och vart de upplever att vägen leder dem, vilket diskuteras i kapitlets andra del.

Skolgång som en utgångspunkt

När ungdomarna i intervjuerna ser tillbaka på den första tiden i Sverige minns många sådant som kändes obekant och främmande. Det handlar om allt från praktiska saker, att betala på bussen och att skriva in sig i skolan, till sådant som återges som förkroppsligade upplevelser, till exempel i mötet med kylan och mörkret under vinterhalvåret och av att känna sig obekväma i det nya språket. Det är i dessa känslor av desorientering som den första delen av kapitlet tar avstamp i, och detta som en utgångspunkt för att förstå betydelsen av skolan under den första tiden.

Ett orienterande socialt och stödjande sammanhang

Upplevelsen av desorientering under den första tiden i Sverige är för många av ungdomarna förknippad med en känsla av vardagen som socialt kring-

skuren i det nya samhället. Skolstarten blir på så sätt en vändning i vardagen, i och med att de där får tillgång till ett socialt sammanhang. Anna berättar exempelvis att hon hade svårt att finna sig till rätta i Sverige eftersom hon inte hade några vänner här när hon kom. Hon jämför med det stora kontaktnät hon hade i sitt uppväxtland i Sydostasien. Sarah drar på ett liknande sätt paralleller till sin vardag i Syrien, där hon är uppväxt. När hon redogör för det som hon upplever som skillnader mellan vardagen här och där skildrar hon staden där hon bor som folktom och tyst i jämförelse med Damaskus. De uttrycker båda två en upplevelse av att vara social avskurna i Sverige, något som jag tolkar som en känsla av desorientering formad av tidigare erfarenheter från andra sammanhang (jmf Ahmed, 2006).

Anna och Sarah beskriver emellertid, likt Salim ovan, en vändning som kom i och med att de började skolan och där fick tillgång till ett socialt sammanhang. När Anna, efter två månader i Sverige, började skolan blev hon positivt överraskad, säger hon, och detta eftersom hon upplevde att det var enkelt att få kontakt med klasskamraterna. Det att börja skolan och därigenom få tillgång till ett socialt sammanhang med jämnåriga, skildras som en vändpunkt, och hon säger att det ”really made everything different”. För Sarah kom vändningen snarare ett par månader efter att hon började skolan. Den första tiden beskriver hon som svår och detta på grund av att hon inte kunde kommunicera med sina klasskamrater. Men det löste sig när det började ett par ungdomar i hennes grupp som talade arabiska, säger hon. Språket var med andra ord initialt sett ett hinder för hennes möjligheter att få kontakt med klasskamraterna. Det är ingenting som Anna nämner och detta trots att ingen på språkinstruktionen på Kröngymnasiet har samma modersmål som hon. Däremot talar hon och flera andra i hennes grupp engelska, och de har på så sätt ett gemensamt språk. Oavsett vilket menar jag att deras erfarenheter visar betydelsen av att genom skolan få tillgång till ett socialt sammanhang. Det kan innebära att känslan av desorientering och social avskildhet som präglar första tiden kan vändas till en känsla av att vara bekväm tillsammans med andra i den nya vardagen (jmf Wigg, 2008).

De jämnåriga kamraterna som ungdomarna får tillgång till genom skolan fyller inte enbart en social funktion i vardagen. De är dessutom personer som ungdomarna beskriver som ett stöd för att förstå det nya samhället. I detta lyfts framförallt vänner som har varit i Sverige något längre än de själva och som därför kan utgöra en betydelsefull källa till information. När jag i intervjun frågar Sarah varifrån hon har fått sin information om samhället och skolan nämner hon både vänner och lärare, men tillägger att vännerna kan ge

bättre information eftersom ”de är bra på att förklara”. Hon nämner till exempel att hon under den första tiden i skolan ofta vände sig till ett par ungdomar som liksom hon talar arabiska och som studerade på högre nivåer inom språkinstruktionen. De kunde förklara sådant som hon inte förstod och utgjorde på så sätt ett viktigt stöd i vardagen. Hakim beskriver en liknande erfarenhet av vänners betydelse under den första tiden i skolan. Han kom till Sverige första gången med sin familj när han var tretton år och började då i förberedelseklass i grundskolan. Efter drygt två år fick emellertid familjen avslag på sin asylansökan och tvingades därför att återvända till Syrien. Väl där hade konflikten i landet förvärrats och Hakim och hans syster återvände för andra gången till Sverige. Denna gång fick de uppehållstillstånd och han har vid tidpunkten för intervjun varit i Sverige och studerat på språkinstruktionen i två år. När Hakim berättar om sin tid i förberedelseklassen, där han först studerade, lyfter han fram ett par vänner som liksom han själv talar arabiska, och att de utgjorde ett stöd för honom:

Jag lärde mig skitsnabbt svenska för när jag kom så var det några irakier som hade kommit sex månader innan jag hade kommit så det var dom som översatte för mig till lärare och sånt. Sex månader efter så var det jag som översatte till läraren vad dom vill säga.

Jämnåriga som delar erfarenheten av att ha tagits emot som nyanlända i Sverige och som har kommit längre inom utbildningssystemet kan med andra ord fungera som stöd under första tiden i introduktionsutbildningen. Jämnåriga kamrater har i tidigare studier beskrivits som ”guider” eller ”hjälpplärare” för ungdomar i mötet med det svenska skolsystemet och det liknar den tolkning som jag gör av ungdomarnas beskrivningar ovan (Cederberg, 2006, s. 165; Skowronski, 2013, s. 122; se även Hek, 2005). Det har emellertid i dessa studier framförallt beskrivits som betydelsefullt efter övergången till ordinarie klass eller nationella program (Cederberg, 2006; Skowronski, 2013) samt i förhållande till ”svenska” ungdomar”. Jag vill utifrån diskussionen ovan lägga till att jämnåriga, med ett gemensamt modersmål, kan fungera som ett stöd för ungdomars orientering i skolsystemet och för språkinläring även på språkinstruktionen. Det pekar på vikten av att förstå språkinläring, inom introduktionsklasser, som en process i interaktion mellan lärare och elever, och mellan elever (jmf Cekaite, 2006; Åhlund, 2015).

Vid sidan om jämnåriga kamrater lyfts även lärare fram som en del av det sociala sammanhanget i skolan och som ett viktigt stöd i vardagen under

första tiden. Det är flera som likt Sarah ovan nämner lärare och jämnåriga kamrater samtidigt och då som en del av det stödjande och sociala sammanhang som utgör skolvardagen. Fariha lyfter emellertid specifikt fram lärarna i intervjun. Hon kom till Sverige som femtonåring, utan sina föräldrar, men med sin då nio månader gamla son. I hennes skildring av den första tiden i Sverige, och den omställning som det innebär att ensam hantera vardagen, har lärarna en betydelsefull roll.

Först när jag kom, om du tänker från början, till exempel ett barn som inte kan gå och mamma och pappa, föräldrarna, hjälper och tar hand om barnet och lär honom eller henne hur de ska gå eller att han ska komma, såna saker. Samma sak är det när vi kommer till Sverige, lärarna dom är allt. Dom tar hand om, dom hjälper oss. Hur vi ska lära oss, och prata och skriva och såna saker. Jag tycker att det är mycket bra.

Fariha beskriver upplevelsen av att vara ny i ett samhälle som att vara barn på nytt och menar att lärarna fick en föräldralik roll i vardagen. Hon beskriver dem som omsorgspersoner ("dom tar hand om oss") men också som ett stöd i den socialiseringsprocess som orienteringen i ett nytt samhälle kan innebära. Erfarenheten av lärare som ett betydelsefullt socialt och pedagogiskt stöd för nyanlända unga har lyfts fram i andra studier (Cederberg, 2006; Oikonomidou, 2010; de Wal Pastoor, 2015). Oikonomidou (2010, s. 78) visar exempelvis, baserat på intervjuer med unga kvinnor som nyligen anlänt till *high school* i USA, att lärares stöd är särskilt viktigt under den första tiden och detta för att förstå hur det nya skolsystemet fungerar. Jag tolkar emellertid att Fariha beskriver ett stöd från lärarna som går utanför skolsystemet och snarare handlar om att orientera sig i sin nya vardag mer generellt.

Hakim, Amal och Adnan lyfter i intervjuerna specifikt fram antingen modersmålslärare eller tvåspråkiga ämneslärare som betydelsefulla i vardagen under den första tiden. Det påminner om diskussionen ovan om vänner som fungerar som guider i den nya vardagen. Till exempel, som Adnan beskriver, att det har underlättat hans språkinläring att ha en tvåspråkig lärare eftersom hon kan stötta honom på arabiska. Hakim beskriver att den tvåspråkiga lärare som han har i matematik har inneburit att han har kunnat förmedla sina tidigare kunskaper i ämnet. Det påminner om hur ungdomarna i Sharifs (2017, s. 172) studie beskriver betydelsen av tvåspråkiga lärare och han menar att de fungerar som ett stöd och som "förebilder" i vardagen. Utifrån exempelvis Hakims erfarenhet, förstår jag det som att tvåspråkiga

lärare även kan fungera en länk mellan tidigare skolerfarenheter och erfarenheter i nuet i det svenska skolsystemet. Samtidigt vill jag understryka att få av ungdomarna berättar att de haft ett organiserat flerspråkigt stöd under den första tiden, exempelvis i form av studiehandledning på modersmålet eller under kartläggningsprocessen av tidigare kunskaper (jmf Skolinspektionen, 2017). Det är ett stöd som ungdomar enligt lag har rätt till, och som har beskrivits som en framgångsfaktor i undervisning av nyanlända elever (Bunar, 2015b; Nilsson Folke, 2015; Skolverket, 2008).

Skolan lyfts i flera studier fram som ett ytterst betydelsefullt socialt och stödjande sammanhang för barn och unga under den första osäkra tiden efter migrationen (Devine, 2009; Jahanmahan och Bunar, 2015; Löwén, 2006; Ottosson, Eastmond och Cederborg, 2017; Svensson och Eastmond, 2013; de Wal Pastoor, 2015; Wigg, 2008). Svensson och Eastmond (2013) beskriver, i en studie om barns erfarenheter av asyltiden, tillitsfulla relationer till skolkamrater och lärare som något som “promoted agency and was the means through which the majority struggled on, navigating an increasingly familiar territory and striving to consolidate the temporary space allotted to them” (Svensson och Eastmond, 2013, s. 167; se även Ottosson, Eastmond och Cederborg, 2017). En liknande slutsats menar jag kan dras i relation till den diskussion som förts ovan men med skillnaden att det inte endast gäller unga i asylprocess, även om det naturligtvis gör vardagen än mer instabil och osäker.

Utifrån en fenomenologisk utgångspunkt kan mötet med det nya samhället efter migrationen beskrivas som en reorienteringsprocess. Ahmed (2006, s. 157) skriver att människor kan reorientera sig ”if the hand that reaches out finds something to steady an action” och jag menar att skolkamrater och lärare utifrån det kan förstås som *nåbara* personer, som tillgängliggörs i skolan, genom vilka ungdomarna kan orientera sig i det nya samhället. Det är relationer som möjliggör för ungdomarna att ta det nya sammanhanget i ”besittning” och som därför kan bidra till en känsla av stabilitet och hemmastaddhet i tillvaron (Ahmed, 2010b, s. 59). Genom att det är personer genom vilka ungdomarna kan lära sig svenska och få information om utbildningssystemet och samhället kan dessa dessutom vidga deras handlingsutrymme och möjliggöra en känsla av rörlighet i vardagen, menar jag. Det är ett resonemang som fortsätter i nästa avsnitt där jag ställer erfarenheter av att tas emot som ensamkommande i Sverige mot erfarenheter av att komma till Sverige med sin familj.

Skolan som det enda eller ett av vardagens orienterande sammanhang

I det nedanstående kommer jag att utgå från Fahimas och Ismails erfarenheter av första tiden i Sverige och detta för att visa på en skillnad i det stöd som erbjuds ungdomar som kommer till Sverige med sina familjer respektive utan. Jag menar inte att Fahima och Ismail kan ses som representanter för de två grupperna utan använder deras berättelser om första tiden i Sverige för att visa på olika erfarenheter av att tas emot och introduceras i det svenska samhället.

Ismail är 19 år och han har bott i Sverige i ett och ett halvt år. Han är född i Afghanistan men uppväxt i Iran där hans familj fortfarande bor kvar. Liksom flera av ungdomarna som flytt ensamma till Sverige skildrar Ismail flykten som mycket svår. När han släpptes av i Stockholm hade han inte ätit eller sovit på länge, och säger att han varken visste att han var i Sverige eller vart han skulle ta vägen. Han fick hjälp att ta sig till en polisstation och därifrån blev han skjutsad till ett tillfälligt boende. Efter ett par dagar på ett ankomstboende i Stockholm fick han åka till den kommun och det boende där han bor idag.³⁴ Ismail säger att han kände sig mycket vilsen, ”jag visste ingenting, vad är här, vad är jag, vad är dom”, men tillägger att det var en känsla som vände redan på ankomstboendet där han bara bodde i ett par dagar. Detta på grund av att det där ”fanns bra människor”, personal och andra ungdomar, förklarar Ismail, och säger att han kände att ”dom ska hjälpa mig”. Jag tolkar hans redogörelse som en upplevelse av att efter en svår flykt kunna landa i något som kändes som ett tryggt sammanhang (jmf Kohli och Mather, 2003; Stretmo, 2014).

Efter att ha anlänt till den kommun där Ismail bor idag, dröjde det lite mer än en månad innan han fick en plats i skolan. Boendepersonalen var ett viktigt stöd för honom under den tiden, säger han, ”dom kan hjälpa med information eller jag säger framtiden, lite information om vad som händer, information om den här platsen”. Ismail hade även tillgång till en god man som han beskriver som ett stöd i kontakterna med Migrationsverket, skolan och sjukvården. I hans skildring av tiden innan han började skolan får de professionella aktörerna, vars uppdrag det är att stödja ungdomar som kommer utan vårdnadshavare till Sverige, en stor betydelse. Det är inte ett stöd som kan jämföras med stödet som en familj kan ge, menar han, vilket så klart är viktigt att påpeka. Samtidigt kunde han med stöd av de olika

---

³⁴Det är socialtjänsten i ankomstkommunen, där ungdomen först ger sig till känna, som ansvarar för placeringen i ett tillfälliga boende, som kallas ankomstboende. Migrationsverket ansvarar för att anvisa ungdomen till en anvisningskommun som tar över det långsiktiga ansvaret för omsorg och boende under asyltiden och efter ett eventuellt uppehållstillstånd (Socialstyrelsen, 2016).

professionella aktörer som tillgängliggörs inom omsorgssystemet, orientera sig i sin nya vardag. Studier om mottagandet av ensamkommande unga i olika mottagningsländer visar på många problem, men det framkommer även, likt vad Ismail ger uttryck för ovan, att boendepersonal, handläggare på socialtjänsten och gode män utgör ett viktigt stöd under första tiden (Kohli och Mather, 2003; Lundberg och Dahlquist, 2012; Malmsten, 2014; Norström och Gustafsson, 2010; Stretmo, 2014; Thommessen, Corcoran och Todd, 2015; Wernesjö, 2015).

Ismails erfarenheter kan ställas mot hur Fahima beskriver första tiden i Sverige. Hon kom till Sverige från Afghanistan tillsammans med sin mamma och yngre syskon, som anhöriga till en äldre bror. På grund av ett misstag i folkbokföringen vid ankomsten dröjde det sex månader innan hon kunde börja på språkinstruktionen. Under denna period var Fahima isolerad i hemmet, berättar hon, oftast ensam eftersom hennes syskon och mamma hade börjat skolan och SFI. Hon hade utifrån vad jag förstår från intervjun inga kontakter, sociala eller professionella, med någon utanför familjen under den här tiden. Det begränsade hennes möjligheter att orientera sig i sin nya vardag, fram till dess att hon började skolan. Fahima är den av ungdomarna i den här studien som har fått vänta längst på att få börja skolan. Men liksom Fahima är det flera av ungdomarna, som är i Sverige med sina familjer, däribland Aamino, Roon och Salim, som skildrar perioden innan de fick skolplats som en tid av isolering, utan kontakter utanför familjen. Baserat på en etnografisk studie om familjers erfarenheter av asyltiden visar Malin Svensson (2010) att erfarenheten av en lång väntan på skolplats var vanlig bland deltagarna, samt att bristen på kontakter med myndigheter under denna tid ledde till att barnen och deras föräldrar kände sig bortglömda. Utifrån det framkommer att föräldrarna befinner sig i samma situation som barnen och att de, på grund av deras begränsade kunskaper om samhället, kan ha svårt att stödja sina barn i mötet med dess institutioner (se även Bunar, 2015a; Ottosson, Eastmond och Cederborg, 2017). Detta gäller i alla fall i jämförelse med professionella aktörer inom omsorgssystemet vars ansvar det är att stödja ungdomar som kommer utan vårdnadshavare till Sverige, i den nya vardagen och i deras kontakter med myndigheter.

För Fahima var det genom informella kontakter som hennes situation till slut efter fem månader kom att förändras. Detta i och med att hennes yngre syskons lärare erbjöd henne att delta i undervisningen i syskonens förberedelseklass i grundskolan. Hon berättar att det innebar att hon kom hemifrån, kunde börja läsa svenska och få vänner. Fahima följde

undervisningen där i ungefär en månad och fick sedan en plats på språkinstruktionen på Brogymnasiet. Genom kontakten med läraren fick hon med andra ord tillgång till ett sammanhang, utanför familjen, genom vilket hon kunde börja se en väg in i det svenska samhället. Betydelsen av informella kontakter för stöd och information är något som återkommer i flera intervjuer och i synnerhet bland de av ungdomarna som är i Sverige med sina familjer. Eamon berättar till exempel att den information som han och hans familj fick under första tiden i Sverige kom från personer i den församling där hans pappa arbetar. Alla har inte tillgång till ett informellt nätverk i Sverige, men flera av dem som har det beskriver dessa nätverk som mycket betydelsefulla för möjligheten att orientera sig samhället under första tiden (jmf Bunar, 2015a; Zetterqvist Nelson och Hagström, 2016).

Skolan kan med andra ord få en särskild betydelse för ungdomar i familj eftersom det först är där som de får tillgång till ett sammanhang utanför familjen, vid sidan av ett eventuellt informellt nätverk. Detta i jämförelse med ungdomar som är i Sverige utan vårdnadshavare och som redan vid ankomsten får tillgång till en rad olika aktörer med ansvar för att ta emot och stödja dem i vardagen. Detta sagt utan att förminska betydelsen av skolan under första tiden för unga ensamkommande, vilket framkommer såväl i denna som i andra studier (se t.ex. Lundberg och Dahlquist, 2012; Malmsten, 2014; Stretmo, 2014; Wernesjö, 2015). Jag menar att detta bör relateras till hur introduktionsstrukturen är organiserad, och att det visar en risk att i synnerhet barn och unga i familj blir utan stöd under den första tiden i landet (Ganibegovic, 2015; Länsstyrelsen Dalarna, 2011; Zetterqvist Nelson och Hagström, 2016).

Att hamna i riktning med ett välbekant utbildningsspår

När ungdomarna börjar skolan får de inte bara tillgång till ett socialt och stödjande sammanhang, det är även för de allra flesta en välbekant institution. Flera av ungdomarna lämnade en pågående skolkarriär när de migrerade eller tvingades fly och andra har avbrutit skolgången av andra skäl.³⁵ Dessutom finns en stor variation mellan ungdomarna när det gäller hur länge de har gått i skolan och om de har erfarenheter av ett formellt

---

³⁵ Det finns en stor variation i studien i relation till när under migrationsprocessen som ungdomarna har lämnat det, som för dem utgjorde en välbekant vardag. Till exempel har många av ungdomarna som har kommit till Sverige som anhöriga befunnit sig under mer eller mindre utsträckta perioder i ett första flyktland i väntan på beslut om återförening. Vissa berättar att de gick i skolan där och för andra skildrar det snarare som att livet tog en paus under tiden som de väntade på beslut om de skulle få komma till Sverige.

utbildningssystem eller ej.³⁶ De allra flesta beskriver utbildning som antingen ett mål som alltid varit närvarande i deras liv eller som en, av olika skäl, ouppnåelig dröm, som de hoppas kunna förverkliga i Sverige (Bouakaz och Bunar, 2015; Cederberg, 2006; Sarstrand Marekovic, 2016; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). Det att få börja skolan menar jag därför kan innebära att ungdomarna hamnar i riktning mot sina individuella drömmar och mål

Basra och Kiin lämnade båda två en pågående skolkarriär när de migrerade till Sverige och de beskriver universitetsstudier som ett självklart mål. Basras mål är att bli sjuksköterska, säger hon, och när familjen fick igenom sin ansökan om att återförenas med pappan i Sverige studerade hon andra året på gymnasiet i Somalia. Hon är inställd på att ta sig igenom språkintröduktionen och fortsätta sina studier på Komvux, och hoppas sedan fortsätta på vägen mot att nå sitt mål att bli sjuksköterska. Kiin är 17 år och gick nio år i skolan i Somalia men spenderade en tid i Etiopien med sin pappa och syskon i väntan på besked om återförening med mamman i Sverige. Hon vill läsa på ekonomiprogrammet på gymnasiet och är inställd på att sedan läsa vidare på universitetet. Hennes föräldrar har dessutom alltid framhållit att utbildning är viktigt för framtiden, berättar hon. Basra och Kiin har med andra ord båda två sedan tidigare varit inriktade mot utbildning och det är en väg som de kan fortsätta följa, inom det svenska utbildningssystemet.

I relation till detta vill jag lyfta begreppsmetaforen *spår* som introducerades i teoriavsnittet (Ahmed, 2006). Kiin och Basra beskriver erfarenheter som tyder på att de var inriktade på vidare utbildning och följde ett *utbildningsspår* redan i Somalia. Genom att börja i skolan i Sverige kan deras tidigare erfarenheter och erfarenheterna av nuet efter migrationen återigen hamna ”i linje”, i riktning mot universitetsstudier (Ahmed, 2006, s. 15). Det innebär att skolan kan upplevas som en bekant institution trots att mycket annat i vardagen upplevs som nytt och annorlunda. En tolkning som även den finner stöd i Ahmed som skriver: ”Even in a strange environment we might find our way, given our familiarity with social form, with how the social is arranged.” (Ahmed, 2006, s. 7).

I relation till Kiins och Basras erfarenheter vill jag lyfta Elias framställning av att han, genom migrationen till Sverige, kan föreställa sig en annan framtid i förhållande till vad han kunde i sitt uppväxtland. Elias är uppväxt i Iran och berättar att han studerade i en informell typ av skola, som utifrån vad han beskriver kan liknas vid vad som kallas koranskola (Backlund m.fl.,

---

³⁶ Jag har inte tillgång till detaljerad information om allas skolbakgrund utan utgår från vad de har beskrivit för mig om sina tidigare erfarenheter i intervjuerna.

2012; Stretmo och Melander, 2013; UNHCR, 2016). Han har dessutom arbetat i flera år innan han kom till Sverige. Till skillnad från Kiin och Basra beskriver Elias att han blev ställd när han förstod att han måste gå i skolan i många år, innan han kommer kunna börja arbeta i Sverige.

Elias: Det är jättekonstigt. Jag kollade på de andra och jag frågade, hela tiden jag frågade dom andra afghaner på boendet. Dom bara: Ja du måste plugga och gå i skolan i många år, kanske fyra, fem år och sen du kommer att börja jobba och sånt. Jag bara: åh shit så många år!

Mirjam: Trodde du att du skulle kunna börja direkt?

Elias: Jag visste inte att det finns såna regler här i Sverige. Du måste plugga och gå till skolan och sen utbilda sig och sen börja.

Det framkommer att utbildning inte var något som Elias såg som en del av sin förställning om framtiden när han kom till Sverige. Istället skildrar han utbildning som en regel i det svenska samhället, och alltså snarare något som inte går att undvika, än något som han upplevde som en möjlighet för framtiden. Jag menar att det han beskriver kan förstås som en *riktlinje*, som innebär att barn och unga, oavsett om de är nyanlända i Sverige eller ej, riktas mot utbildning som den rätta eller den enda vägen framåt i samhället (Ahmed, 2010b). Det är en tolkning som stärks av studier som visar att gymnasieskolan, som enligt lag är en frivillig skolform, har kommit att bli nästintill obligatorisk för att ha en chans att komma in på arbetsmarknaden (se t.ex. Beckman och Andersson, 2018; Forsberg, 2008; Johansson, 2009). Utifrån hur Elias skildrar sin bakgrund förstår jag det som att utbildning aldrig var ett alternativ för honom tidigare. Han verkar istället ha varit orienterad mot arbete, när han kom till Sverige. Mötet med kraven på, eller riktningen mot utbildning i det svenska samhället kan därför förstås som en känsla av desorientering. Detta till skillnad från Kiin och Basra för vilka riktningen mot utbildningen snarare kan beskrivas som något bekant och som möjliggjorde en känsla av orientering i den nya vardagen i skolan.

Efter drygt två år i Sverige har emellertid Elias inställning till utbildning förändrats. Han säger att ”jag vill studera och komma till skolan och plugga och därför jag har lärt mig mycket och har fått många betyg, jag har lärt mig svenska snabbt”. Det menar jag kan beskrivas som en reorientering i förhållande till kraven som ställs i riktning mot utbildning (Ahmed, 2006). Elias räknar med att kunna söka till ett nationellt gymnasieprogram till hösten och säger att han troligtvis kommer att ha tillräckligt många betyg för att kunna välja antingen ett yrkes- eller ett högskoleförberedande program. Så även om den väg som Elias förställde sig när han kom till Sverige inte var

möjlig för honom att fortsätta på, har utbildningsspåret öppnat upp andra och kanske fler möjligheter för framtiden (jmf Allsopp, Chase och Mitchell, 2015; Herz, 2018).

Skolan har i flera studier om nyligen anlända barn och unga beskrivits som något som bidrar till en känsla av stabilitet och normalitet i vardagen, samt något som gör det möjligt att tänka på en framtid i det nya samhället (Chase, 2013; Chase, Knight och Statham, 2008; Lauritzen och Sivertsen, 2012; Ottosson, Eastmond och Cederborg, 2017; Svensson och Eastmond, 2013; Thommessen, Corcoran och Todd, 2015). Det är upplevelser som jag menar inte endast formas i förhållande till erfarenheter i nuet utan även i relation till tidigare erfarenheter (jmf Sharif, 2017; Sirriyeh, 2010).

Utbildning som en förutsättning för ett levbart liv

När Benyamin berättar om sin bakgrund och om mötet med det svenska samhället är det mycket som påminner om Elias erfarenheter ovan. Benyamin är född och uppvuxen i Afghanistan men tvingades, av anledningar han inte går in på, att fly därifrån och han har bott i Sverige i drygt tre år. Ingen i hans närmsta familj lever idag och han säger att han inte heller har kontakt med några andra släktingar i Afghanistan. Han har knappt några tidigare skolerfarenheter, säger Benyamin, men har däremot arbetat i många år och i flera olika yrken innan han kom till Sverige.

När Benyamin kom till Sverige var han inställd på att börja arbeta direkt, berättar han, och liksom Elias skildrar han kraven på utbildning för att kunna arbeta som något som överraskade honom. Han säger: "Många svenska människor säger att om du har inte betyg, om du inte förstår språket du kan inte jobba, för att städa behövs också betyg!" Arbetsmarknaden framstår alltså som något ouppnåeligt för en person som inte har utbildning och som inte kan svenska. Det kan ställas i relation till Fredrik Hertzbergs (2003) analys av hur arbetsförmedlare skildrar språket som ett problem som kan möta ungdomar med "invandrarbakgrund" på arbetsmarknaden. Det menar han görs genom ett nedvärderande av ungdomarnas svenska kunskaper i förhållande till en underförstådd föreställning om en "perfekt svenska" (Hertzberg, 2003, s. 177 ff.). Det visar att språket kan bli ett reellt problem för ungdomarna när de ska ut i arbetslivet, oavsett om de har betyg i svenska eller ej. Det är krav som har förmedlats till honom från skol- och boendepersonal, berättar Benyamin, och det innebär alltså att han, likt Elias, inte upplever sig ha några andra möjligheter än att försöka skaffa sig en utbildning.

För att uppnå det måste Benyamin emellertid först ta sig igenom språkintröduktionen, vilket han beskriver som en väg kantad av problem. Han har inte tagit betyg i något ämne under sina tre år på programmet, och eftersom Benyamin snart fyller 20 kommer han inte att hinna söka till ett nationellt program inom gymnasieskolan. Även om han återkommer flera gången i intervjun till vad han beskriver som en brist på stöd, ger han uttryck för att ha börjat tvivla på sin egen förmåga att klara av utbildningen. Tankarna på framtiden mal i hans huvud och gör honom stressad och orolig:

Vad ska jag göra? Visa mig på en väg, den kan du gå! Den här jag kan inte, den här jag kan inte, den här jag kan inte... vad ska jag göra? Jag är mycket trött. Vad ska jag göra? I tre år jag bara säger: jag vill, jag vill och dom säger: 'du kan inte'. Jag vill men dom säger: 'du kan inte'. Vad ska jag göra?

Det är med en desperation, som präglar hela intervjun, som han skildrar upplevelsen av att inte se några vägar ur den situation han befinner sig i. Frustrationen över att endast mötas av vad han inte kan göra, men att aldrig presenteras några alternativ vad han skulle kunna göra, innebär att Benyamin har svårt att föreställa sig en framtid ("vad ska jag göra"). Det är något som också måste ställas i relation till att han flera gånger i intervjun säger att utbildning har förmedlats till honom som den enda vägen framåt, och det som kan skapa möjligheter på såväl arbetsmarknaden som bostadsmarknaden i framtiden. Han berättar i intervjun om en lång och mångfacetterad arbetslivserfarenhet från uppväxtlandet, men att detta inte har tillräknats något värde i det svenska samhället. Det skildrar han som en förlust av status och en känsla av att inte ha något att bidra med till samhället (jmf Wikström, 2009). Kanske måste han lämna Sverige, säger han, men vart ska han då ta vägen. Han kan inte återvända till Afghanistan eftersom det bokstavligen skulle innebära en risk för hans liv, berättar Benyamin, och han orkar inte heller börja om någon annanstans.

Ungdomarna i Sharifs (2017) studie som studerar på IVIK-programmet, resonerar kring utbildning och i synnerhet högre utbildning som något som kan ge respektabilitet, i såväl det svenska som det irakiska samhället, där de är uppväxta. Utifrån hur Benyamin resonerar menar jag att utbildning inte endast verkar vara ett sätt att uppnå respektabilitet, utan att det för honom snarare framstår som en förutsättning för att livet ska upplevas som levbart (Ahmed, 2006; Butler, 2006). Även om det ligger mer i Judith Butlers (2006, s. 29) begrepp "levbara liv", vill jag här återknyta till hennes resonemang om

att det krävs en viss stabilitet för att ett liv ska kännas levbart. En stabilitet som skapas av att livet levs i samklang med samhällets normer och inom erkända kategorier. När Benyamin skildrar sin vardag och sin framtid är det just avsaknaden av stabilitet som jag tolkar som det mest akuta. Det, menar jag, är förknippat med upplevelsen av att han inte kan leva upp till samhällets krav på utbildning och därför inte ser hur han inom en rimlig framtid ska kunna få kontroll och stabilitet i sitt liv.

Anita Beckman och Åsa Andersson (2018, s. 536–537) beskriver i en studie om arbetslösa unga vuxna att deras situation dels präglas av att inte kunna leva upp till normer om vuxenheten, och dels av sociala och ekonomiska begränsningar i vardagen. Forskarna beskriver att de unga vuxna i studien framställer livet som ett ”vakuum eller en återvändsgränd, i vilken handlingsutrymmet upplevs som litet eller obefintligt”. På ett liknande sätt uppfattar jag att Benyamin upplever sin situation och hur han ser på sina möjligheter i framtiden. På grund av hans svårigheter att klara av utbildningen, och den brist på stöd han upplever, får han inte fotfäste i det enda spår som för honom framstår som framåtriktat, vilket innebär att varken vardagen här och nu eller framtiden upplevs som given (Ahmed, 2006, s. 157–158).

Kapitlet har hitintills med undantag för det sista avsnittet kretsat kring ungdomarnas erfarenheter av den första tiden efter ankomsten till Sverige. Jag har visat att skolan har en viktig funktion för ungdomarnas möjlighet att orientera sig i sin nya vardag och för att vända den initiala känslan av desorientering som migrationen inneburit. Skolan kan utifrån det ovanstående förstås som en utgångspunkt för ungdomarnas orientering i det nya samhället, något som Ahmed beskriver som ett härifrån ”utifrån vilken världen breder ut sig: kroppens ’här’, där den bor” (Ahmed, 2010, s. 51; se även Husserl, 2004). Skolans betydelse för ungdomarnas orientering i det nya samhället sätter ramarna för den fortsatta analysen som rör ungdomarnas erfarenheter av programmet språkintröduktion inom gymnasieskolan.

Språkintröduktionens position inom gymnasieskolan

I det nedanstående kommer ungdomarnas erfarenheter av språkintröduktionen att diskuteras. Det innebär att framställningen av att ungdomarna riktas mot ett utbildningsspår i mötet med det svenska utbildningssystemet, som var den röda tråden ovan, kommer att problematiseras. Istället framkommer att ungdomarna på grund av hur

utbildningen är organiserad samt programmets rumsliga placering skildrar språkintröduktionen som en utbildningsform vid sidan av eller som föregår gymnasieskolan (jmf Nilsson Folke, 2017b; Sharif, 2017).

Ett organisatoriskt påfartsspår

När ungdomarna nämner gymnasieskolan i intervjuerna skildras det som en skolform som de inte ingår i, utan som något som de strävar efter att nå med sina studier på språkintröduktionen. Det framgår exempelvis i utdragen från intervjuerna med Elias, Isra och Oriyo:

Elias: Ja jag kunde ha pluggat mer och kanske kunde jag då ha börjat gymnasiet det här året men jag hade några problem.

Isra: Förra året trodde jag att det här året ska jag klara alla ämnena och nästa år, 2015, ska jag börja gymnasiet men nu tror jag inte det.

Oriyo: Det är bara tre månader kvar till jag skulle ha börjat gymnasiet.

I deras resonemang framkommer att de nationella programmen likställs med gymnasiet varvid språkintröduktionen, i deras erfarenhet, framstår som en utbildningsform som föregår den samma. Det framskrivna syftet med språkintröduktionen är att erbjuda ungdomar på programmet en utbildning som kan möjliggöra för dem att gå vidare till annan utbildning, exempelvis inom gymnasieskolan (Skolverket, 2016b). Upplevelsen av språkintröduktionen som någonting annat än gymnasiet kan med andra ord förstås i relation till att utbildningens syfte är att ge gymnasiebehörighet, samtidigt som det är en del av gymnasieorganisationen som sådan.

Språkintröduktionens position som en skolform som föregår gymnasiet framkommer även när ungdomarna beskriver utbildningen och sina vägar inom programmet. På Kröngymnasiet beskriver ungdomarna sin progression genom utbildningen utifrån hänvisningar till grundskolans årskurser. Maya säger exempelvis att "jag ska börja gymnasiet nästa år, nu årskurs nio". Adnan berättar att han studerade på en skola som endast erbjuder programmet språkintröduktionen fram till dess att han nådde kunskapskraven för årskurs fem i svenska som andra språk. Då flyttade han över till Kröngymnasiet och läser nu alla grundskolans ämnen mot årskurs nio, berättar han. På Kröngymnasiet beskriver alltså ungdomarna generellt sett utbildningen på språkintröduktionen i relation till grundskolans årskurser. Detta kan ställas mot vad som kan beskrivas som en utstakad väg inom

utbildningssystemet som leder från årskurs till årskurs och från grundskolan till gymnasiet (Lago, 2014; Närvänen och Näsman, 2007). Utifrån hur ungdomarna beskriver språkinstruktionen på Kröngymnasiet kan det förstås som en *påfart* mot gymnasiet. Det kan jämföras med hur Sharif (2017, s. 175) beskriver ungdomarna på IVIK-programmet som att de "är på väg in" till en position i gymnasiefältet (se även Johansson, 2009).

När ungdomarna på Brogymnasiet skildrar sin väg genom utbildningen framstår det emellertid inte lika entydigt som ett spår riktat mot gymnasiet. Detta kan härledas till att SFI-kurser är ett obligatoriskt inslag inom den lokala organisationen av utbildningen på Brogymnasiet. Yasmin beskriver exempelvis sina tre och ett halvt år på språkinstruktionen så här:

Jag började med en termin i slussen från augusti till jul och sen en termin SFI B, och nästa år också, en termin SFI C och en termin SFI D. Eftersom jag inte klarade SFI D, fortsatte jag med SFI D nästa år och årskurs 7 och sen klarade jag SFI D och nu har jag börjat med sista klassen, nio, på språkinstruktion.

När hon redogör för sin väg genom språkinstruktionen går den först via olika SFI-kurser för att sedan fortskrida till grundskolans årskurs sju och nio. Den utstakade vägen via grundskolan till gymnasiet kan, menar jag, även beskrivas som en väg som leder *rakt* genom utbildningssystemet. I förhållande till detta framstår det spår som Maya och Adnan beskriver som rakare, än den väg som Yasmin beskriver. Detta eftersom SFI-kurser inte ger gymnasiebehörighet utan har, som en del av vuxenutbildningen, syfte att förbereda för inträde på arbetsmarknaden.

Jag återkommer i nästa kapitel till ungdomarnas erfarenheter av att läsa SFI-kurser. Här vill jag visa att den lokala organiseringen av språkinstruktionen får betydelse för hur ungdomarna upplever utbildningen på språkinstruktionen i relation till utbildningssystemet i stort. Erfarenheterna av språkinstruktionen på Brogymnasiet kan ställas mot resultatet i Schroeter och James (2015) studie av ungdomar som studerar på ett program, i en kanadensisk gymnasieskola, som delvis syftar till att möta "flyktingungdomars" behov. Det är ett program som har fokus på yrkesinriktade kurser snarare än kurser som kan ta ungdomarna vidare inom utbildningssystemet. Forskarna skriver att ungdomarna genom detta hamnar på en "non-academic track" inom utbildningssystemet, vilket de menar är i konflikt med skolans inkluderingsuppdrag och uppdrag att skapa lika villkor för alla (Schroeter och James, 2015, s. 33). På ett likartat sätt framstår språkinstruktionen på Brogymnasiet, genom SFI-kurserna, som en

utbildning som inte entydigt riktar ungdomarna vidare inom utbildningssystemet utan även mot arbetsmarknaden. En arbetsmarknad som emellertid är svår att komma in på utan en gymnasieexamen.

Flera av ungdomarna på Brogymnasiet beskriver sin egen plats inom utbildningssystemet genom jämförelser med andra som i högre grad än de själva verkar ha följt en utstakad väg genom skolan. Fahima jämför sig exempelvis med sina syskon, som när de kom till Sverige började i förberedelseklass i grundskolan, och som nu studerar på nationella gymnasieprogram. Under samma tid har Fahima studerat på språkintröduktionen och läst SFI-kurser samt ett mindre antal grundskoleämnen. På de snart tre år som hon studerat på programmet har hon emellertid inte lyckats få tillräckligt många betyg för gymnasiebehörighet och har inte kunnat söka till ett nationellt gymnasieprogram. När hon ser tillbaka på sin tid på språkintröduktionen, säger hon: ”Jag gillar inte den här skolan, därför alla mina syskon gick till gymnasiet, men till nu jag läser språk här, det är konstigt.” Det är svårt för Fahima att förstå hur hennes och syskonens väg genom utbildningssystemet har kunnat bli så olika. Hon är äldre än syskonen och hade av den anledningen en längre utbildningsbakgrund när familjen kom till Sverige, men nu har syskonen istället gått om henne och tagit sig vidare till ordinarie utbildning medan hon är kvar på en introducerande nivå. Hennes upplevelse av språkintröduktionen kan, menar jag, snarast beskrivas som en plats mellan grundskolan och gymnasiet. En plats där hon upplever att hon fastnat samtidigt som hennes syskon hela tiden har rört sig framåt. Det ligger i linje med vad som har framkommit i tidigare studier där intröduktionsutbildning på gymnasiet har beskrivits som en ”vänthall” (Sharif, 2017, s. 130; se även Svensson och Eastmond, 2013; Wigg, 2008) eller som en rumslig och tidslig ”liminal plats” (Nilsson Folke, 2015, s. 71). Utifrån detta tycks ungdomarna på språkintröduktionen inte riktigt ”höra hemma någonstans i det svenska skolsystemet” (Johansson, 2009, s. 263).

Det framkommer ovan att språkintröduktionen beskrivs på lite olika sätt av ungdomarna på de två skolorna i studien. Det har att göra med hur utbildningen organiseras lokalt (jmf Nilsson och Bunar, 2016; Skolinspektionen, 2017; Skowronski, 2013). Oavsett vilket beskrivs språkintröduktionen inte som en del av, utan snarare något som föregår gymnasieskolan. Ett liknande resultat har framkommit i studier rörande introducerande program inom gymnasieskolan generellt (Hultqvist, 2001; Johansson, 2009) och om intröduktionsprogram för nyanlända ungdomar specifikt (Nilsson Folke, 2017b; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). I en studie

om hur elevidentiteter formas i relation till gymnasieskolans institutionella ordningar visar Johansson (2009) att ungdomarna på IV-programmet³⁷ besitter en position vid sidan av som i liten grad möjliggör för dem att uppnå skolans elevideal. Det är en differentiering som hon ser som ett resultat av skolans institutionella ordning och skolsystemets uppdrag att sortera elever utifrån behörighet. Det är något som jag menar även ligger till grund för ungdomarnas erfarenheter av språkintröduktionen i den här studien (jmf Allen, 2006; Skowronski, 2013).

I relation till det ovanstående framträder en annan bild av skolan än den som målades upp i kapitlets inledande del. Istället för att genom skolan riktas mot ett utbildningsspår, tycks gymnasieskolan innefatta olika organisatoriska spår. Ahmed (2010b, s. 58) menar att samhällsliga institutioner fungerar som *orienteringsapparater* och att de sätter ut en gemensam riktning för dem som rekryteras till institutionen. När ungdomar rekryteras till gymnasieskolan är det emellertid utifrån två olika logiker. Jag menar att de som rekryteras till gymnasieskolans nationella program, utifrån behörighet, är de som tillåts följa dess riktning och som utgör skolans "vi" (Ahmed, 2010b, s. 59). De som inte kan rekryteras, placeras istället på introduktionsprogram, och måste, innan de släpps in till fullo, bevisa att de är subjekt som är värda att rekryteras. Utifrån detta menar jag att ungdomarnas upplevelser av språkintröduktionen som, inte en del av, utan som något som föregår gymnasiet kan förstås.

Ahmed (2010b, s. 59) beskriver även institutioner som orienteringsapparater, "som håller reda på vart saker platsar", vilket jag vill mena är något som gymnasieskolan gör genom att rikta ungdomarna inom institutionen i förhållande till olika organisatoriska spår. Ett rakt spår som riktar framåt mot gymnasieexamen (de nationella programmen) och ett spår som snarare är en påfart som riktar mot de nationella programmen, och mot att i framtiden (eventuellt) inkluderas i institutionen. Behörighetskraven utgör på så sätt en gräns som dras inom, och inte omkring gymnasieskolans institution. Det är en differentiering som förstärks ytterligare i den vardagliga skolpraktiken, vilket diskuteras i nästa avsnitt.

Ett organisatoriskt och rumsligt sidospår

När ungdomarna skildrar sin vardag i skolan tycks den organisatoriska gränsen mellan språkintröduktionen och nationella program även fyllas med

---

³⁷ IV-programmet kan beskrivas som en föregångare till de fem introduktionsprogrammen, varav språkintröduktion är ett, inom dagens gymnasieskola.

andra betydelser än gymnasiebehörighet, som beskrevs ovan. Det visar exempelvis utdraget från intervjun med Ayan, nedan:

Det finns andra kommuner där dom blandar eleverna, svenskar och invandrare men i den här kommunen dom blandar inte. Invandrare går till sitt och utbildar sig själva i sitt.

I hans beskrivning framkommer att den organisatoriska åtskillnaden mellan nationella program och språkinstruktionen, för honom även tycks utgöra en gräns mellan kategorierna "svenskar" och "invandrare". Språkinstruktionen framställs som ett program som skiljer ut ungdomar som föreställs tillhöra kategorin "invandrare" från andra ungdomar på skolan ("svenskar").

Adel beskriver något liknande när han berättar att han ska börja på en dramakurs med ungdomar på de nationella programmen:

Adel: Jag tror jag börjar drama efter helgen med dom som är svenska, ja nästan svenska.

Mirjam: Vaddå nästan svensk?

Adel: Jag vet inte. De som började gymnasium, de som går program. Med dom ska jag gå.

Ayan förknippar som framkom ovan språkinstruktionen med kategorin "invandrare" och på motsvarande sätt beskriver Adel de som går på nationella program som "svenskar", eller i alla fall "nästan svensk". Genom att lägga till "nästan svenska" framstår det som att han reserverar sig mot en föreställning att nationella program är likställd med "svenskheter". Samtidigt, när jag ber Adel förtydliga vad han menar, är det programtillhörigheten som i hans erfarenhet tycks utgöra den huvudsakliga skiljelinjen mellan honom och de ungdomar som han inkluderar i kategorin "nästan svensk".

Det att kategorier som "svenskar" och "invandrare" reproduceras genom åtskillnad inom utbildningssystemet har framkommit i andra studier och till exempel i förhållande till ämnet svenska som andraspråk (se t.ex. Fridlund, 2011; Gruber, 2007; Runfors, 2003), och när det gäller program eller klasser riktade mot nyanlända (se t.ex. Nilsson Folke, 2017a; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Svensson och Eastmond, 2013). Detta kan ställas mot hur nyanlända ungdomar i andra nationella kontext (Australien och Kanada) beskriver upplevelsen av att göras annorlunda i skolan (Schroeter och James, 2015; Uptin, Wright och Harwood, 2013). En student i Schroeters och James (2015) studie säger exempelvis att "we are here because we are black" som

svar på frågan om varför hon är placerad på det program, riktat mot nyanlända unga, där hon studerar i en kanadensisk gymnasieskola. Jonnell Uptin m.fl. (2013) lyfter i sin studie fram en ung kvinna, som beskriver upplevelsen av att som nyanländ börja i en australiensk gymnasieskola med orden: "It felt like I was a black dot on white paper." Ungdomarna i båda studierna beskriver alltså en upplevelse av att förkroppsliga skillnad i skolan baserat på utseendemässiga tillskrivningar. I den här studien, och inom skolsammanhanget, beskriver ungdomarna emellertid snarare erfarenheten av att göras annorlunda som förknippad till programtillhörigheten.

En av få ungdomar som i skolsammanhanget pekar på tillskrivna utseendemarkörer för att beskriva skillnader mellan kategorierna "svenskar" och "invandrare" är Michael. Detta är dock för honom förknippat med en känsla av att inte passa in bland ungdomarna på språkintraktionen. Michael har endast varit i Sverige i ett par månader och han är uppväxt i ett land i Norden. Han trivs inte i skolan och en anledning till det är att han har haft svårt att få vänner, säger han. Detta delvis för att han inte talar svenska, vilket Michael beskriver som det gemensamma språket i hans grupp. Men han lyfter även fram en annan anledning:

I guess that I look rather privileged to them and I am not the victim of racism. I look kind of Swedish, so I understand that it is weird to talk to me.

Han upplever att det att han ser "svensk" ut, innebär att klasskamraterna tycker att det är konstigt att tala med honom. Han visar en medvetenhet om att han, genom sitt utseende, har en privilegierad position i samhället i en vidare bemärkelse, men i det sociala umgänget med andra på språkintraktionen upplever han det som ett hinder. Michaels upplevelse visar att gränsen mellan språkintraktionen och nationella program även kan förstås i relation till föreställningar om ett specifikt "svenskt" utseende (jmf Lundström och Teitelbaum, 2017; Mattsson, 2011). Viktigt att poängtera här är emellertid att Michael relativt nyligen har börjat i klassen och att det är många som beskriver den första tiden, innan de lärt sig svenska, som en period när de kände sig utanför gemenskapen.

Skillnad reproduceras inte endast i förhållande till gymnasieskolans organisatoriska ordning utan även genom språkintraktionen rumsliga placering. Det är emellertid en fråga som framförallt kom upp i intervjuerna med ungdomarna på Brogymnasiet, vilket jag menar har att göra med hur språkintraktionen är placerad på Kröngymnasiet respektive Brogymnasiet.

På grund av detta vill jag inleda med en kort redogörelse av hur jag under intervjustudien uppfattade miljön på de två skolorna. På Kröngymnasiet är språkintröduktionens lokaler, i alla fall de klassrum som jag intröducerades till, centralt belägna i skolans huvudbyggnad. För att komma till sina klassrum, som ligger i nära anslutning till en av huvudkorridorerna, måste ungdomarna gå via huvudentrén och passera matsalen. Ungdomarna rörde sig dessutom mellan olika korridorer inom skolan, bland annat hade många skåp i andra korridorer. I och med dess centrala placering uppfattade jag språkintröduktionen på Kröngymnasiet som inordnad i skolmiljön.

På Brogymnasiet var språkintröduktionens placering i skolan något som slog mig vid mitt första besök, och det var också en fråga som upptog många av intervjuerna. Språkintröduktionens lokaler ligger i ett par korridorer i en sidobyggnad. Huvudentrén till skolan ligger lite längre bort och det finns sidoingångar som leder direkt till språkintröduktionens korridorer. Det innebär att ungdomarna kan ta sig till sina klassrum utan att gå via huvudentrén och utan passera andra korridorer. I och med att korridorerna ligger i en sidobyggnad finns det heller ingen anledning för ungdomar som inte går på språkintröduktionen att vistas där. Det leder till att få personer utöver lärare och ungdomar på språkintröduktionen befinner sig i eller passerar dessa korridorer. Ungdomarna på språkintröduktionen behöver inte lämna lokalerna under skoldagen, förutom när de ska till matsalen eller till kaféet, som båda är belägna centralt på skolan. Under den månad som jag spenderade på Brogymnasiet var dessutom en högstadieskola tillfälligt placerad i korridorerna närmast språkintröduktionen, vilket blev ytterligare en barriär mot övriga skolan. Istället för att lokalerna var inordnade i skolmiljön som på Kröngymnasiet upplevde jag språkintröduktionens korridorer på Brogymnasiet som avskärmade i skolan.

Ungdomarna på Brogymnasiet hänvisar till ”korridoren” när de berättar om sin vardag i skolan (jmf Sharif, 2017). Det är i korridorerna som de umgås med kamrater under rasterna och där sitter under håltimmar mellan lektioner. Så här beskriver Yasmin och Karim språkintröduktionens korridorer i sina respektive intervjuer:

Yasmin: Här i korridoren är alla som kommer från ett annat land. Och den korridoren som är där uppe också bara dom som kommer från ett annat land. Det är special för språk men i dom andra, bara svenskar.

Karim: Ja, och skolan, jag gillar inte som det funkar i skolan här, det finns om du vet det finns bara den platsen, det finns bara invandrare och på andra sidan det finns svenskar.

Karim och Yasmin skildrar båda två vad som kan förstås som tydliga rumsliga gränser i skolan. Yasmin hänvisar till "här i korridoren" och "dom andra" korridorerna och Karim pekar på "den platsen" och "på andra sidan". Däremellan finns en gräns som de beskriver i förhållande till kategorierna "svenskar" och "invandrare". De rumsliga gränserna samspelar och förstärker med andra ord de organisatoriska gränserna mellan språkintroduktionen och övriga skolan (jmf Nilsson Folke, 2017b; Sharif, 2017). Jag menar att språkintroduktionen i relation till det ovanstående kan beskrivas som ett rumsligt och organisatoriskt sidospår i skolan.

Kerstin von Brömssen och Signild Risenfors (2014) diskuterar hur elevers identiteter i en gymnasieskola kan förstås som delvis formade i relation till en specifik plats i en korridor som kallas "invandrarhörnet". De visar att det är en plats och en social arena som formas i relation till föreställningar om "invandrare" och "svenskhet", men som samtidigt samspelar med andra sociala kategorier, som kön och klass och med föreställningar om den ideala eleven (jmf Johansson, 2009). Det innebär att gränserna som dras tycks mer flytande, vilket gör det möjligt för vissa av ungdomarna att träda mellan kategorierna "svenskar" och "invandrare" inom det lokala skol-sammanhanget (jmf León Rosales, 2010; Wiltgren Kasselas, 2014). I jämförelse med det framstår den upplevda gräns mellan språkintroduktionen och övriga skolan som ungdomarna i den här studien ger uttryck för som mer absolut. Detta menar jag är något som formas av att gränsen upprätthålls inte bara rumsligt utan även organisatoriskt inom skolorna.

Det spår som ungdomarna följer inom gymnasieskolan kan med andra ord inte endast förstås som en påfart till gymnasiet utan det tycks dessutom löpa såväl rumsligt som organisatoriskt vid sidan av det större skolsammanhanget. I ungdomarnas erfarenheter framstår det som att ett avgörande kriterium för att kategoriseras som "svensk" är att följa det raka utstakade spåret i ett nationellt program. I relation till det blir det sidospår som språkintroduktionen utgör inom skolan förknippat med kategorin "invandrare". Utifrån en fenomenologisk utgångspunkt och i linje med Ahmed (2006, s. 99) visar det hur skillnader inte är något som är givet utan som är "shaped in how we take up space, or how we orient ourselves toward objects and others".

Sammanfattning

Kapitlet tog sin utgångspunkt i ungdomarnas berättelser om det första mötet med Sverige. Jag visar att det att börja skolan gör det möjligt för ungdomarna att orientera sig i sin nya vardag. Det ger dem tillgång till ett socialt sammanhang med jämnåriga och vuxna som på olika sätt fungerar som ett stöd i vardagen. Framförallt lyfts betydelsen av jämnåriga kamrater som talar samma modersmål och som har varit i Sverige längre än dem själva. Jag visar även att det stöd som finns tillgängligt innan ungdomarna har fått en skolplats skiljer sig stort mellan ungdomar som är i Sverige med sina familjer respektive utan. Det menar jag visar på en brist i introduktionsstrukturen i en vidare bemärkelse, vilket riskerar att leda till att unga i familj blir isolerade och inte får det stöd de behöver under första tiden. Skolan kan även förstås som en bekant institution som möjliggör en riktning mot individuella mål och drömmar om framtiden. Utbildning framstår emellertid som den enda möjliga vägen framåt i det svenska samhället. Ungdomar, som av olika anledningar har svårt att leva upp till kraven som ställs, kan utifrån det få svårt att överhuvudtaget föreställa sig en framtid i Sverige.

Jag visar vidare att skolan kan förstås som en orienteringsapparat som inte endast försätter ungdomarna i en riktning framåt, utan som även orienterar ungdomar inom gymnasieskolan i stort, i förhållande till olika institutionella spår. Detta i relation till en utstakad och föreställd rak väg som leder via grundskolans årskurser till ett nationellt program på gymnasiet och till en gymnasieexamen. De nationella programmen utgör, utifrån ungdomarnas erfarenheter, ett eftersträvansvärt huvudspår inom gymnasieskolan. Språkinstruktionen framstår inte som en del av gymnasieskolans institution utan antingen som en möjlig påfart till nationella program, eller som en mellanstation mellan grundskolan och gymnasiet där ungdomarna riskerar att fastna. Oavsett vilket framkommer att behörighetskraven till gymnasieskolan drar en tydlig gräns inom istället för omkring institutionen. Vidare förknippas de nationella programmen med "svenskhets" och kan utifrån ungdomarnas erfarenheter beskrivas som ett spår för "svenskar", medan språkinstruktionen kopplas till kategorin "invandrare" och framstår i relation till det som ett rasifierat sidospår. Det är en föreställning som tycks formad av såväl organisatoriska som rumsliga gränser inom skolorna.

I kapitlet bekräftas de problemen som framkommit tidigare när det gäller avskild undervisning för nyanlända barn och unga (Nilsson Folke, 2017a; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). Här kan paralleller dras till det integrationspolitiska dilemma som beskrevs i inledningen. Detta i och med att

språkinstruktionen snarare tycks skapa och befästa skillnad än möjliggöra för ungdomarna att känna att de kan ta en plats i samhället på lika villkor som andra.

SPRÅKINTRODUKTIONEN OCH KAMPEN MED TIDEN

Ungdomarna i den här studien beskriver att deras mål är att komma vidare inom det svenska utbildningssystemet och söka till ett nationellt program inom gymnasieskolan. För att kunna göra det måste ungdomarna emellertid innan de fyller 20 år ta sig igenom språkintruktionsprogrammet med godkända betyg i tillräckligt många ämnen. Det innebär att möjligheten att nå målet kan beskrivas som en kamp med tiden, en tid som kan ta slut innan de har nått fram. I det här kapitlet undersöker jag hur ungdomarna beskriver vägen genom språkintruktationen som antingen en framkomlig väg eller en väg kantad av hinder som stoppar upp dem inom utbildningssystemet. Det analyseras i relation till upplevelser av tiden som går, ställt mot hur tid organiseras inom skolan, samt i förhållande till ungdomarnas föreställda skolkarriärer.

Utbildningssystemets temporala ordningar

Skolan kan beskrivas som en institution som är framåtriktad genom att utbildning riktar barn och unga mot mål som ligger i framtiden (Lee, 2001; Närvänen och Näsman, 2007; Zeiher, 2007). Det innebär att barns och ungas väg genom skolan struktureras genom en föreställd väg som löper genom en dåtid, nutid och en föreställd framtid. När Yasmin och Maya skildrar sina erfarenheter av utbildningen i Sverige relaterar de exempelvis till tidigare erfarenheter av utbildning i Syrien. Yasmin är född i Irak och gick i skolan där fram till årskurs sex när hennes familj flydde till Syrien. Där blev hon och hennes syskon kvar i tre år, samtidigt som hennes mamma tog sig vidare till Sverige. När Yasmin och hennes syster kunde återförenas med mamman i Sverige hade hon precis gått ut årskurs nio i Syrien. Maya är född och uppvuxen i Syrien, och hade även hon gått ut årskurs nio, när familjen tvingades fly till Sverige. I utdragen nedan beskriver Yasmin och Maya sin skolbakgrund och mötet med det svenska skolsystemet:

Yasmin: Du vet jag har läst årskurs 7 till 9 i Syrien, jag har bött också i Syrien, men här jag har läst dom igen men på svenska. Jag tycker att det är synd, jag känns som jag har tappat mina år där i Syrien. Det betyder att jag har tagit bort mina betyg i papperskorgen.

Maya: Jag har betyg från Syrien i årskurs nio men jag måste tillbaka till det här. Ett år bara språket och det här året bara ämnena. Alla ämnen. Jag måste fortsätta dem, sen jag kan gå till gymnasiet. Det blev så när jag flyttade till Sverige, de två åren de gick.

De beskriver båda två sina tidigare utbildningserfarenheter och sin position inom utbildningssystemet i Syrien i förhållande till grundskolans årskurser. Detta ställer de sedan mot erfarenheten av mötet med det svenska skolsystemet, där de fick börja om och läsa samma årskurser som de redan klarat av i Syrien. De skildrar med andra ord en föreställning om en utstakad väg genom utbildningssystemet som leder via olika punkter (årskurser) framåt mot ett mål (gymnasieskolan), något som jag var inne på redan i föregående kapitel. Men i Yasmins och Mayas beskrivningar skildras vägen dessutom i förhållande till tid, och upplevelsen av tid som har gått förlorad för dem i mötet med det svenska utbildningssystemet. Detta menar jag kan förstås i förhållande till vad Lina Lago (2014, s. 26) beskriver som skolans temporala ordning, som hon menar ”innebär att något, i detta fall skolan, förstås genom händelsers sekventiella ordning, hur händelser och företeelser ordnas i relation till varandra”. Utifrån Yasmins och Mayas erfarenheter kan grundskolans årskurser förstås som en temporal ordning som sätter ut en kurs som måste följas i rätt ordning för att känslan av att komma vidare inom utbildningssystemet ska infinna sig. Utifrån Ahmed (2006, s. 13) kan det beskrivas som en tidsmässig *riktlinje*, vilket innebär att Yasmin och Maya erfarenheter kan förstås som en upplevelse av att ha hamnat ”ur fas” (out of time). Detta dels i förhållande till den tidsmässiga riktlinjen som organiserar skolan och dels till en individuellt föreställd skolkarriär (Ahmed, 2006; Närvänen och Näsman, 2007; Nilsson Folke, 2017b).

Vid sidan av årskurser struktureras tid inom skolsystemet genom ålder (jmf Lago, 2014; Närvänen och Näsman, 2007). Närvänen och Näsman (2007, s. 77) beskriver ålder som å ena sidan en individuell erfarenhet av tid som passerar och å andra sidan som en struktur, vilket beskrivs på följande sätt: ”As a structure, age is institutionalized in the life course institutions, consisting of interrelated, age-based, socially and culturally constructed sequences of life-time, a structuring of the life-time.” Ålder kan utifrån det förstås som organiserande av tid på ett liknande sätt som årskurser ovan,

men det kan dessutom förknippas med övergångar mellan olika livsfaser och en föreställning om livets gång (jmf Allsopp, Chase och Mitchell, 2015, för en liknande diskussion om ålder inom asylsystemet). Inom skolan kan ålder beskrivas som en strukturerande princip för olika skolformer som grundskolan och gymnasiet. Ungdomarna som kommer till Sverige och som är över 16 år placeras, på grund av sin ålder, i gymnasieskolan och på programmet språkinstruktionen. Rätten att söka in till ett nationellt program är vidare begränsad till det första halvåret det år en person fyller 20 år. Det innebär att ungdomarnas ålder vid ankomsten till Sverige får stor betydelse för deras möjligheter att hinna få behörighet att söka till ett nationellt program. Det beskriver Karina i utdraget nedan:

Karina: Alltså alltid sen jag var liten, jag har alltid drömt om att ta studenten, men när jag kom till Sverige, det bara försvann.

Mirjam: När försvann den drömmen?

Karina: Det här året. Till studievägledaren. Hon sa att jag ska till Komvux nästa år.

Mirjam: Så du visste inte det innan?

Karina: Alltså när man är femton år och kommer till Sverige, problem.

Mirjam: Det blir problem?

Karina: Ja.

Mirjam: Beskriv dom problemen?

Karina: Alltså man hinner inte att gå till gymnasiet.

När Karina ser tillbaka på de nästan fem år som hon har varit i Sverige pekar hon på sin ålder vid ankomsten som det som har ställt till det för henne, och som har inneburit att hon inte kommer att kunna nå sin dröm att ta studenten. Karina hade gått ut årskurs åtta i grundskolan i Irak när hon och hennes mamma kom till Sverige. I Sverige började hon i grundskolan och gick där i en förberedelseklass i ett år innan hon placerades på språkinstruktionen, där hon har studerat i drygt tre år. Eftersom Karina snart kommer att fylla 20 år kommer hon inte att kunna söka till ett nationellt program på gymnasieskolan. Hon hann med andra ord inte ikapp med var i skolsystemet hon upplever att hon borde vara med tanke på sin ålder. Karinas dröm om att ta studenten kan förstås i förhållande till hur livet struktureras genom övergångar mellan olika livsfaser (Ahmed, 2006; Ambjörnsson och Jönsson, 2010; Holstein och Gubrium, 2000). James Holstein och James Gubrium (2000, s. 29) menar att "age-related phases and stages descriptively *accomplish* life change, both literally and figuratively, to produce meaningful interpretations of pasts, presents and futures". För

Karina framstår studenten som något som symboliserar en livsförändring, och något som har format hennes föreställning om framtiden.

Inom utbildningssystemet är föreställningar om ålder nära förknippade med såväl årskurser som olika skolformer (Närvänen och Näsman, 2007). Hakim ger exempelvis i intervjun uttryck för att han är för gammal för att söka in till ett nationellt program, även om han, som bara är 18 år, fortfarande har möjligheten att göra det. Hakim är som jag beskrev i föregående kapitel i Sverige för andra gången, och detta eftersom han och hans familj fick avslag på sin asylansökan och återvände till Syrien. Första gången han kom till Sverige var han 13 år och studerade då i grundskolan. De vänner som han lärde känna då är på väg att ta studenten eller har börjat arbeta, berättar Hakim. Själv hoppas han att till hösten ha behörighet att söka till ett nationellt program. Han beskriver emellertid att det känns lite konstigt och säger att ”jag kommer gå med småbarn, men vad ska man göra”. Vad Hakim beskriver är att han, som kommer att vara 19 år när han söker in till ett nationellt program, kommer vara betydligt äldre än sina klasskamrater. Utifrån en föreställning om att ”rätt” ålder för att påbörja gymnasiet är omkring 16 år upplever alltså Hakim att han kommer att avvika åldersmässigt i förhållande till andra, som kommer att söka in samtidigt (jmf Sarstrand Marekovic, 2016).

Upplevelsen av tid formas med andra ord även i förhållande till andra (Närvänen och Näsman, 2007). Detta är något som även Basra ger uttryck för. Hon har varit i Sverige i ett och ett halvt år och gick andra året på gymnasiet när hon lämnade Somalia. Hon jämför sin position i skolsystemet med sina vänner som bor kvar i Somalia:

Mirjam: Hur kändes det när du kom hit och förstod att du var tvungen att läsa grundskolan igen?

Basra: Jag var jätteledsen för att kolla, jag har mina kompisar på Facebook, eller kontakter med mina kompisar i Somalia och dom sa: Basra vi börjar på universitet och du? Jag börjar inte i universitet. Vad har du gjort? Jag studerar språk.

Basras vänner, som hon tidigare varit jämsides med och följt genom utbildningssystemet, har nu gått om henne, i och med att de har börjat på universitetet. De har följt en utstakad och tidsmässigt rak väg genom utbildningssystemet, medan Basra snarare beskriver en upplevelse av att migrationen har gjort att hon hamnat såväl utbildningsmässigt *ur spår* som tidsmässigt *ur fas*, i förhållande till sin egen föreställda skolkarriär (Ahmed, 2006, s. 13). Det är en skolkarriär som Basra har investerat mycket tid och

kraft i, vilket innebär att känslan av att vara ur fas kan upplevas som stressande för individen (Ahmed, 2006, s. 17). Det är något som även Karina skildrar i utdraget nedan:

Karina: Om jag ska va i Irak nu, jag skulle gå på universitet men här årskurs 9.

Mirjam: Hur känns det?

Karina: Vad ska jag göra. Alltså jag skäms när min familj ringer. Dom säger vad läser du, vad gör du, vilken klass går du. Jag säger, jag ljuger och säger att jag går på en kurs som undersköterska. Vad ska jag säga?

Karina jämför sin position (årskurs nio) i det svenska utbildningssystemet med var hon skulle ha varit, om hon hade kunnat fortsätta sina studier i Irak. Eftersom hon beskriver en upplevelse av att vara ur fas med var hon tycker att hon borde vara i utbildningssystemet skäms Karina inför familjen i Irak och känner sig tvingad att ljuga om vad hon studerar. Elaine Chase (2013, s. 868–9) skriver att ungdomars känsla av välbefinnande under asylprocessen är “fundamentally linked to their perception of a projected self within a future life trajectory”. På ett liknande sätt vill jag mena att Karinas erfarenheter kan förstås. Det att inte längre kunna föreställa sig hur nuet leder till den framtid hon hoppats på kan påverka känslan av välbefinnande och stabilitet i tillvaron (jmf Allsopp, Chase och Mitchell, 2015).

Efter att utifrån ungdomarnas erfarenheter ha diskuterat hur upplevelser av tid formas i relation till hur tid organiseras inom skolan och till en individuellt föreställd skolkarriär går jag nu över till hur ungdomarna beskriver erfarenheter av vägen genom språkintröduktionen. Detta genom att visa på en skillnad i materialet som har att göra med om utbildningen framställs som något som gör en rörlig eller stoppar upp en på vägen mot nationella program.

Språkintröduktionen, en öppen väg framåt

I det nedanstående kommer jag att diskutera erfarenheter av språkintröduktionen, som en väg, som utan några större hinder ligger öppen mot nationella program på gymnasiet. Det är upplevelser som har varit svåra att sätta fingret på och fånga in, i alla fall i jämförelse med upplevelser av problem och hinder med utbildningen på språkintröduktionen, som ofta beskrivs mer uttryckligt i intervjuerna. Diskussionen här spinner vidare på analysen i föregående kapitel och handlar om erfarenheter av utbildningen på

språkinstruktionen som något som möjliggör en känsla av rörlighet inom utbildningssystemet.

Att återgå till en riktning mot utbildning

Första januari, när jag slutar den här terminen, nästa termin ska jag börja gymnasiet och sen efter tre år ska jag börja jobba och sen ska jag börja universitet, i [staden där hon bor] eller någon annanstans.

Med en självklarhet som sticker ut i materialet som helhet, säger Kiin, i utdraget ovan, att hon *ska* börja gymnasiet och att hon, efter att ha arbetat några år, *ska* studera på universitet. Kiin har gått i skolan i nio år i Somalia, men avbröt sina studier när familjen tvingades fly. De bodde ett tag i Etiopien men fick sedan besked om att de kunde återförenas med Kiins mamma i Sverige. Redan i föregående kapitel beskrev jag att Kiin alltid har haft siktet inställt på universitetsstudier. Som framkommer av utdraget ovan tvekar inte Kiin när hon beskriver sin framtid. Istället skildrar hon en föreställd skolkarriär i linje med en utstakad väg genom utbildningssystemet, som leder via gymnasiet till universitetet.

När Kiin nedan redogör för sin progression genom språkinstruktionen framkommer, att hon i snabb takt har tagit sig igenom utbildningen:

När jag kom hit, jag gick slussen och sen dom sa du får jättebra matte och engelska. Du ska gå till SFI C, och dom tog bort SFI A och SFI B, och sen, jag läste SFI C och dom sa, du ska läsa årskurs 7–9 och nu jag läser årskurs 7–9 och SFI D. I april ska jag göra nationella provet [för årskurs nio].

Trots att hon bara har varit i Sverige i ett år har hon redan tagit sig till en nivå inom språkinstruktionen där hon får läsa mot årskurs sju till nio. Redan om ett halvt år ska hon göra nationella prov för årskurs nio, och om hon klarar dem kan hon söka till ett nationellt program på gymnasiet. Kiin skildrar sin väg genom språkinstruktionen på ett liknande sätt som Yasmin (se avsnitt *Ett organisatoriskt påfartsspår* i föregående kapitel), men för Yasmin tog det tre år istället för ett att nå en nivå där hon får läsa mot årskurs nio. Detta trots att hon har en lika lång utbildningsbakgrund i bagaget som Kiin. En skillnad mellan de två är att Kiin fick hoppa över två SFI-kurser, vilket hon beskriver ovan, och detta på grund av hennes resultat på de kunskapstest i matematik och engelska som ungdomarna gör när de

först anländer till skolan. Detta ledde till att hon relativt snabbt fick möjlighet att börja läsa mot årskurs sju till nio, vilket skildras av många andra ungdomar på Brogymnasiet som något som tar tid och är svåruppnåeligt. I Kiins erfarenheter framkommer med andra ord att hon, genom de inledande testerna har kunnat omsätta sina tidigare kunskaper inom språkintröduktionen på ett sätt som har möjliggjort en snabbare progression genom utbildningen.

Mahad skildrar den närmsta framtiden med samma självklarhet som Kiin, och han beskriver dessutom en liknande erfarenhet av språkintröduktionen. Mahad är född i Somalia men har växt upp i Kenya. När hans mammas ansökan om familjeåterförening gick igenom studerade Mahad på gymnasiet. Hans mål är att läsa ekonomiprogrammet, säger han, och resonerar i intervjun kring vilken gymnasieskola han ska välja. Han har varit i Sverige i ett år och har under den här tiden tagit betyg i åtta ämnen. Mahad gjorde bra ifrån sig på de tester som görs för att kartlägga ungdomarnas kunskaper under den första tiden, berättar han, vilket påminner om Kiin ovan. Han behövde överhuvudtaget inte läsa SFI, istället fick han redan efter en termin flytta upp till den högsta nivån inom språkintröduktionen på Brogymnasiet, och till den av de fyra grupper på den nivån som läser alla grundskoleämnen mot betyg i årskurs nio. Det är för många en lång process att ta sig dit, och det beskrivs som den mest eftertraktade gruppen inom språkintröduktionen på Brogymnasiet. Detta i och med att det krävs betyg i tolv ämnen för behörighet att söka till ett högskoleförberedande program, vilket är svårt att få ihop i de andra grupperna. Liksom Kiin, beskriver Mahad vad som kan förstås som en snabb progression genom språkintröduktionen. Det har till viss del möjliggjorts av att han genom kunskapstesterna har kunnat dra nytta av sina tidigare utbildningserfarenheter.

Varken Kiin eller Mahad har i Sverige kunnat fortsätta från den position de befann sig i utbildningssystemet i sina respektive uppväxtländer. Istället måste de läsa in grundskolan på nytt för att kunna söka till de högskoleförberedande program som är deras mål. Det innebär att, även om det har gått förhållandevis snabbt för dem, framstår språkintröduktionen som en tidsmässigt lång omväg. Till skillnad från många av de andra ungdomarna i materialet lägger Mahad och Kiin inte fram det som ett problem vid intervjuerna. De skildrar istället språkintröduktionen på ett sätt, som gör att det kommer fram som ett öppet spår i riktning mot deras respektive mål. Det skildras inte endast som ett spår utan hinder, utan båda två tycks dessutom uppleva att de har kunnat dra nytta av sina tidigare

kunskaper inom språkinstruktionen. Det har lett till att de i snabb takt har fått tillgång till ämnen som har vidgat deras handlingsutrymme inom språkinstruktionen och som gör dem rörliga framåt inom utbildningssystemet.

Att reorienteras i riktning mot utbildning

I detta avsnitt utgår jag från hur Elias och Araz berättar om sitt liv innan de kom till Sverige och deras väg genom språkinstruktionen. Till skillnad från Kiin och Mahad ovan har de en tidsmässigt kortare utbildningsbakgrund i jämförelse med en jämnårig person uppväxt i Sverige. Dessutom beskriver de båda att utbildning varken var ett realistiskt eller ens tänkbart mål för framtiden innan de kom till Sverige. Men trots detta skildrar de erfarenheter av en väg genom språkinstruktionen, som påminner om Kiins och Mahads erfarenheter.

I föregående kapitel lyfte jag fram att Elias blev ställd när han kom till Sverige och fick förmedlat till sig, att han måste ha en utbildning innan han kan börja arbeta. Det ställde hans föreställningar om framtiden på ända. Efter två år i Sverige beskriver Elias istället att han är inställd på att läsa vidare på gymnasiet och säger att han tycker att det är roligt att gå i skolan. Han växte upp i Iran och har en kort och informell skolbakgrund, men trots det har Elias, på drygt två år, tagit betyg i fem ämnen och beräknar att vid läsårets slut ha betyg i ytterligare sju ämnen. Till skillnad från Mahad och Kiin har han dessutom läst och avslutat tre SFI-kurser under sin tid på språkinstruktionen. Elias säger att han upplever att det har gått snabbt för honom att ta sig igenom utbildningen, och det genom att han jämför sig med andra: ”Jag ser mina kompisar som går här på språkinstruktionen, jag vill inte säga att jag är duktig och jag kan nåt men dom kan inte svenska så mycket.” Det hade kunnat gå ännu snabbare, berättar Elias, om det inte varit för problem han haft på sitt boende, något som han inte vill gå närmare in på i intervjun. Han var länge inställd på att läsa fordonsprogrammet, men eftersom han troligtvis kommer att ha behörighet att söka till ett högskoleförberedande program funderar han nu på el- eller teknikprogrammet. Även Elias verkar med andra ord uppleva att vägen framåt mot ett nationellt program på gymnasiet ligger öppen för honom.

Araz har gått i skolan till årskurs sex i uppväxtlandet, men trots sin jämförelsevis korta utbildningsbakgrund har han under det år han studerat på språkinstruktionen fått betyg i åtta ämnen. Han nämner däremot inte om han har läst SFI-kurser. Vid tidpunkten för vår intervju går Araz i samma

grupp som Mahad, det vill säga den eftertraktade grupp som har alla grundskoleämnena på schemat. Det har alltså hittills gått snabbt för honom att ta sig igenom utbildningen. Istället för att lyfta fram hinder beskriver Araz sådant som har möjliggjort att han på kort tid har tagit betyg i flera ämnen. Till exempel tog han betyg i matematik för årskurs nio på sex månader. Det var möjligt, berättar Araz, på grund av det extra stöd han fick i matematik flera gånger i veckan: ”Jag började med honom [läraren] förra året, började från noll, jag kunde ingenting, men till sist fick jag betyg på årskurs nio.” Likt hur Kiin, Mahad och Elias beskriver, verkar Araz ha den närmsta framtiden klar för sig:

Araz: Alltså jag kan gå till yrkesprogram, men jag hatar.

Mirjam: Okej du vill gå till något annat program?

Araz: Jag ska börja samhälle.

Yrkesprogram är inte ett alternativ för Araz. Istället lägger han fram det att han ska läsa samhällsprogrammet, ett högskoleförberedande program, som något självklart.

För ungdomar som har betyg från grundskolan när de kommer till Sverige blir språkinstruktionen en omväg, i förhållande till den position som de hade i utbildningssystemet i uppväxtländerna. För Araz och Elias framstår det snarare som en genväg, i och med att de, om de fortsätter i samma takt, kommer att få gymnasiebehörighet på kortare tid än om de hade gått i grundskolan. De beskriver likt Mahad och Kiin erfarenheter av språkinstruktionen som ett öppet och framåtriktat spår mot sina individuella mål. Detta är emellertid inte något som Araz och Elias kopplar till att de har kunnat dra nytta av sina tidigare kunskaper. Araz lyfter däremot till exempel fram betydelsen av det extra stöd han har fått inom utbildningen. För Elias verkar upplevelsen av att det har gått snabbt för honom istället formad av jämförelsen med andra som har liknande skolbakgrund. Det framkommer dessutom tydligt i såväl Elias som Araz redogörelser att de genom betygen som de har tagit, eller beskriver att de kommer att ta, har vidgat sitt handlingsutrymme inom utbildningssystemet. Detta till exempel eftersom de upplever att de har möjlighet att välja mellan yrkes- eller högskoleförberedande program.

I avsnitten ovan har jag lyft fram ungdomar som beskriver sin väg genom språkinstruktionen på ett sätt som gör att de framstår som ”framgångsrika”, och detta utifrån en vidgad betydelse av begreppet skolframgång som utgår från subjektiva erfarenheter och inte betyg och

examina (Lund och Lund, 2016, s. 20). Det är något som har undersökts genom att låta unga, som kommit till Sverige sent under skoltiden och som med framgång har tagit sig igenom förberedande utbildningsnivåer, blicka tillbaka på skoltiden (Cederberg, 2006; Sarstrand Marekovic, 2016). I dessa studier framkommer att det handlar om unga som hade gemensamt en identitet som duktiga/engagerade elever och en studievana i bagaget, när de kom till Sverige. Kiin och Mahad skildrar något liknande och visar på betydelsen av att utbildningssystemet i Sverige gör det möjligt för ungdomar att omsätta tidigare skolerfarenheter i praktiken. När Araz och i synnerhet Elias beskriver sina tidigare utbildningserfarenheter framkommer en annan bild. De verkar utifrån vad de berättar snarare ha utvecklat en självbild som högpresterande genom utbildningen på språkintröduktionen. Vad ungdomarna ovan har gemensamt är att de på förhållandevis kort tid har tagit sig igenom utbildningen på språkintröduktionen och detta utan att stöta på några större hinder på vägen. Dessutom beskriver de, vad jag tolkar, som en upplevelse av att vara rörliga framåt, på en väg mot ett nationellt program på gymnasiet.

Den bild som framkommer ovan av en grupp ungdomar som har både högt satta mål för framtiden och en motivation att nå dit återkommer i andra intervjustudier med elever inom intröduktionsutbildning (se t.ex. Bouakaz och Bunar, 2015; Sharif, 2017). Jag vill emellertid här peka på att även om de allra flesta av ungdomarna i den här studien har liknande mål som ungdomarna ovan, är det just den självklarhet med vilken de senare beskriver sin framtid i utbildningssystemet som gör att de utmärker sig i materialet som helhet.

När ständiga stopp gör vägen lång och slingrig

Ungdomarna beskriver migrationen som något som i alla fall tillfälligt har inneburit att de har stoppats upp på sin väg framåt i livet. I föregående kapitel lyfte jag fram skolan som betydelsefull för ungdomarnas möjligheter att navigera i sin nya vardag. I det nedanstående kommer jag att diskutera erfarenheter av hinder på vägen genom språkintröduktionen, som innebär att utbildningen snarare upplevs som något som stoppar upp på vägen framåt i utbildningssystemet. Det är hinder som för många innebär att framtiden inte framstår som så självklar som jag menar är utmärkande för de ungdomar som skildrades i föregående avsnitt.

Stopp kan ha flera olika innebörder, menar Ahmed (2006, 2010b), och i diskussionen nedan diskuteras erfarenheter av hinder och blockeringar som formas av hur språkinstruktionen är organiserad. Upplevelsen av att stoppas kan alltså förstås som formad av huruvida språkinstruktionen upplevs som ett institutionellt sammanhang som möjliggör eller blockerar känslan av rörlighet (Ahmed, 2006, s. 160). Ahmed (2010b, s. 64) beskriver att människor som stoppas görs långsammare och ”förs i en annan riktning” eller pressas ur spår. Det innebär att upplevelser av tiden som går hamnar i otakt med en tidsmässig riktlinje formad av skolsystemets temporala ordning samt av ungdomarnas föreställda skolkarriärer.

Tidigare betyg och kunskaper utan värde

De allra flesta av ungdomarna i studien berättar att de, vid ankomsten till Sverige, hade en utbildningserfarenhet i bagaget, även om det också finns några, exempelvis Benyamin och Hanad, som har en mycket kort eller ingen utbildningsbakgrund. Ovan framkom att flera av ungdomarna har gått ut grundskolan i uppväxtlandet och ett par, till exempel Basra och Mahad, studerade på gymnasiet vid tidpunkten för migrationen. Även Sarah berättar att hon studerade på gymnasiet när hennes familj tvingades lämna Syrien. Hon hade med sig examensbevis från grundskolan, men beskriver, med stor frustration, att dessa dokument inte har haft något värde i det svenska utbildningssystemet:

Mirjam: Okej så du har grundskolebetyg?

Sarah: Absolut! Men här i Sverige dom sa till mig, nej det funkar inte. Vi kan inte säga att det är okej. Du måste börja om. Det är konstigt för jag har läst mycket i Syrien. Sen när jag kom hit, nej det går inte! Varför går det inte.

Mirjam: Ger dom nåt svar då varför det inte går?

Sarah: Dom sa att nej vi kan inte säga om den här är bra eller inte, vi vet inte. Det går inte. Du måste kasta! Alla som kommer från andra länder, inte från Europa, det går inte. Man måste börja om.

För Sarah framstår det som obegripligt att hennes betyg från det syriska skolsystemet inte har fått någon betydelse i det svenska skolsystemet. De svar hon har fått om varför handlar om en generaliserad bild och en misstro mot andra länders utbildningssystem (jmf Bouakaz och Bunar, 2015). Det är en förklaring som blir svår för Sarah att acceptera och detta eftersom hon säger att hon ”har läst mycket i Syrien”. Det innebär att Sarah upplever att hon har fått ”börja om” i Sverige. Lite senare i intervjun säger hon att, ”om dom sa

till mig, du måste börja från första året i gymnasiet, det blir bra, men inte från sjuan”. Hennes frustration handlar alltså inte om att hon på grund av migrationen har tvingats bakåt i sin skolkarriär, men hon ifrågasätter varför det ska krävas att hon gör om så stora delar av sin utbildning, och varför hennes betyg inte har tillskrivits något värde i det svenska skolsystemet.

Ingen av ungdomarna i den här studien nämner något i intervjuerna som tyder på att de har fått genomgå en prövning för grundskolebetyg, vilket är en rättighet som är framskriven i Skollagen (SFS 2010:800, kap 10, 23 §).³⁸ Däremot berättar flera i intervjuerna om den bedömning av tidigare kunskaper som gjordes när de först kom till skolsystemet. Det var exempelvis dessa tester som gjorde att Mahad och Kiin fick hoppa över vissa SFI-kurser och flyttas upp inom grupperna på språkinstruktionen. Det är även många som, tvärtom, lyfter problem förknippade med hur testerna genomfördes. Det handlar exempelvis om att testerna i huvudsak verkar utgå från prov i matematik och engelska, men att deras kunskaper i andra ämnen lämnas därhän. Flera berättar dessutom att de fick göra proven på svenska utan tolk och andra att det var svårt att vid ett enskilt provtillfälle omsätta sina kunskaper i praktiken.

Amal beskriver att ett problem med kunskapstesterna, som hon ser det, är att kunskaper i engelska värderas högre i bedömningen än nivån på svenska språket. Hon jämför sin situation med en tidigare klasskamrat, som har lämnat språkinstruktionen och börjat på ett nationellt gymnasieprogram. Han genomförde testerna på engelska, berättar Amal, och baserat på resultatet placerades han direkt i den grupp där hon går, som har alla grundskoleämnen på schemat. Själv hade hon, när hon placerades på språkinstruktionen, studerat ett år i förberedelseklass i grundskolan i Sverige. Det innebar att Amal fick göra testerna på svenska och detta trots att hon, vid den tidpunkten, uttryckte sig bättre på engelska, säger hon. Utifrån resultaten på kunskapstesterna placerades hon på en låg nivå inom språkinstruktionen, och det har tagit tre år för henne att ta sig till den grupp där hon studerar idag. Hon jämför sin väg med sin före detta klasskamrat och säger att ”han var bara på här [på språkinstruktionen] i sex månader sen han fick gå till gymnasiet, kan du tänka dig, jag tycker att det är orättvist”. Poängen jag vill lyfta i relation till detta är att bedömningen av tidigare kunskaper, utifrån ungdomarnas erfarenheter, framstår som något som görs

---

³⁸ Det är så klart möjligt att vissa har genomgått en sådan prövning, men att det inte framkommer vid intervjuerna.

på godtyckliga grunder (jmf Bouakaz och Bunar, 2015; Fridlund, 2011; Nilsson och Bunar, 2016).

Den ovanstående diskussionen visar att utbildningssystemet är organiserat på ett sådant sätt att det verkar svårt för ungdomarna att få användning av sina tidigare utbildningserfarenheter, istället framkommer vad som kan förstås som en misstro mot ungdomarnas skolbakgrunder i det svenska skolsystemet (Bouakaz och Bunar, 2015; Sharif, 2017). Det är alltså ett problem som ligger på en organisatorisk nivå, och det kan relateras till vad Nilsson och Bunar (2016, s. 400) beskriver som en ”bristmodell”, som präglar hur utbildning för nyanlända elever organiseras i skolan. Det innebär att utbildningen utgår från föreställningar om kollektiva brister snarare än individuella styrkor och förmågor och framkommer i studier från flera olika mottagningsländer (se t.ex. Devine, 2013; Dewilde och Kulbrandstad, 2016; Fridlund, 2011; Goenechea Permisán och García Fernández, 2007; Kristjánsdóttir och Jacobsen Pérez, 2016; Matthews, 2008; Nilsson och Bunar, 2016; Skowronski, 2013; Uptin, Wright och Harwood, 2013). Det verkar vara ett problem även i skolsystem där nyligen anlända ungdomar placeras direkt i ordinarie utbildning, vilket Uptin m.fl. (2013) visar från en australiensisk kontext. Ungdomarna i studien beskriver en kamp för att ses som ”competent learners” och detta eftersom de enligt forskarna placeras på längre nivåer inom utbildningssystemet (Uptin, Wright och Harwood, 2013, s. 133).

Det att ungdomarnas betyg och examina från grundskolan inte tillskrivs något värde på språkintröduktionen ter sig dessutom lite märkligt, utifrån att det är ett vedertaget sätt att bedöma kunskaper inom skolsystemet i stort (Lund och Lund, 2016). Det kan vidare ställas i relation till den vikt som läggs vid validering av betyg och examina inom etableringsprogrammet riktat mot vuxna nyanlända med syfte att exempelvis förkorta tiden inom vuxenutbildningen (Regeringskansliet, 2016; Valideringsdelegationen, 2018).

Att tvingas läsa vissa ämnen och inte få tillgång till andra

För att nå målet att ta sig vidare till ett nationellt program behöver ungdomarna betyg i årskurs nio i ämnena svenska som andraspråk, engelska och matematik för gymnasiebehörighet, samt ytterligare fem godkända betyg för yrkesprogram och nio för högskoleförberedande program. Det är en viktig bakgrund till att förstå den vikt som ungdomarna lägger vid att inom utbildningen få tillgång till så många grundskoleämnen som möjligt.

Alla ungdomarna läser svenska som andraspråk och de allra flesta läser eller har tagit betyg i matematik och engelska. Tillgången till övriga grundskoleämnen, om de överhuvudtaget läser fler ämnen, verkar styras av vilken grupp de är placerade i inom den lokala organisationen av utbildningen på de enskilda skolorna (jmf Skolinspektionen, 2017). På Kröngymnasiet har jag endast intervjuat ungdomar i grupper på en högre nivå inom språkintröduktionen. Flera av dem berättar att de tidigare under utbildningen endast läste ett fåtal ämnen, men däremot är det ingen som beskriver att antalet ämnen är begränsat i de grupper, där de studerar vid tidpunkten för intervjuerna. På Brogymnasiet har jag däremot intervjuat ungdomar inte bara på de högre nivåerna utan även på de längre, inom den lokala organiseringen av utbildningen. Där utgår nivåerna från kunskapskrav för svenska som andra språk i grundskolans årskurser (ett – tre; fyra – sex; sju – nio). På den översta nivån finns fyra grupper och alla dessa har svenska som andraspråk (årskurs sju till nio), matematik och engelska på schemat. Men som redan nämnts ovan är det endast en av dessa fyra grupper som har möjlighet att läsa alla grundskolans ämnen. Det innebär att erfarenheten av att begränsas av tillgången till ämnen är närvarande i vardagen för många av ungdomarna på Brogymnasiet.

Ismail har studerat på språkintröduktionen i lite drygt ett och ett halvt år. När vi i intervjun kommer in på frågor som rör utbildningen säger han att skolan är ”tråkig” och ”konstig”. Detta eftersom han säger att ”man stoppar och man går inte fram, man går inte upp”. Han utvecklar sig senare i intervjun och beskriver vad det är han upplever som problemet:

Ismail: Jag har kvar ämnen som jag vill läsa men de ger inte dom till mig. För att dom sa att det inte finns någon plats.

Mirjam: Okej, så du läser bara svenska och engelska nu?

Ismail: Ja, jag har matematik också och varje dag jag går på lektionen och sitter där bara. De sa du kan läsa matematik för gymnasiet men varför, jag har kvar en massa betyg. Man kan inte bara gå på gymnasiet med bara matematik.

Ismails upplevelse av att stoppas på sin väg framåt och uppåt inom språkintröduktionen är alltså förknippad med att den grupp som han går i endast har svenska som andraspråk, engelska och matematik på schemat. Trots att han upplever sig ha både tid och motivation att läsa fler ämnen hindras han från det, och som svar på varför har han fått veta att det inte finns plats. Erfarenheten av den begränsade tillgång på ämnen som Ismail beskriver delar han med många ungdomar på Brogymnasiet. Den innebär att

många strävar efter att nå den grupp som har alla grundskoleämnena och i synnerhet de som siktar mot ett högskoleförberedande program. Detta eftersom det är svårt, för att inte säga omöjligt, att ta tillräckligt många betyg för att söka till ett högskoleförberedande program i de övriga grupperna. Det innebär att bristen på tillgång till ämnen kan ses som något som stoppar dem på deras väg mot ett akademiskt spår, och snarare riktar dem mot yrkeutbildningsspår och därmed också mot vad Schroeter och James (2015, s. 34) beskriver som "a particular sphere of the labour force and the economy" (jmf Sharif, 2017; Sundelin, 2015).

Ismail beskriver dessutom i utdraget ovan att han deltar på matematiklektioner, trots att han har tagit betyg i matematik. Det innebär att han bara sitter av tiden på dessa lektioner säger han. Det erbjudandet han har fått om att läsa matematik på gymnasienivå, avfärdar Ismail, eftersom det inte leder honom närmare målet att få gymnasiebehörighet. Det går att ställa mot vad Jennie K Larsson (2015, s. 208) kallar "tomma aktiviteter" inom etableringsprogrammet för vuxna nyanlända. Det är insatser som inte uppfattas gagna klienternas etablering på arbetsmarknaden, vilket är målet med programmet, men som i brist på relevanta aktiviteter används för att *fylla ut* programmet så att det motsvarar en heltidssysselsättning. Utifrån Ismails beskrivning skulle erbjudandet om att läsa gymnasiematematik kunna förstås som en tom aktivitet, i och med att det inte är något som han upplever tar honom närmare sitt mål. Larsson (2015) beskriver vidare att de tomma aktiviteterna tar av den tvåårsperiod som individen har rätt att delta på etableringsprogrammet. På samma sätt tar det av Ismails tid att sitta på lektioner där han redan har betyg, tid han hade kunnat lägga på att läsa ämnen han behöver. Ismail har vid tidpunkten för intervjun endast ett år på sig att söka till ett nationellt program.

Fahima och Benyamin beskriver likt Ismail att de är stressade över att inte får tillgång till ämnen som de behöver för att ta sig vidare. Under tiden kan de bara vänta, säger de, och väntan framstår som ändlös, eftersom de inte får något tillfredställande svar på varför de inte har fler ämnen på schemat, och när de kommer att få det. Fahima har som Ismail tagit betyg i flera av de ämnen som finns på hennes schema, men till skillnad från honom går hon inte på dessa lektioner utan spenderar den tiden i korridoren, där hon säger att hon "sitter och väntar på andra ämnen, i en timme, två timmar". Vissa dagar spenderar hon mer tid i korridoren än i klassrummet, berättar hon. Fahima kan inte förstå varför hon inte, under de nästan tre år som hon har studerat på språkinstruktionen, har fått läsa fler ämnen. När hon började

på programmet sa hennes lärare att ”om du kommer i tid, om du gör läxor och om du lyssnar på läraren, du går vidare”, berättar Fahima, och tillägger att ”jag kommer i tid, gör läxor, lyssnar och läser men tyvärr jag går inte upp, jag vet inte varför”. Hon upplever att hon har gjort allt vad lärarna förmedlat krävdes av henne, men det har inte hjälpt, vilket innebär att Fahima känner att hon inte kan påverka sin situation. Istället beskriver hon en känsla av att ha ”fastnat” upp på språkinstruktionen, i väntan på att få läsa fler ämnen.

Även Benyamin skildrar sin situation i skolan som en utdragen väntan som han inte har kontroll över:

Jag sa att jag vill börja läsa engelska också. Jag vill läsa engelska och jag vill ha betyg. Dom sa 'nej du kan inte'. Förra året dom sa 'du kan inte, vänta, vänta, vänta, vänta'. Året innan dom också sa vänta och till nu dom säger vänta. Hur länge ska jag vänta?

Han beskriver en väntan som har sträckts ut över flera års tid och som blir oförutsägbart, i och med att han inte får något annat svar än att han ska fortsätta vänta. Det som Benyamin och Fahima beskriver kan liknas vid andra sammanhang, inom vilka människor tvingas vänta utan att ha kontroll över hur utsträckt väntan kommer att bli (se t.ex. Brekke, 2010; Bremer, 2010; Griffiths, 2014; Gustafsson, Fioretos och Norström, 2012). Melanie Griffiths (2014, s. 1997) beskriver exempelvis väntan under asylprocessen som en upplevelse av ”a temporal suspension”, det vill säga en känsla av att tiden stannar upp samtidigt som världen och andra runt omkring fortsätter framåt. Det påminner om Fahimas och Benyamins erfarenheter av att vänta inom språkinstruktionen. Den upplevda tiden står still, fastnar eller går förlorad, samtidigt som åren går och deras tid på språkinstruktionen börjar ta slut.

På Brogymnasiet ingår SFI-kurser i utbildningen, vilket jag nämnde redan i föregående kapitel. SFI-kurserna leder inte ungdomarna närmare sin strävan mot nationella program, och kravet på att läsa SFI-kurser ifrågasätts av många i intervjuerna. Detta i och med att det är kurser som tar av den tid som de har på sig att få gymnasiebehörighet. Det är något som Karina och Amal ger uttryck för i sina respektive intervjuer:

Karina: Det som har varit dåligt, den här SFI det är långt, det är många år som har tappats för oss.

Amal: Dom tvingade mig att göra SFI-D, men det var ingenting för mig alltså, det var lätt. Jag gjorde det ändå men det var slöseri med tid. Dom slösade min tid bara. Oh my god.

Karina som snart fyller 20 år kommer, vilket jag redan har nämnt ovan, inte att hinna söka till ett nationellt program på gymnasiet. När hon ser tillbaka på sin tid på språkinstruktionen i utdraget ovan konstaterar Karina att problemet med utbildningen, i alla fall delvis, är den tid som det tar att läsa SFI-kurserna. Det att hon var tvungen att läsa dessa kurser är en av orsakerna, som Karina upplever det, till att hon inte hann ta sig vidare till ett nationellt program, i och med att det innebar att tiden gick förlorad. Amal drömmer om att börja ett gymnasieprogram med en speciell estetisk inriktning och det är ett gymnasieprogram som inte finns på Komvux. Hon är 18 år och har fortfarande möjlighet att ta sig vidare, men hon är stressad och osäker på om hon kommer att hinna. När hon ser tillbaka på att hon "tvingades" läsa SFI-D menar hon att det inte gav något, utan bara var slöseri med hennes tid. Ungdomarna i Schroeter och James (2015, s. 32) studie beskriver en liknande erfarenhet, relaterad till att de studerar franska ("I'm wasting my time") inom programmet trots att de upplever att det är engelska som kan leda dem vidare inom det kanadensiska samhället (se även Allen, 2006). Forskarna menar att det begränsar ungdomarnas aktörskap, men även deras rörlighet inom utbildningssystemet. Tiden inom utbildningssystemet är avgränsad och därför värdefull. Amal och Karina upplever inte att SFI-kurserna har tagit dem närmare sina mål och de framställs därför som ett hinder som har stoppat upp och gjort dem långsammare på vägen mot nationella program (Nilsson Folke, 2017b).

Meta Cederberg (2006, s. 22) beskriver i sin studie behörighetskraven för att söka in på gymnasiet som ett "nålsöga" för sent anlända ungdomar. Det var alltså ett komplicerat projekt att ta sig vidare redan i den tidigare gymnasieorganisationen, när det endast krävdes godkända betyg i tre ämnen för behörighet. Det kan illustrera hur hög tröskeln kan upplevas vara i den nya gymnasieordningen (jmf Nilsson Folke, 2017b), och framförallt till ett högskoleförberedande program (SKL, 2016).

Att upprepa och göra om

Det har redan framkommit ovan att undervisningen på språkinstruktionen kan upplevas som en upprepning av utbildningen i ungdomarnas uppväxt-

länder, exempelvis i utdrag från intervjun med Sarah. Michael beskriver en liknande erfarenhet:

I am taking all the other classes but I kind of do miss a whole school year so it is really annoying. In [uppväxtlandet] I was studying ten years of school so I am just basically doing the same thing I Swedish, so it is really annoying. I am ahead the class in math, in basically all the classes I am ahead because I have done it but just in another language.

Han upplever att han förlorar ett läsår, på grund av att han måste läsa om ämnen han redan har betyg i från tidigare. För Michael är det frustrerande och han beskriver att han bara upprepar sådant han redan kan, fast på ett annat språk. Han är dock bara 16 år och har fortfarande flera år på sig att nå sitt mål att ta sig vidare till restaurang- och livsmedelsprogrammet på gymnasiet.

För Yasmin är situationen en annan. Hon fyller snart 20 år och kommer att få fortsätta sina studier på Komvux. Hon är inne på sitt fjärde år på språkintröduktionen och säger att hon blev ”så besviken” när hon insåg att hon skulle få läsa om grundskolan i Sverige. När hon berättar om det i intervjun uppfattar jag henne som uppgiven:

Det har varit ganska svårt för mig. Det tar mycket lång tid alltså. Du vet jag har läst årskurs 7 till 9 i Syrien, jag har bott också i Syrien, men här jag har läst dom igen men på svenska.

Det har tagit lång tid för henne att ta sig igenom språkintröduktionen, säger Yasmin, och hon kopplar det till att hon har fått läsa om årskurs sju och nio i Sverige. Skowronski (2013) visar att ju längre intröduktionsutbildning drar ut på tiden för ungdomarna i hennes studie, desto större är risken att de tappar motivationen och tron på sig själv (se även Allen, 2006). Jag uppfattar att Yasmin ger uttryck för något likartat i intervjun.

Basra studerade liksom Michael på gymnasiet i Somalia, innan hon kom till Sverige. Hon är dock inte beredd att läsa grundskoleämnena på språkintröduktionen, säger hon, ”jag kan dom, jag vill inte tillbaka igen för jag har gått nästan elva år i skolan och jag vill inte göra det igen”. Därför ser Basra fram emot att börja på Komvux nästa år, och detta eftersom hon hoppas att lärarna där kommer att märka att hon redan har de kunskaper som krävs för att gå vidare. För Basra tycks möjligheten att fortsätta på Komvux vara en strategi för att slippa läsa om ämnen hon redan har studerat, och en möjlighet att kunna fortsätta från den position där hon var i

utbildningssystemet i Somalia. Det framgår med andra ord i intervjuerna med Michael, Yasmin och Basra att det finns en variation mellan hur ungdomarna beskriver känslan av att behöva börja om på nytt och upprepa i det svenska utbildningssystemet, även om alla upplever att det är något som stoppar upp dem på deras väg. Det kan vara frustrerande, som för Michael, och som Yasmin ger uttryck för, leda till en känsla av uppgivenhet, eller som för Basra, något som hon försöker slippa. Samtidigt är det svårt att undvika att börja om, i och med att utrymmet att göra motstånd mot kraven som ställs på behörighet inom utbildningssystemet är begränsat (jmf Johansson, 2009; Skowronski, 2013).

Ett par av ungdomarna i studien började i grundskolan, när de kom till Sverige, vilket redan har framkommit tidigare. Det gäller exempelvis Fadi, och han beskriver utbildningen på språkinstruktionen som en upprepning av vad han har läst på grundskolenivå i Sverige. Han studerade i förberedelseklass i grundskolan i nästan två år innan han placerades på språkinstruktionen. Det första året hade klassen en lärare, som Fadi beskriver att han inte lärde sig något av: "Ett år är försvunnet, vi hade inte lärt oss nånting, ett helt år, det är bara så där, borta." Det påminner alltså om hur andra beskriver tid som slösats bort eller försvunnit inom utbildningssystemet. Det påföljande läsåret fick klassen en ny lärare och de fick då läsa alla grundskoleämnen, i en snabb takt. När Fadi sedan placerades på språkinstruktionen hoppades han kunna fortsätta på samma nivå, men så blev det inte, säger han:

Vi hade läst allt. Allt som vi har läst här. Alltså när jag var i [namn på grundskola], jag har läst precis samma, det var samma sak, samma böcker.

Utifrån Fadis erfarenhet framkommer att undervisningen på språkinstruktionen inte endast framstår som en upprepning av tidigare utbildning från uppväxtlandet utan även inom det svenska utbildningssystemet. Utifrån ett liknande resultat beskriver Sharif (2017, s. 135) att IVIK-programmet blir "en plats för kunskapsmässig stagnation och till och med infantilisering". Detta i och med att ungdomarna i hans studie lyfter fram att utbildningen inte ligger i linje med deras tidigare kunskapsnivåer (jmf Allen, 2006; Schroeter och James, 2015; Wigg, 2008).

Nilsson Folke (2017b) fokuserar i sin studie på ungdomar som liksom Fadi ovan, har erfarenheter av övergång från svenska grundskolan till språkinstruktionen. De beskriver, likt ungdomarna ovan, upplevelser av att

återkommande stoppas från att nå ordinarie utbildningsnivåer, och det att tvingas fortsätta sina studier på språkintröduktionen skildras som ett sådant upplevt stopp. I relation till det menar Nilsson Folke (2017b, s. 14) att ungdomarnas erfarenheter kan förstås som en känsla av att vara “temporally out of line” i förhållande till deras individuellt föreställda skolkarriärer (se även Ahmed, 2006; Ambjörnsson och Jönsson, 2010). Diskussionen i avsnitten ovan visar att ungdomar som vid ankomsten till Sverige placeras direkt i språkintröduktionen beskriver liknande hinder. Liksom i Nilsson Folkes studie är det oberoende av utbildningsbakgrund, vilket hon menar “suggests the need to examine the structural obstacles for migrant students in the school system itself” (Nilsson Folke, 2017b, s. 14).

I föregående kapitel beskrev jag språkintröduktionen som ett upplevt sidospår inom skolan. Analysen ovan förstärker en sådan bild av språkintröduktionen, menar jag, men här framkommer att det dessutom är ett spår, som på grund av olika organisatoriska hinder, slingrar sig fram och därför förlängs i tid. Trots att känslan av att stoppas på sin väg genom språkintröduktionen leder till såväl frustration som uppgivenhet, ger de alla flesta av ungdomarna uttryck för att vara fast beslutna att ta sig igenom utbildningen. Det kan ha att göra med att det inte finns så många andra framkomliga vägar i ett samhälle där gymnasieutbildning framstår som nästintill obligatorisk (Johansson, 2009; Skowronski, 2013).

Komvux - en fortsättning på ett upplevt sidospår

Det är en förhållandevis liten andel av de ungdomar som studerar på språkintröduktionen som tar sig vidare till nationella program, vilket jag lyfte fram i inledningen (Skolverket, 2016b, 2017a). Många måste på grund av att de fyller 20 år fortsätta sina studier på Komvux. Det går att urskilja två olika mönster i hur ungdomarna i den här studien skildrar Komvux i intervjuerna. Antingen skildras Komvux som ett misslyckande eller som en väg framåt, utan att det läggs någon värdering i det. Maano hör till den sistnämnda gruppen och hon berättar: ”Jag är nu på gymnasium, ungdomsgymnasium, och jag fyller sen 20 och då vuxengymnasium, jag hoppas jag klarar det.” I hennes skildring framstår Komvux som en naturlig följd på språkintröduktionen och hon hoppas att hon där kommer att få möjlighet att nå sitt mål att studera vidare på universitet i framtiden. Maano verkar alltså inte uppfatta Komvux som ett misslyckande utan snarare som ytterligare en möjlighet att nå sitt mål. Det skiljer sig från många andra, vilket jag

återkommer till nedan, och jag menar att det skulle kunna förstås utifrån hur hon redogör för sin vardag i övrigt under de nästan tre år, som hon har varit i Sverige. Det är en vardag kantad med problem, till exempel berättar Maano att hennes mamma har varit mycket sjuk och att hennes familj, på nio personer, har bott i en enrumslägenhet under hela denna period. Hon har på grund av detta haft svårt att klara av skolan, berättar hon:

Jag kommer till skolan men jag kan inte lära mig någonting. Hela tiden jag tänker och tänker. Det är nästan tre år som jag har varit i Sverige. Mina syskon dom är små dom tänker inte, dom kan svenska men jag kan inte svenska.

Det finns med andra ord en rimlig förklaring till varför hon inte har klarat av studierna. Hon haft viktigare saker att fokusera på. Maanos mamma är nu frisk och familjen har fått en större lägenhet, genom Komvux kan Maano nu få en andra chans att ta sig vidare till universitetet.

Karina, Karim och Ayan beskriver alla tre tvärtom Komvux som ett nederlag. De framställer Komvux som ett bevis på att de misslyckats med antingen att komma i fas med en föreställd skolkarriär eller att lämna en position som nyanlända inom utbildningssystemet. Jag beskrev tidigare hur Karinas erfarenhet av att komma till det svenska utbildningssystemet som 15-åring är förknippat med problem. När hon fick veta att hon måste fortsätta sina studier på Komvux förlorade hon samtidigt sin dröm att ta studenten. Komvux verkar för henne vara det slutgiltiga beviset på att hon har misslyckats med att, efter migrationen, hamna i fas med sin föreställda skolkarriär. När Karina skildrar sin väg genom introduktionsutbildning, på olika nivåer i det svenska utbildningssystemet, lyfter hon flera problem som hon förknippar med hur utbildningen är organiserad och som har inneburit att värdefull tid har gått förlorad. Detta till exempel när hon beskriver förberedelseklassen i grundskolan och säger att "ett helt år gick jag där och dom har inte räknat någonting" men också när hon beskriver SFI-kurserna på språkinstruktionen genom att hänvisa till år som har "tappats för oss", vilket jag lyfte fram ovan. Det att hon har misslyckats att nå sin dröm att ta studenten, och istället måste studera på Komvux, verkar med andra ord vara problem som Karina förknippar med introduktionsutbildningen. Detta till skillnad från Maano som lägger problemen utanför utbildningssystemet.

När Ayan talar om Komvux i intervjun framkommer att han ser det som en skolform för vuxna, och därför inte som något som passar honom.

Ayan: Om du blir 20, om du inte har massor av betyg, då går du direkt med vuxna. Till Komvux.

Mirjam: Och hur är det då?

Ayan: Det är jättejobbigt. Till exempel om jag inte klarar nationell provet i svenska går jag till Komvux men jag vill inte det. Det är jobbigt. Det här sitter din mamma eller din pappa eller andra gamla.

Att olika skolformer är förknippade med olika åldrar har diskuterats ovan (Närvänen och Näsman, 2007). Det innebär att det finns föreställningar om en ”rätt” ålder för att studera på gymnasiet respektive Komvux. I Ayans erfarenheter är Komvux uppenbarligen en skolform för vuxna och därför inte ett sammanhang där han upplever att han själv passar in. Att tvingas fortsätta på Komvux kan på så sätt förstås som ett misslyckande med att hamna i linje med eller komma ikapp sin egen åldersgrupp inom utbildningssystemet.

Karim menar som Ayan att Komvux är en skolform för vuxna, men berättar även om andra problem som han ser det:

Karim: Komvux, dom säger Komvux. Jag gillar inte men okej, jag ska göra. Jag gillar faktiskt inte Komvux. Det finns inte ungdomar som min ålder. Det finns bara gamla, trettio, fyrtio år, och vad ska jag göra med dom.

Mirjam: Men det finns ungdomar också.

Karim: Ja fast det finns kanske ungdomar, men inga svenskar. Det är problemet.

Karim har en ambivalent inställning till Komvux. Han säger att han inte ”gillar” det men framställer det samtidigt som sitt enda val. Hans motvilja mot Komvux grundas delvis i en föreställning om att det är en skolform för vuxna som inte stämmer överens med hans egen självbild. Men när jag ifrågasätter det lägger Karim fram att ytterligare ett problem är att det i hans erfarenhet inte finns ”svenskar” på Komvux. Det påminner med andra ord om hur ungdomarna beskriver sin position på språkintröduktionen i det större skolsammanhanget och Komvux blir på så sätt en förlängning av det sidospår inom utbildningssystemet som språkintröduktionen upplevs vara. I Karims erfarenhet blir det ytterligare ett begränsat socialt sammanhang, i alla fall i jämförelse med hur han föreställer sig ett nationellt program på gymnasiet.

Föreställningen om Komvux som ett misslyckande och som en skolform som ungdomar på språkintröduktionen vill undvika påminner om resultatet i andra studier (Nilsson Folke, 2017b; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). Jag

menar att ungdomarnas upplevelser av Komvux som beskrivits ovan kan relateras till hur Nilsson Folke (2017b, s. 14) beskriver ungdomars erfarenheter av övergången från grundskolan till språkintröduktionen:

When experienced as a replication of the value-laden binary relationship between introductory/regular classes in lower secondary school, the language introduction programme signals a space and time of liminality, outside the lines of the mainstream which the students have sought and that they still seek to qualify for.

Jag menar att de negativa föreställningarna av Komvux som skildrats ovan kan förstås på ett liknande sätt. Detta i och med att Komvux blir en symbol för att ungdomarna har misslyckats med att ta sig till ordinarie utbildningsnivåer, som de har strävat efter att nå.

Sammanfattning

I kapitlet har jag diskuterat hur ungdomarna beskriver språkintröduktionen som en väg framåt mot vidare utbildning. Jag har visat att deras erfarenheter formas i relation till tidigare utbildningserfarenheter, till en föreställd utstakad väg genom skolsystemet och individuellt föreställda skolkarriärer. Med utgångspunkt i detta visar jag att ungdomarna upplever sig vara tidsmässigt ur fas eftersom de inte har kunnat återuppta sina skolkarriärer där de var i tidigare utbildningssystem. Vägen genom språkintröduktionen blir därför en kamp med tiden, en tid som tar slut när ungdomarna fyller 20 år.

Det innebär emellertid inte att allas erfarenheter av språkintröduktionen är desamma. Istället finns en variation när det gäller hur ungdomarna beskriver utbildningen. Ett par av dem skildrar vägen som ett öppet och rakt spår mot nationella program. Detta framkommer exempelvis genom den självklarhet med vilken dessa ungdomar beskriver sin framtid inom utbildningssystemet. De har även gemensamt att de i snabb takt har tagit sig fram inom utbildningen, till exempel tycks det som att alla relativt snabbt har fått tillgång till många av de ämnen som de behöver för gymnasiebehörighet. Detta kan innebära att ungdomarnas handlingsutrymme vidgas något inom språkintröduktionen, och att de kan uppleva sig som rörliga framåt i utbildningssystemet.

Andra beskriver språkintröduktionen som en väg fylld av hinder, som återfinns på en organisatorisk nivå, som de upplever stoppar dem på vägen

framåt. Det rör till exempel erfarenheter av att betyg, examina och tidigare kunskaper inte har fått något värde i den svenska skolan. Men också en begränsad tillgång på platser i ämnen utöver svenska som andraspråk, matematik och engelska samt det att ungdomarna på Brogymnasiet läser SFI-kurser, som de upplever inte för dem närmare sina mål. Ungdomarna beskriver vidare att de tvingas göra om och upprepa ämnen som de redan läst som något som blockerar deras väg framåt. Upplevelsen av att stoppas inom utbildningen skildras i relation till tid som slösas, tappas bort och går förlorad. Jag menar utifrån detta att språkinstruktionen inte endast framstår som ett sidospår organisatoriskt och rumsligt, utan även tidsmässigt. Detta på grund av att det är ett spår som upplevs slingrar sig fram, runt alla hinder, och därför riskerar att dra ut på tiden. Komvux, den skolform som ungdomarna fortsätter till om de inte hinner få gymnasiebehörighet inom språkinstruktionen, beskrivs på ett sätt som gör att det kan förstås som en fortsättning på det sidospår som språkinstruktionen upplevs vara.

Jag kan inte utifrån intervjuaterialet dra några slutsatser kring vad som ligger bakom den variation som framkommer, men resultatet tyder på att ungdomarnas individuella utbildningsbakgrunder inte utgör en tillräcklig förklaringsgrund. Jag uppfattar snarare att problemen rör sig om hur språkinstruktionen och utbildningssystemet är organiserat (jmf Nilsson Folke, 2017b). Det är problem som innebär att utbildningen på språkinstruktionen riskerar att dra ut på tiden, vilket kan få konsekvenser för ungdomarnas vardag och för deras föreställningar om framtiden.

VARDAGENS RELATIONER OCH RELATIONELLA GRÄNSER

Ungdomarna i studien har alla erfarenheter av uppbrott från ett förtroget socialt nätverk inom vilket de har haft en självklar plats, samt av att anlända till och börja om i en ny social kontext. Det är ungdomarnas beskrivningar av sina sociala relationer i vardagen, då som nu, i Sverige och på andra platser i världen som analyseras i föreliggande kapitel. Jag bygger här vidare på diskussionen i kapitel fyra, där jag lyfte fram skolans betydelse för ungdomarnas orientering i den nya vardagen under första tiden. I det nedanstående undersöks emellertid ungdomarnas erfarenheter av sociala relationer i ett bredare perspektiv. Jag utgår här från frågor om vilka andra som görs tillgängliga i ungdomarnas sammanhang men också vilka som inte upplevs som tillgängliga i vardagen. I diskussionen lyfts dessutom frågor om hur sociala relationer kan ligga till grund för känslor av hemmastaddhet och social förankring i tillvaron generellt, samt i ungdomarnas vardag i Sverige i synnerhet.

Att lämna ett socialt nätverk och börja om på nytt

Kapitlet tar utgångspunkt i ungdomarnas minnen av vardagen i tidigare sammanhang, av att tillhöra ett socialt nätverk, med allt vad det innebär, och hur detta påverkar hur de ser på sin vardag i Sverige. Det är viktigt, menar jag, eftersom när ungdomarna minns tillbaka till vardagen i uppväxtlandet och jämför med Sverige, framkommer betydelsen av att tillhöra ett socialt sammanhang för känslan av hemmastaddhet i vardagen.

Fadi berättar att han och hans familj tvingades fly Syrien när kriget nådde hans hemstad, och han har vid tidpunkten för intervjun bott i Sverige i tre år. Hans vardag i Syrien hade redan innan flykten förändrats mycket på grund av kriget, säger han, vilket innebar att den första tiden i Sverige präglades av känslan av att äntligen vara i säkerhet. Men när det började bli en vardag uppkom istället vad han beskriver som en saknad av sin gamla vardag, berättar han:

Jag tänker hela tiden, vad händer, vad ska jag göra, nu jag är i Sverige, vad ska hända sen, vad ska jag göra sen. Här jag har ingenting. Jag kommer inte ihåg att jag gjorde någonting i Syrien, jag var bara med mina kompisar och så där men det var kul. Men här i Sverige, här finns allt, alltså här i Sverige, jag har allt, men jag känner mig konstig. Men i Syrien jag hade inte mobil, jag hade inte internet, jag var inte rik, jag hade inte det där men det var kul. Men här vi har allt men det är konstigt.

Fadi berättar att han lever ett materiellt rikare liv i Sverige än han gjorde i Syrien men säger samtidigt att "här har jag ingenting". Han beskriver vad som kan förstås som en desorientering i vardagen i Sverige, i nuet ("vad ska jag göra") och även framåt ("vad ska jag göra sen"). Detta till skillnad från vardagen i Syrien där vännerna verkar ha varit en viktig grund för en känsla av välbefinnande. Hans erfarenheter sätter med andra ord ljuset på hur en upplevelse av hemmastaddhet i vardagen kan förstås, som grundad i en känsla av social förankring. Det är en tolkning som styrks av att Fadi senare i intervjun säger att vardagen började kännas bättre efter ungefär två år i Sverige, och detta delvis eftersom han har fått nya vänner i skolan.

Migrationen innebär emellertid inte endast en förlust av de egna vännerna utan även en förlust av att tillhöra ett förtroget nätverk av relationer. Det är något som Maya ger uttryck för i intervjun när hon beskriver att hon upplever att det har varit svårt att få nya vänner i Sverige:

Maya: Vet du, det är lite, jag kan inte [...] Jag kan inte träffa dom. Det är så bara.

Mirjam: Varför det?

Maya: Kanske det är språket, kanske för att jag inte vet vem hans mamma eller vem hans pappa är. Det blir svårt, förstår du? Men i mitt land det är jättelätt för där vet jag allt om alla. Jag vet vem hon är, vem han är. Jag kan träffa hon, jag kan träffa han, men här alla är nya.

Maya är liksom Fadi född och uppvuxen i Syrien, och när hon berättar om skillnaden mellan sitt liv där och vardagen i Sverige framkommer, att hon i Syrien upplevde att hon tillhörde vad som kan beskrivas som ett utvidgat socialt nätverk format över generationer. Hon kunde genom detta placera in de personer hon mötte i vardagen i ett större socialt sammanhang. Det kan förstås utifrån hur Ahmed (2006) beskriver att människors orientering i världen är något som delvis ärvs, det vill säga att vi redan vid födseln är orienterade i vissa riktningar och inte andra. Maya föddes således in i vad som kan beskrivas som en väv av relationer som sträcker sig över tid, och

genom trådar i väven kunde hon orientera sig och placera in andra hon mötte i vardagen. I Sverige säger hon att "alla är nya" och att det försvårar hennes möjlighet att lära känna nya vänner. Det kan beskrivas som en känsla av desorientering som uppstår av att hon inte upplever att hon "platsar" i sitt nya relationella sammanhang (Ahmed, 2010b).

Erfarenheter av migration eller av att positioneras som "invandrare" analyseras ofta i relation till begreppen "hem" och "tillhörighet", och med utgångspunkten att dessa begrepp bör förstås som komplexa processer situerade i social interaktion och inom samhällsliga maktordningar (Ahmed, 1999; Ahmed m.fl., 2003; Brah, 1996; Eliassi, 2010; Sirriyeh, 2010; Söderqvist, 2017; Wernesjö, 2015). Ett hem är på så sätt ingenting fixerat i tid och rum utan något som innefattar rörelse, men som kan upplevas som stabilt genom upprepningar av praktiker, som skapar känslor av hemmastaddhet (Ahmed, 2006, 1999; Sirriyeh, 2010). Känslan av hemmastaddhet kan beskrivas i termer av bekvämlighet som kommer av en förkroppsligad känsla av att *smälta in* och "platsa" i omgivningen (Ahmed, 2010b). Fadi och Maya beskriver ovan hur en upplevelse av hemmastaddhet och bekvämlighet formas genom relationer till andra över tid. Genom att de i vardagen i Syrien hade tillgång till ett socialt nätverk möjliggjorde det vad Ahmed (2010b) beskriver som en förkroppsligad känsla av utbredning. Det var ett vardagligt sammanhang som de kunde ta i besittning, där de kände sig hemma (Ahmed, 2006; Sirriyeh, 2010). Det ligger i linje med forskning som har visat att för barn och unga med migrationserfarenheter är föreställningar om ett "hem" förknippat med att bo med sin (eller en) familj (Söderqvist, 2017; Wernesjö, 2015). Jag återkommer till hur ungdomarna beskriver sina familjrelationer, men i förhållande till det ovanstående vill jag mena att även vänner och ett större socialt nätverk av relationer kan ligga till grund för känslor av hemmastaddhet och förankring. Det innebär att anländandet till ett nytt socialt sammanhang blir desorienterande, eftersom känslan av att "platsa" i vardagens sociala väv går förlorad (Ahmed, 2010b). I nästa avsnitt går jag över till hur ungdomarna beskriver sina befintliga relationer i vardagen i Sverige.

Skolan som vardagens sociala sammanhang

Ungdomarnas sociala nätverk i vardagen i Sverige, utanför familjen, tycks i synnerhet utgöras av personer som de delar vardagen med i skolan. Det är ett institutionellt sammanhang, som ger ungdomarna tillgång till jämnåriga

kamrater. I kapitel fyra beskrev jag skolan som en social arena, som har betydelse för ungdomarnas orientering under första tiden. Här kommer jag att fördjupa den diskussionen genom att visa att relationer till andra i skolan kan ligga till grund för en gemenskap och en känsla av hemmastaddhet inte bara initialt utan över tid. Utifrån en förståelse av språkintröduktionen som ett sidospår i skolsammanhanget, något som etablerats i tidigare kapitel, framkommer emellertid även att placeringen på språkintröduktionen tillgängliggör vissa människor, men drar samtidigt upp gränser mot andra i vardagen (Ahmed, 2006).

Ett gemensamt språk som en social dörröppnare

Hakim berättar att en förutsättning för att han överbudtaget skulle få vänner under första tiden var, att det fanns andra ungdomar på språkintröduktionen som talade hans modersmål. Det är vänner som jag i kapitel fyra beskrev som ett stöd såväl socialt som i processen att lära sig svenska språket och att förstå utbildningssystemet. Han beskriver dessutom vad som kan förstås som en känsla av gemenskap med andra på språkintröduktionen som formas av att de har ett gemensamt modersmål: "Alla känner alla nästan, de flesta kan arabiska eftersom de flesta är syrianer eller irakier." Det är en erfarenhet som återkommer i flera intervjuer och framförallt bland ungdomarna som talar arabiska, dari och somaliska, som är de språkgrupper som framförallt är representerade i studien.

Araz ger uttryck för en liknande känsla av gemenskap med andra på språkintröduktionen, och i hans beskrivning betonas både ett gemensamt språk och upplevelsen av att dela erfarenheter av livet före flykten till Sverige. Han berättar att ett gemensamt modersmål möjliggör för honom och hans vänner att tala om svåra erfarenheter: "Det finns ord som vi inte kan säga på svenska, eller nånting som är särskilt för vårt land, när vi pratar om kriget och så." Att i vardagen ha tillgång till andra som talar ens modersmål kan med andra ord förstås som en grund för en känsla av hemmastaddhet. Detta i och med att det möjliggör för ungdomarna att orientera sig i vardagen inte endast i förhållande till nuet, utan genom att binda ihop nuet och tidigare erfarenheter innan uppbrottet (Ahmed, 2006; Cederberg, 2006; Wigg, 2008). Hakim och Araz erfarenheter påminner om hur ungdomarna i Sharifs studie (2017), som alla kommer från Irak, beskriver samhörigheten på IVIK-programmet. Men Sharif (2017, s. 161) visar att det dessutom är en gemenskap som för ungdomarna är kopplad till en tillhörighet i en diaspora, som han beskriver som "irakier i Södertälje". Det skiljer sig från resultatet i

den här studien. Detta i och med att det är ytterst få av ungdomarna som i intervjuerna beskriver att de känner en tillhörighet i ett socialt sammanhang utanför språkintröduktionen. Hakim säger exempelvis att "alltså jag har bara dom här som går här på språkintröduktion som är mina vänner".³⁹ Detta är en fråga som jag återkommer till i nästa kapitel, här vill jag emellertid påvisa betydelsen av vännerna på språkintröduktionen för en känsla av social förankring och hemmastaddhet i vardagen.

Samtidigt som ett delat modersmål framstår som viktigt består grupperna på språkintröduktionen av ungdomar som talar många olika språk. Det innebär att det snarare är svenska som lyfts fram som det gemensamma språket bland ungdomarna. Sarah berättar exempelvis att det var när hon hade lärt sig lite svenska som vardagens sociala umgänge öppnades upp och inte längre var begränsat till den egna språkgruppen. Betydelsen av kunskaper i svenska som en social dörröppnare på språkintröduktionen blir framförallt tydligt i intervjuer med ungdomar som talar ett modersmål, som inte finns representerat på språkintröduktionen. Michael berättar exempelvis att han inte trivs i skolan, och detta delvis eftersom han upplever att det har varit svårt för honom att få vänner. Han är placerad i en grupp på språkintröduktionen med ungdomar som varit längre i Sverige än han. Svenska är det gemensamma umgängesspråket i gruppen, berättar Michael, och eftersom han endast har läst svenska i ett par månader, har han svårt att komma in i gemenskapen. Det innebär att klasskamraterna inte framstår som möjliga att nå för Michael i vardagen, trots att de är fysiskt tillgängliga. Svenska lyfts i intervjuer fram som det gemensamma språket mellan ungdomarna på båda skolorna i studien. Ett par av ungdomarna däribland Kiin beskriver att det är ett krav, "vi måste prata svenska", men det är vanligare att det att tala svenska beskrivs som en fråga om respekt för andra. Paula säger exempelvis att hon och hennes vänner undviker att tala spanska i skolan, och förklarar: "Du vet, du skulle inte tycka om att vi pratar spanska och du förstår ingenting, du skulle känna dig lite exkluderad." Kunskaper i svenska språket är med andra ord betydelsefulla för möjligheten att känna sig som en del av gemenskapen inom språkintröduktionen (jmf Skowronski, 2013). Det möjliggör för ungdomarna att "breda ut sig" socialt och känna att de "platsar" i sammanhanget (Ahmed, 2006, 2010b).

---

³⁹ I föregående kapitel lyfte jag fram att Hakim, som kom första gången till Sverige när han var 13 år, har många vänner som har gått ut skolan. Det han säger i utdraget ovan kan utifrån det framstå som motsägelselfullt. Det har emellertid att göra med att han bodde i en annan kommun första gången han var i Sverige.

Språkintröduktionen, en tillfällig social grund

Det att grupper som formas genom indelning i klasser och program i skolan är ett viktigt sammanhang för barns och ungdomars relationsskapande är ingenting som utmärker erfarenheten av att komma som ny till Sverige (Ambjörnsson, 2004; se t.ex. Ihrskog, 2006; Johansson, 2009). Det finns emellertid vissa aspekter av utbildningen på språkintröduktionen som jag menar gör att det framstår som ett mer tillfälligt och ombytligt socialt sammanhang, i jämförelse med exempelvis andra program på gymnasiet (jmf Johansson, 2009). Det handlar om att ungdomarna på språkintröduktionen påbörjar och avslutar studierna på språkintröduktionen vid olika tidpunkter. Det är Michaels erfarenhet ovan ett exempel på. Detta i och med att det har varit svårt för honom att ta sig in i gemenskapen i gruppen, eftersom hans klasskamrater har varit längre i Sverige än han själv, och har studerat tillsammans en längre tid. Yasmin och Amal beskriver istället i sina respektive intervjuer en upplevelse av att ha blivit kvar på språkintröduktionen när deras respektive bästa vänner har lämnat programmet. I Yasmins fall handlade det om att hennes vän fyllde 20 år och därför fick fortsätta sina studier på Komvux. Amals bästa vän lämnade språkintröduktionen eftersom hon kom in på ett nationellt program. Båda två beskriver en vardag i skolan som präglas av ensamhet på grund av att deras respektive vänner lämnat språkintröduktionen.

En annan sak som innebär att språkintröduktionen kan förstås som ett tillfälligt och ombytligt sammanhang har att göra med att det inte är ovanligt att ungdomarna har tvingats byta skola flera gånger under första tiden. På grund av den bostadsbrist som präglar många kommuner i Sverige kan det vara svårt för nyanlända familjer att få tag på en permanent bostad (Boverket, 2015, 2009; MUCF, 2016). Många ungdomar som har kommit till Sverige utan vårdnadshavare kan också av olika anledningar tvingas flytta mellan boenden och kommuner (Backlund m.fl., 2012; Stretmo och Melander, 2013). I intervjun med Enzo och Leon, som genomfördes som en parintervju, beskriver de en tillvaro under första tiden som präglats av flera skolbyten. Leon kom till Sverige utan vårdnadshavare för två år sedan. Han bor idag, efter att ha bott på flera olika HVB-boenden, i familjehem och han berättar att han på grund av detta har bytt skola två gånger. Enzo är i Sverige med sin pappa och pappans nya fru, och familjen har flyttat många gånger under de nästan fem år som de bott i Sverige. Han har bytt skola flera gånger och berättar att de ständiga skolbytena har påverkat hans möjligheter att

skapa varaktiga vänskapsband, och framförallt innan han hade lärt sig svenska.

Erfarenheten av språkintröduktionen som en social arena kan ställas mot ett nationellt gymnasieprogram där de flesta börjar samtidigt och har en gemensam slutpunkt. Det skapar en social varaktighet inom programmen, och detta även om inte alla som påbörjar också slutför studierna (Gymnasieutredningen, 2016). De ständiga uppbrotten och rörligheten i grupperna är emellertid snarare en regel än ett undantag på språkintröduktionen, och det kan därför förstås som ett ombytligt och tillfälligt socialt sammanhang. Även om det att studera tillsammans med samma grupp ungdomar under en längre period kan upplevas både positivt och negativt för individer (se t.ex. Ambjörnsson, 2004), vill jag mena att tillfälligheten som präglar språkintröduktionen kan försvåra för ungdomarna att utveckla varaktiga relationer och känna en social förankring i vardagen (jmf Johansson, 2009 för en liknande slutsats rörande IV-programmet).

Språkintröduktionen – ett delat och avgränsat spår

Gemenskapen mellan ungdomarna på språkintröduktionen formas dels av att det är ett delat sammanhang där de tillbringar en stor del av vardagen, och dels genom att deras möjligheter att nå ut till andra ungdomar i skolan är begränsad. Även om det finns undantag, beskriver de flesta av ungdomarna i studien språkintröduktionen som sitt huvudsakliga sociala sammanhang i vardagen, vilket Hakim gav uttryck för ovan. Det framställs dessutom, trots den tillfällighet som präglar vardagen på programmet som jag beskrev tidigare, som ett tryggt och öppet socialt sammanhang (jmf Nilsson Folke, 2016; Nilsson och Axelsson, 2013; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). Hakim säger att han tror ”att alla har det bra här [på språkintröduktionen]” och Mahad säger att han kan ”snacka med alla som står här i korridoren, spelar ingen roll, vem som helst”. Det är exempel på hur ungdomarna beskriver känslan av gemenskap med andra inom de gränser som utgörs av rumsliga förhållanden (”korridoren”) och organisatoriska aspekter (programmet språkintröduktion) som diskuterades i kapitel fyra. Det ringar emellertid även in *vilka* ungdomar som tillgängliggörs för ungdomarna i vardagen och drar upp gränser mot andra (Ahmed, 2006). Hakim säger till exempel: ”Hela den här korridoren är för språkintröduktion och alla andra dom vill säkert inte vara nära.”

I kapitel fyra lyfte jag fram att ungdomarna beskriver språkintröduktionen och dess korridorer som ett program och en plats för ”invandrare”. Det

återkommer i hur Sarah och Yasmin beskriver vilka personer som de upplever finns tillgängliga som relationella andra i vardagen:

Sarah: Mina lärare säger att vi måste träffa svenskar, men hur man kan träffa svenskar? Det finns inga svenskar här. Annan korridor, man kan säga inte på den här skolan, annan skola. Om du vill prata med dom, hur du kan prata, hej, vem är du? Det går inte.

Yasmin: Här vi kan bara prata med dom som är invandrare som oss, här i korridoren. Men jag har också svårt att vara social med svenskar, jag kan inte hälsa på dom för att jag känner inte dom. Du vet, i min klass alla dom kommer från ett annat land. Dom kommer inte från Sverige och så här.

Sarah berättar att hon uppmanas av lärare att träffa "svenskar". Det framstår emellertid som ett omöjligt projekt för henne i och med att hon upplever att avståndet till denna grupp av ungdomar är så långt att hon liknar det med en "annan skola". Yasmin är inne på något liknande när hon beskriver att de ungdomar som finns tillgängliga för henne i vardagen är de, som befinner sig i samma korridor. Det är ungdomar som hon beskriver som "invandrare". Övriga ungdomar på skolan, "svenskarna", är så otillgängliga i vardagen att Sarah lägger fram möjligheten att ta kontakt med dem som ett skämt. Hon trycker på vikten av att dela vardagens platser för att relationer ska kunna utvecklas. Yasmin pekar istället på betydelsen av ett delat sammanhang (klassen) för relationsskapande. Hon bekräftar det när jag frågar henne om det skulle vara bättre om korridorerna var mer centralt placerade i skolan varpå hon svarar: "Nej, om dom går med mig i klassen, kan vi umgås." De ger alltså båda två uttryck för att det krävs ett delat sammanhang för möjligheten att utveckla en relation.

Det går att beskriva utifrån Ahmed (2006), som menar att andra måste göras tillgängliga för att de ska upplevas som nåbara i vardagens sammanhang. Hon använder begreppet "sakernas placering" för att visa hur "rum tar form av de kroppar som 'bebor' dem", och att detta i sin tur möjliggör för vissa människor men inte andra att "breda ut sig" och känna sig hemma (Ahmed, 2010b, s. 56ff). Genom hur skolans institutionella sammanhang är organiserat får ungdomarna tillgång till vissa jämnåriga inom språkintröduktionen som de kan "kroka i" (Sixtensson, 2018, s. 51), en social förankring i tillvaron, som möjliggör en utbredning och en känsla av hemmastaddhet. Men det sätter även gränser mot andra, som inte blir nåbara i vardagen, vilket i sin tur begränsar ungdomarnas möjlighet att känna sig hemmastadda i det större skolsammanhanget. Eftersom ungdomarna

beskriver den upplevda sociala gränsen mellan dem och andra i skolan som en gräns mellan kategorierna "svenskar" och "invandrare" kan det även få betydelse för deras möjlighet att genom en social förankring känna sig hemmastadda i samhället i stort.

Upplevelser av likhet och skillnad i skolan

Här vill jag återigen lyfta fram att de kategorier som ungdomarna använder för att beskriva sig själva och andra tycks formade av hur skolsammanhanget är organiserat (se kapitel fyra). Ungdomar som går på nationella program framställs kategoriskt som "svenskar" och språkintröduktionen som ett program för "invandrare". Det framkommer till exempel när ungdomarna hänvisar till ungdomar som tidigare har läst på språkintröduktionen och som har gått över till nationella program. Yasmin berättar att hon har en vän från Palestina som hon inte umgås med så ofta längre. Detta eftersom vännen har fått "svenska" kompisar som hon hellre umgås med, säger Yasmin, och tillägger att hon nu "är som dom". När jag frågar Hakim om han känner några ungdomar på andra program som liksom honom talar arabiska svarar han nej och tillägger: "Alltså det beror på att dom som nyligen har kommit dom tänker inte likadant som dom som har bott här länge, dom tänker lika, du kan säga att de är svenskar." Av detta framkommer en erfarenhet av likhet och skillnad som kontextbunden och formad i relation till andra över tid. Ahmed använder sig av metaforen "like two peas in a pod" för att visa att likhet kan förstås som en "effekt av den närhet som följer av en delad boplatz" (Ahmed, 2010b, s. 54). I linje med det kan likhet inte ses som något inneboende i kroppar utan som en effekt av närhet, och av att den sociala världen har organiserats kring och har tagit form av vissa människor och inte andra. "Svenskhet" blir utifrån det en likhet som ungdomarna upplever kan förvärvas genom närhet till människor som de uppfattar som "svenskar", samt genom att träda in i sammanhang som upplevs som "svenska" (Mattsson, 2005).

Samtidigt vet vi från tidigare studier att skillnad görs och reproduceras genom skillnadskapande praktiker i skolan, mellan elever och mellan elever och lärare, samt i samspel med samhälleliga maktordningar (von Brömssen, 2014; Gruber, 2007; Jonsson, 2007; León Rosales, 2010; Runfors, 2003; Wiltgren Kasselas, 2014). Det innebär också att frågan om social inkludering i skolan är långt mer komplex än att gå över till nationella program klasser och att dela korridorer (jmf Nilsson Folke, 2016). Samtidigt som det kan vara ett steg på vägen mot att kunna ta det större skolsammanhanget i besittning och för känslan av hemmastaddhet (Herz och Johansson, 2012).

Araz uttrycker i intervjun liknande erfarenheter av likhet och skillnad i skolan som Hakim ovan. Han säger att vi ”i den här korridoren har samma tradition” och tillägger att ”alla är nästan likadana”. Det är en likhet som han ställer mot vad han beskriver som *dom* ”i andra korridorer, där det finns svenskar, där är det annorlunda”. När jag ber Araz utveckla sig kring vad han menar med att ungdomarna på språkin introduktionen är likadana säger han att ”man kan säga att nästan alla är muslimer och dom kommer från Afrika och Irak och Iran och Afghanistan, du vet araber”. När han sedan går över till att beskriva på vilket sätt han upplever att andra ungdomar på skolan är annorlunda säger han att ”alltså jag vet inte hur jag ska säga men dom är tysta och lugna du vet”. Han återkommer till det och beskriver att han och hans vänner ”vi skriker ibland” och tillägger att det inte är något som han kan ”göra tillsammans med en svensk”. Föreställningar om ”invandrarskap” har även i andra studier påvisats vara förknippat med högljuddhet (se t.ex. von Brömssen, 2014; Lundström, 2007). Men vad jag vill poängtera här är hur svårt det verkar vara för Araz att sätta fingret på vad han menar skiljer ungdomarna på språkin introduktion från andra ungdomar i skolan. Det visar att gränsen mellan kategorierna ”svenskar” och ”invandrare” kan förstås som rörlig och flytande (Wiltgren Kasselas, 2014).

Socialt avstånd och att markeras som avvikande

I relation till det ovanstående vill jag lyfta fram hur Araz och Karim båda ger exempel på erfarenheter av att i mötet med andra, göras annorlunda i skolan. Det innebär att den sociala gräns som ungdomarna upplever präglar deras skolvardag även upprätthålls och reproduceras i interaktion med andra ungdomar på skolan. Araz berättar i utdraget nedan om sin erfarenhet av att träda in i korridorer utanför språkin introduktionen:

Araz: Om vi hade börjat tillsammans så hade det vart bättre. Att vi kunde komma överens du vet. Jag vet inte, dom är rädda för oss också. På riktigt!

Mirjam: Hur märker ni det då, eller hur märker du det?

Araz: Vi ser, varje dag dom är rädda. Dom tror att vi vill ha bara bråk och problem och sånt. Jag vet inte. Jag vet inte. På riktigt!

Mirjam: Men hur märker ni det?

Araz: Alltså, vi ser, hur ska jag förklara, men om vi går till den där korridoren, där det finns en massa killar. När vi kommer dom är inte nära varandra. Men när vi kommer, dom går bakom, du vet, på baksidan, när en invandrare kommer. Det syns att dom är rädda.

Det går att, utifrån vad Araz berättar, föreställa sig en korridor där ungdomar först står och sitter utspridda, men att det är en placering i rummet som förändras när han och hans vänner träder in. Han läser i detta in att de andra ungdomarna är rädda för honom och hans kamrater. Karim upplever att just denna stereotypa föreställning om personer från andra länder är en bakomliggande orsak till den organisatoriska åtskillnaden i skolan:

Det är reglerna, att dom som kommer från andra länder, dom är ensamma. För dom svenska ungdomarna, när du frågar dom, dom tror att invandrare dom bara skriker och tjafsar och snackar skit och baxar och stjal och dom vill inte kontakt.

Erfarenheten av att som nyanländ i skolan mötas av vad som upplevs som en opåkallad rädsla har påvisats i flera studier och i olika mottagningsländer (Sharif, 2017; Stretmo, 2014; Uptin, Wright och Harwood, 2013). Det framkommer dessutom i många studier som, i en svensk kontext, utgår från andra grupper ungdomar som genom rasifieringsprocesser positioneras som "invandrare" i det svenska samhället (se t.ex. von Brömssen, 2014; Kalonaityté, Kawesa och Tedros, 2008; Lundström, 2007; Schmauch, 2006). Det bör förstås i förhållande till samhälleliga och mediala diskurser där bland annat kön, ung ålder och "invandrarskap" sammanvävs i föreställningar om hotfulla och problematiska individer (Brune, 2004; Darvishpour, 2015; Gruber, 2007; Jonsson, 2007; León Rosales, 2010; Schroeter och James, 2015; Stretmo, 2014). Det som Araz beskriver ovan skulle kunna tolkas som att han och hans vänner genom andras rädsla får en maktposition i det lokala skolsammanhanget (se t.ex. von Brömssen, 2014). Jag menar emellertid att Araz och Karim snarare lägger vikt vid det avstånd som en opåkallad rädsla och stereotypa föreställningar skapar mellan dem och andra, samt att de beskriver en känsla av att vara kontrollerad i skolsammanhanget (jmf Lundström, 2007).

Karim ger i intervjun ett exempel på ett mer direkt avvisande när han försöker ta kontakt med ungdomar som inte går på språkintröskningen:

Karim: Till exempel jag har provat att prata med tjejer här i skolan och dom vill inte. Dom vill inte bara för att jag inte är svensk. Dom säger bara för att du inte är svensk.

Mirjam: Säger dom så?

Karim: Det är frågan, var kommer du ifrån, vilket land. Mitt land ska inte spela någon roll här. Det är första frågan. Det är tråkigt.

Mirjam: Så det är första frågan dom ställer om du säger hej jag heter Karim?

Karim: Jag säger att jag heter Karim. Jag vill prata med dig, lära känna dig. Dom säger var kommer du ifrån? Okej, jag kommer inte fram till dig, hej då.

Han upplever att andra (tjejer) i skolan inte vill tala med honom på grund av att han inte "är svensk". Det är något Karim läser in i frågan "var kommer du ifrån?" som han beskriver att han bemöts av när han försöker ta kontakt. Ahmed (2010b, s. 62 ff) beskriver frågan "var kommer du ifrån?" som en "stoppmarkering", som genom att den ställs, markerar ut en person som en "främling" och att den därför bör förstås som en del inom en större "rasistisk teknologi" (se även Ahmed, 2000). Frågan ställs inte till alla utan riktas mot personer som noteras i sammanhang där "vithet" ("svenskheter") har gjorts till en kroppslig norm (Ahmed, 2010b; Molina, 2010). I studier i en svensk kontext har det beskrivits som en fråga som placerar den som frågan riktas mot i en position utanför "svenskheter" (Lundström, 2007, s. 107; Molina, 2010; Schmauch, 2006; Sixtensson, 2018). Jag uppfattar emellertid inte att Karim, i det ovanstående, gör anspråk på en position som "svensk", men att han upplever att hans uppväxtland inte är relevant i sammanhanget. Istället tolkar jag att han upplever frågan som ett socialt avvisande och att den positionerar honom som en icke-önskvärd person.

De situationer som Araz och Karim beskriver ovan menar jag förstärker upplevelsen av en social gräns mellan ungdomarna på språkintröduktionen och övriga ungdomar på skolan. Det är en gräns som materialiseras som en effekt av en förkroppsligad känsla av att markeras som avvikande (Ahmed, 2004). De situationer som Araz och Karim beskriver kan förstås, som något som stoppar deras möjlighet att breda ut sig socialt i skolsammanhanget. Det är hinder som pressar dem tillbaka till det sociala sammanhanget inom språkintröduktionens korridorer och som håller dem *på plats* i en position som nyanlända/"invandrare" inom skolan (Ahmed, 2006, s. 166).

Efter att i det ovanstående ha diskuterat ungdomarnas erfarenheter av sociala relationer med jämnåriga inom skolsammanhanget går jag nu över till hur de beskriver relationer till professionella aktörer inom skolan och inom socialtjänstens omsorgssystem, riktat mot ensamkommande ungdomar.

Professionella aktörer som nåbara ”svenskar”

Lärarna och annan skolpersonal beskrivs av många ungdomar som personer som har en viktig funktion i vardagen, vilket jag lyfte redan i kapitel fyra. Ungdomarna berättar att de vänder sig till lärarna för ett pedagogiskt stöd och frågor som rör skolarbetet och svenska språket, men även när de undrar över något som rör vardagen utanför skolan. Det kan exempelvis handla om att fylla i blanketter, få stöd i kontakter med myndigheter och om ett emotionellt stöd när livet känns svårt. Lärares mångskiftande roller i vardagen för nyanlända ungdomar har påvisats i flera studier och i olika nationella kontexter (Cederberg, 2006; Oikonomidou, 2010; Sarstrand Marekovic, 2016; Sharif, 2017; Sundelin, 2015; de Wal Pastoor, 2015). Det framkommer exempelvis att lärarbekräftelse är betydelsefull för ungas skolkarriärer (Cederberg, 2006), samt att en relation till lärare som innefattar såväl pedagogiskt som socialt och psykosocialt stöd kan främja en känsla av tillhörighet i skolsammanhanget (Nilsson och Axelsson, 2013; Oikonomidou, 2010). Det innebär att lärarna ofta får ta ett ansvar som ligger utanför deras yrkesroll (de Wal Pastoor, 2015). I föreliggande studie framkommer att betydelsen av lärarna i vardagen även är förknippad med att de utgör några av få och ofta de enda personer som ungdomarna har tillgång till i vardagen, som inte är nyanlända liksom de själva (jmf Löwén, 2006). Det ger exempelvis Benjamin uttryck för när han säger: ”De enda svenska personer jag har kontakt med är lärare, det finns ingen annan.” På så sätt får lärarna betydelse inte endast för att ungdomarna ska kunna orientera sig inom utbildningssystemet, men även i samhället i stort.

Lärarnas yrkesroll inbegriper dessutom en makt att bestämma över när ungdomarna får gå vidare inom språkintröduktionens olika nivåer och när de ska få göra nationella prov för betyg. Det är en angelägen fråga för ungdomarna, vilket framgick i föregående kapitel, eftersom det att förflyttas mellan nivåer innebär en ökad tillgång till grundskoleämnen, och därmed en större möjlighet att bli behörig till nationella program. Det är dit ungdomarna strävar och detta bland annat för att kunna övergå från en position som ”nyanländ” i ett sidospår till att vara en gymnasieungdom som vem som helst (jmf Nilsson Folke, 2017b; Nilsson och Axelsson, 2013; Skowronski, 2013; Svensson och Eastmond, 2013).

Aamino redogör i intervjun detaljerat och med stor frustration för en situation där hon inte flyttats upp i nivåerna inom språkintröduktionen. Alla andra i hennes grupp flyttade upp, men hon blev kvar i en lägre grupp. Hon kunde inte förstå varför, berättar Aamino, och hon gråter i intervjun när hon

skildrar situationen. Hon blev kvar på den lägre nivån under ett läsår och säger att det var som att gå om en klass tillsammans med ungdomar som precis nyligen hade kommit till skolan. När jag frågar henne om hon tog upp frågan med någon säger Aamino att hon talat med såväl lärarna som skolledningen vid flera tillfällen utan att få ett tillfredställande svar: "Läraren svarade jag vet inte, och alla andra, jag vet inte, alla säger jag vet inte. Varför säger dom jag vet inte?". Utifrån diskussionen i föregående kapitel är det lätt att förstå Aaminos frustration, eftersom hon förlorade ett år av sin tid på språkintröduktionen, på grund av att hon inte flyttades upp. Efter ett tag accepterade hon bara situationen eftersom hon kände, att hon inte kunde göra något för att förändra den:

Aamino: Jag var bara tyst.

Mirjam: Men du fick aldrig prata med någon?

Aamino: [skakar på huvudet och gråter]

Mirjam: Dom lyssnade inte?

Aamino: Aldrig. För att vi är invandrare och det är inte mitt land. Det är ett stort problem.

Hon beskriver en känsla av maktlöshet som kommer av att hon inte fick något svar om varför hon inte flyttats upp och att hon till slut blev tyst. Aamino kopplar dessutom känslan av maktlöshet till sin position som "invandrare" i Sverige. Fadi redogör även han för en situation när han upplevde sig maktlös i relation till en lärare. Det handlade om en lärare som behandlade honom orättvist, berättar han, och det påverkade hans möjligheter att ta sig vidare i skolan. När jag frågar honom om han påtalade problemen för någon annan på skolan svarar han: "Vad skulle jag säga, jag kan inte svenska, med vem, jag kunde inte prata med nån." Lärar-elev relationen kan beskrivas som asymmetrisk, oavsett om det rör barn och unga som nyligen anlänt eller andra elevgrupper. Men Fadi beskriver att känslan av maktlöshet ytterligare förstärks av att inte ha tillräckliga språkkunskaper för att kunna föra sin talan gentemot lärarna.

Det ovanstående kan ställas i relation till studier som visar att bedömningen av om en elev är redo att gå över från förberedelseklass till ordinarie klass i grundskolan görs på godtyckliga grunder (Bunar, 2010a; Fridlund, 2011; Wigg, 2008). Bedömningen baseras på elevernas kunskaper i svenska språket, men vad som är en "tillräcklig" nivå bestäms av den enskilda läraren (Wigg, 2008, s. 87; se även Allen, 2006; Bunar, 2010a). I den här studien framkommer ett liknande resultat men det handlar här om en progression mellan nivåer inom språkintröduktionen. Skolpersonalen har

alltså en stor makt över ungdomarnas möjligheter att ta sig vidare inom utbildningssystemet, något som i förlängningen även påverkar deras utsikter att kunna bredda sitt sociala sammanhang i vardagen.

Ett professionellt nätverk för ensamkommande

Ungdomar som tas emot som ensamkommande unga får genom det sociala omsorgssystemet tillgång till en rad olika aktörer som ansvarar för deras boende och omsorg i vardagen (Socialstyrelsen, 2016). Det är endast fyra av de 15 ungdomar som ingår i denna grupp i studien, som vid tidpunkten för intervjun bor i HVB. Det är emellertid något som fler har erfarenheter av och det beskrivs som såväl ett betydelsefullt som komplicerat socialt sammanhang (jmf Malmsten, 2014; Wernesjö, 2015; Åkerlund, 2016). Sju av ungdomarna bor i så kallade träningslägenheter genom socialtjänsten,⁴⁰ tre bor i släkting- eller familjehem och en bor med sin mamma, som nyligen har fått uppehållstillstånd i Sverige. Oavsett boendeform har alla, i olika grad, kontakter med aktörer inom omsorgssystemet. Det är relationer som likt skolpersonalen beskrivs som något som såväl möjliggör som begränsar dem i vardagen.

Fariha berättar om en svår och utsatt flyktväg och en vardag i Sverige kantad av många problem. Hon flydde från Iran, där hon är uppväxt, tillsammans med sin man och deras gemensamma son, som vid tidpunkten endast var ett par månader gammal. Fariha och hennes man kom ifrån varandra vid gränsen till Europa och hon har fortfarande, efter drygt två år i Sverige, inte fått kontakt med honom. Fariha som aldrig tidigare bott själv berättar att allt kändes svårt i början. Hon lyfter i detta fram boendepersonalen, och i synnerhet en kvinna som arbetar på hennes boende som liksom Fariha har ursprung i Afghanistan. Hon skildrar det som att relationen till kvinnan skingrade hennes känslor av ensamhet och isolering i vardagen. Det är en relation som verkar innefatta såväl ett socialt, emotionellt och praktiskt stöd. Fariha berättar exempelvis att kvinnan lärde henne att laga afghansk mat, men att hon även kunde förklara saker för henne om det svenska samhället på ett sätt som hon förstod. Kvinnan tycks ha fungerat som en länk mellan Farihas tidigare erfarenheter och hennes erfarenheter av vardag i Sverige och kan på så sätt beskrivas ha möjliggjort en känsla av hemmastaddhet för henne i den nya vardagen.

---

⁴⁰ Ungdomarna som berättar att de flyttat från HVB till en egen lägenhet är fortfarande omhändertagna i enlighet med socialtjänstlagen (SFS 2001:453), men bor i egna boenden som ingår i en utslussningsverksamhet och som kallas träningslägenheter eller utslussningslägenheter (SKL, 2014; Socialstyrelsen, 2013).

Generellt sett beskriver ungdomarna att boendepersonalen framförallt kan stötta dem praktiskt i vardagen, emotionella behov verkar däremot svårare att få tillgodosedda inom omsorgssystemet (jmf Eide, 2007; Norström och Gustafsson, 2010; Stretmo, 2014; Wernesjö, 2015). Elias, Ismail och Adel berättar att personalen på deras respektive boenden har varit viktiga för att de ska förstå hur det svenska samhället fungerar, i stort som smått. Araz lyfter fram att personalen har varit ett stöd för honom i skolarbetet och Ismail beskriver att han har fått hjälp med att hitta fritidsaktiviteter. På ett liknande sätt som har framkommit i andra studier menar jag att relationerna till boendepersonalen kan bidra till en känsla av tillhörighet (Kaukko och Wernesjö, 2017; Lundberg och Dahlquist, 2012) och hemmastaddhet (Wernesjö, 2015) i den nya vardagen. Jag vill till detta tillägga att boendepersonalen, i egenskap av personer som är etablerade i det svenska samhället, kan möjliggöra en känsla av rörlighet i det nya samhället utanför skolan.

Som jag skrev ovan verkar det utifrån ungdomarnas beskrivningar svårt att få sina emotionella behov tillgodosedda inom omsorgssystemet. Men det är också något som exempelvis Alan och Elias skildrar som ett omöjligt uppdrag:

Alan: Dom gör sin bästa. Dom ger oss glädje på ett sätt men dom kan inte va som en familj. Det största problemet är att man är ensam. Och man vill ha typ en plastic familj.

Elias: God mannen hon försökte jättemycket. Eller ja, hon skulle vara min plastmamma liksom. Vad behöver du, vad är problemet och många gånger hon kom till skolan och frågade lärare och sånt. Men ingen kan vara det.

För Alan är ensamheten det största problemet, säger han, och det är inte ett problem som han upplever kan motverkas inom omsorgssystemet. Detta eftersom hans känsla av ensamhet grundas i saknaden efter familjen, som han varken kan eller vill ersätta. Elias ger uttryck för en liknande erfarenhet, men i relation till sin gode man som han beskriver försökte inta en föräldraroll i hans liv. Även han beskriver emellertid att det är inte är något som han upplever är möjligt. Alans och Elias familjer bor i Iran och de har regelbunden kontakt. Elias har till och med varit och besökt familjen under sommarlovet. De beskriver med andra ord inte ett behov av att ersätta sina familjerelationer, utan kan kanske snarare förstås vara i behov av stöd för att kunna upprätthålla de relationer som de redan har (jmf Herz och Lalander, 2017).

Ungdomarnas relationer med aktörer inom omsorgssystemet kan likt relationer till lärare i skolan beskrivas som asymmetriska i och med att de är formade inom ett institutionellt regelverk. Benyamin skildrar exempelvis en känsla av att han helt saknar makt att påverka sitt liv:

Benyamin: Svenska ungdomar, när dom blir 18 år dom kan bestämma vart som ska bo. Dom kan bo i Stockholm, dom kan bo i Göteborg. En flyktingungdom som blir nitton år kan inte bestämma. Förstår du? Dom blir tjugo år gamla dom kan inte bestämma.

Mirjam: Vem är det som bestämmer då?

Benyamin: Bestämmer, alla! Socialen, boendet, dom bestämmer.

Benyamin trivs inte på sitt boende och inte heller i den kommun där han bor. Han vill flytta till Malmö där hans vänner bor men det är ingenting han kan styra över själv, säger han. Han jämför sin situation med en jämnårig ”svensk” person, och skildrar genom det en upplevelse av maktlöshet som har att göra med att han är omhändertagen av socialtjänsten. Det innebär att det är handläggare på socialtjänsten och boendepersonal som bestämmer över hans liv. Han säger uppgivet senare i intervjun: ”Ibland tänker jag att jag har sålt mitt liv till kommunen. Jag kan inte bestämma, hon bestämmer.”

Relationerna till personalen på boendet framställs dessutom som begränsande, och detta som en följd av att de regler som styr verksamheten, som upprätthålls av personalen (jmf Herz och Lalander, 2017; Kaukko och Wernesjö, 2017; Lalander och Raoof, 2017). Fariha säger exempelvis: ”Vi får inte va kompisar med varandra, dom är bara personal och jobbar och går.” Karim har flyttat från sitt tidigare HVB-boende, men berättar om känslan av att ständigt vara kontrollerad av personalen i vardagen. De bestämde när han fick gå ut och när han skulle komma hem, samt hade rätt att dagligen gå in och inspektera hans rum. Karim önskar att personalen på boendet skulle ha ”visat vad jag måste göra, eller till exempel vad som är öppet för mig att göra”, men säger: ”Nej, dom säger bara vad jag inte kan göra.” Så samtidigt som de vuxna som tillgängliggörs inom omsorgssystemet kan möjliggöra en känsla av hemmastaddhet och rörlighet i det nya samhället, framstår det som att systemet som sådant begränsar ungdomarnas handlingsutrymme i vardagen (jmf Lalander och Raoof, 2017; Söderqvist, 2014).

I kapitel fyra ställde jag erfarenheten av att under första tiden tas emot som ensamkommande inom omsorgssystemet, i jämförelse med erfarenheten av att komma till Sverige med sin familj. Jag vill här lyfta fram att även om ungdomars aktörskap villkoras på olika sätt inom omsorgssystemet, kan tillgången till vuxna som är etablerade i samhället också främja aktörskap

(Kohli och Mather, 2003) och möjliggöra rörlighet i samhället. Ahmed (2010b, s. 53) skriver att människors agerande i världen ”inte beror så mycket på inre förmåga, eller ens benägenhet eller vana som på i vilken mån världen är tillgänglig som ett rum för handling” (se även Fanon, 1997). I och med att ungdomarna inom omsorgssystemet får tillgång till aktörer som besitter kompetenser om samhället, skolan, andra myndigheter och fritidsaktiviteter, kan det beskrivas som ett sammanhang som, om än begränsat, kan vidga deras handlingsutrymme i vardagen, i alla fall i jämförelse med unga som kommer med sin familj. I det avslutande avsnittet går jag nu vidare till att diskutera hur ungdomarna beskriver familjerelationer och saknaden efter familjemedlemmar i vardagen.

Familjen som en orienterande enhet i vardagen

Majoriteten av ungdomarna, 31 av 45, som jag har intervjuat inom ramen för studien bor i Sverige med hela eller delar av sina familjer. Ungefär hälften av dem har fått uppehållstillstånd i Sverige som anhöriga, de flesta genom anknytning till en förälder som vid ett tidigare tillfälle har fått asyl i Sverige.

Basra och Oriyo hör till den sistnämnda gruppen och de berättar båda, i respektive intervju, att deras familjer äntligen, efter en lång tid isär, bor tillsammans igen. Basras pappa och två av hennes syskon bodde i Sverige i fem och ett halvt år innan hon, hennes mamma och övriga syskon, efter en långdragen ansökningsprocess, fick tillstånd att komma efter. Även i Oriyos fall var det pappan som kom först till Sverige. men hon berättar inte hur lång tid familjen väntade på att kunna återförenas i Sverige. Utdragen nedan kommer från slutet av intervjuerna med Basra och Oriyo, och jag förstår det som en uppsummering av vad de har talat om tidigare:

Oriyo: Jag bor med min familj. Jag tänker inte annat. Det är okej för mig i alla fall.

Basra: Om jag inte har min familj saknar jag den alltid. Men nu jag har, vi är en stor familj, jag känner inte så mycket att jag saknar nånting.

Oriyo har tidigare i intervjun med stor frustration berättat att hon, efter att ha gått i grundskolan i tre år, i förberedelseklass och ordinarie klass, har placerats på en för låg nivå i språkintröduktionen, tillsammans med ungdomar som har varit mycket kortare tid än henne i Sverige. Hon beskriver en oro för vad det kommer att innebära för hennes möjligheter att ta sig

vidare till ett nationellt program. Basra ger inte i intervjun uttryck för att ha haft några större problem i skolan, men hon berättar att hon saknar sina vänner i Mogadishu. I utdragen ovan framkommer emellertid att problemen i vardagen, i det stora hela verkar överskuggas av känslan av att familjen äntligen är samlad.

Disa Bergnehr (2017, 2018) beskriver relationen mellan föräldrar och barn, som en grund för tillhörighet efter migrationen. Hon visar dessutom att familjen kan bli särskilt betydelsefull när känslan av tillhörighet i samhället i stort begränsas av vardagliga problem förknippade med att vara ny i ett samhälle (Bergnehr, 2017). Jag menar att Oriyos och Basras erfarenheter kan förstås i relation till Bergnehrs resonemang, även om detta i huvudsak grundar sig på mödrars perspektiv. Det innebär att känslan av hemmastaddhet och förankring i vardagen delvis kan förstås som något som formas genom nära relationer, exempelvis i familjen.

Flera av ungdomarna ger emellertid också uttryck för att relationen till föräldrarna förändrats efter migrationen. Aamino och Amal nämner båda två exempel på tillfällen när de har upplevt sig orättvist behandlade i skolan. När de berättar drar de paralleller till problem som de haft i skolan under sin uppväxt, och att deras föräldrar då kunde hjälpa dem att hantera situationen. För Aamino rör det sig om problem som nämndes ovan, med att hon inte blev uppflyttad tillsammans med sin grupp. Hon berättar i anslutning till det om en situation när hon blev slagen på fingrarna av en lärare i skolan i Somalia. Det ledde till att hennes mamma och mormor tog kontakt med läraren och såg till att Aamino fick byta skola, berättar hon. Under den perioden när hon hade problem på språkin introduktionen, mådde hon dåligt och berättar att hon hade svårt att sova och att äta. Hennes mamma var mycket orolig för henne, men Aamino säger att hon inte kunde göra något för att hjälpa henne.

Amal berättar om en långdragen situation när hon upplevde att hon blev orättvist behandlad av en lärare på skolan. Hon menar att det möjliggjordes av att läraren visste att hennes föräldrar liksom hon var nyanländ i Sverige och därför inte känner till utbildningssystemet i Sverige:

Men jag tänkte om jag var svensk, om jag kom från Sverige, hon skulle aldrig göra så med mig för att hon vet att jag har min mamma som vet lagen och vet allt, och att hon skulle komma och prata med henne. Men min mamma kunde inte göra någonting åt det.

Amal menar med andra ord att lärarens beteende mot henne, som hon upplevde som orättvist, endast var möjligt eftersom läraren visste att Amals mamma inte skulle kunna protestera, vilket hon konstaterar att hon inte heller kunde göra. Till skillnad från de ovanstående exemplen beskriver Sarah, Nagan och Fahima att deras föräldrar, vid tillfällen när de har varit missnöjda med sina barns situation i skolan, har bokat in möten med lärare. Möten som de upplever inte har förändrat någonting för dem i skolan.

Det ingår i skolans uppdrag att samarbeta med föräldrar och det har skrivits fram som en framgångsfaktor i undervisning för nyanlända elever (Bunar, 2010a, 2015b; Castro Feinberg, 2000; Rutter, 2006). Samtidigt framkommer i flera studier som utgår från nyanlända barns och ungas perspektiv på mötet med den svenska skolan att föräldrars möjlighet att stötta sina barn i skolan och i vardagen är begränsad (se t.ex. Cederberg, 2006; Ottosson, Eastmond och Cederborg, 2017), vilket är erfarenheter som även framkommer ovan. Ett liknande resultat framkommer i studier, som utifrån föräldrars perspektiv, diskuterar hur de upplever sina möjligheter att påverka sina barns situation i skolan (Bunar, 2015a; Bergnehr, 2016, 2017; se även Bouakaz, 2007). Detta på grund av föräldrarnas begränsade kunskaper i svenska språket och att nyanlända föräldrar marginaliseras i det svenska skolsystemet. Bunar (2015a, s. 254) visar att föräldrars aktörskap villkoras i skolan och detta ”dels av tillskrivningen av den negativt laddade gruppidentiteten ’invandrare’ och dels av kategoriseringen som ’nyanlända föräldrar’”. Utifrån detta kan den förlust av ett viktigt stöd i vardagen som ungdomarna i den här studien ger uttryck för förstås. Det innebär att ungdomar som kommer med sina familjer i hög grad blir utelämnade till och beroende av det stöd som skolan och skolpersonalen erbjuder (jmf Sharif, 2017).

Ensam i vardagen

Ungdomarna som har kommit till Sverige utan vårdnadshavare beskriver en vardag som präglas av saknaden efter familjen och andra närstående som de delade vardagen med före flykten till Sverige. Karim säger att han inte har någon familj, men berättar att han bodde med två vänner under hela sin uppväxt. Han har emellertid inte haft någon kontakt med dem under de drygt två år som han har varit i Sverige. Eftersom han inte heller känner att han har byggt upp några nära relationer i Sverige präglas hans vardag av ensamhet:

Sen jag kom hit det finns inga människor som jag känner. Ibland jag provar det i lägenheten, jag kan sitta i 48 timmar, 72 timmar det finns ingen som letar efter mig.

Han beskriver i utdraget, som jag tolkar det, flera olika aspekter av den ensamhet han känner. Det handlar delvis om att bokstavligen vara ensam, att ingen saknar honom även om han inte lämnar lägenheten på flera dygn. Men det framkommer även en existentiell känsla av ensamhet, eftersom han inte riktigt tycks känna att han har några nära relationer, varken i Sverige eller i uppväxtlandet. Elias ger även han uttryck för att han är ensam och när han beskriver ensamheten han känner är det saknaden efter sin familj i Iran som han lyfter fram. De har regelbunden kontakt och även om han berättar att han känner sig ensam i vardagen i Sverige säger han samtidigt att han har stöd från sin familj. Relationen till familjen i uppväxtlandet menar jag kan beskrivas som en social förankring i tillvaron för Elias, en förankring som Karim tycks sakna.

Samtidigt går det naturligtvis inte att likställa relationer till familjen på distans med att dela vardagen med familjen. Ismail och Alan beskriver vad det betyder för dem att inte längre bo med sina familjer, men de beskriver det på lite olika sätt. Ismail säger att vardagen blir svår eftersom han inte har sin familj eller någon släkting i Sverige. När jag frågar om det är för att det känns ensamt svarar han: ”Ja man är ensam, om man blir sjuk det är ingen kommer inte till dig, inte som om jag hade mamma här.” Han beskriver en upplevelse av familjerelationer som någonting givet, och i linje med Ahmed (2006, s. 14) kan vi förstå hur ens orientering i vardagen kan hamna i gungning, när punkter som har tagits för givna försvinner. Mödrarna i Bergnehrs (2017) studie, som refererades till ovan, beskriver olika omsorgspraktiker som syftar till att omskapa och möjliggöra sina barns känsla av hem och tillhörighet i det nya landet. Jag menar att det är den typ av omsorgspraktiker i vardagen som Ismail beskriver att han har förlorat, och som verkar försvåra för honom att känna sig förankrad och hemmastadd i vardagen (jmf Wernesjö, 2015).

Alan beskriver snarare en saknad efter att ha ansvar för andra i en familj. Han berättar om allt nytt och spännande under den första tiden i Sverige men efter några månader började han att må psykiskt sämre, något som kulminerade i ett självmordsförsök. Han säger att problemen ”börjar med att man är själv” men också att han, genom att ”livet blir lätt”, förlorade sitt syfte med livet.

Alan: Där bryr man sig inte om livet, om skolan eller nått som man kan ha som mål. Där man bara lever. Kämpar för glädje och familjen. Men nu här jag tänker på min familj och dom mår inte bra. Och jag säger okej, jag kämpar och blir nåt och sen jag kan hjälpa dom på något sätt, men det blir inte så.

Mirjam: För att det också är svårt eller?

Alan: Ja, för när man är ensam, man säger till sig själv, jag säger till mig själv; varför ska jag gå upp? För vad? För vem? Ingenting!

Livet i Iran, där han växte upp och där hans familj bor, var inte lätt menar Alan, men samtidigt upplevde han det som meningsfullt, genom att hans tillvaro hade ett syfte som inte bara rörde hans eget utan hela familjens välmående. Livet i Sverige beskriver han som praktiskt enklare, i och med att han endast har ansvar för sig själv och för att klara av skolan. Men samtidigt har han förlorat sin drivkraft, som kom av att han hade ansvar för sin familj. Det blir inte lättare av att han i kontakter med familjen får höra att de inte mår bra, samtidigt som han inte kan göra något åt deras situation. Han beskriver med andra ord på ett liknande sätt som Ismail en ensamhet som grundas i en förlust av nära relationer i vardagen. Men i hans fall handlar det om att han inte längre känner sig betydelsefull, eftersom han inte har ansvar för andra i vardagen (jmf Herz och Lalander, 2017; Kaukko och Wernesjö, 2017). Det kan jämföras med hur vuxna beskriver asylprocessen och första tiden efter uppehållstillstånd i termer av infantilisering och en känsla av maktlöshet (Abdulla, 2017; Griffiths, 2014, s. 1998). Relationer till familjen kan alltså bidra till en förankring i tillvaron oavsett vart de bor men samtidigt kan ensamheten påverka känslan av hemmastaddhet i vardagen i Sverige.

När lagen om familjeåterförening håller familjer isär

Jag har visat att lagstiftningen rörande uppehållstillstånd på grund av anknytning kan leda till att familjer kan återförenas i Sverige (SFS 2005:716, kap 5, 3 §).⁴¹ I det här avsnittet kommer jag visa att det även är ett regelverk som kan splittra familjer, och detta eftersom reglerna för återförening endast berör en partner och ogifta barn under 18 år.

När Yasmin flydde från Irak med sin mamma och två syskon hamnade familjen först i Syrien, där de bodde i flera år. När kriget bröt ut i Syrien tog sig hennes mamma vidare till Sverige, men Yasmin och syskonen stannade

---

⁴¹ Studien genomfördes hösten 2014, vilket innebär att det var före den tillfälliga lagstiftning (SFS 2016:752), som trädde kraft i juli 2016 och som kraftigt begränsat möjligheten till familjeåterförening (BO, 2017; Lagrådsremiss, 2016).

kvar. Efter ett år fick Yasmin och hennes syster tillstånd att komma till Sverige, genom anknytning till mamman, men hennes äldre bror, som under väntan hade hunnit fylla 18 år, fick inte följa med. Han återvände till Irak, berättar Yasmin, och de har inte träffats på tre år. Det är en stor sorg för Yasmin, berättar hon, och hon ser ingen lösning på familjens problem. För Kevin är situationen lite annorlunda. Han flydde till Sverige själv när han var 15 år, men berättar att han nu sedan några månader bor med sin mamma. Hon fick uppehållstillstånd genom anknytning till Kevin, men samtidigt fick hans yngre syskon avslag eftersom Migrationsverket menar att anknytningen mellan syskonen och modern inte har bevisats. De bor med Kevins moster i Afghanistan och han har överklagat beslutet till Migrationsverket. Kevin berättar att oro och saknad efter syskonen sätter en prägel på såväl hans som hans mammas vardag.

Suado berättar att hon på grund av reglerna kring anknytning tvingades att lämna sin son som bara var ett spädbarn, med hennes mormor i Somalia. Suados mamma fick uppehållstillstånd i Sverige år 2009, men processen kring ansökan om återförening dröjde drygt fyra år. Under den tiden stannade Suado i Somalia för att ta hand om sin mormor, medan resten av familjen flydde till Etiopien. Suado träffade en man, de gifte sig och fick en son. Hon berättade inte om giftermålet och sonen för sina föräldrar eftersom hon visste att det skulle hindra henne från att följa med familjen till Sverige. Vardagen i Somalia präglas av en ständig oro för hennes eget och andras liv och säkerhet, berättar hon:

Jag vill ha ett liv, jag vill gå i skolan, jag vill jobba men i Somalia kan jag inte det. Det är krig i Somalia. Det är krig och alla människor... [...] Ja det går inte att bo där, det finns inte jobb, det går inte att gå i skolan, det går inte att gå på universitet. Du tänker inte på en framtid. När du går till skolan, tänker du bara på om du kommer tillbaka hem eller om du kommer att dö. Alla somalier tänker så, alla som bor där dom tänker att när du går hem, eller till stan eller till skolan, du tänker bara på om du kommer tillbaka hem eller om du kommer att dö. Tillbaka eller dö. Många människor kom hem och där är alla döda. Det går inte. Du tänker inte framtid. Det går inte bo där.

Utifrån den bakgrunden tog Suado, när familjen fick ett positivt besked på sin ansökan om återförening, beslutet att följa med familjen, säger hon. Detta trots att det innebär att hon tvingades lämna sonen hos mormodern, eftersom hon upplever att det är hennes och sonens enda chans att överleva. Sonen var bara några månader när hon lämnade honom och Suado berättar att tankarna på sonen, ”tänk om han gråter, vill ha mat, eller vill dricka mjölk”,

upptar hennes dagar. Suado hoppas att sonen och hennes man ska kunna komma till Sverige genom anknytning till henne, men säger samtidigt att hon inte vet hur hon ska gå tillväga.⁴² Hon lägger mycket kraft på att klara skolan och lära sig svenska, säger hon. Detta dels för att hon hoppas att ett arbete och att hon kan försörja sin familj ska göra det möjligt för dem att få komma till Sverige, och dels eftersom hon fick budskapet att satsa på skolan när hon berättade om sin situation för sin lärare. Lisa Ottosson, Marita Eastmond och Ann-Christin Cederborg (2017, s. 434) visar i en artikel om barn i asylprocess att de lägger mycket kraft på skolan och forskarna beskriver det som en strategi för barnen att framställa sig som "legitimate residents". De menar vidare att det är ett sätt för barnen att utöva aktörskap, under den i övrigt strukturellt och materiellt kringskurna vardagen som asyltiden innebär. Jag förstår Suados ambitioner i skolan på ett liknade sätt, i och med att hon inte tycks uppleva att hon har några andra sätt att påverka sin situation.

Men Suados problem stannar inte där. När hon, väl i Sverige, berättade för sina föräldrar att hon hade gift sig och fått barn i Somalia blev de arga och besvikna. Hennes föräldrar, i synnerhet pappa, har alltid har drömt om att hans barn ska kunna studera och gå på universitetet, berättar Suado, och det låg bakom hans besvikelse. På grund av detta har Suado hamnat i en konflikt med sina föräldrar, och hon valde till slut att flytta ut från familjens hem. Hon bor nu inneboende hos en kvinna som liksom hon kommer från Somalia. Men Suado berättar att det är svårt att klara sig ekonomiskt, och att hon känner sig ensam. Hon har med andra ord förlorat föräldrarnas stöd i vardagen, samtidigt som oron för sonen och känslan av att inte finnas där för honom är ständigt närvarande i vardagen. Suado summerar sin situation i slutet av intervjun och säger: "Jag har inte har något liv nu." Förlusten av de nära relationer genom vilka känslan av hemmastaddhet kunde formas i vardagen och av sonen, som hennes liv är orienterat kring, kan förstås som så desorienterande för Suado att tillvaron helt ställs på ända och att livet inte längre känns levbart (Ahmed, 2006).

---

⁴² Efter intervjun visade jag Suado Röda korsets hemsida och den rådgivningstjänst som finns där och som bland annat kan hjälpa till med anknytningsärenden. Jag tog också fram kontaktuppgifter till den lokala föreningen i kommunen där Suado bor och uppmanade henne att ta kontakt med dem.

Sammanfattning

Jag har i kapitlet utgått från hur ungdomarna i intervjuerna beskriver relationer till vänner och familj, i Sverige, men även till viss del i andra delar av världen, samt till professionella aktörer i skolan och inom omsorgssystemet. Ungdomarna har genom migrationen förlorat de sociala nätverk, genom vilka de har orienterat sig i vardagen i tidigare sammanhang. På så sätt måste de börja om med att bygga upp ett nytt nätverk i Sverige, vilket tar tid. Jag har visat att det är en process som inte endast ligger på individen, utan som har att göra med hur andra tillgängliggörs i ungdomarnas vardag. I detta har introduktionsstrukturen generellt, och skolan i synnerhet, en viktig funktion.

Skolan framstår i intervjuerna som vardagens mest betydelsefulla sociala sammanhang, vilket inte skiljer denna grupp från andra jämnåriga i Sverige. Jag har visat att språkinstruktionen upplevs såväl tillgängliggöra som begränsa ungdomarnas möjlighet att bygga upp relationer till andra jämnåriga. Programmet tycks för de flesta utgöra ett tryggt och öppet socialt sammanhang, som möjliggör en känsla av bekvämlighet och hemmastaddhet i vardagen. Men i och med att språkinstruktionen präglas av tillfällighet innebär det att känslan av social förankring kan bli temporär. Dessutom är det en känsla av hemmastaddhet som kan förstås som kringskuren, i och med att den inte sträcker sig ut över skolsammanhanget. Hälften av ungdomarna i den här studien har studerat på introducerande nivåer i mer än två år och fem av dem mellan fyra och fem år. När utbildningen drar ut på tiden, får det inte endast betydelse för ungdomarnas känsla av rörlighet i utbildningssystemet, som lyftes i kapitel fem. Det innebär även att deras rörlighet utåt, mot ungdomar som inte är nyanlända, förskjuts framåt i tid.

I detta visar jag att ungdomarnas relationer till skol- och omsorgspersonal får en stor betydelse, i och med att de för många utgör de enda personer som finns tillgängliga i vardagen, och som är etablerade i det svenska samhället. Samtidigt är det relationer som kringskärs av de institutionella sammanhangen och som därför begränsar ungdomarnas sociala rörlighet på olika sätt. I en värld organiserad kring familjen som en förankrande enhet, kan vardagen kännas desorienterande för ungdomar som är i Sverige utan sina föräldrar. Samtidigt har gruppen tillgång till en rad vuxna aktörer inom omsorgssystemet som har i uppgift att se till att ungdomars rättigheter i skolan och behov av fritidsaktiviteter blir mötta i vardagen. Något som i alla fall i teorin kan ligga till grund för en känsla av hemmastaddhet och rörlighet i samhället. För unga i familj är det ett ansvar som ligger på dem själva och

deras föräldrar, som liksom ungdomarna själva har att hantera vardagen utifrån en strukturellt och ekonomiskt utsatt position. Det är en situation som i alla fall delvis kan kopplas till den utveckling som beskrevs inledningsvis, och som handlar om att frågor som rör barn och unga har kommit att allt mer marginaliseras inom introduktionsstrukturen som helhet.

KAPITEL 7

SOCIALA KODER, REGLER OCH ”SVENSKHET”

I detta, avhandlingens sista empiriska kapitel, diskuteras ungdomarnas erfarenheter av vardagen utanför skolan. Det följer upp det som framkom i föregående kapitel, att ungdomarnas sociala nätverk i huvudsak är begränsat till skolan, omsorgssystemet och familjen. Men istället för att fokusera på befintliga sociala relationer kommer jag i kapitlet att diskutera frågor som rör möjligheter och hinder att nå ut och få kontakt med andra utanför skolan och familjen. Samt hur ungdomarna navigerar i förhållande till upplevda gränser mellan ”svenskar” och ”invandrare”.

Ett socialt avstånd och sociala gränser

I föregående kapitel lyfte jag fram hur ungdomarna beskriver sina sociala nätverk i skolan som i huvudsak begränsade till andra ungdomar på språkinstruktionen. Detta på grund av att ungdomar på nationella program inte upplevs som tillgängliga i skolvardagen. Gränsen mellan språkinstruktionen och resten av skolan beskrivs vidare som en gräns mellan kategorierna ”svenskar” och ”invandrare”, och något liknande framkommer när Adel och Najib beskriver sin vänskapskrets utanför skolan:

Adel: Jag och mina kompisar, som bodde på boendet, vi går ibland och tränar. Inte med svenskar, jag har inga svenska kompisar.

Najib: Ja jag har många kompisar. Men ingen svensk.

Adel och Najib säger båda två att de har vänner som de umgås med i vardagen men lägger till att de inte känner några ”svenskar”. De beskriver detta på ett sätt som jag tolkar som en yttre gräns för deras befintliga sociala nätverk i vardagen. I det nedanstående kommer jag att diskutera hur ungdomarna beskriver vad som kan förstås som en social gräns som materialiseras i deras erfarenheter och upplevs som oöverstiglig i deras vardag. Innan dess vill jag emellertid stanna upp kort vid de ovanstående utdragen från intervjuerna med Adel och Najib. Jag tolkar att de i sin

beskrivning inte framställer avsaknaden av svenska vänner som ett problem och det föregicks inte heller av en fråga från mig. Istället läggs detta fram som ett konstaterande och det verkar vara något som de tror att jag skulle vara intresserad av att veta. Det kan ställas i relation till Nihad Bunars (2015a, s. 251) beskrivning av "sociala broar": "Sociala broar har i den svenska integrationspolitiska kontexten kommit att uppfattas som kontakter mellan den invandrade minoriteten och den svenska majoriteten." Utifrån det menar jag att Adels och Najibs sätt att uttrycka sig i utdragen ovan kan förstås. Det innebär att avsaknaden av svenska vänner handlar om någonting annat än ett behov av vänner och istället kan förstås som något de har fått förmedlat till sig som en förutsättning för att de ska kunna "integreras" i det svenska samhället. Det är en tolkning som förstärks av Sarahs beskrivning, som lyftes fram i avsnittet *Språkintröduktionen – ett delat och avgränsat spår* ovan, av att lärarna säger till ungdomarna att de måste träffa svenskar. Benyamin berättar om en liknande erfarenhet och att skol- och boendepersonal sagt till honom: "I Sverige, om du har kontakt med svenskar, du är bra på att prata svenska, om du har utbildning, då finns det jobb." Kraven på att ens sociala nätverk inkluderar gruppen "svenskar" är med andra ord något som framställs som en förutsättning för framtiden.

Men det att få kontakt med "svenskar" framställs något som är lättare sagt än gjort. Karim slår likt Adel och Najib i intervjun fast att han inte känner några "svenskar" och han beskriver att det är svårt att få kontakt med personer i Sverige:

Karim: Och, ja alla, dom vill inte prata. Alla människor, du känner att dom inte vill prata. Dom vill bara vara tysta. Dom snackar inte.

Mirjam: Aldrig, inte nån?

Karim: När jag har bott i en stad eller i ett annat land, andra kulturer, du vet, alla skriker och pratar men när du kommer hit är alla tysta, dom snackar inte. Om nån blir arg, syns det bara i hans ögon. Ja det är konstigt.

I jämförelse med Karims erfarenheter av andra platser framstår Sverige som annorlunda, och detta eftersom han upplever att människor är tysta, och inte tycks vilja ha kontakt, varken med varandra eller med honom. Till och med ilska saknar explicita uttryck, menar Karim, istället markeras det genom arga blickar (jmf Lundström, 2007). Den känsla av avstånd som han ger uttryck för, är med andra ord formad i mötet med för honom oförståeliga sociala normer.

Nära erfarenheten av människor i Sverige som tysta ligger beskrivningen av "svenskar" som osociala, och därför svåra att få kontakt med. Yasmin berättar att hon inte har några "svenska" vänner och säger att hon upplever "svenskar" som "lugna och tysta" och "inte sociala", vilket hon menar gör det svårt att få kontakt. Yasmins erfarenhet är intressant, menar jag, i och med att hon har erfarenhet av vardagen som nyanländ i såväl Syrien som Sverige. Även om hon poängterar att det inte är två helt jämförbara erfarenheter och detta eftersom hon inte behövde lära sig ett nytt språk i Syrien. När Yasmin jämför med erfarenheten av vardagen i Syrien, där hon bodde i tre år efter flykten från Irak och innan hon om till Sverige, säger hon att "människor där var sociala, så jag kunde vara social med dom". De sociala normerna i Sverige upplever hon som annorlunda, och det bidrar till erfarenheten av att det är svårare att komma in i det svenska samhället än i det syriska. Det är också intressant att det inte verkar ha någon betydelse vilka länder ungdomarna kommer ifrån, istället beskriver de allra flesta de sociala normerna som oförståeliga och uteslutande. Michael kommer från ett nordiskt land, och i kapitel fyra beskrev jag att han upplever att det är svårt att komma in i gemenskapen på språkintröduktionen, något han förknippar med att han "ser svensk ut". Men han upplever inte att det är lätt att få kontakt med människor utanför språkintröduktionen.

People are shy to me, I don't know. In [uppväxtlandet] everyone is really open, so it is easy to talk to people. But it feels like people here, like on the bus for example, if there is one other seat beside you, or you can stand, people will stand. In [uppväxtlandet] people will just sit where they want to. They are just more shy or more insecure here.

Michael ger i utdraget exempel på en liknande erfarenhet som Yasmin ovan, och menar att människor i Sverige är osäkra och blyga, och därför svåra att få kontakt med. Likt henne drar han dessutom paralleller till vad han upplever som en skillnad mellan människor i Sverige och hans uppväxtland, som han beskriver som mer socialt öppet. Michael lyfter fram erfarenheter av sociala koder på bussen, som ett exempel på vad han menar med att människor i Sverige för honom framstår som svåra att få kontakt med. Kollektivtrafiken är ett socialt sammanhang som lyfts fram i flera intervjuer, och jag kommer därför att lyfta dessa erfarenheter som ett exempel på hur ungdomarna beskriver att de format sig en uppfattning om "svenskar" och sociala normer i samhället.

Karim och Najmo lyfter i intervjuerna fram det förhållandet att människor i kollektivtrafiken strävar efter att sitta så långt ifrån sina medpassagerare som möjligt som en oskriven regel i kollektivtrafiken. För Karim är det något som tycks skapa en känsla av obehag:

Till exempel på bussen, jag gillar det inte. Det finns fyra platser och du sitter ensam och det finns många människor som står här, dom sitter inte bredvid. Ja det är konstigt.

Till skillnad från upplevelsen av att människor framstår som tysta och osociala och därför svåra att få kontakt med, tolkar jag att Karim upplever att det förhållandet att andra väljer att hellre stå än att sitta bredvid honom som ett aktivt avståndstagande. Najmo beskriver utifrån hur jag tolkar henne, att det snarare är så som svenska samhället fungerar, och att det är något som hon har anpassat sig till. Hon säger: ”I det här samhället dom är så här, du kan inte göra något åt dom, så du måste förstå det.” När hon först kom till Sverige brydde hon sig inte om vad andra gjorde, säger hon. Eftersom hon är en social person satte hon sig ofta nära medpassagerare och startade samtal. Vid tidpunkten för intervjun har Najmo bott i Sverige i ungefär ett år och skrattar när hon berättar att ”nu när jag går på bussen, så vill jag inte sitta med andra människor, jag vill sitta ensam”. Hon har alltså anpassat sig till andras beteende i kollektivtrafiken. Najmo ger med andra ord inte uttryck för en känsla av att andra aktivt har tagit avstånd från henne i kollektivtrafiken, som Karim beskriver, utan lägger snarare fram det som en social norm, som hon har anpassat sig till.

Även Karina beskriver att hon har läst av sociala normer och anpassat sig till dem genom erfarenheter av kollektivtrafiken. När hon kom till Sverige hälsade hon alltid på sina medpassagerare när hon gick på bussen, berättar hon, eftersom det var så hon var van att göra i Bagdad. Hon säger att hon dock slutade snabbt med det, eftersom medpassagerarna inte hälsade tillbaka, utan snarare tittade konstigt på henne när hon hälsade. I relation till det säger hon: ”Alltså svenskar är inte sociala, alltså så som jag ser dom så är dom inte sociala.” Genom att hon lyfter sina erfarenheter av bussresorna i samma veva som hon beskriver ”svenskar” som osociala, tolkar jag att det som en erfarenhet, delvis formad i kollektivtrafiken. Nedan kommer jag att visa att ungdomar beskriver bussar och tåg som en av få platser där de i vardagen befinner sig fysiskt nära och ser personer som de identifierar som ”svenska”. Det kan vara en förklaring till att så många av ungdomarna

använder exempel från kollektivtrafiken när de beskriver hur de uppfattar gruppen ”svenskar”.

När Karina och Samer beskriver vardagen i Sverige framställer de inte endast ”svenskar” som tysta utan även det svenska samhället som präglad av tystnad. Detta i jämförelse med deras erfarenheter av samhällen där de växt upp, vilket påminner om Karims beskrivning ovan. Karina och Samer är båda två uppväxta i Bagdad, en stad som de beskriver som full av liv och rörelse oavsett tid på dygnet. Kontrasten blir stor när de jämför Bagdad med den stad i Sverige, där de bor idag. En stad som de beskriver som folktom och tyst, i alla fall under stora delar av dygnet. Skillnaden blir framförallt tydlig på vardagar och vid större högtider, menar Karina, och berättar att i Bagdad är folk ute oavsett om det är helg eller veckodag, och att det är vanligt att högtider firas ute på restauranger. I Sverige är det tvärtom tomt på gatorna på vardagar och vid högtider som exempelvis jul och påsk, då, menar Karina, är alla ”med sin familj”. I hennes erfarenhet kan med andra ord det svenska samhället beskrivas som familje- och hemorienterat, i alla fall i högre grad än vad hon är vad vid (jmf Stretmo, 2014; Wernesjö, 2015). Det är intressant att ställa Karinas erfarenhet mot framställningar av det svenska samhället som individualiserat, till en grad där familjerelationer, i alla fall för vuxna kan väljas bort (Berggren och Trägårdh, 2006; Littmarck, 2017). Poängen jag vill göra här är emellertid en annan, och rör istället hur upplevelsen av människor i Sverige som familje- och hemorienterade innebär att de inte upplevs som tillgängliga bland ungdomarna.

Upplevelserna av sociala normer och av ett socialt avstånd, som ungdomarna ovan ger exempel på, kan beskrivas som en genomgående erfarenhet i materialet, även om det också finns vissa undantag, som jag återkommer till nedan. Det kan tolkas som upplevelser av en social gräns mellan dem själva och andra, och det är något som flera beskriver genom rumsliga metaforer. Mahad säger exempelvis att alla i Sverige ”lyssnar på musik och pratar inte, det är som att alla har stängt dörren liksom”. Han använder alltså en metafor av en stängd dörr för att beskriva möte med tystnad och avståndstagande. Araz beskriver liknande erfarenheter och säger: ”Vi [”svenskar” och ”invandrare”] går på olika vägar.” Hakim beskriver svårigheterna att få kontakt med människor i Sverige på ett likartat sätt: ”Det är faktiskt en vägg mellan dom som har bott här länge, alltså svenskarna, och dom som är nya.” I hans erfarenhet framkommer alltså att gränsen dras mellan andra i samhället och de som nyligen har anlänt, vilket är något som jag återkommer till. Utifrån dessa sätt att beskriva erfarenheten av sociala

normer och avstånd, menar jag att det är gränser som kan förstås som materialiserade och som upplevs som reella i ungdomarnas vardag.

Att ta sig förbi den sociala gränsen

Det utesluter inte att det finns ungdomar som försöker ta sig över den sociala gränsen. I detta framkommer emellertid att initiativet att ta kontakt ligger på ungdomarna. Karim beskriver nedan att det ointresse han upplever sig möta gör honom osäker på om andra överhuvudtaget vill ha kontakt med honom.

Karim: Till exempel på gatan, du vet, ibland det finns många ungdomar som sitter. Om jag skulle vilja prata med dom, kanske kommer dom stoppa mig och säga vi vill inte prata med dig. Vi vet inte för dom är bara tysta. Lyssnar på musik eller någonting. Du vet inte om dom vill prata med människor eller om dom inte vill.

Mirjam: Jättesvårt.

Karim: Jag tänker göra en hemsida på internet för den situationen

Mirjam: För att träffa andra?

Karim: Ja till exempel om till exempel två, tre personer har ingenting att göra dom skriver på den sidan. Jag vill prata, bara prata.

I och med tystnaden, och det ointresse för sociala kontakter som han tolkar in i det, upplever Karim att ett närmande innebär ett socialt risktagande. Det gör att Karim drar sig från att försöka ta kontakt med människor i vardagen. Han har en plan om att starta en hemsida för människor, som liksom han själv skulle vilja ha någon att umgås med. Han vill ju bara prata, säger Karim, och i brist på andra alternativ hoppas han att en mötesplats på internet kan vara en strategi för att träffa vänner.

Mahad som ovan beskriver vad han upplever som ett möte med en stängd dörr mot människor i vardagen säger emellertid även: "Det finns en massa svenskar som om du börjar snacka med dom, dom kommer att fortsätta." Det påminner om hur Anna beskriver sina erfarenheter. Hon kom till Sverige för åtta månader sedan med sin mamma och beskriver att hennes första intryck var att människor i Sverige "are not talking to each other". Hon tillägger att "especially if you are new, they will not talk to you first, you have to talk to them first". Mahad och Anna beskriver med andra ord att det går att få kontakt och att ta sig över den sociala gränsen mot andra. Men det är tydligt att de, på ett liknande sätt som Karim, upplever att ansvaret för att ta kontakt ligger på dem, och att makten att avvisa ett sådant försök ligger på de som de möter (jmf Wernesjö, 2015). Som nyanlända i samhället befinner sig ungdomarna alltså i vad som kan beskrivas som en position som

relationellt underordnade, som medför att försök att ta kontakt är förknippat med en risk att bli avvisad.

Jag vill här lyfta fram att även om de allra flesta ungdomarna säger att de inte känner några "svenskar" så finns det några undantag. Flera av ungdomarna, däribland Hakim, Sarah, Araz och Fadi berättar att de har kusiner som är "svenska". Det är emellertid inte nödvändigtvis så att det är personer som de umgås med i vardagen. Amal säger att hon har en "svensk" vän som hon har kommit i kontakt med genom att de båda tillhör en somalisk diasporagrupp i Sverige, och som hon beskriver som mycket viktigt för hennes möjligheter att utifrån sin bakgrund orientera sig i det svenska samhället. När Fahima berättar om sin fritid framkommer att hon har många vänner som hon beskriver som "svenska" och som hon har lärt känna genom sina syskon som alla studerar på nationella program på gymnasiet. I intervjun med Fahima lyfter jag fram, att många av de andra ungdomarna skildrar "svenskar" som osociala och tysta, en beskrivning som hon tillbakavisar: "Nej, nej, nej, det finns dom som är sociala, man kan inte säga så, det finns ingen skillnad tänker jag." I hennes exempel framkommer hur föreställningar om skillnader mellan "vi" och "dom" kan luckras upp över tid och genom vardaglig interaktion, i alla fall på ett individuellt plan.

Erfarenheten av "svenskar" som socialt otillgängliga i vardagen har lyfts fram i andra studier (Stretmo, 2014; Wernesjö, 2015). Stretmo (2014) visar att ungdomarna i hennes studie framställer "svenskheter" som kylig, stel och oåtkomlig, en representation av socialt avstånd som ställs mot närhet och socialitet i föreställningar om "invandrarskap" (se även Herz och Lalander, 2017). Flera av ungdomarna i den här studien ger emellertid snarare uttryck för att gränsen mellan dem och andra dras vid en föreställd "nyanländhet". Det framkom exempelvis ovan när Hakim beskriver att det finns en "vägg" mellan de som är nya i Sverige och andra (se även nedan). Det är något som jag menar kan förstås just i relation till att ungdomarna beskriver de sociala normer som präglar samhället som en gräns, men att det är en gräns som de med tiden kommer att kunna träda över.

Upplevelsen av sociala gränser i vardagen som ungdomarna ger uttryck för menar jag kan liknas med vad Ahmed (2006, s. 9) beskriver som "the skin of the social", "a border that feels and that is shaped by the 'impressions' made by others" (se även Ahmed, 2000). Sociala upplevda rum formas av de kroppar som tenderar att bebo dem, menar Ahmed, och det innebär att vissa men inte andra kan känna sig bekväma och hemmastadda i rummet. På så sätt orienteras kroppar i rum, som i sin tur har orienterats av

kroppar som över tid har bebott dem. Ahmed (2010b) beskriver vithet som normerande, något som världen och människor i den är orienterade *kring*, och som gör att världen blir en mer bekväm plats för vissa kroppar och inte andra (se även Fanon, 1997). Det bör förstås i relation till en global, historisk utveckling som genom exempelvis rasbiologin och kolonialismen format föreställningar om "det vita västerländska" (Mattsson, 2005, s. 144; se även Ahmed, 2006; Azar, 2001; Molina och de los Reyes, 2012; Tydén och Svanberg, 1994). Utifrån ungdomarnas erfarenheter och i relation till det ovanstående kan det svenska samhället beskrivas som orienterat *kring* "svenskhets", en normerande riktlinje som är nära sammanlänkad med vithet (Hübinette och Lundström, 2014; Lind, 2012; Lundström och Teitelbaum, 2017).

Det har i flera studier framkommit att ungdomar, vars kroppar inte passerar vithetens norm, har svårt att oemotsagt inta en position som "svenskar" i vardagen (se t.ex. Jonsson, 2007; Lind, 2012; Lundström, 2007; Sixtensson, 2018). För ungdomarna i den här studien tycks det främst vara andra aspekter av en föreställd "svenskhets" som gör sig gällande i interaktion med andra och som gör att de inte känner att de utan att ifrågasättas kan ta plats i offentliga rum. Det rör sig exempelvis om sociala och beteendemässiga normer som exkluderar dem i egenskap av nyanlända (jmf Eliassi, 2010; Herz och Johansson, 2012; Wiltgren Kassielias, 2014b; se även Lundström, 2007; Mattsson, 2005). Utifrån beskrivningen av det svenska samhället som orienterat *kring* "svenskhetsen" som dess mittpunkt kan positionen som "svensk" förstås som privilegierad i det svenska maktlandskapet (Mattsson, 2005; de los Reyes och Kamali, 2005). Ungdomarna som nyligen har anlänt till Sverige, och som inte behärskar samhällets normer, befinner sig på så sätt i en position längst bort från det, som genom historiska processer har gjorts till samhällets mittpunkt. Det skulle också kunna beskrivas genom Norbert Elias och John Scotson (1999) figuration etablerade och outsiders. De visar att positionen som etablerade formas genom exempelvis ett upprepande av sociala normer och handlingsmönster över tid, vilket avgränsar mot outsiders, som kanske inte kan, men inte heller tillåts inta en position som etablerad. De visar emellertid att en outsider kan övergå till en position som etablerad när det kommer andra personer som fyller outsiderpositionen. Det innebär att ungdomarnas position som nyanlända bör förstås som föränderlig, och att de över tid kan komma att kunna inta en annan position som innebär en ökad rörlighet i "svenskhetsens" sociala landskap (jmf Herz och Johansson, 2012; Wernesjö, 2015; Wiltgren Kassielias, 2014).

Förorten, ett tryggt rum i en social gemenskap

Ungdomarna i studien studerar på två gymnasieskolor i två olika kommuner och bor således även på olika platser. Vid tidpunkten för studien var Brogymnasiet den enda kommunal gymnasieskola i staden som erbjöd programmet språkintröduktion⁴³, vilket innebär att den samlar ungdomar från många olika områden. Kröngymnasiet är belägen i en storstadsnära kommun och de flesta av ungdomarna i studien bor i närområdet men ett fåtal i närliggande kommuner.⁴⁴ Frågor om ungdomarnas bostadsområden kom upp i vissa intervjuer men inte alla. Det framkommer emellertid att de flesta av ungdomarna bor i ekonomiskt och socialt utsatta förortsområden (jmf Cederberg, 2006; Sharif, 2017). Det är områden som i en medial och samhällelig diskurs har kommit att förknippas med ekonomiska och sociala problem och som genom rasifierade segregeringsprocesser reproducerar rumsliga gränser och föreställningar om "invandrarskap" och "svenskhet" (Brune, 2004; Bunar, 2001; Molina, 1997; Ristilammi, 1994; Sernhede, 2007).

Adnan och Oriyo är två av ungdomarna som i intervjuerna förmedlar en positiv bild av sina respektive bostadsområden, förorter som de beskriver som socialt öppna och trygga platser som möjliggör en känsla av sociala gemenskap (jmf Bunar, 2001; Lundström, 2007; Sernhede, 2007; Sharif, 2017; Sixtensson, 2018). Adnan berättar exempelvis att han och hans vänner brukar spendera kvällarna vid pendeltågstationen, som ligger centralt på orten och säger, att det är en plats som samlar många ungdomar i området. Han beskriver vad jag tolkar som en känsla av gemenskap bland ungdomarna och säger att "om du kollar det finns många araber som bor här, vi känner dom och vi sitter bara". När Oriyo beskriver sitt område framkommer en liknande erfarenhet, men hon hänvisar till en social gemenskap bland människor som bor på platsen, utan att särskilja en viss grupp av människor. Hon säger att "det finns folk som är roligare där vi bor, vi förstår varandra". Det kan förstås som en motsats till den tystnad och det sociala avskärmande som tycks präglade erfarenheten av det svenska samhället generellt för många. Jag tolkar Oriyos skildring av sitt område som ett sammanhang där de sociala normerna känns bekanta och förståeliga. Det påminner om hur ungdomarna beskriver språkintröduktionen som ett

---

⁴³ Lärarna på Brogymnasiet berättade att det vid tidpunkten för studien dessutom fanns en friskola i kommunen, men som endast tar emot ett fåtal nyanlända ungdomar.

⁴⁴ Beskrivningen av kommunerna är i enlighet med Sveriges kommuner och landstings kommunindelning (SKL, 2017)

sammanhang, som genom de sociala relationer som görs tillgängliga möjliggör en känsla av hemmastaddhet i vardagen.

Likt språkintröduktionen kan bostadsområdena beskrivas som rumsliga och socialt avgränsade sammanhang, som tillgängliggör vissa människor men inte andra i vardagen (jmf Lundström, 2007; Sharif, 2017; Sixtensson, 2018). Det ger Ayan uttryck för i utdraget nedan:

Ayan: Jag har många kompisar som kommer ifrån olika länder men dom är inte svenskar för vi träffar inte svenskar. Till exempel för mig, jag spelar inte fotboll, jag spelar ibland men jag spelar inte i lag. Därför jag kan inte träffa svenskar.

Mirjam: Så du, det finns ingen plats där du kan träffa svenskar?

Ayan: Nej det finns inte, jag har inte klasskamrater som är svenskar. Och jag går inte på fester på klubbarna.

Mirjam: Så dom som du känner går här på språkintröduktionen, det är dina kompisar?

Ayan: Ja och i områdena också där vi bor, det är hela områden. Men när du åker buss du ser alla svenskar, dom spelar på sina mobiler eller lyssnar på musik. Dom snackar inte med varandra.

Han ringar in olika rumsliga och sociala sammanhang i staden där han, respektive den grupp han beskriver som "svenskar", befinner sig i vardagen. I hans erfarenhet framkommer kollektivtrafiken, i detta fall bussen, som det enda sammanhang där deras vägar korsas. Vad Ayan ger uttryck för är ett exempel på hur stadens rasifiering drar upp såväl rumsliga som sociala gränser mellan olika grupper i befolkningen i vardagen (Molina, 1997). I utdraget framkommer dessutom en erfarenhet av området där han bor som en "'icke-svensk' plats", och detta i och med att människorna som bor där per automatik tycks uteslutas från kategorin "svenskar" (Lundström, 2007, s. 123). Kanske är det, på grund av det som Ayan ger uttryck för en känsla av att vara bekväm i området vilket jag tolkar utifrån att han räknar in sig i områdets *vi* ("i områdena där *vi* bor"). Han ger även uttryck för det han beskriver som en kollektiv erfarenhet baserat på ett uteslutande ur "svenskheden" ("*vi* träffar inte svenskar").

Ayans erfarenheter av förorten som en plats som tillgängliggör andra i en social gemenskap påminner om hur ungdomar i andra studier beskriver sina förortsområden (se t.ex. Bunar, 2001; Jonsson, 2015; Lundström, 2007; Sernhede, 2007; Sharif, 2017; Sixtensson, 2018). De sociala nätverken som tillgängliggörs i bostadsområdet har beskrivits som en grund för känslan av "hemmastaddhet" i vardagen (Lundström, 2007, s. 129; Sixtensson, 2018, s. 101). Det är en känsla av hemmastaddhet som ställs i relation till motsatta

erfarenheter av andra platser (Bunar, 2001; Jonsson, 2015; Lundström, 2007; Sernhede, 2007; Sixtensson, 2018). Det är upplevelser som Johanna Sixtensson (2018, s. 168) beskriver som "kollektiva orienteringar" mot en alternativ linje som möjliggör motstånd och kan utmana samhälleliga normer (jmf Ahmed, 2006, s. 155; se även Jonsson, 2015; Lundström, 2007; Sernhede, 2007). Jag menar att Ayans erfarenheter kan förstås på ett liknande sätt, och detta i och med att han, genom bostadsområdet upplever att han ingår i en social gemenskap, en större grupp av personer som, i och med att de bor i området delar erfarenheten att kategoriseras som "invandrare".

Det är emellertid inte alla ungdomar som upplever att de likt Ayan med lätthet kan ta plats i en större gemenskap av människor som kategoriseras som "invandrare". Jag var inne på det redan i föregående avsnitt, men utgår i det nedanstående från Khaalid och hans erfarenheter:

Khaalid: These Somalis that have been here a long time, you now thirty years, twenty years, or are born here, so they don't know Somali language very well. So, it is difficult also. And also, this young people that have been here 20 years they don't think that they are Somali. They say that we are Swedish. If we sit all together it would be better but it is not possible, you know, persons, who have been here for ten years, sitting with a newcomer

Mirjam: But why is that?

Khaalid: You can understand also you know, if I am already educated you know, I have learnt what I need, there is no need to sit with you. I am more educated then you, you don't know what I know.

Mirjam: That is just the Swedish language, or?

Khaalid: You know a person that is here he don't think that you know something. He just thinks that you are just from Africa from the bush that don't know anything. Doesn't know how to dress up. The way things are you know.

Khaalid beskriver många olika anledningar till att han upplever det som omöjligt att få kontakt med jämnåriga som kan beskrivas tillhöra en somalisk diaspora i Sverige. En anledning han nämner är att ungdomar som har bott länge i Sverige inte talar så mycket somaliska, en annan är att ungdomarna intar en position som "svenskar" gentemot honom som nyanländ (Eliassi, 2010; Skowronski, 2013; Wiltgren Kasselas, 2014). Det kan de göra, menar Khaalid, eftersom de är "utbildade", och tillägger att de har lärt sig vad de behöver, hur de ska "dress up" och hur "things are". I relation till materialet som helhet, vilket jag återkommer till nedan, kan vad han beskriver förstås

som att de behärskar "svenskhets" koder (Eliassi, 2010; Skowronski, 2013; Wiltgren Kasselas, 2014).

Att positionen som "svensk" är möjlig att inta i ett lokalt sammanhang och då i relation till beteendemässiga koder framkommer i flera studier (Eliassi, 2010; Skowronski, 2013; Wiltgren Kasselas, 2014). Barzoo Eliassi (2010) undersöker identitetsskapande bland en grupp av unga vuxna med kurdisk bakgrund i relation till inkludering- och exkluderingsprocesser i samhället. Ett tydligt mönster är att intervjupersonerna nekas tillträde till "svenskhets" genom olika skillnadsskapande praktiker (se även Herz och Johansson, 2012). Men de kan emellertid, visar Eliassi, positionera sig närmare "svenskhets" i relation till personer som nyligen anlänt, en grupp som nedlåtande benämns "importer". Wiltgren Kasselas (2014, s. 87) visar att ungdomarna i hennes studie, i högstadielklasser i Stockholm, använder begreppet "import", i det lokala skolsammanhanget framförallt förknippat med elever i mottagningsklasserna, som ett sätt att positionera sig högre i en lokal social hierarki. Det förstärker en tolkning av att det att "agera som svensk" kan förstås som en maktposition i ett samhälle orienterat kring "svenskhets" (Mattsson, 2005, s. 148). Khaalids positionen som "nyanländ" framstår utifrån detta som perifer. Det är alltså inte alla ungdomar som känner att de har en självklar plats i vad som har beskrivits som en "inkluderande samhörighet" i förortsområden, vilket Ayan ger uttryck för ovan (Lundström, 2007, s. 127; se även Sernhede, 2007; Sirriyeh, 2010; Sixtensson, 2018).

En inkörsport in i gemenskapen

Det tycks, utifrån ungdomarnas erfarenheter, krävas någon typ av inkörsport ("sociala broar") för att ta sig in i en social gemenskap i bostadsområdet (Bunar, 2015a, s. 251). För Oriyo och Ayan verkar exempelvis den somaliska föreningen i de områden där de bor ha fungerat som en inkörsport in i ett socialt sammanhang på fritiden. De spenderar båda två en stor del av sin fritid efter skolan i föreningens lokaler, berättar de, där umgås de med vänner, pluggar och spelar spel. När Anna och Eamon berättar om sin fritid framkommer att deras respektive församlingar har gett dem tillgång till en större social gemenskap i vardagen. Mahad och Hanad beskriver att de har fått vänner på fritiden genom fotbollen. Mahad berättar exempelvis:

När jag var ny här, alltså jag bodde i [områdes namn]. På sommaren, jag kom till Sverige förra året på sommaren, och sen jag spelade fotboll där

och skaffade några vänner och sen dom sa till mig att kom till det här laget och så jag gick till laget.

När Hanad berättar verkar det som att den första kontakten med andra jämnåriga i området skapades genom hans kusiner, som spelade fotboll med en större grupp ungdomar i området och som bjöd in honom att spela med dem. Lokala föreningar och församlingar har tidigare beskrivits på ett liknande sätt och som sammanhang med stor betydelse för social inkludering för såväl vuxna som barn (jmf Anthias, 2007; Bevelander, Hagström och Rönnqvist, 2009; Bunar, 2015a; Herz och Johansson, 2012; Suter och Magnusson, 2015). Ahmed (2006, s. 155) menar att en reorientering kräver att "the hand that reaches out finds something to steady an action" och en sådan stabiliserande funktion verkar exempelvis föreningar och församlingar ha för ungdomarna i studien. De kan bidra med en social förankring och känsla av hemmastaddhet, och kan göra ungdomarna socialt rörliga i den nya vardagen.

"Det finns inte grannar"

I ett tidigare avsnitt lyfte jag fram Fahima som en av fåtal ungdomar som beskriver att de har ett socialt nätverk i Sverige som också består av "svenskar". Hon lyfter fram sina syskon på ett sätt som gör att de kan förstås som inkörsporthar in ett vidgat socialt sammanhang. Men Fahima berättar också om familjens grannar, i det bostadsområde där de bodde under det första året i Sverige. Bland annat lyfter hon fram en familj med två barn och säger att de flera gånger bjöd in henne och hennes systrar för att umgås med döttrarna i familjen. Men även i detta fall utgör Fahima ett undantag i materialet som helhet. Istället är det vanligt att ungdomarna, som Karina och Yasmin, snarare lyfter fram betydelsen av grannar som en social gemenskap i vardagen i tidigare sammanhang, och att det är något som de saknar i Sverige.

Karina berättar att det är svårt för såväl henne som hennes mamma att känna sig hemma i Sverige. En anledning till det är att de i Sverige inte har grannar att umgås med, menar Karina: "Det är allt, här är problemet också att det inte finns grannar, där vi har grannar, hela gatan." I Irak upplevde hon att alla som bodde på samma gata utgjorde familjens sociala nätverk. Hon tillägger att familjens grannar knappt hälsar om de stöter på varandra i trappuppgången, samt att hon inte ens har sett sin närmsta granne på över ett år. Det sociala umgänget och relationer till grannar beskriver Karina som givna i sin tidigare vardag, och förlusten av dessa förgivettagna relationerna

kan ligga till grund för en känsla av desorientering i vardagen (Ahmed, 2006, s. 6).

Yasmin beskriver på ett liknande sätt som Karina att bristen på kontakt med grannar begränsar familjens och i synnerhet hennes mammas sociala umgänge i vardagen:

Det är inte bara för mig utan för min mamma också. Hon har svårt att träffa och att umgås med svenskar och så. Till exempel våra grannar, dom är svenskar, vi önskar att vi kunde vara lite så där sociala med dom, men du vet att här i Sverige man har inte tid att prata och att göra fika och så här. Alla människor slutar jobbet och skolan klockan fyra, fem sen är dom trötta. Dom kan inte gå ut och så här. Lördag och söndag man vilar.

Hon beskriver en upplevelse av att grannar inte umgås med varandra i Sverige och att detta beror på att vardagen är organiserad på ett sätt som inte ger utrymme för umgänge. Hon beskriver det alltså inte som Karina som ett ointresse bland grannarna utan snarare att förutsättningarna för umgänge, grannar emellan inte finns i Sverige.

Det går i detta att dra många paralleller till hur Ronny Ambjörnsson (2011) beskriver sin familjs flytt från ett arbetarklasskvarter till ett nybyggt medelklassområde i Göteborg under 50-talet. Han menar att flytten innebar att familjens liv blev mer isolerat: "Inga mammor i fönstren, inget stekos, luften lätt, liksom berövad det material som tyngde luften i Lunden och fyllde den med kroppars värme, borttappade ord och ekon av avlägsna fester." (Ambjörnsson, 2011, s. 72). Jag har inte som avsikt att jämföra en flytt inom en och samma stad, med en flykt mellan olika länder. Men Ambjörnssons minnen av sitt tidigare kvarter målar upp, anser jag, vad Ahmed menar med att rum har en historia, formad av de som människor som befolkat dem (Ahmed, 2006). Känslan av att vara hemma och bekväm på en plats formas alltså av upplevelsen av att "platsa" i den sociala väv som utgör rummets historia (jmf Sixtensson, 2018). Detta är något som Karina och Yasmin upplever att de har förlorat efter migrationen till Sverige.

Regler och gränser kring "svenskheter"

I det ovanstående beskrev jag Khaalids erfarenhet av att göras annorlunda utifrån att han inte behärskar de sociala koder som vid sidan av andra aspekter upplevs dra gränser kring "svenskheter". Jag vill mena att den vikt

med vilken ungdomarna beskriver betydelsen av att lära sig samhällets regler kan förstås på ett liknande sätt, och det är erfarenheter som kommer att diskuteras nedan.

Regler och tillrättavisningar

Redan under intervjuerna uppmärksammade jag den vikt som ungdomarna och framförallt de unga männen lade vid att som nyanländ lära sig regler som de beskriver genomsyrar det svenska samhället. Det jag främst reagerade på var den enorma betydelse som tillskrivs regler, samt hur svårt det tycks vara för ungdomarna att sätta fingret på vad det är för regler som åsyftas.

När frågan om regler kommer upp i intervjuerna är det något som ofta nämns lite i förbifarten. Eamon beskriver exempelvis att det viktigaste att lära sig som ny i Sverige är ”regler och språket, språket som är enklaste och regler också”. Betydelse av att lära sig svenska språket är något som i princip alla ungdomar lyfter och går inte att underskatta (jmf Cederberg, 2006; Sarstrand Marekovic, 2016; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Stretmo, 2014; Wigg, 2008). Kanske är det just på grund av att språket framstår som något så självklart, som det blir anmärkningsvärt att Eamon likställer det med att lära sig regler. När jag ber honom utveckla vad det är för regler han syftar på, säger han att det exempelvis inte är accepterat att kasta skräp på marken i Sverige. Adel och Salim ger andra vardagliga exempel som att inte röka vid porten till skolan, att komma i tid och stå i kö i affärer. De exempel på regler som ungdomarna lägger fram i intervjuerna ger, menar jag, ingen förklaring till att dessa likställs med att lära sig svenska språket.

Samtidigt framkommer i ungdomarnas beskrivningar att det inte endast, eller kanske ens i huvudsak, handlar om reglerna i sig, utan snarare om risken att bli tillrättavisad om de gör något, som av andra uppfattas som ett regelbrott. När exempelvis Eamon framställer att det är emot reglerna att kasta skräp på marken i Sverige jämför han med sitt uppväxtland och säger att ”i mitt land man kan kasta vad som helst på golvet och dom säger ingenting”. Han lägger alltså vikt vid att han i Sverige riskerar att uppmärksammas och anmärkas på, i fall han gör något som uppfattas som fel. Häri ligger även vad jag tolkar som förklaringen till den vikt som ungdomarna lägger vid regler. Detta i och med att tillrättavisningar framstår som en vardaglig erfarenhet för många av ungdomarna. Det innebär att det blir ett ansträngande arbete att ständigt vara på sin vakt för att inte bryta mot någon oförutsedd regel vilket Salim ger uttryck för nedan.

Ibland du vet inte om alla personer gör regler på samma sätt. Och ibland följer jag inte en regel, om jag är mycket, mycket trött på allt. När jag, jag trött och det finns en regel och jag inte följer regeln jag tänker på att det inte är mitt land, jag kan inte göra det. Jag vill göra samma sak som, jag vill inte göra en sak och inte bli bra för Sverige.

När han beskriver erfarenheten av att inte "alla personer gör regler på samma sätt" framkommer vad jag lyfte ovan, att det inte är reglerna i sig som är problemet utan de som upprätthåller reglerna. Dessutom framstår det regelsystem som finns som godtycklig och diffust (jmf Lalander och Raoof, 2017; Söderqvist, 2014). Samtidigt verkar Salim inte se några andra utvägar än att fortsätta försöka koda av regelsystemet och detta eftersom han säger att Sverige inte är "mitt land, jag kan inte göra det". Jag tolkar det som att han känner sig som en gäst i Sverige, och vill visa att han förtjänar att vara här, och på grund av detta inte kan tillåta sig att slappna av och känna sig hemma. Det kan beskrivas utifrån vad Les Back (2003, s. 351) kallar "the 'grid of immigration'". Med det syftar han på vad som kan förstås som ett manuskript med roller som värd och gäst. Det gör att personer som immigrerar hamnar i en skuldsatt position och underförstått avkrävs tacksamhet. Det är ett begrepp som i en svensk kontext lyfts fram i forskning om unga ensamkommande och i relation till att de, trots många problem i vardagen, inte lyfter kritik mot omsorgssystemet (Malmsten, 2014; Ottosson och Lundberg, 2013; Stretmo, 2014; Wernesjö, 2014). I relation till det som exempelvis Salim uttrycker, menar jag att det är något som också formar vardagen generellt och det medför att han inte känner att han kan slappna av och känna sig hemma i Sverige.

Wernesjö (2014) visar dessutom att ungdomar, för att inte framstå som otacksamma, kan tona ned negativa erfarenheter i intervjusituationen. Det kan mycket väl vara så att det är i förhållande till mig som ungdomarna framställer sig som så måna om att lära sig och följa alla regler de ställs inför. Samtidigt, menar jag, att de erfarenheter som ungdomarna ger uttryck för även visar hur samhällets underförstådda normer gör att vissa människor sticker ut, uppmärksammas och stoppas i offentliga rum (Ahmed, 2000, 2006). Rörlighet kan utifrån det beskrivas som ett "kroppsligt privilegium", som ungdomarna i egenskap av "nyanlända" inte besitter i mötet med andra (Ahmed, 2006, s. 139; Fanon, 1997). Catrin Lundström (2007) visar hur de unga kvinnorna med latinamerikansk bakgrund i hennes studie på ett liknande sätt beskriver vardagen som kringskuren, på grund av den ständiga risken att tillrättavisas. Dessa tillrättavisningar tolkar hon som en typ av "interpellationer" som formar såväl subjektet som dess handlingsutrymme

(Lundström, 2007, s. 159; se även Althusser, 1976; Ahmed, 2006). Hon menar att tillrättavisningarna förpassar de unga kvinnorna till en position utanför "svenskheten". Detta, menar jag, kan förklara hur Salim i utdraget ovan drar paralleller till sin position som "nyanländ" i Sverige, som en position som inte tillåter snedsteg. Så trots att ungdomarna ger uttryck för en upplevelse av att de kan förebygga risken att tillrättavisas genom att lära sig samhällets regler och anpassa sig till dem, visar Lundström att det inte nödvändigtvis är så enkelt.

I intervjuerna framkommer även att de regler som åsyftas inte bara handlar om ett vardagligt tillrättavisande i relation till uppfattade regelbrott, utan mer övergripande om erfarenheter av att ges och kunna ta plats i samhället. Det kan exemplifieras med hur Karim beskriver regler:

Karim: Det finns många saker som till exempel reglerna.

Mirjam: Vilka regler?

Karim: Allt, det är nya regler, nya system. När du bor i boendet, dom visar inte oss vilka regler det finns, det är bara 'nej det går inte'. Till exempel som aktivitet vi går till simhallen. Det finns ingen som säger till dig att okej vi går promenerar [stadens namn] och visar oss, där ligger den plats och där ligger den platsen.

[...]

Karim Jag tänker att det skulle funka så, inte bara säga vi går till simhallen eller vi gå till Liseberg. Visa mig landet, visa mig vad jag kan göra, vad jag inte kan göra. Vad jag måste göra, eller vad jag exempel, vad är öppet för mig att göra. Nej dom säger bara vad du kan inte göra.

Han uttrycker ett behov av att få veta vilka möjligheter och begränsningar som finns för honom i vardagen men upplever att fokus snarast läggs vid vad han inte kan göra istället för vad han kan göra. Karim kopplar det till omsorgssystemet riktat mot ensamkommande och det regelverk som styr verksamheten. Det är ett regelverk som tidigare har beskrivits som något som begränsar ungdomarnas vardag (jmf Herz och Lalander, 2017; Kohli och Mather, 2003; Lalander och Raoof, 2017; Stretmo, 2014). Men jag tolkar att det han beskriver, i det ovanstående utdraget, även handlar om hans möjligheter i samhället mer generellt. När Karim beskriver vad han menar med regler hänvisar han exempelvis till "nya regler" och till "nya system", vilket jag menar kan förstås som något mer övergripande än de vardagliga regler som finns i boendet. Utifrån detta kan hans önskan om att istället för att stoppas av att ständigt få höra vad han inte kan göra, ska få verktyg för att kunna "navigera" i samhället och på så sätt göras rörlig (Söderqvist, 2014, s. 47; se även Stretmo, 2014). Oavsett om det är vardagliga regler, som

i ovanstående avsnitt, eller ett större regelsystem som åsyftas, framstår det i ungdomarnas erfarenheter som något som kan läras in, vilket i sin tur kan vidga deras upplevda handlingsutrymme i vardagen.

Kunskap om regler, en strategi för att närma sig ”svenskheten”

Framställningen av ”svenskhet”, som en kunskap om regler och ett tankesätt som förvärfvas genom att vara född och uppvuxen i Sverige återkommer i flera av intervjuerna. När jag ber Fadi utveckla sig kring vilka personer han syftar på när han använder begreppet ”invandrare” svarar han exempelvis att det är personer ”som inte är uppväxta i reglerna här”. Han fortsätter:

Alltså, en som föddes i Sverige, han räknas inte som invandrare. För att, allt i hans liv har han byggt upp i Sverige, regler och så där. Han kommer att bli automatiskt svensk. Han kommer inte att göra som dom från Syrien. Han ska göra som svenskar eftersom han ska gå i svensk skolan och så där. Han blir svensk.

Fadi framställer ”svenskhet” som ett inlärt beteende och som en förvärvad kunskap om till exempel samhälleliga regler. I hans erfarenhet blir en person ”svensk” om hen har gått i svensk skola och växt upp i Sverige. Eamon är inne på något liknande när han beskriver sina vänner, men visar samtidigt en medvetenhet om att det är komplicerat att inta en position som ”svensk” för en person som kategoriseras som invandrare:

Mirjam: Men vilka menar du är svenskar?

Eamon: Ibland jag kallar mina kompisar för svenskar. Dom är födda här, dom har alla regler här, förstår du. Bland när man gör nåt dom skojar med mig och säger du är import alltså. Förstår du, men det är skoj. Och ibland jag kallar dom för svensk.

Mirjam: Vad betyder det då när du kallar dom för svensk?

Eamon: Alltså nån som vet, jag vet inte hur man förklarar men han är som oss men han gör grejer som du vet du vet man kollar efter prestige, du vet man äter så här. Men ibland vi kallar dom för invandrare, inte svensk. Vi är här i Sverige.

Mirjam: Så dom som följer reglerna på nått sätt dom är svensk...

Eamon: Inte följer reglerna men, nej alltså, who looks after the sense, like you do this like this not like that. Ibland de kallar mig för svensk om jag säger, vad gör du när dom går och tar godis. Om man gör något som är negativt man kallar honom för import.

När Eamon berättar framkommer att en person som kan reglerna eller i alla fall håller efter att reglerna efterföljs i samhället, i hans erfarenhet kan

beskrivas som "svenskar". I samspelet mellan vännerna innebär det alla kan få positionen som "svensk", om de kontrollerar att regler upprätthålls. I motsats framställs kategorin "import" som någon som inte följer eller behärskar samhällets regler, vilket känns igen från andra studier (jmf Eliassi, 2010; Wiltgren Kasselas, 2014). Eamon gör i relation till det en skillnad mellan sig och sina vänner, som grundas i att de behärskar alla regler i samhället. Vännerna "har alla regler" och kan på så sätt utifrån Eamons erfarenhet lättare passera som "svensk" i samhället, även om han också tillägger att de trots detta kan kallas "invandrare", och kopplar det till ett större samhälleligt perspektiv ("vi är här i Sverige").

Även om det inte på något sätt är entydigt i materialet framställs en kännedom om samhällets regler alltså som en möjlighet att förkroppsliga "svenskheten". Det är en kunskap som ungdomarna upplever att de saknar eftersom de inte är födda och/eller uppväxta i Sverige. Att behärska regler och ett speciellt sätt att vara skulle utifrån det kunna beskrivas öka möjligheten att passera i rum som orienterats kring "svenskheter" (Ahmed, 2010b). Men som Eamon uttrycker är det, att utan förbehåll inkluderas i "svenskheten" en mer komplicerad process än så (jmf Jonsson, 2007, 2015; Lundström, 2007; Sernhede, 2007; Sixtensson, 2018). Jag menar att ungdomarna genom tillrättavisningar och krav på att följa vad som framstår som diffusa och godtyckliga regler kan beskrivas som *riktade mot* "svenskheten" och att de upplever att de på grund av detta måste anpassa sig till sociala normer, regler och beteendemönster (jmf Stretmo, 2014). Stretmo (2014, s. 234) beskriver på ett liknande sätt att erfarenheten av att vara en "newcomer is similar to a subject lacking the proper knowledge needed in order to get things right in Swedish everyday life".

Samtidigt, i och med att "svenskheten" upplevs som något som kan förvärfvas över tid, framkommer en förhoppning om att de i framtiden ska kunna ta och få en plats i samhället. Här kan en parallell dras till Herz och Johansson (2012) som diskuterar erfarenheten av att stoppas genom exkluderingspraktiker i samhället och som jämför erfarenheten av att nyligen ha anlänt till Sverige och vara född och/eller uppvuxna i landet. De visar att de unga män som är mer eller mindre nyanlända, beskriver strategier att hantera sin marginaliserade position i Sverige som de tolkar handlar om att närma sig "svenskheten", vilket påminner om ungdomarna i den här studien. Detta till skillnad från ungdomarna som är uppväxta i Sverige, som snarare beskriver strategier kopplat till andra maktpositioner i samhället.

Kontroll, vardagsrasism och riskfyllda platser

I det nedanstående kommer jag att diskutera erfarenheter av vardagen, som snarare kan kopplas till en position som ”invandrare” än som ”nyanländ” i det svenska samhället. Det handlar om risken att utsättas för vardagsrasism som för många av ungdomarna tycks ständigt närvarande i vardagen, i synnerhet på vissa platser i staden. Jag utgår här ifrån Philomena Esseds (2005, s. 72) definition av vardagsrasism som ”orättvisor som förekommer så ofta att de nästan tas för givna – gnagande, irriterande, utmattande, till synes små orättvisor som man till slut börjar förvänta sig”. Det grundar sig i en förståelse av att rasism inte är något kopplat till enskilda individer utan en del av en samhällsordning och därför något som påverkar människors vardag. Erfarenheten av att ständigt utsättas för tillrättavisningar och kontroll i vardagen menar jag kan förstås som ett uttryck för vardagsrasism. Det kan i linje med Ahmed (2010b) beskrivas som något som stoppar upp ungdomarna och deras rörlighet i samhället.

”När du har svart hår, du är terrorist”

Istället för att utgå från regler, som något som han måste lära sig, vänder Araz på situationen i intervjun och tar avstamp i känslan av att ständigt tillrättavisas i vardagen:

Det fanns inga papperskorgar så jag kastade en lapp bara och det fanns ingen människa, ingenting, efter en minut ropade en person på mig, hallå du tappade nåt. Jag sa, nej jag har inte tappat, jag slängde, han bara, han snackade skit lite.

Araz beskriver situationen på ett mycket känslösamt sätt och med mycket ilska riktat mot personen som ropade på honom. Utifrån hur han beskriver denna händelse är det svårt att förstå hans ilska. Detta eftersom personen som ropade i alla fall utifrån hur Araz återberättar situationen, snarast tycks vilja uppmärksamma honom på att han tappade något. Men Araz ger fler exempel på liknande händelser och det han lägger fokus är att människor liksom dyker upp från ingenstans och uppmärksammar honom på något han gjort. Dessutom beskriver han en erfarenhet av att det räcker med att befinna sig på en plats och se ut på ett visst sätt för att riskera att bli utskälld. Jag tolkar det som att Araz uttrycker en känsla av att vara övervakad i vardagen (Ahmed, 2006; Fanon, 1997; Lundström, 2007).

I jämförelse med de ungdomar vars erfarenheter jag beskrev ovan, intar Araz, som jag ser det, en annan position i intervjun. Detta till exempel genom den ilska han uttrycker, men kanske framförallt eftersom han lägger problemet utanför sig själv, och inte förklarar de ständiga tillrättavisningarna med att han inte behärskar reglerna i samhället. Araz menar vidare att det framförallt är äldre personer som tillrättavisar honom, och säger att det är ”dom gamlingarna, äldre, jag hatar dom, eftersom jag har varit, vad heter det, mobbad några gånger av dom”. Hans känsla av att vara övervakad och att kontrolleras genom tillrättavisning kan alltså förstås i förhållande till hans och andras positioner i en åldersordning (Krekula, Närvänen och Näsman, 2005). Det framkommer även när han, på ett liknande sätt som i skolan (se kapitel sex), kopplar ihop känslan av att vara övervakad till att han avläses som en farlig person i offentliga sammanhang:

Jag vet inte, svenskar dom är rädda för oss när dom ser oss så tror dom att vi är tjuvar. Två tre unga, när vi går på stan eller på en gata dom tror att vi är tjuvar alltså, dom tittar på ett annat sätt. Det är inte bra du vet. Då blir det inte bra för oss också. För dom och för oss. Eftersom, hur ska man säga, jag kan inte förklara, problemet blir mer och mer du vet.

Araz beskriver att ”svenskar” blir rädda för honom och hans kamrater när de är ute på stan, och detta eftersom de ”tittar på ett annat sätt”. Precis som i skolan kan rädslan innebära att Araz och hans vänner får en maktposition i offentliga rum. Men jag tolkar snarare att det som han ger exempel på är en upplevelse av övervakning förknippad med erfarenheten av att sticka ut och uppmärksammas som en speciell kategori som ”ung” och ”invandrare” bara av att komma in i offentliga rum. Ahmed (2004) beskriver känslor som cirkulerande, och att de därför kan överföras mellan olika symboler och kroppar. På så sätt kan också vissa känslor som till exempel rädsla, komma att ”klibba sig fast” vid vissa kroppar (Ahmed, 2011, s. 77). Rädsla som riktas mot Araz och hans vänner kan utifrån det förstås som att de läses av som en specifik kategori, i en affektekonomi formad genom historiskt och situerade samhälleliga diskurser, vilket innebär att de inte behöver uppträda hotfullt för att upplevas som ett hot (Ahmed, 2004; se även Lundström, 2007; Wernesjö, 2015). Araz påpekar själv i utdraget hur känslorna cirkulerar och reproduceras genom att uttrycka att ”problemet blir mer och mer du vet”.

Även Alan och Amal beskriver en känsla av övervakning i vardagen och av att deras kroppar läses av på ett specifikt sätt i mötet med andra. I Alans

erfarenhet är bemötandet han får förknippat med hans hårfärg och religionstillhörighet: "Det är många som tycker att när du har svart hår, du är terrorist, eller när du är muslim, du är terrorist." Han ger flera exempel på när han har fått utskällningar i vardagen som han, eftersom han har svårt att se någon annan orsak, kopplar till sitt utseende. Liksom Araz frågar han varför människor han möter inte kan se honom som en person: "Bara för att man ser någon som har gjort någon dålig sak eller tänker dåligt, det betyder inte att alla personer är såna." Det är vanligt förekommande händelser i hans vardag, så vanliga att han inte alltid uppmärksammar att de händer, säger Alan, och beskriver att han har "stängt av".

Amal är en av de unga kvinnor i studien som bär hijab och när vi talar om det i intervjun beskriver hon en känsla av att i vardagen ha andras blickar på sig:

Dom kollar bara så här, om det finns nån som är rasist dom kollar på dig på ett konstigt sätt. Men det känns som att hon är rasist. Varje gång, varje plats som jag går, kan jag känna hennes energi, om hon är negativ mot mig eller positiv eller så här.

Likt Araz ovan, bygger Amals känsla av att vara övervakad i vardagen på hur andra tittar på henne. Det är inte alltid som blickarna är negativa men samtidigt verkar hon ständigt beredd på att de kan vara det. Det kan beskrivas som att hon har utvecklat en "handlingsberedskap i relation till vardagsrasismen" (Sixtensson, 2018, s. 136). Ahmed (2010b, s. 64) beskriver att för "en kropp som känns igen som 'kanske muslimsk', vilket kan översättas med 'kanske terrorist', är obekvämlighetskänslan initial: rum som vi befinner oss i 'förlänger' inte våra kroppars ytor". Religiösa symboler och kroppar som läses av som "kanske muslimska" är ytterligare exempel på hur rädsla och hotfullhet har *klibbat fast* vid vissa kroppar och det är något som påverkar vardagen för exempelvis Amal och Alan (jmf Listerborn, 2015; Sixtensson, 2009). Känslan av att ständigt vara övervakad begränsar såväl deras möjlighet att känna sig hemmastadda som deras rörlighet i offentliga rum.

Deras erfarenheter av kontroll och tillrättavisningar kan med andra ord förstås i relation till att de i interaktion med "svenskar" positioneras som icke-tillhörande eller som farliga (Lundström, 2007; Molina, 2010; Wernesjö, 2015). Jag tolkar känslan av övervakning och tillrättavisningar i vardagen som ett uttryck för vardagsrasism (Essed, 1991, 2005). Det är utmattande, beskriver Salim ovan, gnagande och irriterande som Araz ger uttryck för,

samt något som till slut blir förväntat, som för Alan. Det handlar om uttryck av makt inom vardagliga praktiker, och som oavsett om det är medvetet eller ej, kan beskrivas som vardagsrasism genom att de ständigt upprepas (Essed, 1991, 2005).

Tillrättavisningar i vardagen som ett uttryck för vardagsrasism kan riktas mot alla åldrar (se t.ex. Molina, 2010), men i Araz erfarenhet får ålder som en grund för maktutövning betydelse (Krekula och Johansson, 2017; Krekula, Närvänen och Näsman, 2005). Det är en tolkning som utgår ifrån en förståelse av maktordningar som interagerande i relationella praktiker och i formandet av samhälleliga positioneringar (Alanen, 2011; Crenshaw, 1991; Krekula, Närvänen och Näsman, 2005; de los Reyes och Mulinari, 2005). Föreställningar om ungdomar "som bråkiga och farliga" (Krekula, Närvänen och Näsman, 2005, s. 85) interagerar med liknande föreställningar förknippade med kategorin "invandrare" (Jonsson, 2015; Schmauch, 2006). Det handlar om vem som besitter makten att kategorisera och ger vissa, i detta fall äldre ("svenska") personer utrymme att disciplinera andra i offentligheten (Krekula och Johansson, 2017; Zimic, 2017). Det är föreställningar som också samspelar med kön i kategoriseringar som "förortsskillar" (Jonsson, 2015), "invandrarkillar" (Bredström, 2012; Darvishpour, 2015; Jonsson, 2007), "kickerstjejer" (Lundström, 2007) och "gangster bitchen" (Sixtensson, 2018). Araz upplevelse av att vara övervakad i vardagen kan förstås utifrån att han av andra läses av som tillhörande en kategori av unga killar som förknippas med regelöverträdelser, en kategori som så att säga "förklarar sig själv" (Jonsson, 2015, s. 18).

Riskfyllda platser i vardagen

Ayan beskriver, i ett utdrag ovan, att klubbar är en plats där "svenskar" befinner sig, men som han inte besöker. När Karim berättar om sin erfarenhet av att gå ut på klubbar, kvällstid, framstår det som en plats där han riskerar att utsättas för rasistiska påhopp.

Karim: Jag har varit på [namn på ett uteställe i staden där han bor] många gånger, du vet. När du träffar människor dom är fulla, dom kan säga någonting, inte rätt, eller fel till dig. Som exempel förra månaden jag har träffat en svensk och han snackade skit med mig.

Mirjam: Började bråka med dig eller?

Karim: Nej han säger, stick härifrån, jävla kebab, jävla pizza, vad gör ni här? Men jag hatar också kebab [skrattar]

Mirjam: Händer det ofta?

Karim: Ja jag har tänkt att om jag hade bråkat med honom så hade människor sagt att jag gör fel för att jag har bråkat med en person som har druckit eller så. Okej, jag ska gå härifrån bättre. Ja det finns olika människor som du vet.

Det är flera ungdomar som liksom Karim beskriver barer och klubbar, men även att befinna sig i centrala platser i städerna på kvällstid, som förknippade med en risk att stöta på rasism. Karim beskriver dessutom att eftersom personen i fråga var berusad så kunde han inte ge svar på tal. Trots att Karim inte ser sig som den som har förorsakat problemet, upplever han alltså att han måste ta ansvar för situationen och gå därifrån. Risker att utsättas för rasism på uteställen har inneburit att Karim drar sig för att gå ut och istället väljer att vara hemma på kvällarna, säger han.

En annan plats som för ungdomarna tycks förknippad med en risk att möta vardagsrasism, är i kollektivtrafiken (jmf Kalonaityté, Kawesa och Tedros, 2008; Listerborn, 2015; Lundström, 2007; Motsieloa, 2003; Sixtensson, 2018). Karim och Fariha berättar båda två om ett obehag på bussar, som kommer av andras reaktioner, vilka båda läser av som riktade mot dem på grund av att de ser ut på ett visst sätt.

Karim: Det finns gamla människor som, ja om du kommer på bussen och dom har väskan dom bara gör så [visar hur dom gömmer undan väskan]

Mirjam: Känns det som om dom är rädda för att du ska ta väskan?

Karim: Ja dom känner till exempel att jag ska ta väskan. Dom tänker alla dom svart hår dom ska stjäla av dig. Dom ska göra något fel mot dig. Det är bara för att du inte ser ut som en svensk och om dom har en väska eller nånting, dom kramar den. Jag är inte dum att stjäla från dig på bussen, hur ska kunna jag springa [vi skrattar] tänk bara lite.

Det påminner om hur Araz beskriver att andra blir rädda för honom och hans vänner bara av att kliva in i ett sammanhang. Detta eftersom Karim upplever att han bara behöver stiga på bussen, för att äldre människor ska bli rädda att han ska stjäla deras väskor. Han kopplar det till att han "inte ser ut som en svensk". Han berättar senare i intervjun att människorna på bussen kontrollerar honom med blicken tills han sätter sig ner, och att de då slappnar av. Fariha ger exempel på en situation när hon åkte buss med sin son, som satt i en barnvagn, parkerad vid barnvagnsplatsen på bussen. En äldre kvinna steg på bussen, och Fariha erbjöd sig att hjälpa kvinnan att komma fram genom att flytta på barnvagnen, varpå kvinnan började skrika och uppträda som att hon blev rädd. Hon berättar att hon tänkte att "jag vill

bara hjälpa dig, inte döda dig”. När hon berättar om händelsen kopplar hon kvinnans rädsla till att hon bär hijab. Men liksom Karim gör ovan, framställer hon det att kvinnan skulle vara rädd för henne, en späd, ung kvinna med barnvagn, som absurd. Att framställa vardagsrasismen genom att skratta åt dess absurditet har i andra studier framställts som en motståndsstrategi och ett sätt att hantera vardagens utsatthet (Sixtensson, 2018).

Vardagsrasismen som mer förväntad i vissa rum än andra, och som något som begränsar individens rörlighet och handlingsutrymme, är ett resultat som framkommer även i andra studier (se t.ex. Lundström, 2007; Schmauch, 2006; Sixtensson, 2018). Där framkommer även, vilket i alla fall Karim ger uttryck för, att det innebär att ungdomar kan känna sig tvingade att välja bort att vistas på vissa riskfyllda platser. Det är något som Ahmed (2010b, s. 64) beskriver genom begreppet ”rörlighetens politik”. Det vill säga att rörligheten är reglerad och framstår som enkel för vissa, men svår för andra. Att återkommande stoppas i offentliga rum menar hon dessutom omöjliggör en känsla av hemmastaddhet. Erfarenheten av att ens rätt att känna sig hemma och att röra sig i offentliga rum blir ifrågasatt är en del av vardagen för många av ungdomarna i den här studien.

Här vill jag också lyfta det som jag beskrev ovan, att kollektivtrafiken beskrivs av ungdomarna som ett av få sammanhang som de har tillgång till, och som delas med personer som de identifierar som ”svenskar” i vardagen. Det är därför ett sammanhang som får betydelse för hur och i relation till vad som ungdomarna formar sig en bild av samhälleliga sociala koder, av ”svenskar”, och av sin egen position i samhället. Ovan lyfte jag fram att ”svenskheter” i många sammanhang beskrivs som ett inlärt beteende, vilket innebär att de upplever att de med tiden kommer att kunna lämna sin marginaliserade position. Samtidigt, framstår det som ett omöjligt företag för de ungdomar som beskriver erfarenheter av att markeras som avvikande i vardagliga praktiker på grund av sin hudfärg, hårfärg eller av att de bär religiösa symboler. Karim beskriver i linje med detta en föreställning om ”invandrarskap” som något nedärvt i generationer, som han upplever som rådande i Sverige (Lundström, 2017):

Karim: Det finns invandrapolis, kanske vi säger. Invandrapolisen, kanske dom är svenska men föräldrarna, dom är inte svenska. För att i Sverige, även om du bor här och om du föds här, du är invandrare. Kanske för att dina grannar är invandrare eller för att din mormor är invandrare.

Mirjam: Man slutar aldrig vara invandrare?

Karim: Nej, jag vet inte hur länge vi ska dra.

Karim pekar på den motsägelse som finns i användningen av begreppet "invandrare". Det är ett begrepp som bygger på processen att invandra, och på så sätt begränsat i tid, men som samtidigt har kommit att beteckna ett närmast "permanentat tillstånd" (Peralta, 2005, s. 188). Karim ställer hypotetiskt frågan när han kommer att anses ha anlänt eller när han kan sluta "dra" (jmf Herz, 2018).

Det har i avhandlingen framkommit att flera olika gränsdragningar mellan vem som är "svensk" och vem som är "invandrare" figurerar vid sidan av varandra i intervjuerna. Det visar att det inte är fasta och stabila utan kontext- och situationsbundna kategoriseringar (Back, 1996; Wiltgren Kassielias, 2014). De enda som, utifrån ungdomarnas erfarenheter, i alla lägen, utesluts från positionen som "svensk" är dem själva. Men samtidigt som kategorierna "svenskar" och "invandrare" framstår som flytande och i vissa fall överlappande, framkommer utifrån Karims erfarenhet att positionen som "invandrare" är svår att lämna, vilket många tidigare studier har visat (Eliassi, 2010; Lundström, 2007; Wiltgren Kassielias, 2014). Detta även om ungdomarna till slut kommer att lämna den på många sätt kringskurna vardagen som "nyanlända".

Sammanfattning

I det här kapitlet har jag visat att erfarenheten av att befinna sig vid sidan av, som i tidigare kapitel har framkommit i relation till skolan, även präglar ungdomarnas erfarenheter av vardagen generellt. Det svenska samhället beskrivs som annorlunda, oavsett var ungdomarna kommer ifrån, och verkar alltså vara en gemensam erfarenhet. Vidare upplevs gruppen "svenskar" som otillgängliga och oåtkomliga i vardagen. Utifrån deras erfarenheter framträder en känsla av att inte passa in och att inte vara bekväm i de normer och beteendemönster som formar samhällets sociala väv. Men även om gränsen framställs som oöverstiglig i nuet, beskrivs den som något som de med tiden kommer att ta sig över, men det kräver att de anpassar sig till de samhälleliga sociala normerna.

Vidare framkommer att ungdomarnas vardag utspelar sig på andra platser än var de beskriver att "svenskarna" befinner sig, vilket innebär att deras vägar sällan korsas. Flera ungdomar beskriver sina bostadsområden som en plats för hemmastaddhet, och då till exempel utifrån att det är en plats som möjliggör relationer med människor som delar erfarenheten av att

kategoriseras som "invandrare". För andra verkar statusen som "nyanländ" innebära att de inte heller känner att de "platsar" i dessa gemenskaper. Det att kunna *agera som svensk* framstår som en maktposition i Sverige och i förhållande till det blir ungdomarna relationellt underordnade. Vidare framkommer att det tycks krävas någon typ av inkörspport, till exempel genom en förening eller en församling, för att ungdomarna ska få tillgång till ett större socialt sammanhang. Grannar och en gemenskap med grannar kan beskrivas som en sådan inkörspport, och det är något många upplever att de saknar i Sverige.

Dessutom framkommer att kännedom om, och ett förkroppsligande av samhälleliga regler förknippas med "svenskhet" bland ungdomarna. Betydelsen av att känna till samhällets regler är således något som ungdomarna lyfter fram som viktigt. Det innebär att ungdomarna beskriver vad som kan förstås som ytterligare en beteendemässig gräns i vardagen. Samtidigt verkar de ha svårt att sätta fingret på vilka regler som avses, och jag tolkar att problemet snarare tycks handla om en känsla av att vara kontrollerad i vardagen. I relation till det skulle den vikt som ungdomarna lägger vid att lära sig och anpassa sig till regler kunna förstås som en strategi för att utöka sitt handlingsutrymme i vardagen.

Jag vill mena att tillrättavisandet och den kontroll som ungdomarna beskriver i vardagen kan förstås som uttryck för vardagsrasism. Det beskrivs som återkommande vardagliga händelser som leder till en känsla av att vara övervakad i offentliga rum. Samt som händelser som är utmattande, irriterande och som till slut blir vanemässiga och därmed förväntade, i synnerhet på vissa platser, som på utställnen och i kollektivtrafiken, och som därför framstår som mer riskfyllda platser än andra i vardagen. I detta har deras position som "nyanlända" en mindre betydelse, och istället beskriver de erfarenheter av att i interaktion med andra, explicit och implicit, markeras som annorlunda utifrån utseendemässiga tillskrivningar, och religiösa symboler, i samspel med ålder. Utifrån det framstår "svenskhet" och positionen som "svensk" som omöjlig att nå och "invandrarskap" som nedärvt och som ett permanent och fixerat tillstånd.

VARDAGEN I ETT SIDOSPÅR – EN REFLEKTERANDE SAMMANFATTNING

Det övergripande syftet med den här studien har varit att undersöka hur ungdomar som nyligen har kommit till Sverige upplever vardagen i det svenska samhället generellt, och inom utbildningssystemet i synnerhet. Genom att visa på och analysera såväl mönster som variationer i ungdomarnas erfarenheter framträder en komplex väv av institutionella, strukturella och relationella praktiker som skapar specifika villkor för ungdomarna i studien. Detta ligger i sin tur till grund för hur de upplever sina möjligheter i vardagen, här och nu, men också hur de föreställer sig sin framtid i Sverige. I studiens sista kapitel kommer jag att sammanfatta resultatet, samt ställa det i förhållande till den större introduktionsstrukturen och den förda integrationspolitiken, som diskuterades i inledningen.

Institutionella spår och blockeringar

När ungdomarna berättar om den första tiden i Sverige efter migrationen har skolan en stor betydelse. Detta eftersom de i skolan har fått tillgång till ett socialt sammanhang, som kan ligga till grund för en känsla av stabilitet och hemmastaddhet i tillvaron. Dessutom är skolan en framåtriktad institution som gör det möjligt för ungdomarna att tänka på och planera för framtiden. Skolan kan alltså beskrivas som ett socialt och institutionellt sammanhang genom vilket ungdomarna kan orientera sig i den nya vardagen, i ett samhälle som i övrigt upplevs som desorienterande. Jag visar att skolan kan beskrivas som en orienteringsapparat i det nya samhället, något som skulle kunna beskrivas vara i linje med skolans introduktionsuppdrag, att ta emot och stötta barn och unga under deras första tid i Sverige.

Erfarenheten av skolan som en framåtriktad institution förändras emellertid något när ungdomarna beskriver språkin introduktionens plats inom gymnasieskolan. Jag visar att behörighetskrav för att söka till nationella program drar upp en gräns inom istället för omkring institutionen. Det

innebär att ungdomar generellt riktas mot olika institutionella spår inom gymnasieskolan. De nationella programmen skildras av ungdomarna i studien som idealet, och som ett huvudspår inom institutionen, som leder rakt mot en eftertraktad gymnasieexamen. Dessa program förknippas vidare med "svenskar" och föreställningar om "svenskheter". Språkinstruktionen skildras i relation till det som ett rumsligt och organisatoriskt sidospår inom institutionen, framförallt på den ena av de två skolorna, och som ett program för "invandrare". Gränsen mellan spåren framstår som så absolut att ungdomarna överhuvudtaget inte upplever att de studerar på gymnasiet. Istället beskrivs språkinstruktionen som en skolform som föregår gymnasiet och som varken hör till grundskolan eller gymnasiet. Resultatet visar att det sätt på vilket språkinstruktionen organiseras och hur programmet är rumsligt placerat inom en enskild skola, har stor betydelse för hur utbildningen kommer att upplevas av ungdomarna. Det är något som riskerar att reproducera och förstärka föreställda skillnader mellan "svenskar" och "invandrare", istället för att motverka dem (jmf de los Reyes och Kamali, 2005).

Erfarenheterna av språkinstruktionen formas emellertid inte endast av rumsliga och organisatoriska aspekter inom institutionen, utan även i förhållande till tid. Ungdomarna har genom migrationen lämnat en position i utbildningssystemet i uppväxtlandet och hamnat i en annan i Sverige. Jag visar att det kan ligga till grund för en känsla av att vara tidsmässigt ur fas, i relation till en föreställd skolkarriär men också till skolsystemets temporala ordning, en utstakad tidlig väg genom olika åldrar, årskurser och skolformer. Jag menar vidare att den variation som framkommer mellan hur ungdomarna beskriver utbildningen på språkinstruktionen, i alla fall delvis, kan förstås i relation till upplevelser av tid. Ett par av ungdomarna beskriver en snabb progression genom utbildningen, som till exempel har möjliggjorts av att de har kunnat omsätta sina tidigare kunskaper i praktiken, eller genom att de fått ett extra stöd i vissa ämnen. Utifrån deras erfarenheter framstår språkinstruktionen som en framkomlig väg, utan hinder, och de beskriver vad jag tolkar som upplevelser av att, genom utbildningen, göras rörliga inom utbildningssystemet.

Men det är dock fler som beskriver erfarenheter av olika organisatoriska hinder, som har stoppat dem på deras väg framåt. Det handlar till exempel om upplevelser av att formella utbildningserfarenheter och tidigare kunskaper inte har fått något värde inom språkinstruktionen. Andra hinder som lyfts fram rör den begränsade tillgång på platser i ämnen utöver svenska

som andraspråk, matematik och engelska. Samt att SFI-kurser ingår språkintröduktionen, på den ena av skolorna, kurser som ungdomarna inte upplever leder dem närmare sitt mål att söka till ett nationellt program. Dessutom beskriver ungdomarna utbildningen på språkintröduktionen som en upprepning av sådant som de redan har studerat, i skolan i uppväxtlandet, eller i grundskolan i Sverige. De hinder som lyfts fram, skildras genom upplevelser av tid som har slösas bort eller gått förlorad, en tid som är ytterst betydelsefull eftersom ungdomarna måste söka till ett nationellt program på gymnasiet innan de fyller 20. Jag menar att språkintröduktionen utifrån det ovanstående kan beskrivas som ett tidsmässigt sidospår. Detta i och med att det är ett spår som slingrar sig fram runt hinder, som ungdomarna upplever att de inte kan påverka, och som gör dem långsammare på sin väg framåt inom utbildningssystemet.

Resultatet tyder på att ungdomarnas individuella utbildningsbakgrunder inte kan förklara variationen av erfarenheter som framkommer i studien. Istället menar jag att problemen ligger i hur utbildningen på språkintröduktionen är organiserad inom varje enskild skola, samt inom utbildningssystemet generellt (jmf Nilsson Folke, 2017b). De organisatoriska hindren som ungdomarna beskriver riskerar att göra så att utbildningen på språkintröduktionen drar ut på tiden, vilket i sin tur gör det svårt för dem att nå sina drömmar och mål. En lång och utdragen tid i introduktionsutbildning kan också påverka deras motivation och självbild.

Relationer och sociala gränser i vardagen

Ytterligare frågor som undersökts i studien rör ungdomarnas sociala sammanhang i vardagen, deras befintliga relationer och hur de ser på sig själva och andra i vardagen. Jag visar att språkintröduktionen utgör ett betydelsefullt sammanhang för ungdomarnas känsla av hemmastaddhet, inte bara initialt utan över tid. Detta genom de relationer till skolkamrater som kan utvecklas inom programmet och som kan bidra till en social förankring i vardagen. Känslan av samhörighet med andra på språkintröduktionen beskrivs som baserad på gemensamma tidigare erfarenheter men även på delade erfarenheter av att vara nyanlända i Sverige. Dessutom framkommer att de rumsliga och organisatoriska gränserna, som lyftes fram ovan, upplevs skapa en social gräns mellan dem själva, på språkintröduktionen, och andra ungdomar i skolsammanhanget. Det framkommer dessutom att skillnad görs interaktionellt, i förhållande till rasifierade skiljelinjer inom skolan.

Genom skolan, och för vissa inom omsorgssystemet, får ungdomarna tillgång till vuxna, professionella aktörer. Jag visar att dessa för många utgör de enda personer som de möter i vardagen, som inte, liksom de själva, är nyanlända i Sverige. Det är dessutom personer som har en stor makt över deras vardag och även till viss del över deras framtid. Skol- och omsorgspersonal kan därför få en stor betydelse för ungdomarnas känsla av hemmastaddhet och rörlighet inom utbildningssystemet, men även i samhället i stort. För ungdomar i familj, har möjligheten att orientera sig i det nya samhället, framförallt utanför skolan, visat sig vara begränsad. Detta i jämförelse med ungdomar som har tagits emot som ensamkommande, och som genom omsorgssystemet har tillgång till vuxna vars ansvar det är att stötta dem under första tiden i Sverige, i skolan och på fritiden. Det visar, menar jag, på en avsaknad av helhetsperspektiv när det gäller nyanlända barns och ungas situation i Sverige, (jmf BO, 2008; Ganibegovic, 2015; Länsstyrelsen Dalarna, 2011), som framförallt drabbar de som har kommit till Sverige med sina familjer, och det är något som jag återkommer till nedan.

Familjen har vidare en framträdande plats i ungdomarnas berättelser, och det är relationer som framstår som förankrande, oavsett om familjen befinner sig i Sverige eller ej. Samtidigt verkar avståndet ha betydelse för i vilken grad relationerna kan möjliggöra en känsla av hemmastaddhet i vardagen i Sverige, vilket exempelvis de ungdomar som kom som ensamkommande vittnar om. Familjeåterförening är något som något som å ena sidan har möjliggjort för familjer att vara tillsammans, men jag visar att det å andra sidan även är regler som kan splittra familjer. Det att vara separerad från familjemedlemmar kan vara en så desorienterande erfarenhet att tillvaron liksom tappar sina konturer och medför att det kan svårt att överhuvudtaget tänka på vardagen och framtiden. Intervjuerna, som ligger till grund för materialet i studien genomfördes 2014, det vill säga, innan den tillfälliga asyllagstiftningen infördes (Lagrådsremiss, 2016). Jag menar emellertid att resultatet visar vilka konsekvenser inskränkningar av rätten till familjeåterförening kan få på en individuell nivå.

När ungdomarna berättar om vardagen utanför skolsammanhanget framkommer på ett likartat sätt som i skolan, upplevelser av rumsliga och sociala gränser mellan den grupp som de beskriver som "svenskar" och dem själva. Ungdomarna ser "svenskar", men på avstånd, och deras vägar tycks sällan korsas i vardagen. De beskriver vidare sociala normer och koder som oförståeliga, och jag visar att det kan förstås som en upplevd gräns mellan

dem och andra i samhället. Rumsliga gränser i skolan återspeglas dessutom i rasifierade segregationsmönster i städernas geografi. Förortsområden där ungdomarna bor framställs som en trygg plats, och som en grund för en känsla av gemenskap, i alla fall för vissa. Det är emellertid inte en social gemenskap som de har en direkt tillgång till, istället verkar det krävas en social inkörspport, till exempel en förening eller församling, för att ungdomarna ska kunna ta sig in i ett socialt sammanhang i vardagen. De som inte har en sådan väg in i en gemenskap, beskriver istället att det kan vara svårt att komma in i en gemenskap i bostadsområdet, men även i en diasporagrupp. Jag menar att ungdomarna, som nyanlända, kan beskrivas som relationellt underordnade i ett samhälle orienterat *kring* "svenskhet".

Ungdomarna ger dessutom exempel på ett mer eller mindre explicit avståndstagande i offentliga rum. De lägger exempelvis stor vikt vid att lära sig samhällets regler, vilket jag tolkar som förknippat med en erfarenhet av att ständigt riskera att tillrättavisas i offentliga rum. När de framställer betydelsen av att lära sig och anpassa sig till regler, framkommer en syn på "svenskhet" som ett inlärt beteende, som de kan komma att förkroppsliga med tiden. Andra beskriver istället en känsla av att ständigt ha andras blickar på sig, av att vara övervakade och kontrollerade, samt erfarenheter av rasism i vardagen. I detta framkommer en erfarenhet av att markeras som avvikande på grund av utseendemässiga och religiösa tillskrivningar, och en föreställning om en för dem onåbar "svenskhet", likt vad andra ungdomar som rasifieras i det svenska samhället vittnar om (se t.ex. Lundström, 2007; Sixtensson, 2018). Kollektivtrafiken och uteställen, som barer och klubbar, återkommer i intervjuerna som riskfyllda platser i vardagen. Ungdomarna beskriver inte, menar jag, en brist på relationer i vardagen. Däremot lyfter de fram att avsaknaden av personer, som inte är nyanlända liksom de själva, hindrar deras möjligheter att lära sig svenska och att i framtiden få ett arbete och en bostad.

Sammanfattningsvis har jag visat att ungdomarna befinner sig i en mycket begränsad position, vid sidan av, i skolan och i samhället. Men jag har också visat hur de i intervjuerna uttrycker ett motstånd på ett individuellt plan, och detta genom att påvisa de problem och hinder som de upplever i vardagen. Det rör sig med andra ord om en grupp resursstarka och kompetenta individer i en samhällsstruktur som är organiserad på ett sådant sätt att deras aktörskap kan förstås som i hög grad kringskuret. I det sista avsnittet kommer jag nu att diskutera hur resultatet kan förstås i förhållande till

integrations- och utbildningspolitiska riktlinjer som presenterades i inledningskapitlet.

”Invandrare går till sitt, utbildar sig själv i sitt”

Citatet ovan kommer från intervjun med Ayan. Det kan symbolisera upplevelsen av att riktas mot ett specifikt spår inom skolinstitutionen, men jag vill mena att det också fångar det dilemma som rör riktade säråtgärder i ett generellt välfärdssystem. Det handlar om att åtgärder som riktas mot en på förhand föreställd uppsättning behov hos en viss kategori människor i befolkningen kan få stigmatiserande effekter för gruppen i fråga (Borevi, 2002; Dahlström, 2004). Det är en röd tråd i den diskussion som jag kommer att föra nedan och som handlar om hur erfarenheten av att befinna sig på ett sidospår, som ungdomarna ger uttryck för, kan förstås i relation till den förda politiken och praktiken.

Integrationspolitiskt har frågan om hur stöd ska kunna erbjudas och insatser utformas, utan att för den skull få långsiktiga, utpekande konsekvenser, varit aktuell under lång tid. Det är ett dilemma som har hanterats genom att begränsa den kategori i befolkningen mot vilka integrationsåtgärder riktas men också den tidsperiod under vilken en person kan erbjudas stöd. I inledningen framkom att integrationspolitiken i allt högre grad, framförallt under de senaste 20 åren, har begränsats till kategorin nyanlända personer, samt till behov som härleds till ”nyanländhet” (Löfven, 2014; Prop. 2009/10:60). Samtidigt visar resultatet i den här studien, i linje med tidigare forskning, att den förda integrationspolitiken måste förstås inom, och inte separat från samhällsstrukturen i övrigt (Borevi, 2002; Brnic, 2004; Dahlström, 2004; Kadhim, 2000; de los Reyes och Kamali, 2005; de los Reyes, Molina och Mulinari, 2012; Ålund och Schierup, 1991). Det är en politik och praktik som skapar och reproducerar sociala hierarkier, i och med att den utgår ifrån att en viss grupp i samhället är ”integrerad” och att en annan måste ”integreras”. På så sätt kan det snarare hindra än möjliggöra integrationsprocesser i samhället. Resultatet i den här studien visar att integrationsåtgärder, trots att de politiskt har kommit att förskjutas mot den grupp som nyligen anlänt till Sverige, fortfarande fungerar såväl stigmatiserande som utpekande. Genom att ungdomarna placeras på språkintrödktionen riktas de mot ett specifikt spår inom skolinstitutionen, genom vilket de görs till ”invandrare”. Detta inte endast som en statistisk kategori, i anslutning till ankomsten till Sverige, utan som en kategori

belastad med en mängd betydelser genom historien (Peralta, 2005; Tydén och Svanberg, 1994).

I inledningen lyfte jag fram att frågor som rör barn och unga har marginaliserats inom det integrationspolitiska området generellt. En anledning till det kan vara att utbildningen för nyanlända elever/ungdomar hanterats inom det generella skolsystemet (Prop. 2009/10:60). Detta har inneburit att introduktionsinsatser riktade mot barn och unga, i alla fall inte politiskt, har framstått som ett dilemma. Detta trots att utbildningen i praktiken, under lång tid, har organiserats genom särskilda introduktionsklasser eller program, i grundskolan och på gymnasiet, och har haft stigmatiserande konsekvenser för nyanlända barn och unga (Cederberg, 2006; Modigh, 2005; Skolinspektionen, 2009, 2014; Skowronski, 2013; Wigg, 2008).

På senare år har det emellertid skett en utveckling mot en ökad reglering av etablerings- och introduktionsåtgärder riktade mot barn inom skolsystemet, men även mot vuxna, vilket har inneburit att insatserna har kommit att begränsas i tid. Här vill jag emellertid göra en poäng av att det är en utveckling som i första hand gäller elever på grundskolan och vuxna i arbetsför ålder (20–64 år). Ungdomar i gymnasieåldern är hänvisade till programmet språkinträdning, ett program som inte begränsas i tid mer än att det riktas mot en viss åldersgrupp (16–20 år). Det är dock ett program som endast delvis riktas mot nyanlända ungdomar, i och med att det också är öppet för andra ungdomar, som anses vara i behov av en undervisning med tyngdpunkt i svenska språket. Detta oavsett om de enligt lagstiftningen kan kategoriseras som nyanlända eller ej. Det innebär att många ungdomar som går på språkinträdningen kan ha studerat på förberedande nivåer under lång tid, som högst två år i grundskolan och sedan omkring fyra år på språkinträdningen. Jag menar att programmet språkinträdning därför kan beskrivas som ett mellanting mellan en riktad introduktionsåtgärd och ett gymnasieprogram, som andra introduktionsprogram, vilket gör att situationen för ungdomar i gymnasiet sticker ut inom introduktionsstrukturen i stort.

Den tidsgräns på fyra år som genom definitionen av begreppet ”nyanländ” införts i skollagen har alltså liten betydelse i praktiken för ungdomar i gymnasieåldern. Oavsett om de kategoriseras som nyanlända eller ej, beskriver ungdomarna i den här studien att de är i språkinträdningen på grund av att de är ”invandrare”. Det innebär att ungdomar som kommer till Sverige i övre tonåren riskerar att bli fast i en

riktad åtgärd, eller det som jag har beskrivit som ett sidospår inom utbildningssystemet, under en långt mer utdragen period än de grupper som är yngre och äldre än dem. Utifrån ungdomarnas erfarenheter framkommer med andra ord att det tillfälliga tillstånd som begreppet ”nyanländ”, enligt förarbeten, är tänkt att signalera (Prop. 2014/15:45), riskerar att sträckas ut tidsmässigt. Poängen här är inte att lyfta kritik mot att det finns stöd att få för personer som migrerat till Sverige, tvärtom är det naturligtvis såväl viktigt som nödvändigt att ungdomar som kommer till Sverige får det stöd som de behöver för att fortsätta sina liv i Sverige. Men, vill jag hävda, det är viktigt att det är åtgärder som begränsas i tid (Bunar, 2010a), och så även för ungdomar på gymnasienivå, vilket inte görs i dagens introduktionsstruktur.

Det ställer dessutom stora krav på att språkinstruktionen organiseras på ett sätt som skapar goda förutsättningar för ungdomar att ta sig vidare inom utbildningssystemet, så att utbildningen inte drar ut på tiden i onödan. Det är en diskussion som alltså kan återknytas till upplevelsen av återkommande hinder inom språkinstruktionen, som många ungdomar i studien ger uttryck för. Det är hinder som gör att tiden i utbildningen förlängs och blir svår att överblicka för ungdomarna. Utifrån hur jag tolkar ungdomarnas erfarenheter är det hinder som först och främst ligger på en organisatorisk nivå, och detta i och med att det verkar drabba ungdomarna oavsett utbildningsbakgrund (Nilsson Folke, 2017b; Sharif, 2017). Det är ett problem som jag utifrån resultatet vill mena har att göra med svårigheten att, inom rådande struktur, erbjuda ungdomar en kvalificerad utbildning som utgår från deras individuella utbildningsbakgrund (jmf Qvist, 2012).

Även om ungdomar på språkinstruktionen utgör en heterogen grupp rörande språk- samt läs- och skrivkunskaper, är de alla nybörjare i svenska språket. Det innebär att det går att organisera undervisningen i svenska, på ett likartat sätt för alla, men samtidigt anpassa utbildningen till individens progression. Det bli däremot komplicerat när utbildningen också ska anpassas, vilket den bör, till ungdomarnas tidigare utbildningserfarenheter i övriga ämnen. I de skolor som ingår i studien verkar det som att möjligheten att få tillgång till andra ämnen styrs av individernas utveckling i svenska språket och inte av deras kunskapsnivå i dessa ämnen. I den här studien lyfts det i synnerhet fram som ett problem av de ungdomar som, när de kom till språkinstruktionen, hade en motsvarande utbildningsbakgrund som en jämnårig, uppväxt i Sverige. Detta i och med att de riskerar att tappa sina tidigare kunskaper och eftersom det signalerar att deras kunskaper inte är värda något i det svenska utbildningssystemet. Det är ett resultat som styrker

tidigare forskning och som visar att introduktionsinsatser tenderar att utgå från brister istället för individers styrkor och erfarenheter. Det framkommer i forskning som diskuterar introduktions-/etableringsinsatser riktade mot vuxna (Abdulla, 2017; Larsson, 2015; de los Reyes och Kamali, 2005) samt i skolforskning som diskuterar hur undervisning för nyanlända barn och unga organiseras (Fridlund, 2011; Lunneblad, 2013; Nilsson och Bunar, 2016; Skowronski, 2013).

Den sista fråga som jag vill lyfta här i avslutningen handlar om den åtskillnad som görs mellan barn/unga och vuxna inom den större introduktionsstrukturen. Det är en organisatorisk åtskillnad som delvis alltid präglat mottagandet i Sverige, men som jag menar dessutom har förstärkts i och med etableringsreformen 2010. Jag menar att resultatet i den här studien bekräftar farhågor som framkommit i rapporter som visar en brist på helhetsperspektiv när det gäller introduktion av barn och unga efter reformen (BO, 2008; Ganibegovic, 2015; Länsstyrelsen Dalarna, 2011). Men också att den grupp som riskerar att drabbas hårdast inom strukturen är barn och unga i familj och detta i och med att de, i dagens struktur, verkar ha ytterst få kontakter med professionella aktörer utanför skolan. Det innebär att skolan och kanske framförallt lärarna får ta ett stort ansvar för ungdomarnas situation i vardagen, ett ansvar som på många sätt ligger utanför deras uppdrag och möjliga handlingsram inom skolinstitutionen. Dessutom, vilket är det centrala här, innebär det att ungdomarna saknar det stöd i vardagen som de kan behöva för att tillgodogöra sig sina rättigheter i samhället, exempelvis till en aktiv fritid, en fritid som också skulle kunna möjliggöra kontakter med jämnåriga utanför skolan. Jag menar *inte* att vardagen för den skull är lättare för ungdomar som är i Sverige utan sina vårdnadshavare, resultatet i studien tyder snarare på motsatsen. Det jag vill peka på är snarare att det framstår som naivt att tro att ungdomar i familj, och deras föräldrar som, i jämförelse med professionella aktörer, etablerade i det svenska samhället, inte besitter samma eller ens någon kunskap om hur samhället är organiserat, ska kunna tillgodogöra sig sina rättigheter i det svenska samhället. Jag vill utifrån detta hävda att resultatet i föreliggande studie visar en brist på helhetsperspektiv rörande barns och ungas situation under första tiden i Sverige, något som kan begränsa dem i deras vardag såväl i som utanför skolan.

SUMMARY

DIRECT ROUTES, MINOR PATHS AND STOPS

This thesis examines how 45 youths, between 16 and 20 years old and who recently arrived in Sweden, experience everyday life in Swedish society, in general, and in the Swedish educational system, in particular. The youths in this study are enrolled in a language introduction programme (språk-introduktion) in upper secondary school. The experiences of newly arrived students at different levels of the Swedish school system have been investigated from an educational or a pedagogical perspective (Bunar, 2015b; Cederberg, 2006; Nilsson Folke, 2017a; Sharif, 2017; Skowronski, 2013). This thesis departs from an integration policy framework collecting introduction policies and activities aimed at meeting the post-migration needs of people during their first years in Sweden, which the language introduction programme can be considered a part of. The study can provide a different perspective since it emanates from the young people's experiences of everyday life inside and outside the context of an upper secondary school institution.

The analysis takes Sara Ahmed's (2000, 2006, 2010b, 2012) queer phenomenological theoretical framework as its starting point and her concepts *des/orientation*, *directions*, *lines* and *paths*. This means that the individual lived experiences of the respondents, in their everyday lives as well as their visualisation of the future, are at the centre of the analysis. Nonetheless, the experiences are understood within the surrounding institutional, social and structural contexts. As Ahmed (2006, s. 158) argues, our orientation in the world is not casual but organised in time and space. From this theoretical perspective, the thesis discusses how lived experiences of homeliness, social embeddedness and mobility can be understood as formed within different social and institutional contexts.

Method, material and participants

The method used for this study is individual interviews, which means that the main empirical material is the youths' descriptions of their everyday lives (Alvesson, 2011; Kvale och Brinkmann, 2011; Madison, 2005). The

interviews were planned as semi-structured but became more and more open during the process. Methodologically, the study adheres to a view in which the experiences are considered as partial, situated and contextual but, at the same time, constructed within the interview setting (Alvesson, 2011; Haraway, 1988; Madison, 2005). The 45 youths that participated in the interviews are a heterogeneous group in terms of gender, age, time spent in Sweden, reasons for migration and country of birth. They are enrolled in the language introduction programme at two upper secondary schools in different municipalities in Sweden. The diversity of the interview participants, the open character of the interviews, and the large number of interviews have made the material multifaceted. This multifaceted characteristic makes visible patterns and variations in the mediated experiences. The interviews were, with a few exceptions, conducted in Swedish, and they were recorded and transcribed in full. The process of analysing the material was informed by a critical thematic analysis (Braun och Clarke, 2006). The analysis initially focused on the empirical and then alternated between the material, previous research and theory (Alvesson och Sköldberg, 2009).

Directions, routes and paths in upper secondary school

When the respondents describe their first meeting with Sweden, enrolment in school is of great importance for their orientation in the new everyday context, a context that most of them describe as disorientating. The language introduction programme gives access to others, peers and adults, in relation to whom they can orientate themselves. The school system can also be perceived as a familiar social form, or institutional context, recognisable from the previous everyday contexts of the youths. The school system can also be described as future-orientated, which means that it directs the youths towards their individual dreams of the future. In light of this, the school can be described as an *orientation device* through which the youths can start to inhabit their new context and look to the future (Ahmed, 2006). However, from the youths' experiences, the upper secondary school institution can also be understood as directing students in different ways. The regular programmes are in the interviews described as the ideal, and I argue that these programmes can be understood as a *direct, straight route* ("a straight line"), within the school system, which leads to a much desired upper secondary school diploma (Ahmed, 2006, s. 70). This path is also connected to an imagined "Swedishness", which the respondents describe as something

that can be acquired by being eligible for a regular programme. The language introduction programme is, however, not experienced as an educational form that is part of upper secondary school. On the one hand, because language introduction is a programme that organisationally is aimed at making students eligible for national programmes and, on the other, at least in one of the two schools, because the language introduction takes place in a spatially separated location in the upper secondary school building. In line with this, I mean that the language programme can be understood as an organisational and spatial, *minor* (“*oblique*”) *path* within the school institution (Ahmed, 2006, s. 170).

The language introduction programme, a battle with time

The notion of the language introduction programme as a minor path, within the upper secondary school, is further established when comparing the relation between lived and imagined time progression in school. This has to do with how time is organised in school according to age and a progression from one school year to the next, as well as the transition through forms of education. It is possible to discern a variation in how the respondents describe their progression in the language introduction programme. A few of them describe it as a direct route towards the regular programmes. I understand their experiences of the language introduction programme as something that can create a feeling of mobility within the educational system (Ahmed, 2006). Others tell of recurrent blockages in the language introduction programme; blockages that are described as feelings of *being stopped* in their paths (Ahmed, 2006, s. 140). The blockages are described as feelings of being stuck, having to repeat and not going forward or upward. This can be because the programme includes subjects that are not needed to be eligible for regular programmes or a lack of access to the subjects that are required. It can also be understood in relation to the, at least for some, long period of a sole focus on Swedish language training, which is experienced as a risk of losing previous knowledge in other school subjects. I argue that the experiences of recurrent blockages within the language introduction programme create an impression of a winding path that makes them slower and impedes the feeling of mobility in the educational system (Ahmed, 2010b, s. 64). They can apply to a regular programme at upper secondary school until the year that they turn 20, which makes the issue of time one of great importance. The feeling of constantly being stopped might create an

impression of a path so long and winding that it may cause the youths to lose track of their dreams and goals for the future.

Everyday relations and relational borders

Migration has meant that the youths have lost a social network and relational others through which they felt oriented in everyday life in previous contexts. In Sweden, they must start from the beginning with building up a new network. This takes time and is dependent on how the new social context is organised and which others are made available in the new context. School has an important function in this process as the most significant social context in the everyday lives of these youths in Sweden. The language introduction programme makes some, but not others, available for the young people in their everyday lives in school. The respondents describe, for the most part, the language introduction programme as an open and safe social environment that enables a feeling of being in line with others and socially embedded. However, since the programme is organised around individual and not collective progression, it is a temporary social context characterised by contingency and inconsistency. Moreover, the language introduction programme can be understood as drawing a line, or a border, to separate others in the school context. This means that the feeling of social embeddedness can be described as restricted and that it hinders social mobility outwards, towards the larger school context. In relation to this, the personnel in school and, for unaccompanied youths, within the social care system, seem to be of great importance. For many of the youths, these individuals are the only people who are not newly arrived in Swedish society, and, through these relationships, the youths can, at least to some extent, orientate in society outside the language introduction programme.

From the results of this study it is possible to discern a difference between the groups of youths that are in Sweden with their parents and youths who have come unaccompanied. I argue that the greater number of professionals, available in the everyday lives of unaccompanied youths, adults who are not newcomers, could, at least in theory, assist them in society at large and create a feeling of mobility. For the youths who live with their families, the only supportive network, of adults outside of the family context, is in school. Nevertheless, based on how the youths describe the importance of family relations for the feeling of social embeddedness in everyday life, it is also possible to argue that living with a family is an important source for the

feeling of homeliness. The separation from important family relations characterise the everyday lives of unaccompanied youths but, because of the legal restriction concerning family reunification, it can also define the lives of those youths who live with parents in Sweden. This is a separation that, for some, can be understood as having such a disorientating effect on their everyday lives that life might lose its contours and appear unliveable.

(Un)comfortable places, social borders and “Swedes”

When the analytical focus is on how the respondents describe their everyday lives outside of institutional contexts, similar patterns of social and material borders appear. For many of the youths, the areas where they live seem to be a place of security and comfort. They describe a feeling of being at home through the relations to others that are made available in these areas. This seems to be built on a sense of collective belonging to a larger group of “immigrants” within society. But at the same time, some of the youths describe that their status as newcomers is an obstacle when forming relationships with people within their language group who were born in Sweden or who have been in the country longer. I describe this in relation to how Swedish society has been described as orientated around Swedishness, which puts newcomers in a peripheral position in the societal hierarchical order (Mattsson, 2005; Wiltgren Kasselas, 2014). Furthermore, the youths describe what they experience as social walls, between them and others in Swedish society. They have difficulty understanding the social codes that permeate Swedish society, and they feel that these social codes make it difficult to understand how they can learn to socially interact with Swedes. They also tell of different incidents when they feel that they are being marked as different in public spaces. For the most part, these are everyday encounters in which they feel that they break a social rule that they did not know existed. It can be understood as everyday racism (Essed, 1991) but is, for most part, not read as such by the youths themselves. Instead, it is described as rules that they need to learn to be part of Swedish society. Some of the respondents also give examples of incidents of more openly expressed racism, and especially unsafe places for them seem to be public transports, busses or trains, and places where they might encounter people who are under the influence of alcohol.

The categories “Swedes” and “immigrants” appear from the youths’ perspective as fluid and situational. In some cases, Swedishness is seen as

something that can be acquired, and, in others, it is connected to physical characteristics such as skin and hair colour. Swedishness is, no matter what, not seen as a position that is open for this group of young people, but it is understood, to varying degrees, as something possible to acquire in the future. This differs, at least to some extent, from how other groups of youths that are racialized in Swedish society understand Swedishness (e.g. Jonsson, 2007; Lundström, 2007; Sixtensson, 2018). The lack of contact with people that are perceived as established in Swedish society influences how the respondents envision their mobility in the future. This is because having a social network that includes Swedes is described as a prerequisite to access the labour and housing markets in the future.

Final comments

The empirical results have shown that the experiences of being categorised as a newly arrived youth in many ways can be understood as a limited and conditional position (Cederberg, 2006; Nilsson Folke, 2017a; Ottosson, 2016; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Söderqvist, 2017; Stretmo, 2014; Svensson, 2017; Wernesjö, 2014). At the same time, it is also possible to discern a resistance to this position among the youths; if nothing else, they use the interviews as a way of verbally resisting their situation in school and in society as such (cf. Sixtensson, 2018). The youths describe themselves in relation to the category “immigrants”, but there is not much in the results indicating that they can make use of this position as a form of collective resistance, which has been discussed in studies focused on other groups of young people in Sweden (cf. von Brömssen, 2014; Sixtensson, 2018; Wiltgren Kasseliass, 2014). This suggests that the experiences of being on a minor path, as newly arrived youths, do not give a lot of room to resist or influence their situation in the contexts of their everyday lives.

I argue that the Swedish integration policy framework can, at least in part, explain the experiences of the youths as discussed in the thesis. The results show that measures targeted at a particular group in society can have stigmatising effects even if the measures are limited in time and directed to specific needs, in this case connected to the status as “newly arrived” (Borevi, 2002; Cederberg, 2006; Dahlström, 2004; de los Reyes och Kamali, 2005; Skowronski, 2013). This is a well-known dilemma, and one way of handling this has been to limit the period of time for which a person can be categorised as newly arrived and subjected to a targeted measure. In connection to this,

the situation for youths in upper secondary school differs from other age groups within the introduction structure in general. The reason for this is that the language introduction programme can be considered both a targeted measure, to meet the needs of newly arrived students, and a programme as one of five introduction programmes in the upper secondary school, aimed at students who are eligible for a regular programme. This means that not all of the students enrolled meet the definition of “newly arrived” as stipulated in the Education Act (2010:800), which is limited to four years after entering the Swedish school system. Consequently, the period during which a student can be enrolled in introductory education can be prolonged up to six years (two years in secondary school and four years in upper secondary school). The fact that the language introduction programme can be considered something in between a targeted measure and the general educational system, is underlining the feeling, which many of the respondents describe, of being stuck in introductory education for an indefinite period of time. This study shows that the category of “newly arrived” students is made up of a heterogeneous group of individuals, with different backgrounds and dreams of the future. The problems that the youths in this study face in Sweden, I argue, are partly due to the fact that their individual needs are to be targeted within one program, organised, for most part, around language acquisition.

Another important question is concerned with the lack of a holistic perspective when it comes to the introduction of children and youths in Sweden in (BO, 2008, 2004, 1996; Borevi, 2002; Nilsson och Bunar, 2016). This is something that has been reinforced through a recent reform of the introduction structure in general, when the responsibility for measures targeted at adults was moved to the Swedish Public Employment Service (Prop. 2009/10:60). As a consequence, municipalities have dismantled or reduced their central refugee reception units and matters concerning children and youth have become even more a responsibility of the school system. This means, on the one hand, that the school system and the school staff must deal with matters beyond their scope for action within the educational system. It might have consequences for the potential of youths, especially in families, to receive support for meaningful spare time activities and to be able to enjoy their rights in relation to school. These are questions that, before the reform and at least rhetorically, were part of municipal responsibilities, and matters that seem to have been lost in today’s structure (cf. Ganibegovic, 2015; Länsstyrelsen Dalarna, 2011; Riksrevisionen, 2015). The rights and needs of unaccompanied youths are, at least in theory, supposed to be met within the

social care system. I am not asserting that the situation is easier for the latter group, experiences put forward in this thesis indicate the opposite; I argue that it is naïve to think that newly arrived youths, and their parents, in the same way as personnel within the care system, are able to ensure that their rights and needs are fulfilled. Against this background, I argue for the need of a more holistic approach to meet the needs of children and youths, who arrive in Sweden.

REFERENSER

- Abdulla, Afrah (2017) *Readiness or resistance? Newly arrived adult migrants' experiences, meaning making, and learning in Sweden*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Adelswärd, Viveka, Anna Sparrman, Jacob Cromdal och Ann-Carita Evaldsson (2009) "Introduktion 1. Den väsentliga vardagen", i Sparrman, Anna, Jacob Cromdal, Ann-Carita Evaldsson och Viveka Adelswärd (red.) *Den väsentliga vardagen. Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlssons.
- Adeniji, Anna (2010) "Jag har aldrig sett dig som svart", *Tidskrift för genusvetenskap*, (1–2), s. 83–87.
- Agar, Michael H. (2008) *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Ahmed, Sara (1999) "Home and away: Narratives of migration and estrangement", *International Journal of Cultural Studies*, 2(3), s. 329–347.
- Ahmed, Sara (2000) *Strange encounters: embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Ahmed, Sara, Claudia Castañeda, Anne-Marie Fortier och Mimi Sheller (2003) *Uprootings/Regroundings*. Oxford: Berg.
- Ahmed, Sara (2004) "Collective feelings: Or, the impressions left by others", *Theory, Culture & Society*, 21(2), s. 25–42.
- Ahmed, Sara (2006) *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2007) "A phenomenology of whiteness", *Feminist Theory*, 8(2), s. 149–168.
- Ahmed, Sara (2010a) "Happy objects", i Gregg, Melissa och Gregory J. Seigworth (red.) *The affect theory*. Durham: Duke University Press, s. 29–51.
- Ahmed, Sara (2010b) "Vithetens fenomenologi", *Tidskrift för genusvetenskap*, 1–2, s. 48–69.
- Ahmed, Sara (2011) *Vithetens hegemoni*. Stockholm: TankeKraft.
- Ahmed, Sara (2012) *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.
- Alanen, Leena (1988) "Rethinking childhood", *Acta Sociologica*, 31(1), s. 53–67.

- Alanen, Leena (2011) "Generational order", i Qvortrup, Jens, William A. Corsaro och Michael-Sebastian Honig (red.) *The Palgrave handbook of childhood studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Alderson, Priscilla och Virginia Morrow (2011) *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage.
- Allen, Dawn (2006) "Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec", *International Journal of Inclusive Education*, 103(10), s. 251–263.
- Allsopp, Jennifer, Elaine Chase och Mary Mitchell (2015) "The tactics of time and status: Young people's experiences of building futures while subject to immigration control in Britain", *Journal of Refugee Studies*, 28(2), s. 163–182.
- Althusser, Louis (1976) *Filosofi från proletär klasståndpunkt*. Lund: Cavefors.
- Alvesson, Mats (2011) *Intervjuer - genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, Mats och Kaj Sköldberg (2009) *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Ambjörnsson, Fanny och Maria Jönsson (2010) *Livslinjer: Berättelser om ålder, genus och sexualitet*. Göteborg: Makadam.
- Ambjörnsson, Ronny (2011) *Mitt förnamn är Ronny: Berättelsen om en klassresa*. Stockholm: Atlas.
- Andersson, Hans E., Henry Ascher, Ulla Björnberg och Marita Eastmond (2010) *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, Hans E. (2012) "International conventions and the regulation of migration: The convention on the rights of the child and Sweden", *The International Journal of Children's Rights*, 20(1), s. 122–140.
- Anthias, Floya (2007) "Ethnic ties: Social capital and the question of mobilisability", *The Sociological Review*, 55(4), s. 788–805.
- Axelsson, Monica och Päivi Juvonen (2016) "Inledning: Nyanlända barn och ungdomar i de nordiska länderna", *Nordand - Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, 11(2), s. 5–11.
- Azar, Michael (2001) "Den äkta svenskheten och begärets dunkla objekt", i Sernhede, Ove och Thomas Johansson (red.) *Identitetens omvandlingar. Black metal, magdans och hemlöshet*. Göteborg: Daidalos.

- Back, Les (1996) *New ethnicities and urban culture: Racism and multiculturalism in young lives*. London: UCL Press.
- Back, Les (2003) "Falling from the sky", *Patterns of Prejudice*, 37(3), s. 341–353.
- Back, Les (2007) *The art of listening*. Oxford: Berg.
- Backlund, Åsa, Ritta Eriksson, Katarina von Greiff och Eva-Marie Åkerlund (2012) *Ensam och flyktningbarn: Barnet och socialtjänsten om den första tiden i Sverige*. Tullinge: FoU-Nordväst, FoU-Nordost och FoU-Södertörn.
- Bak, Maren (2013) "Barndom och migration", i Bak, Maren och Kerstin von Brömssen (red.) *Barndom & migration*. Umeå: Borea, s. 13–45.
- Bak, Maren och Kerstin von Brömssen (2013) *Barndom & migration*. Umeå: Borea.
- Beckman, Anita och Åsa Andersson (2018) "'Kvar vid barnbordet ...' - Om unga vuxna utanför arbetsmarknaden", i Johansson, Thomas och Emma Sorbring (red.) *Barn- och ungdomsvetenskap - Grundläggande perspektiv*. Stockholm: Liber, s. 529–543.
- Berggren, Henrik och Lars Trägårdh (2006) *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Stockholm: Norstedt.
- Bergnehr, Disa (2016) "Mothering for discipline and educational success: Welfare-reliant immigrant women talk about motherhood in Sweden", *Women's Studies International Forum*, 54, s. 29–37.
- Bergnehr, Disa (2017) "Omsorg för dagen och fostran för en framtid: Irakiska mödrars strategier för att skapa tillhörighet i Sverige", *Sociologisk Forskning*, 54(1/2), s. 51–68.
- Bergnehr, Disa (2018) "Efter flykten: Migrationens innebörder och förändrade villkor för barn och föräldrar som beviljats uppehållstillstånd i Sverige", i Johansson, Thomas och Emma Sorbring (red.) *Barn- och ungdomsvetenskap - Grundläggande perspektiv*. Stockholm: Liber, s. 379–391.
- Bevelander, Pieter, Mirjam Hagström och Sofia Rönnqvist (2009) *Resettled and included? The employment integration of resettled refugees in Sweden*. Malmö: Malmö högskola/MIM.
- Bhavnani, Kum-kum (1993) "Tracing the contours. Feminist research and feminist objectivity", *Women's Studies International Forum*, 16(2), s. 95–104.
- BO (1996) *Remissyttrande över betänkandet Sverige, framtiden och mångfalden SOU 1996:55*. Hämtad den 18 oktober 2017 från <https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/vart-arbete/nya->

remissvar/1996/10/remissyttrande-over-betankandet-sou-199655-sverige-framtiden-och-mangfalden/.

- BO (2004) *Betänkandet Etablering i Sverige möjligheter och ansvar för individ och samhälle* SOU 2003:75. Hämtad den 18 oktober 2017 från <https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/vart-arbete/nya-remissvar/2004/1/betankandet-etablering-i-sverige-mojligheter-och-ansvar-for-individ-och-samhalle-sou-200375/>.
- BO (2008) *Betänkandet Egenansvar – med professionellt stöd* SOU 2008:58. Hämtad den 18 oktober 2017 från <https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/vart-arbete/nya-remissvar/2008/10/betankandet-sou-200858-egenansvar--med-professionellt-stod/>.
- BO (2017) *Vi lämnade allting och kom hit: Röster från barn och unga på flykt*. Stockholm: Barnombudsmannen.
- Borevi, Karin. (2002) *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Borevi, Karin och Per Strömblad (2004) "Kategorisering och integration - en introduktion", i Westholm, Anders, Karin Borevi och Per Strömblad (red.) *Kategorisering och integration. Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag*. SOU 2004: 48. Stockholm: Fritzes.
- Bouakaz, Laid (2007) *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Bouakaz, Laid och Nihad Bunar (2015) "Diagnos: Nyanländ", i Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 263–290.
- Bourdieu, Pierre (1990) *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Boverket (2009) *Mellan uppehållstillstånd och bostad: En kartläggning av nyanlända flyktingars bostadssituation*. Karlskrona: Boverket.
- Boverket (2015) *Boendesituationen för nyanlända - Slutrapport*. Karlskrona: Boverket.
- Brah, Avtar (1996) *Cartographies of diaspora. Contesting identities*. London: Routledge.
- Braun, Virginia och Victoria Clarke (2006) "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
- Bredström, Anna (2012) "Maskulinitet och kamp om nationella arenor - reflektioner kring bilden av 'invandrarkillar' i svensk media", i de los Reyes, Paulina, Irene Molina och Diana Mulinari (red.) *Maktens (o)lika*

- förklädnader. Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige.* Stockholm: Atlas.
- Brekke, Jan-Paul (2010) "Life on hold: The impact of time on young asylum seekers waiting for a decision", *Kindheits-und Jugendforschung*, 5(2), s. 159–167.
- Bremer, Signe (2010) "Mellan vita rum - Om väntan, vithet och maskulinitet i två berättelser om transsexuella patientskap", *Tidskrift för genusvetenskap*, 0(1–2), s. 91–112.
- Brnic, Anita (2004) "På tal om invandrare, integration och svenskhet", i Westholm, Anders, Karin Borevi och Per Strömblad (red.) *Kategorisering och integration: Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag*. SOU 2004:48. Stockholm: Fritzes.
- Brune, Ylva (2004) *Nyheter från gränsen: Tre studier i journalistik om "invandrare", flyktingar och rasistiskt våld*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Brunnberg, Elinor, Rose-Marie Borg och Camilla Fridström (2011) *Ensamkommande barn: En forskningsöversikt*. Malmö: Studentlitteratur.
- von Brömssen, Kerstin (2014) "The 'immigrant corner': A place for identification and resistance", *European Educational Research Journal*, 13(6), s. 632–645.
- Bunar, Nihad (2001) *Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bunar, Nihad (2010a) *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad (2010b) "The geographies of education and relationships in a multicultural city enrolling in high-poverty, low-performing urban schools and choosing to stay there", *Acta Sociologica*, 53(2), s. 141–159.
- Bunar, Nihad (2015a) "De osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar", i Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bunar, Nihad (2015b) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bunar, Nihad och Ove Sernhede (2013) *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Butler, Judith (1989) "Sexual ideology and phenomenological description: A feminist critique of Merleau- Ponty's phenomenology of perception", i Allen, Jennifer och Iris Marion Young (red.) *The thinking muse: Feminism*

- and modern french philosophy*. Bloomington: Indiana University Press, s. 85–100.
- Butler, Judith (2006) *Genus ogjort: Kropp, begär och möjlig existens*. Stockholm: Nordstedts.
- Canode, Jillian (2002) "Thinking the body: Sexual difference in philosophy an examination of Maurice Merleau- Ponty' s account of embodiment in Phenomenology of Perception", *McNair Scholars Journal*, 6(1), s. 31–36.
- Castro Feinberg, Rosa (2000) "Newcomer schools: Salvation or segregated oblivion for immigrant students?", *Theory Into Practice*, 39, s. 220–227.
- Cederberg, Meta (2006) *Utifrån sett - inifrån upplevt: Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Cekaite, Asta (2006) *Getting started: Children's participation and language learning in an L2 classroom*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Chase, Elaine (2013) "Security and subjective wellbeing: The experiences of unaccompanied young people seeking asylum in the UK", *Sociology of Health and Illness*, 35(6), s. 858–872.
- Chase, Elaine, Abigail Knight och June Statham (2008) *Promoting the emotional wellbeing and mental health of unaccompanied young people seeking asylum in the UK: Research summary*. London: University of London.
- Christensen, Pia och Alan Prout (2002) "Working with ethical symmetry in social research with children", *Childhood*, 9(4), s. 477–497.
- Crenshaw, Kimberle (1991) "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color", *Stanford Law Review*, 43(6), s. 1241–1299.
- Dahlström, Carl (2004) *Nästan välkomna. Invandrapolitikens retorik och praktik*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Darvishpour, Mehrdad (2015) "Jämställdhet och 'invandarmän'", i Darvishpour, Mehrdad och Charles Westin (red.) *Migration och etnicitet: Perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. Lund: Studentlitteratur, s. 395–422.
- Darvishpour, Mehrdad och Charles Westin (2015) *Migration och etnicitet: Perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Devine, Dymrna (2009) "Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school", *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), s. 521–535.

- Devine, Dymrna (2013) "Value'ing children differently? Migrant children in education", *Children and Society*, 27(4), s. 282–294.
- Dewilde, Joke och Lars Anders Kulbrandstad (2016) "Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten", *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), s. 13–33.
- Dir. 2015:31 *En attraktiv gymnasieutbildning för alla*. Kommittédirektiv. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad den 11 maj 2018 från <http://www.regeringen.se/49b712/contentassets/ffaf287effd74f0ea052b780334ec0ab/en-attraktiv-gymnasieutbildning-for-alla-dir.-201531>.
- Dir. 2016:67 *Elever som kommer till Sverige under grundskolans senare årskurser*. Kommittédirektiv. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad den 11 maj 2018 från <http://www.regeringen.se/49f5b6/contentassets/8a2dba40f86a433f91f8db9a1a3cfcad/elever-som-kommer-till-sverige-under-grundskolans-senare-arsskurser-dir.-201667>.
- Dovemark, Marianne (2013) "How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences", *Ethnography and Education*, 8(1), s. 16–30.
- Ds 2013:6 *Utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Eastmond, Marita (2010) "Gäster i välfärden? Föräldraskap i asylprocessen", i Andersson, Hans E., Henry Ascher, Ulla Björnberg och Marita Eastmond (red.) *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Eastmond, Marita och Henry Ascher (2011) "In the best interest of the child? The politics of vulnerability and negotiations for asylum in Sweden", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), s. 1185–1200.
- Economou, Catarina (2015) "I svenska två vågar jag prata mer och så": *En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Eide, Ketil (2007) "Recognition and social integration: The interpretation of children on the move", *Language and Intercultural Communication*, 7(2), s. 122–132.
- Eide, Ketil (2011) *Barn på flukt: Psykososialt arbeid med enslige mindereårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, Ketil och Anders Hjern (2013) "Unaccompanied refugee children: Vulnerability and agency", *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 102(7), s. 666–668.

- Elias, Norbert. och John L. Scotson (1999) *Etablerade och outsiders: En sociologisk studie om grannskapsproblem*. Lund: Arkiv.
- Eliassi, Barzoo (2010) *A stranger in my homeland: The politics of belonging among young people with Kurdish backgrounds in Sweden*. Diss. Östersund: Mittuniversitetet.
- Ensor, Marisa O. och Elzbieta M. Goździak (2010) *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Essed, Philomena (1991) *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage.
- Essed, Philomena (2005) "Vardagsrasism", i de los Reyes, Paulina och Masoud Kamali (red.) *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Fanon, Frantz (1997) *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fanon, Frantz (2001) "'Problemet' med de koloniserade", i Landström, Catharina (red.) *Postkoloniala texter*. Stockholm: Federativs förlag, s. 201–224.
- Forsberg, Eva (2008) "Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg?", *Utbildning & Demokrati*, 17(1), s. 75–98.
- Fridlund, Lena (2011) *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Frykman, Jonas och Nils Gilje (2003) *Being there: New perspectives on phenomenology and the analysis of culture*. Lund: Nordic Academic Press.
- Gallagher, Michael, Sarah L. Haywood, Manon W. Jones och Sue Milne (2010) "Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review", *Children and Society*, 24(6), s. 471–482.
- Gallagher, Shaun (2016) "Preface", i Simmons, J. Aaron och J. Edward Hackett (red.) *Phenomenology for the twenty-first century*. London: Palgrave Macmillan.
- Ganibegovic, Fuad (2015) *Hur synliggör vi barnen i etableringen? Projekt om barns hälsa och utveckling i etableringen*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting. Hämtad den 13 augusti 2017 från <https://skl.se/download/18.5475f7af15b8d46ffcabb7a/1492764374582/Sl+utrapport+-+Projekt+om+barns+hälsa+och+utveckling+i+etableringen>.
- Gardner, Katy (2012) "Transnational migration and the study of children - special issue", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), s. 889–1027.

- Giddens, Anthony (1984) *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Goenechea Permisán, Cristina och José Antonio García Fernández (2007) "Educational responses to immigrant students in Madrid", *Intercultural Education*, 18(3), s. 207–213.
- Goodman, Janice H. (2004) "Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan", *Qualitative Health Research*, 14(9), s. 1177–1196.
- Graham, Anne, Mary Ann Powell, Nicola Taylor, Donnah Anderson och Robyn Fitzgerald (2013) *Ethical research involving children*. Florence: UNICEF. Hämtad den 18 maj 2018 från <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eric-compendium-approved-digital-web.pdf>.
- Griffiths, Melanie B. E. (2014) "Out of time: The temporal uncertainties of refused asylum seekers and immigration detainees", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(12), s. 1991–2009.
- Gruber, Sabine (2007) *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Gustafsson, Kristina, Ingrid Fioretos och Eva Norström (2012) "Between empowerment and powerlessness: Separated minors in Sweden", *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2012(136), s. 65–77.
- Gymnasieutredningen (2008) *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. SOU 2008:2. Stockholm: Fritzes.
- Gymnasieutredningen (2016) *En gymnasieutbildning för alla: Åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. SOU 2016:77. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Göransson, Michelle (2012) *Materialiserade sexualiteter: Om hur normer framträder, förhandlas och ges hållbarhet*. Stockholm: Makadam.
- Halldén, Gunilla (2007) *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hammersley, Martyn och Paul Atkinson (2007) *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge.
- Haraway, Donna (1988) "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective", *Feminist Studies*, 14(3), s. 575–599.
- Hedlund, Daniel (2016) *Drawing the limits: Unaccompanied minors in Swedish asylum policy and procedure*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

- Heikkinen, Satu (2017) "Åldersbaserad ojämlikhet: Ålderism, childism och adultism", i Krekula, Clary och Barbro Johansson (red.) *Introduktion till kritiska åldersstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Hek, Rachel (2005) "The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees", *Practice*, 17(3), s. 157–171.
- Hertzberg, Fredrik (2003) *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet: Hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Herz, Marcus (2018) "Regler, relationer och möten: 'Ensamkommande' ungdomars första tid i Sverige", i Johansson, Thomas och Emma Sorbring (red.) *Barn- och ungdomsvetenskap - Grundläggande perspektiv*. Stockholm: Liber, s. 366–378.
- Herz, Marcus och Thomas Johansson (2012) "The experience of being stopped: Young immigrants, social exclusion and strategies", *Young*, 20(2), s. 157–176.
- Herz, Marcus och Philip Lalander (2017) "Being alone or becoming lonely? The complexity of portraying 'unaccompanied children' as being alone in Sweden", *Journal of Youth Studies*, 20(8), s. 1062–1076.
- Hessle, Marie (2009) *Ensamkommande men inte ensamma*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Holstein, James A. och Jaber F. Gubrium (1995) *The active interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Holstein, James A. och Jaber F. Gubrium (2000) *Constructing the life course*. Lanham: General Hall.
- Honko, Mari och Sirkku Latomaa (2016) "Undervisning i och forskning om finska som andraspråk med fokus på nyanlända barn och ungdomar", *Nordand - Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 11(2), s. 65–91.
- Hopkins, Peter (2008) "Ethical issues in research with unaccompanied asylum-seeking children", *Children's Geographies*, 6(1), s. 37–48.
- Hübinette, Tobias och Catrin Lundström (2014) "Three phases of hegemonic whiteness: Understanding racial temporalities in Sweden", *Social Identities*, 20(6), s. 423–437.
- Huddleston, Thomas, Jan Niessen, Eadaoin Ni Chaoimh och Emilie White (2011) *Migrant integration policy: Index III*. London: British Council and Migration Policy Group. Hämtad den 09 november 2017 från http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011.pdf.

- Huddleston, Thomas, Özge Bilgili och Anne-Linde Joki (2015) *Migrant Integration Policy Index*. London: British Council and Migration Policy Group. Hämtad den 04 november 2016 från <http://mipex.eu/sites/default/files/downloads/files/mipex-2015-book-a5.pdf>.
- Huitfeldt, Åke (2015) *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning*. Lic. Örebro: Örebro universitet.
- Hultqvist, Elisabeth (2001) *Segregerande integrering: En studie av gymnasieskolans individuella program*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Husserl, Edmund (2004) *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Ihrskog, Maud (2006) *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Diss. Växjö: Växjö universitet.
- Invandrapolitiska kommittén (1996) *Sverige, framtiden och mångfalden*. SOU 1996:5. Stockholm: Fritzes.
- Jahanmahan, Farhad och Nihad Bunar (2015) "Att vara ensam och nyanländ. Maliks berättelse", i Bunar, Nihad (red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & kultur.
- Jarkman Björn, Gunilla (2013) *Refugee children and families: Psychological health, brief family intervention and ethical aspects*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Jenks, Chris (2005) *Childhood*. London: Routledge.
- Johansson, Monica (2009) *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jonsson, Rickard (2007) *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Diss. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, Rickard (2015) *Värst i klassen: Berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Josefsson, Jonathan (2016) *Children at the Borders*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Juvonen, Päivi (2016) "Nyanländ i den svenska skolan - om mottagande, utbildning och forskning", *Nordand - Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 11(2), s. 93–114.
- Kadhim, Abdul M. (2000) *Svenskt kommunalt flyktingmottagande: Politik och implementering*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

- Kallstenius, Jenny (2010) *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kalonaityté, Viktorija, Victoria Kawesa och Adiam Tedros (2008) *Att färgas av Sverige: Upplevelser av diskriminering och rasism bland ungdomar*. Stockholm: Ombudsmannen mot etnisk diskriminering.
- Kamali, Masoud (2006a) *Den segregerande integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder*. SOU 2006:73. Stockholm: Fritzes.
- Kamali, Masoud (2006b) *Integrationens svarta bok: Agenda för jämlikhet och social sammanhållning*. SOU 2006:7. Stockholm: Fritzes.
- Kaukko, Mervi och Ulrika Wernesjö (2017) "Belonging and participation in liminality: Unaccompanied children in Finland and Sweden", *Childhood*, 24(1), s. 7–20.
- Keselman, Olga, Ann-Christin Christin Cederborg, Michael E. Lamb och Örjan Dahlström (2010) "Asylum-seeking minors in interpreter-mediated interviews: what do they say and what happens to their responses?", *Child & Family Social Work*, 15(3), s. 325–334.
- Kohli, Ravi K. S. (2006) "The comfort of strangers: Social work practice with unaccompanied asylum-seeking children and young people in the UK", *Child and Family Social Work*, 11(1), s. 1–10.
- Kohli, Ravi och Rosie Mather (2003) "Promoting psychosocial well-being in unaccompanied asylum seeking young people in the United Kingdom", *Child & Family Social Work*, 8(3), s. 201–212.
- Krekula, Clary och Barbro Johansson (2017) "Inledning", i Krekula, Clary och Barbro Johansson (red.) *Introduktion till kritiska åldersstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Krekula, Clary, Anna-Liisa Närvänen och Elisabet Näsman (2005) "Ålder i intersektionell analys", *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26(2–3), s. 81–94.
- Kristjánsdóttir, Bergþóra och Susanne Jacobsen Pérez (2016) "Nyankomne børn og unge i det danske uddannelsessystem: Lovgrundlag og organisering", *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), s. 35–63.
- Kvale, Steinar (2007) *Doing interviews*. London: Sage.
- Kvale, Steinar och Svend Brinkmann (2011) *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lago, Lina (2014) "Mellanklass kan man kalla det": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

- Lagrådsremiss (2016) *Tillfälliga begränsningar av möjligheten att få uppehållstillstånd i Sverige*. Stockholm: Justitiedepartementet. Hämtad den 12 november 2017 från <http://www.regeringen.se/496717/contentassets/c8a2c65d34534a0a9de7eab1169ab1d9/slutlig-lagradsremiss-begransningar-uppehallstillstand.pdf>.
- Lahdenperä, Pirjo och Eva Sundgren (2016) *Skolans möte med nyanlända*. Stockholm: Liber.
- Lalander, Philip och Dawan Raoof (2017) ”’Vi vet vad du behöver’: Konstruktion och motstånd av ’ensamkommande’ på HVB”, *Socialvetenskaplig tidskrift*, 23(3–4).
- Larsson, Jennie K. (2015) *Integrationen och arbetets marknad: Hur jämställdhet, arbete och annat ”svenskt” görs av arbetsförmedlare och privata aktörer*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Larsson, Staffan (2005) ”Om kvalitet i kvalitativa studier”, *Nordisk Pedagogik*, 25(1), s. 16–35.
- Lauritzen, Camilla och Hilde Sivertsen (2012) ”Children and families seeking asylum in northern Norway: Living conditions and mental health”, *International Migration*, 50(6), s. 195–210.
- Lee, Nick (2001) *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- León Rosales, René (2010) *Vid framtidens hitersta gräns: Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Diss. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Lind, Judith (2012) ”’As Swedish as anybody else’ or ’Swedish, but also something else’? Discourses on transnational adoptee identities in Sweden”, *Adoption & Fostering*, 36(3 & 4).
- Listerborn, Carina (2015) ”Geographies of the veil: Violent encounters in urban public spaces in Malmö, Sweden”, *Social & Cultural Geography*, 16(1), s. 95–115.
- Littmarck, Sofia (2017) *Barn, föräldrar, välfärdsstat: Den politiska debatten om föräldrautbildning och föräldrastöd 1964-2009*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Lund, Anna och Stefan Lund (2016) *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Anna (2011) ”The best interests of the child principle in Swedish asylum cases: The marginalization of children’s rights”, *Journal of Human Rights Practice*, 3(1), s. 49–70.

- Lundberg, Anna och Lisa Dahlquist (2012) "Unaccompanied Children Seeking Asylum in Sweden: Living Conditions from a Child-Centred Perspective", *Refugee Survey Quarterly*, 31(2), s. 54–75.
- Lundström, Catrin (2007) *Svenska latinas: Ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Stockholm: Makadam.
- Lundström, Catrin (2017) "The white side of migration: Reflections on race, citizenship and belonging in Sweden", *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), s. 79–87.
- Lundström, Catrin och Benjamin R. Teitelbaum (2017) "Nordic whiteness: An introduction", *Scandinavian Studies*, 89(2), s. 151–158.
- Lunneblad, Johannes (2013) "Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan", *Nordisk Barnehageforskning*, 6(8), s. 1–14.
- Länsstyrelsen Dalarna (2011) *Kommunala etableringsinsatser för vissa nyanlända i Dalarna*. Falun: Länsstyrelsen Dalarna. Hämtad den 03 augusti 2017 från [http://www.lansstyrelsen.se/dalarna/SiteCollectionDocuments/Sv/manniska-och-samhalle/integration/Rapport 2011 31.pdf](http://www.lansstyrelsen.se/dalarna/SiteCollectionDocuments/Sv/manniska-och-samhalle/integration/Rapport%202011%2031.pdf).
- Löfven, Stefan (2014) *Regeringsförklaringen*. Hämtad den 11 oktober 2017 från <http://www.regeringen.se/49b6d2/contentassets/436960c05f524109b8a020b879efd76b/regeringsforklaringen-3-oktober-2014>.
- Löwén, Åsa (2006) *Asylexistensens villkor: Resurser och problem i meningsskapande hos asylsökande barn i Sverige*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Madison, D. Soyini (2005) *Critical ethnography: Methods, ethics, and performance*. Thousand Oaks: Sage.
- Malmsten, Jenny (2014) "Unaccompanied children living in transitional houses – voices from Sweden", *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 10(1), s. 18–35.
- Mathias Blob (2003) *Skolintroduktion för nyanlända flykting- och invandrarbarn: En översiktsstudie av arbetet i fyra storstadskommuner*. Norrköping: Integrationsverket.
- Matthews, Julie (2008) "Schooling and settlement: Refugee education in Australia", *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), s. 31–45.
- Mattsson, Katarina (2005) "Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och "det vita västerländska"", i de los Reyes, Paulina och Masoud Kamali (red.) *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration*

- och strukturell diskriminering. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes, s. 139–158.
- Mattsson, Katarina (2011) "Genus och vithet i den intersektionella vändningen", *Tidskrift för genusvetenskap*, 1–2, s. 6–22.
- Mayall, Berry (2002) *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Melançon, Jérôme (2014) "Thinking corporeally, socially, and politically: Critical phenomenology after Merleau-Ponty and Bourdieu", *Bulletin d'analyse phénoménologique*, X(8), s. 1–28.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999) *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Migrationsverket (2017a) *Asylsökande till Sverige under 2000-2016*. Hämtad den 01 mars 2017 från <https://www.migrationsverket.se/download/18.585fa5be158ee6bf362fd2/1485556063045/Asylsökande+till+Sverige+2000-2016.pdf>.
- Migrationsverket (2017b) *Beviljade uppehållstillstånd 1980-2016*. Hämtad den 16 maj 2018 från <https://www.migrationsverket.se/download/18.4100dc0b159d67dc614c03d/1498556488892/Beviljade+uppehållstillstånd+1980-2016.pdf>.
- Modigh, Fredrik (2005) *Vid sidan av eller mitt i? Om undervisningen för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Molina, Irene (1997) *Stadens rasifiering: Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Molina, Irene (2005) "Rasifiering: Ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige", i de los Reyes, Paulina och Masoud Kamali (red.) *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes, s. 95–112.
- Molina, Irene (2010) "Om föreställd vithet, systerligt medlidande och nya husbyggen", *Tidskrift för genusvetenskap*, (1–2), s. 79–82.
- Molina, Irene och Paulina de los Reyes (2012) "Kalla mörkret natt! Kön, klass och ras/etnicitet i det postkoloniala Sverige", i de los Reyes, Paulina, Irene Molina och Diana Mulinari (red.) *Maktens (o)lika förkländnader: Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Moran, Dermont (2000) *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.

- Motsieloa, Viveca (2003) *"Måste vara någonting annat": En studie om barns upplevelser av rasism i vardagen*. Botkyrka: Rädda barnen. Hämtad den 03 oktober 2017 från <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/2605/pdf/2605.pdf>.
- MUCF (2016) *Unga nyanländas etablering*. Stockholm: Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor.
- Mulinari, Diana (2005) "Forskarens biografi och situerade kunskapsproduktion", i Lundqvist, Åsa, Karen Davies och Diana Mulinari (red.) *Att utmana vetandets gränser*. Lund: Liber.
- Mussino, Eleonora och Salvatore Strozza (2012) "The delayed school progress of the children of immigrants in lower-secondary education in Italy", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(1), s. 41–57.
- Ní Laoire, Caitríona, Fina Carpena-Méndez, Naomi Tyrrell och Allen White (2010) "Introduction: Childhood and migration - mobilities, homes and belongings", *Childhood*, 17(2), s. 155–162.
- Nilsson, Eva (2007) *Barn i rättens gränsland*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Nilsson Folke, Jenny (2015) "Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering?", i Nihad Bunar (red.) *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 31–80.
- Nilsson Folke, Jenny (2016) "'Sitting on embers': A phenomenological exploration of the embodied experiences of inclusion of newly arrived students in Sweden", *Gender and Education*, 28(7), s. 823–838.
- Nilsson Folke, Jenny (2017a) *Lived transitions: Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nilsson Folke, Jenny (2017b) "Moving on or moving back? The temporalities of migrant students' lived versus imagined school careers", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(9), s. 1–17.
- Nilsson, Jenny och Monica Axelsson (2013) "'Welcome to Sweden...': Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes", *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), s. 137–164.
- Nilsson, Jenny och Nihad Bunar (2016) "Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), s. 399–416.

- Norström, Eva och Kristina Gustafsson (2010) "To receive with grace: The reception of separated, asylum-seeking minors arriving in Sweden", *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), s. 169–180.
- Norström, Eva, Kristina Gustafsson och Ingrid Fioretos (2011) *Tolken – en kulturell mellanhand. Bakom stängda dörrar*. Lund: Lunds universitet/ Medborgarskolan Syd. Hämtad den 17 maj 2018 från http://www.tolkprojektet.se/Rapport_Tolkprojektet.pdf.
- Närvänen, Anna-Liisa och Elisabet Näsman (2007) "Time, identity and agency", i Zeiher, Helga, Dymrna Devine, Anne Trine Kjørholt och Harriet Strandell (red.) *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark, s. 69–92.
- Oikonomidou, Eleni (2010) "Zooming into the school narratives of refugee students", *Multicultural Perspectives*, 12(2), s. 74–80.
- Ottosson, Lisa (2016) *Utan given hemvist. Barnperspektiv i den svenska asylprocessen*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ottosson, Lisa, Marita Eastmond och Ann-Christin Cederborg (2017) "Assertions and aspirations: Agency among accompanied asylum-seeking children in Sweden", *Children's Geographies*, 15(4), s. 426–438.
- Ottosson, Lisa och Anna Lundberg (2013) "'People out of place'? Advocates' negotiations on children's participation in the asylum application process in Sweden", *International Journal of Law, Policy and the Family*, 27(2), s. 266–287.
- Peralta, Amanda (2005) "Det sagda och det tänkta: Begreppsanvändning och begreppsskifte i diskursen om invandrare och invandrapolitik", i De Los Reyes, Paulina och Kamali Masoud (red.) *Bortom Vi och Dom - Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:42. Stockholm: Fritzes.
- Powell, Mary Ann och Anne B. Smith (2009) "Children's participation rights in research", *Childhood*, 16(1), s. 124–142.
- Prop. 1975:26 *Regeringens proposition om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m.m.* Stockholm: Fritzes.
- Prop. 1983/84:124 *om mottagandet av flyktingar och asylsökande m.m.* Stockholm: Fritzes.
- Prop. 1989/90:105 *om samordnat flyktingmottagande och nytt system för ersättning till kommunerna, m.m.* Stockholm: Fritzes.
- Prop. 1990/91:85 *Växa med kunskaper - om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm: Fritzes.

- Prop. 1991/92:172 *om introduktionsersättning till flyktingar och vissa andra utlänningar*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 1997/98:16 *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2008/09:199 *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2009/10:165 *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2009/10:60 *Nyanlända invandrares arbetsmarknadsetablering – egenansvar med professionellt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2011/12:1 *Budgetproposition för 2012*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2014/15:100 *2015 års ekonomiska vårproposition*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2014/15:45 *Utbildning för nyanlända elever - mottagande och skolgång*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2017/18:1 *Budgetpropositionen för 2018*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2017/18:183 *En gymnasieutbildning för alla*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2017/18:194 *Fler nyanlända ska uppnå behörighet till gymnasieskolan och kvaliteten i förskola och fritidshem ska stärkas*. Stockholm: Fritzes.
- Qvist, Martin (2012) *Styrning av lokala integrationsprogram. Institutioner, nätverk och professionella normer inom det svenska flyktingmottagandet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Regeringskansliet (2016) *Nya förslag för effektivare validering*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad den 23 juli 2017 från <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2016/06/nya-forslag-for-effektivare-validering/>.
- de los Reyes, Paulina och Masoud Kamali (2005) *Bortom Vi och Dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- de los Reyes, Paulina, Irene Molina och Diana Mulinari (2012) *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass & etnicitet i det postkolonala Sverige: En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.
- de los Reyes, Paulina och Diana Mulinari (2005) *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Riksrevisionen (2005) *Från invandrapolitik till invandrapolitik*. RiR 2005:5. Stockholm: Riksrevisionen.
- Riksrevisionen (2015) *Nyanländas etablering – är statens insatser effektiva?* RiR 2015:17. Stockholm: Riksrevisionen.

- Ristilammi, Per-Markku (1994) *Rosengård och den svarta poesin: En studie av modern annorlundahet*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Rutter, Jill (2006) *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sarstrand Marekovic, Anna-Maria (2016) "Mot alla odds", i Lund, Anna och Stefan Lund (red.) *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, s. 143–160.
- Schmauch, Ulrika (2006) *Den osynliga vardagsrasismens realitet*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Schroeter, Sara och Carl E. James (2015) "“We’re here because we’re black”: The schooling experiences of French-speaking African-Canadian students with refugee backgrounds", *Race Ethnicity and Education*, 18(1), s. 20–39.
- Sernhede, Ove (2007) *AlienNation is my nation: Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- SFS 2001:453 *Socialtjänstlag (SoL)*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SFS 2001:976 *om utbildning, förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg för asylsökande barn m.fl.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2003:460 *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2005:716 *Utlänningslag*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2016:752 *om tillfälliga begränsningar av möjligheten att få uppehållstillstånd i Sverige*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2017:820 *om etableringsinsatser för vissa nyanlända invandrare*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Sharif, Hassan (2017) *"Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt". Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Silverman, David (2006) *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction*. London: Sage.
- Sirriyeh, Ala (2010) "Home journeys: Im/mobilities in young refugee and asylum-seeking women's negotiations of home", *Childhood*, 17(2), s. 213–227.

- Siverskog, Anna (2016) *Queera livslopp: Att leva och åldras som lhbtq-person i en heteronormativ värld*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Sixtensson, Johanna (2009) *Hemma och främmande i staden: Kvinnor med slöja berättar*. Malmö University Publications in urbana studier (MAPIUS) 4. Malmö: Malmö högskola.
- Sixtensson, Johanna (2018) *Häri från till framtiden: Om gränslinjer, aktörskap och motstånd i tjejers vardagsliv*. Diss. Malmö: Malmö universitet.
- Sjöberg, Johanna (2013) *I marknadens öga: Barn och visuell konsumtion*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- SKL (2014) *Röster från ensamkommande: Ett projekt med samverkansperspektiv*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- SKL (2016) *Utbildning för nyanlända i gymnasieålder – diskussionsunderlag från SKL:s kansli*. Stockholm. Sveriges kommuner och landsting. Hämtad den 01 mars 2018 från [https://skl.se/download/18.27a0d154155a58af4241a553/1467628350176/Diskussionsunderlag Nyanlända i gymnasieålder 160704.pdf](https://skl.se/download/18.27a0d154155a58af4241a553/1467628350176/Diskussionsunderlag+Nyanl%C3%A4nda+i+gymnasie%C3%A5lder+160704.pdf).
- SKL (2017) *Kommungruppsindelning 2017*. Stockholm. Sveriges kommuner och landsting. Hämtad den 15 mars 2018 från <https://skl.se/tjanster/kommunerlandsting/faktakommunerochlandsting/kommungruppsindelning.2051.html>.
- Skolinspektionen (2009) *Utbildning för nyanlända elever - rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014) *Utbildningen för nyanlända elever*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2017) *Språkintröduktion i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2008) *Skolverkets allmänna råd om utbildning för nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *Med dispens för engelska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013) *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015) *Elever på program - preliminär statistik, läsår 2014/15*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a) *PISA 2015 – 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b) *Språkintröduktion*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2017a) *Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017b) *Uppföljning av språkintröduktion*. Stockholm: Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013) *Skola med fördröjning: Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Smith, Dorothy E. (1987) *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, Dorothy E. (2006) "Introduction", i Smith, Dorothy E. (red.) *Institutional ethnography as practice*. Oxford: Rowan & Littlefield.
- Socialstyrelsen (2013) *Ensamkommande barns och ungas behov. En kartläggning*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2015) *Psykisk ohälsa hos asylsökande och nyanlända migranter: Ett kunskapsunderlag för primärvården*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen (2016) *Ensamkommande barn och unga. Handbok om socialnämndens ansvar och uppgifter*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2017:54 *Fler nyanlända elever ska uppnå behörighet till gymnasiet*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Spyrou, Spyros och Miranda Christou (2014) *Children and borders*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stretmo, Live (2014) *Governing the unaccompanied child*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stretmo, Live och Charlotte Melander (2013) *Får jag vara med? Erfarenheter från ensamkommande barn och ungdomar i Göteborgsregionen och arbetet med denna grupp*. Göteborg: FoU i väst/GR.
- Sundelin, Åsa (2015) *Att skapa framtid: En analys av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal med unga i migration*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Suter, Brigitte och Karin Magnusson (2015) "Before and after: New perspectives on resettled refugees' integration process", i *Resettled and connected? Social networks in the integration process of resettled refugees*. Malmö: Malmö högskola/MIM.
- Svensson, Malin (2010) "Barns vardagsliv under asylprocessen – en etnografisk studie", i Andersson, Hans E., Henry Ascher, Ulla Björnberg och Marita Eastmond (red.) *Mellan det förflutna och framtiden. Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Svensson, Malin (2017) *Hoppet om en framtidsplats: Asylsökande barn i den svenska skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Svensson, Malin och Marita Eastmond (2013) ”Betwixt and between’: Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden”, *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), s. 162–170.
- Söderqvist, Åsa (2014) ”Leaving care with “cultural baggage”: The development of an identity within a transnational space”, *Australian Social Work*, 67(1), s. 39–54.
- Söderqvist, Åsa (2017) *The (re)construction of home: Unaccompanied children’s and youth’s transition out of care*. Diss. Jönköping: Jönköpings universitet.
- Söderqvist, Åsa, Pia H. Bülow och Yvonne Sjöblom (2016) ”Att bygga en tillfällig allians - metodologiska frågor vid intervjuer med ensamkommande barn och unga”, *Socialvetenskaplig tidskrift*, 3(4), s. 240–257.
- Thommessen, Sara Amalie O’Toole, Paula Corcoran och Brenda K. Todd (2015) ”Experiences of arriving to Sweden as an unaccompanied asylum-seeking minor from Afghanistan: An interpretative phenomenological analysis”, *Psychology of Violence*, 5(4), s. 374–383.
- Thorstensson Dávila, Liv (2014) ”Representing refugee youth in qualitative research: Questions of ethics, language and authenticity”, *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(1), s. 21–31.
- Tingstad, Vebjørn (2017) ”Fra redaksjonen. Barn på vandring og livet på vent”, *Barn*, 35(2–3), s. 5–9.
- Tydén, Mattias och Ingvar Svanberg (1994) ”I nationalismens bakvatten: Hur svensken blev svensk och invandraren främling”, i Broberg, Gunnar, Ulla Wikander och Klas Åmark (red.) *Bryta, bygga, bo. Svensk historia underifrån*. Stockholm: Ordfront.
- UNHCR (2016) *This is who we are*. United Nations High Commissioner for Refugees. Hämtad den 24 mars 2018 från <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/52081>.
- UNHCR (2017) *UNHCR - Global Trends: Forced Displacement in 2016*. United Nations High Commissioner for Refugees. Hämtad den 12 november 2017 från <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>.
- Uptin, Jonnell, Jan Wright och Valerie Harwood (2013) ”’It felt like i was a black dot on white paper’: Examining young former refugees’ experience

- of entering Australian high schools”, *Australian Educational Researcher*, 40(1), s. 125–137.
- Uptin, Jonnell, Jan Wright och Valerie Harwood (2016) ”Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school”, *Race Ethnicity and Education*, 19(3), s. 598 – 617.
- Utbildningsdepartementet (2009) *Särskilda program och behörighet till yrkesprogram*. Departementspromemoria U2009/5552/G. Stockholm. Hämtad den 19 februari 2018 från <http://www.regeringen.se/49b727f/contentassets/a8f0c69574a34b00a5566b548fdf423e/sarskilda-program-och-behorighet-till-yrkesprogram>.
- Utbildningsutskottets betänkande (2012) *Utbildning för barn som vistas i landet utan tillstånd*. 2012/13:UbU12. Stockholm. Hämtad den 11 maj 2018 från <https://data.riksdagen.se/fil/577B8B67-ECFC-4486-849E-9E8FDDFB4273>.
- Utredningen om flyktingmottagande och introduktion (2003) *Etablering i Sverige – möjligheter för individ och samhälle*. SOU 2003:7. Stockholm: Fritzes.
- Valideringsdelegationen (2018) *Valideringsdelegationen 2015–2019*. Hemsida. Hämtad den 09 juli 2018 från <http://www.valideringsdelegation.se/>.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad den 15 maj 2018 från https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf.
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad den 15 maj 2018 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>.
- Wacquant, Loic J. D. (1989) ”Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu”, *Sociological Theory*, 7(1), s. 26–63.
- de Wal Pastoor, Lutine (2015) ”The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway”, *International Journal of Educational Development*, 41, s. 245–254.
- Wallin, Anne-Marie M. och Gerd I. Ahlström (2005) ”Unaccompanied young adult refugees in Sweden, experiences of their life situation and well-being: A qualitative follow-up study”, *Ethnicity & Health*, 10(2), s. 129–144.

- Watters, Charles (2008) *Refugee children: Towards the next horizon*. London: Routledge.
- Wernesjö, Ulrika (2012) "Unaccompanied asylum-seeking children: Whose perspective?", *Childhood*, 19(4), s. 495–507.
- Wernesjö, Ulrika (2014) *Conditional belonging: Listening to unaccompanied young refugees' voices*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wernesjö, Ulrika (2015) "Landing in a rural village: Home and belonging from the perspectives of unaccompanied young refugees", *Identities*, 22, s. 1–17.
- White, Allen, Caitríona Ní Laoire, Naomi Tyrrell och Fina Carpena-Méndez (2011) "Children's roles in transnational migration", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), s. 1159–1170.
- Wigg, Ulrika (2008) *Bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Wikström, Eva (2009) "Health and integration when receiving resettled refugees from Sierra Leone and Liberia", i Bevelander, Pieter, Mirjam Hagström och Sofia Rönqvist (red.) *Resettled and included? The employment integration of resettled refugees in Sweden*. Malmö: Malmö högskola/MIM.
- Wiltgren Kasseliass, Layal (2014) *Stolt!: Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Young, Iris Marion (1989) "Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality", i Allen, Jennifer och Iris Marion Young (red.) *The thinking muse: Feminism and modern french philosophy*. Bloomington: Indiana University Press, s. 51–70.
- Zeiher, Helga (2007) "Valuing children's temporal quality of life", i Zeiher, Helga, Dympna Devine, Anne Trine Kjørholt och Harriet Strandell (red.) *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark, s. 27–48.
- Zeiler, Kristin och Anette Wickström (2009) "Why do we perform surgery on newborn intersexed children? The phenomenology of the parental experience of having a child with intersex anatomies", *Feminist Theory*, 10(3), s. 359–377.
- Zetterqvist Nelson, Karin och Mirjam Hagström (2016) *Nyanlända barn och den svenska mottagningsstrukturen*. Stockholm: Forte.
- Zimic, Sheila (2017) "Unga, internet och idén om samhällets förändring - en kritisk reflektion över ålderkategoriseringar", i Krekula, Clary och Barbro

- Johansson (red.) *Introduktion till kritiska åldersstudier*. Lund: Studentlitteratur.
- Åhlund, Anna (2015) *Swedish as multiparty work: Tailoring talk in a second language classroom*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Åkerlund, Eva-Marie (2016) *Liv i kollektiv: Vardagsliv bland ensamkommande ungdomar på institution*. Lic. Linköping: Linköpings universitet.
- Ålund, Aleksandra och Carl-Ulrik Schierup (1991) *Paradoxes of multiculturalism. Essays on Swedish society*. Aldershot: Avebury Academic Publishing Group.

BILAGA 1. INFORMATIONSBREV

Informationsbrev - Forskningsprojekt om nyanlända ungdomars erfarenheter av mötet med Sverige

Vi arbetar med ett forskningsprojekt som handlar om nyanlända ungdomar och deras första tid i Sverige. Alla nyanlända ungdomar har rätt att få stöd under den första tiden i Sverige och det är skolan som har ansvar för språkinstruktionen för nyanlända ungdomar. Men det finns också många andra verksamheter och personer som ungdomarna möter under sin första tid i Sverige.

Vi är intresserade av vad nyanlända ungdomar tycker om mottagningen och introduktionen i Sverige. Målet med forskningen är att få bättre kunskap om samhällets stöd under den här tiden. Förhoppningsvis kan det bidra till att förbättra och utveckla mottagandet av nyanlända ungdomar i Sverige.

Vi söker ungdomar som vill vara med på en intervju

Vi söker ungdomar som är intresserade av att vara med på en intervju. Intervjun kommer att ta ungefär en halvtimme och handlar om vardagen som nyanländ ungdom i Sverige. Exempelvis om hur det är i skolan, om andra organisationer man kommer i kontakt med, om fritiden och om personer och platser som är viktiga i vardagen.

Det går också att vara med på en så kallad fokusgrupp. Det innebär att flera ungdomar tillsammans sitter med forskaren och pratar om den första tiden i Sverige.

Det är frivilligt att delta

Det är helt frivilligt att bli intervjuad eller delta i fokusgrupp. Även om du väljer att vara med kan du när som helst avbryta. Det gäller innan, under och efter intervjun.

Ditt namn och information om dig kommer inte att nämnas

Intervjuerna kommer att spelas in för att vi ska komma ihåg vad ni säger under intervjun. Intervjuerna sammanställs i en rapport och presenteras för politiker och

andra forskare. Era namn eller skolans namn kommer inte att nämnas. Det som skrivs kommer inte kopplas till er personligen.

Ersättning

För den tid du lägger på att vara med på en intervju ersätter vi dig med en biobiljett.

Kontaktpersoner

Om du har frågor ta gärna kontakt med doktorand Mirjam Hagström eller med Karin Zetterqvist Nelson som är forskningsansvarig i projektet, du ser namn och kontaktuppgifter nedan.

Forskningsansvarig:

Karin Zetterqvist Nelson, Professor Tema Barn, Linköping universitet.

Telefon: 013-28 58 93

Forskare:

Mirjam Hagström, doktorand Tema Barn, Linköpings universitet.

Telefon: 070-089 56 26

BILAGA 2. PRESENTATION AV UNGDOMARNA

Fingerat namn	Ålder (år)	Kön K/M	Födelseregion/ land	Anledning till migration	Skola	Tid i Sverige (år)
Aamino	19	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	2
Adel	17	M	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV*	Kröngymnasiet	1,9
Adnan	17	M	Syrien	Flyktingskäl, i familj	Kröngymnasiet	1,2
Adrian	17	M	Europa	Anhörig, övriga**	Brogymnasiet	1,1
Alan	17	M	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	2
Amal	18	K	Somalia	Flyktingskäl, i familj	Brogymnasiet	4
Anna	19	K	Sydostasien	Anhörig, övriga	Kröngymnasiet	0,8
Araz	17	M	Sydvästasien	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	1,3
Ayan	18	M	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	2
Basra	19	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	1,4
Benyamin	19	M	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV*	Brogymnasiet	3
Eamon	17	M	Afrika	Anhörig, övriga	Kröngymnasiet	2,5
Elias	18	M	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	2,3
Enzo	19	M	Sydamerika	Anhörig, övriga	Kröngymnasiet	5
Fadi	18	M	Syrien	Flyktingskäl, i familj	Brogymnasiet	3
Fahima	19	K	Afghanistan	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	3
Fariha	19	K	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	2,6
Fred	17	M	Afrika	Flyktingskäl, i familj	Kröngymnasiet	1
Hakim	18	M	Syrien	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	2,6+2
Hanad	18	M	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	5
Ismail	19	M	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	1,6
Isra	18	K	Somalia	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	1,6
Kahaa	17	K	Somalia	Flyktingskäl, i familj	Brogymnasiet	1,6
Karim	19	M	Afrika	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	2,6
Karina	19	K	Irak	Flyktingskäl, i familj	Brogymnasiet	5
Kevin	18	M	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV	Kröngymnasiet	2,6
Khaalid	19	M	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	2
Kiin	17	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	1
Leon	16	M	Afrika	Flyktingskäl, BUV	Kröngymnasiet	2
Maano	19	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	2,6
Mahad	18	M	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	1
Maya	17	K	Syrien	Flyktingskäl, i familj	Kröngymnasiet	1,9
Michael	16	M	Europa	Anhörig, övriga	Kröngymnasiet	0,3
Nagan	19	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	2
Najib	18	M	Afghanistan	Flyktingskäl, BUV	Kröngymnasiet	1,6
Najmo	17	K	Somalia	Flyktingskäl, BUV	Kröngymnasiet	1,3
Oriyo	17	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	3,6
Paula	16	K	Sydamerika	Anhörig, övriga	Kröngymnasiet	1,6

Roon	18	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	1,9
Salim	20	M	Sydvästasien	Anhörig, övriga	Brogymnasiet	2
Samer	18	M	Irak	Flyktingskäl, i familj	Brogymnasiet	3
Sarah	17	K	Syrien	Flyktingskäl, i familj	Brogymnasiet	1,1
Suado	18	K	Somalia	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	0,7
Tarek	17	M	Syrien	Flyktingskäl, BUV	Brogymnasiet	1,2
Yasmin	19	K	Irak	Anhörig, flyktingskäl	Brogymnasiet	3,6

*Barn (och unga) utan vårdnadshavare

** Övriga skäl innefattar föräldrars arbete eller nyetablerad relation

BILAGA 3. FRÅGEGUIDE

Berätta om dig själv

- Hur gammal är du?
- Var kommer du ifrån?
- Vilka språk pratar du?
- Hur länge har du varit i Sverige?
- Hur länge har du haft PUT?
- Är du här själv eller med din familj?

Berätta om den första tiden i Sverige

- Vilka var dina första intryck av Sverige?
- Vad har varit svårt/lätt under första tiden?
- Var det något som var konstigt?

Berätta om din vardag

- Berätta om en vanlig dag i skolan
- Vad gör ni i skolan? På lektionerna och på rasterna?
- Vad är roligt i skolan?
- Vad är tråkigt?
- Vilka umgås du med i skolan?
- Vad brukar du göra du efter skolan och på helgerna?
- Var brukar du vara efter skolan och på helgerna?
- Vad är det roligaste du vet?

Berätta om ditt sociala nätverk

- Berätta om din familj
- Vad brukar ni göra med familjen?
- Berätta om dina vänner
- Vad brukar du och dina vänner göra?
- Vilka träffar du dagligen/mer sällan?
- Vilka personer är viktigast för dig?
- Vilka personer har varit viktigast för dig i Sverige? Varför?

Berätta om vilka platser du brukar vara på i vardagen

- Berätta om ditt hem? Hur bor du? Med vilka bor du? Trivs du?
- Berätta om ditt område? Trivs du?
- Förutom hemma var brukar du vara? Vad gör du där?
- Vad tror du om framtiden? Vad vill du göra i framtiden?
- Finns det någon fråga som du tycker att jag har glömt?