

# Från miljonprogram till högskoleprogram

---

Plats, agentskap och villkorad valfrihet

Mats Widigson



**UNIVERSITY OF GOTHENBURG**  
**DEPARTMENT OF SOCIOLOGY AND WORK SCIENCE**

Akademisk avhandling för filosofie doktorexamen i samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet. Här utgör den doktorsavhandling 23.

CUL inrättades 2004 och har som uppgift att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor. [www.CUL.gu.se](http://www.CUL.gu.se).

Distribution:

Mats Widigson

Department of Sociology

University of Gothenburg

Box 711

SE 405 30 Gothenburg

Sweden

E-mail: [mats.widigson@educ.goteborg.se](mailto:mats.widigson@educ.goteborg.se)

Från miljonprogram till högskoleprogram- plats, agentskap och villkorad valfrihet

©Mats Widigson, 2013.

ISBN: 978-91-979397-9-9

Internet-id: <http://hdl.handle.net/2077/32783>

Omslagsfoto: Marie Widigson

Tryck: Ineko AB

Göteborg Studies in Sociology No 52

Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg

## Abstract

TITLE: *Knowing one's Place – Agency and Educational Opportunity*

In Swedish with summary in English, 322 pages.

Author: Mats Widigson

*Doctoral Dissertation at the Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg, Box 100, S-405 30 Gothenburg Sweden.*

ISBN: 978-91-979397-9-9

Internet-id: <http://hdl.handle.net/2077/32783>

Göteborg 2013

This is a dissertation about young people's experiences of their journeys from a socially marginalized suburb to higher education. Many students from these areas do not continue to higher education, but some do. There is little empirical knowledge about what makes this achievable. The aim of the study is to address the question of how agency is possible and how the hindering structuring conditions associated with place can be understood and overcome. The relevancy of the study stems from a segregating urban development that puts a school system striving for social inclusion in a new situation, where the significance of place becomes of growing importance. There is, if you will, a geography of opportunity.

An interview study with nineteen informants was conducted. These informants had a variety of family and ethnic backgrounds. Criteria for the selection were that they had upbringing and schooling in a marginalized suburb and sufficient qualifications to enter higher educational studies. As it turned out, in most cases they appeared to be well on their way to successful completion of studies at university level.

The foremost result of the study is confirmation that young people have to deal with how their background from the marginalized suburb is perceived. For them, this is an identity-sensitive question that requires emotional work. This finding helps to understand agency and freedom of choice as structurally conditioned by class, otherization and place. In searching for mechanisms, the study contributes to specify the conditions that made agency possible. In order to address social inclusion, it is important to pay attention to what supported agency: A polycultural experience was seen by the informants as a strengthening specific form of cultural capital. Informants were active in generating groups positive to education within their schools, and these groups in turn had a positive effect on keeping up their high standards of achievement. Those informants without higher education had valued their parents' taking an interest in learning and providing an encouraging family atmosphere, rather than demanding performance and results. The parents had also been role models due to traits such as endurance and high work ethics. The informants' goals were not particularly cued to outside motivation and specific ends. Rather, they were characterized by self-worth, social security and perceived future freedom of choice. It was not unusual that goals were of a social character, to some extent fuelled by experiences of social class. It is evident that teacher's commitment to their students and to learning had a formative significance for students' concerns.

This study has implications for school policy in that a segregated city calls for action to accomplish equity in quality and expectations. A greater awareness of the impact of contextual differences and the importance of place and of identity work are starting points in addressing issues of social inclusion.

**Key words:** urban marginalization, educational barriers, social mobility, social inclusion, equity in education, place identity, critical realism, agency, sociology of emotions, sociology of education.

## TILL ELLA OCH INDRA

## Förord

Avhandlingen är min text, och mångas text. Den hade först och främst aldrig funnits utan de informanter vars generösa öppenhet har burit mig genom avhandlingsskrivandet. Det är en lite underlig tanke att intervjun för informanterna varade i någon timme och att jag återvänt till detta möte för att höra och läsa deras röster i de åtta år som det på halvtid tar att doktorera. Det är en tämligen abstrakt och ensidig vänskap, som jag dock värderar högt.

Jag har lärt mig en hel del om min egen skrivprocess under resans gång. Jag önskar förstås att jag samlad och färdigtänkt skulle ha förmågan att producera fullbordad text med stringent innehåll. I själva verket skall dock inte minst läsarna vara tacksamma för den kritik jag fått på vägen. Jag vill särskilt tacka mina handledare Håkan Thörn och Lennart Svensson som skickligt har balanserat mellan refusering och uppmuntran. Dennis Beach opponerade på mittseminariet vilket hjälpte mig att komma vidare från vad som då var en omständlig text. Ulla-Britt Wennerström och Sofia Persson kommenterade min text ur ett kritiskt realistiskt perspektiv, vilket gjorde den teoretiska ansatsen mer stringent. Slutligen hade jag två kompetenta slutgranskare i Bengt Larsson och Elisabet Öhrn som fick mig och texten att lyfta ytterligare en nivå.

Doktorandkollegor har inkluderat mig, trots min bortavaro på halvtid och hög ålder i kombination med akademisk valpighet. Deras genuina engagemang för rättvisefrågor parat med arbetsmoral och humor har varit upplyftande och gjort doktorerande till ett möjligt sätt att leva. Jag har under resans gång på min icke forskande halvtid blivit vän och kollega med Pernilla Andersson Varga vars starka intresse för skolfrågor varit smittande. Jan Mellgrens engagemang och de nya arbetskamraterna på Center för Skolutveckling har gett positiv energi.

Jag uppmärksammar i avhandlingen betydelsen av strukturella villkor. Det finns väsentliga sådana som möjliggjort denna avhandling. Forskarskolan CUL, som riktar sig till forskande lärare, är förstås en grundläggande förutsättning för avhandlingen. Jag är tacksam för att Göteborgs kommun finansierat mig och jag är hoppfull om att avhandlingen bidrar till reflexivitet och skolutveckling. Seminarieverksamheter på sociologiska institutionen och inom forskarskolan CUL har varit viktiga för den omfattande process som en forskarutbildning utgör. Väsentligt är att inget av dessa möjliggörande villkor hade funnits utan de människor som genom sitt agentskap skapat dem. Till dessa vill jag rikta ett stort och kollektivt tack.

Utan min tid på Angeredsgymnasiet, med elever och kollegor, hade jag inte kunnat skriva just denna avhandling. Jag har under avhandlingens gång fått en djupare förståelse för att såväl en inkluderande skola som breddad rekrytering handlar om en större jämlikhetsfråga. Detta är en fråga som kräver handling från många olika aktörer i vårt gemensamma samhälle.

Min fru Marie, du är vattnet, luften och solen.

Mats Widigson, Göteborg maj 2013

# Innehåll

<b>DEL I INTRODUKTION .....</b>	<b>9</b>
1. UTGÅNGSPUNKTER OCH INTENTIONER .....	11
<i>Inledning.....</i>	<i>11</i>
<i>Syfte och frågeställningar .....</i>	<i>14</i>
<i>Breddad rekrytering i ett meritkrävande samhälle.....</i>	<i>15</i>
<i>Stadens ombildning och utbildning.....</i>	<i>23</i>
<i>Tidigare forskning .....</i>	<i>32</i>
<i>Avhandlingens disposition .....</i>	<i>38</i>
2. TEORETISK FÖRANKRING.....	39
<i>Den kritiska realismen om handlingsutrymmet.....</i>	<i>39</i>
<i>Symboliskt kapital och utbildningssystemet som fält.....</i>	<i>50</i>
<i>Elevers migrationsbakgrund och andrafiering.....</i>	<i>58</i>
<i>Plats i det urbana rummet .....</i>	<i>60</i>
<i>Platsens intersektionalitet och betydelsen av kön.....</i>	<i>66</i>
3. METOD .....	71
<i>Vägen till syfte och frågeställningar .....</i>	<i>71</i>
<i>Intervjustudiens möjligheter .....</i>	<i>73</i>
<i>Undersökningens design och genomförande.....</i>	<i>77</i>
<i>Bearbetning och analys.....</i>	<i>84</i>
<i>Etiska överväganden .....</i>	<i>88</i>
<b>DEL II ATT VETA SIN PLATS .....</b>	<b>93</b>
4. PLATSENS MATERIELLA GRUND .....	95
<i>Miljonprogram i marginaliserad periferi .....</i>	<i>95</i>
<i>Den ofrivilliga platsen .....</i>	<i>99</i>
<i>Platsens socioekonomiska familjesituationer .....</i>	<i>103</i>
5. HEMBYGD MED PLATSBUNDNA EMOTIONER .....	107
<i>Platskänslans betydelse .....</i>	<i>107</i>
<i>Den platsbundna kulturen.....</i>	<i>111</i>
6. PLATSEN I ANDRAS ÖGON .....	123
<i>Betydelsen av den andres blick .....</i>	<i>123</i>
<i>Den etnifierade platsen.....</i>	<i>126</i>
<i>Den könade platsen.....</i>	<i>130</i>
<i>Den deklasserade platsen .....</i>	<i>134</i>
7. SLUTSATSER OM BETYDELSEN AV ATT VETA SIN PLATS .....	139
<i>Negativa grannskapseffekter.....</i>	<i>139</i>
<i>Positiva grannskapseffekter.....</i>	<i>141</i>
<b>DEL III ATT SKAPA SIN FRAMTID .....</b>	<b>143</b>
8. INDIVID OCH AGENTSKAP .....	145
<i>En brytares livshistoria.....</i>	<i>145</i>
9 GRUPPENS BETYDELSE .....	153
<i>Primärgruppens kontext .....</i>	<i>153</i>

<i>Det multietniska som kulturellt kapital</i> .....	157
<i>Medskapare av kompensatoriska kamrateffekter</i> .....	159
10 INSTÄLLNING I LJUSET AV FAMILJ OCH FÖREBILDER .....	165
<i>Förebilder</i> .....	165
<i>Informanter med som högst gymnasieutbildning i familjen</i> .....	172
<i>Informanter med högskoleutbildning i familjen</i> .....	180
11 EFTERTANKAR OM FRAMTIDEN .....	183
<i>Betydelsen av mål</i> .....	183
<i>Klasserfarenhet som drivkraft</i> .....	192
12 SLUTSATSER OM AGENTSKAP .....	197
<i>Begränsande faktorer</i> .....	197
<i>Gynnande faktorer</i> .....	199
<b>DEL IV ATT MÖTA UTBILDNINGSSYSTEMET .....</b>	<b>205</b>
13. SKOLEFFEKTER I FÖRORTEN .....	207
<i>Kamrater som försvinner på vägen</i> .....	207
<i>Lärare som gör skillnad</i> .....	218
<i>Avsaknad av kompensatorisk vägledning</i> .....	227
14. MÖTET MED HÖGSKOLAN .....	235
<i>Övergång och tvivel</i> .....	235
<i>Högskolan en "svensk" plats</i> .....	242
15. SLUTSATSER OM ATT MÖTA UTBILDNINGSSYSTEMET .....	255
<i>Ett segregeringssystem</i> .....	255
<i>Ett inkluderande utbildningssystem</i> .....	257
<b>DEL V SLUTSATSER OCH ÖPPNINGAR .....</b>	<b>261</b>
16. PLATS, IDENTITET OCH VALFRIHET.....	263
<i>Möjligheternas geografi</i> .....	263
<i>Agentenskap i villkorad valfrihet</i> .....	267
17. SKOLUTVECKLANDE ÖPPNINGAR.....	273
<i>Att se eller bortse från kontexten</i> .....	273
<i>Om vad som gör skillnad</i> .....	275
<i>Slutord</i> .....	286
SUMMARY .....	289
APPENDIX 1. CITATFREKVENNS.....	297
BILAGA 1. BREV TILL INFORMANTEN.....	298
BILAGA 2. FRÅGEMALL .....	299
<b>REFERENSER .....</b>	<b>303</b>
ÖVRIGA REFERENSER .....	318

## **Diagram**

Diagram 1. Meritvärden 2005 – 2010.	s.28
Diagram 2. Föräldrar med som högst grundskola 2005 – 2010.	s.29
Diagram 3. Föräldrar med högskolestudier 2005 – 2010.	s.29
Diagram 4. Utländsk bakgrund 2010.	s.31



# Del I

## Introduktion

*”Två sanningar närmar sig varann. En kommer inifrån,  
en kommer utifrån  
och där de möts har man en chans att få se sig själv”.*

Tomas Tranströmer<sup>1</sup>

I denna första del av avhandlingen introducerar jag frågan om breddad rekrytering mot en bakgrund av ett kunskapsintensivt och segregerat samhälle. Den empiriska studiens syfte och frågeställningar presenteras. Som grund för studiens relevans ges en såväl urban- som utbildningssociologisk betraktelse av stadens ombildning och utbildning.

Empirin bygger på en intervjustudie där högskoleutbildade personer med förortsbakgrund intervjuas. Vidare presenteras avhandlingens teoretiska förankring, undersökningens design, metod för genomförande samt etiska överväganden.

---

<sup>1</sup> Tomas Tranströmer (1970) i diktsamlingen *Mörkerseende*.



# Utgångspunkter och intentioner

## Inledning

Denna avhandling är skriven utifrån ett intresse för frågor om social inkludering och platsens betydelse. I Göteborg finns en stark bild av en framväxande kunskapsstad. Samtidigt lyckas elever i marginaliserade förorter i lägre grad nå kunskapskraven och går därför ofta inte vidare till högskolestudier. Men vissa gör det, och det är de senares berättelser som utgjort avhandlingens empiri. Hur skall man förstå och förklara att det finns de som bryter snedrekryteringens mönster? Finns det framgångsfaktorer och upplåsningmekanismer?

Vi befinner oss i en utveckling av ett kunskapsintensivt och alltmer meritkrävande samhälle *samtidigt* som en urban utveckling sker med ökande etnisk och socioekonomisk segregation i storstäderna. Båda dessa processer var för sig, men framförallt tillsammans, får konsekvenser för utbildningssystemet. Den utbildnings-sociologiskt intressanta frågan om rekrytering av socialt och etniskt under-representerade grupper får därmed en kulturgeografisk och urbansociologisk dimension. Det finns mycket som tyder på att det blir alltmer relevant att betrakta frågan om rekrytering från underrepresenterade grupper inte enbart som en fråga om klass, kön och etnicitet. De socialt olika långa vägarna till högskolan behöver ses även ur ett platsperspektiv.<sup>2</sup> Fokus i denna avhandling är att förstå de villkor som begränsat eller vidgat handlingsutrymmet för förortselever med erfarenheter av såväl förort som högskola. Kunskap om vilka mekanismer som har fått saker att hända är viktig för ett utbildningssystem med den socialt inkluderande målsättningen att lyckas med elever från socialt underprivilegierade utgångslägen. Det behövs mer kunskap inte bara om vilka villkor som hindrar, utan även om hur steget från förort till högskola är möjligt.

---

<sup>2</sup> Jag har i det följande inte gjort någon skillnad mellan om informanterna läst vid universitet eller vid högskola och låter högskola omfatta båda utbildningsanordnarna.

## *Idealet om breddad rekrytering*

Trots att rätten till högre utbildning och vidgat deltagande på policynivå finns i många länder, lever vi i en tid av ökad social och ekonomisk ojämlikhet (Burke, 2012; Yeakey & Shepard, 2012). Sedan andra världskriget har genom ekonomisk expansion den *absoluta* sociala mobiliteten ökat. Trots denna ökade mobilitet har emellertid på senare årtionden i många länder den *relativa* mobiliteten vidgats (Crompton, 2008: 125; Yeakey, 2012). Detta innebär att fler individer i ett massutbildningssystem förvisso kan läsa på högskola, men dessa behöver inte nödvändigtvis komma från samhällets olika sociala utgångslägen. Det är en normativ fråga om vi accepterar att utbildningssystemet är en avspeglning av samhällets sociala skiktningar, eller om utbildningssystemet skall kännetecknas av att ha transformativa egenskaper vad gäller att kompensera skillnader i utgångsläge.<sup>3</sup> I Sverige skall universitet och högskolor enligt högskolelagens första kapitel aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan (SFS 1992: 1434: kap1§5). Med breddad rekrytering avses enligt propositionen "Den öppna högskolan" ökad rekrytering av socialt och etniskt underrepresenterade grupper (Regeringen, 2001).<sup>4</sup>

I grunden kan man oavsett utbildningsstadium se frågan om breddad rekrytering som en jämlikhetsfråga om rätten till utbildning. Den är då en värdefråga angelägen för hela utbildningssystemet och för samhället i stort. Rätten till utbildning finns formulerad i artikel 26 i konventionen om mänskliga rättigheter (Förenta Nationerna, 2012) och artikel 28 i Barnkonventionen (UNICEF, 2012). Rättigheten för med sig tre nivåer vad gäller skyldigheter. Den första är att *respektera* allas rätt till utbildning, vilket vi i Sverige formellt kan sägas göra. De andra två skyldigheterna kräver i ökande grad utförande vilket innebär att även *skydda* denna rättighet och att *infria* den (Kaya, 2008). Ur ett barn- och rättighetsperspektiv kan man också finna stöd i skollagen för tanken att skolan skall kompensera skillnader utifrån barnets olika behov, men också för olikheter i elevernas förutsättningar.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

(SFS 2010:800, 4§)

---

<sup>3</sup> Detta var en central fråga för forskarskolan Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning och temat Nya livsmönster, värden och sanningar som senare blev temat Skola och samhälle (CUL, 2012).

<sup>4</sup> Uppdraget om breddad rekrytering kan kritiseras för att vara vagt formulerat. Högskoleverket menar att detta leder till att högskolor och universitet har svårt att skilja mellan den kvantitativa aspekten av ökad antagning och den mer kvalitativa aspekten av låg representation av studenter underrepresenterade vad gäller social bakgrund (Inkinen & Furusten, 2009).

Angående skollagens formulering i citatet ovan om "olika behov", finns den starka formuleringen att utbildningen "ska" ta hänsyn till detta. Men, att "ta hänsyn till" kan i praktiken komma att innebära vitt skilda ting. I ännu lägre grad förpliktigande framstår skrivningen om skillnader i elevers förutsättningar där "sträva efter" inte är lika starkt som om det faktiskt hade stått att utbildningen *ska* kompensera skillnader. Här framtonar även ett bristperspektiv med fokus på olika förutsättningar knutna till eleven, snarare än att det ligger en betoning på utbildningens förmåga att på institutions- och samhällsnivå fungera inkluderande och kompensera sociala faktorerens negativa inverkan. Som mångfalds- och maktfråga är breddad rekrytering väsentlig inte minst då det finns ett stort värde i att exempelvis myndigheters och beslutsorgans sammansättning speglar befolkningens. För individen kan eftergymnasial utbildning antas ge möjlighet att påverka både sitt eget liv genom friare val, samt ge större möjlighet att genom förvärvad position påverka samhället. Det är därmed viktigt såväl ur ett rättighets- som ett självständighetsperspektiv (Ungdomsstyrelsen, 2007; Utbildningsdepartementet, 2004). Alla behöver naturligtvis inte bli högskolestudenter, men i enlighet med den meritokratiska principen är det inte elevens bakgrund som skall betyg sättas och avgöra studieframgång och plats i den framtida arbetsmarknaden.

### *Den segregerade staden*

Städer faller i ett postindustriellt utvecklingsmönster alltmer socialt isär efter geografiska mönster med en ökande socioekonomisk, etnisk och geografisk segregation som följd. Detta medför att klass och plats som en mikrogeopolitisk konsekvens i mycket hög grad sammanfaller och att den del av befolkningen som har utländsk bakgrund alltmer koncentreras till den flerfaldigt underprivilegerade förorten (Fritzell & Andersson, 2000; Integrationsverket, 2006; Socialstyrelsen, 2006).

I Göteborg med dess starka koncentration av utbildningsmöjligheter framträder tydligt det paradoxala förhållandet att möjligheterna till högre utbildning är nära, samtidigt som den s.k. kunskapsstaden på områdesnivå visar sig socialt sett ha olika långa vägar till högskolan.<sup>5</sup> Med stora skillnader i strukturerande villkor riskerar kunskapsstaden Göteborg att endast vara en föreställd gemenskap. För att få kunskap om snedrekryteringens mekanismer behöver vi förstå hur samspelet ser ut mellan den miljö vi föds in i och vad vi sedan eftersträvar och uppnår.

---

<sup>5</sup> Göteborg är en av Nordens största universitetsstäder, och den populäraste studentstaden sett till antal sökande studenter. Det finns i skrivandets stund ca 60 000 studenter vid Göteborgs universitet och Chalmers tekniska högskola (Göteborgs Stad, 2013b).

## Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av idealet om breddad rekrytering och mot den segregerade stadens villkor är avhandlingens övergripande kunskapsobjekt social rörlighet ur ett urban- och utbildningssociologiskt perspektiv. Utgångspunkten för avhandlingen är de utredningar och den tidigare forskning som visar på inlåsnings effekter och erbjuder förklaringar till varför ungdomar från socialt underprivilegierade och marginaliserade områden *inte* läser vidare. Det är dock mindre vanligt att som i denna avhandling betona det jag vill kalla upplåsningsmekanismer som för att bli begripliga måste ses i förhållande till vad som begränsar handlingsutrymmet.<sup>6</sup> Att fokus i avhandlingen ligger på unga som vuxit upp i förorten och gått vidare till högskolestudier innebär en viktig avgränsning, då jag inte studerat de som avslutat sina studier på en tidigare nivå. Sökljuset är i denna avhandling inställt på att särskilt identifiera gynnsamma faktorer i såväl förort som utbildningssystem. En normativ position ryms i synen att se dessa som framgångsfaktorer för ett utbildningssystem med uppdrag att vara socialt inkluderande och därigenom bredda rekryteringen till högre studier. Samtidigt är det, inte minst som forskande lärare, viktigt att inte förlora kritisk distans till utbildningssystemets roll i upprätthållandet av social reproduktion.

Syftet med denna avhandling är för det första att förstå vägen till högskolestudier med fokus på de svårigheter och möjligheter som ungdomar uppväxta i förorten upplever. Här handlar det om den mening som dessa unga tillskriver sin sociala bakgrund i förhållande till sin utbildningsgång. Syftet är för det andra att förklara hur olika mekanismer hindrar respektive ger förutsättningar för dessa ungdomar att söka sig till studier på högskolenivå. Här handlar det om vilka faktorer som är försvårande och vilka faktorer som trots det möjliggör för dem att ta steget från förort till högskola. Som ett delsyfte avser jag här med fokus på agentskap att djupare förstå det identitetsarbete som frigör kapaciteten att överskrida de begränsningar som finns. Ytterligare ett delsyfte är att analysera vilken betydelse plats med strukturerande villkor har för steget till högskolan i en segregerad stad. Därigenom vill jag lämna ett bidrag till den större sociologiska diskussionen om förhållandet mellan struktur och agentskap.

---

<sup>6</sup> Begreppen inlåsnings effekt och upplåsnings effekt googlades 2011 -11-24. Inlåsnings effekt gav 117 000 träffar och upplåsnings effekt gav 20 träffar. Bland dessa "upplåsnings träffar" användes begreppet upplåsnings flera gånger i betydelsen att man blir bunden dvs. att det finns en inlåsnings effekt. Det användes dock även i ekonomisk betydelsen att skattesänkningar kan ge upplåsnings effekter som ger fart i ekonomin. Jag väljer dock att använda begreppen ordagrant som motsatspar, antingen blir man inlåst eller upplåst.

Frågeställningar som avhandlingen svarar mot är:

- Vilken betydelse har plats med villkorande strukturer som klass, kön och etnicitet för förortsungdomars val att högstskoleutbilda sig?
- Vad stärker och begränsar dessa ungdomars agentskap?
- Hur har dessa ungdomar upplevt sin skolgång i förorten och mötet med högskolan?
- Vilka mekanismer har försvårat respektive möjliggjort övergången från förortsskola till högskola?

## **Breddad rekrytering i ett meritkrävande samhälle**

Innan jag går in på tidigare forskning skall jag i två avsnitt kontextualisera frågan om de socialt sett olika långa vägarna till högskolan. I detta första avsnitt om breddad rekrytering görs först en tillbakablick på frågan om snedrekrytering. Därefter följer en mer inträngande behandling av de ideal baserade på ekonomi och jämlikhet som ligger bakom tanken på breddad rekrytering.

### *En tillbakablick på frågan om social snedrekrytering*

Skillnaden mellan fördelningen i högskolan och i befolkningen utgör ett mått på snedrekryteringen till högskolan. Den sociala snedrekryteringen har varit och är fortsatt en stark tendens i kunskapssamhället. Med det postindustriella samhällets framväxt och massutbildningens tillkomst berör frågan om högskolestudier numera stora delar av befolkningen. I ett kunskapsintensivt samhälle blir det allt viktigare med skolframgång och högre utbildning. När denna avhandling skrivs läser sedan länge närmare hälften av varje årskull vidare efter gymnasiet, vilket gör att högre studier av många ses som det normala (Richardson, 2004; SCB, 2012b; Skolverket, 2005). Kunskapsöversikter, utredningar och forskning konstaterar dock att det finns ett säkert och över tid stabilt samband mellan elevers sociala bakgrund och studief framgång (Hallerdt, 1995; Halsey, 1997; SOU 1993:85; SOU 2006:40). Skolverket pekar särskilt på att föräldrars utbildningsbakgrund allt kraftigare ger utslag (Skolverket, 2003b, 2009a, 2009b, 2010). Till följd av detta menar man att skolan i högre grad fungerar som individuell språngbräda än som fördelningspolitiskt verktyg. Framförallt är det nästan dubbelt så vanligt att man läser vidare om någon av föräldrarna har högskolebakgrund.<sup>7</sup> Betydligt färre med arbetarbakgrund

---

<sup>7</sup> Om man använder jämförelsetal, där ett är perfekt representation, ger arbetarbakgrund ett jämförelsetal på 0.73, det vill säga att det skulle vara fler med arbetarbakgrund på högskolan om det motsvarade befolkningssammansättningen. Om man har högskoleutbildade föräldrar ger detta ett jämförelsetal på hela 1.46 (Widigson, 2010).

återfinns på högskolan (SCB, 2006).<sup>8</sup> Elever med utländsk bakgrund återfinns inte heller i lika hög grad på högskolan som de med svensk bakgrund (HSV, 2008).<sup>9</sup> Vad gäller kön är det betydligt fler kvinnor som återfinns på högskolan (HSV, 2006: 17).<sup>10</sup> Det är därför befogat att trots motsatta intentioner i policydokument hävda att skolsystemet i dess praktik reproducerar skillnader baserade på bakgrund snarare än att det förändrar den relativa mobiliteten genom att vara en jämlikhetskapande skola för alla. Begreppet barriär är därför framträdande i litteratur om breddad rekrytering (Burke, 2012).

Utbildningsskillnader kan i Sverige knappast som förr förklaras med oöverstigliga ekonomiska hinder, utan snarare med kulturella barriärer. I en historisk tillbakablick på snedrekryteringens natur blir det tydligt att den stora sorteringen äger rum tidigt i systemet. När tiden kommer att välja högre studier är den sociala snedrekryteringen grundlagd. Redan Gunnar Boalt (1947) drog i sin avhandling *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper* slutsatsen att det sker en social gallring genom hela utbildningssystemet, men att den är kraftigast i det första utbildningsvalet. Den sociala selektionen blir allt svagare för varje steg troligen beroende på att utgallringen vid tidigare övergångar varit hård (SOU 1993:85). Den utbildningspolitiska betydelsen av en allmän förskola bör därför inte underskattas (Skolverket, 2003a). Högre upp i systemet finns förändringar på gymnasie- och högskolenivå med mer direkt betydelse för övergången till högskolan. Gymnasieskolan tillkom 1971 med ambitionen att skapa en gemensam mötesplats för alla barn i samhället genom en sammanläggning av de tre skilda skolformerna gymnasium, fackskola och yrkesskola. Gymnasieskolereformen innebar att även yrkesinriktade linjer i princip skulle ge allmän behörighet för högskolestudier, tjugo år senare förlängdes alla gymnasieutbildningar till tre år (SOU 1993:85). Den nya gymnasieskolan från 2011 innebar dock åter en större skillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program (Skolverket, 2011a).

Den stora högskolereformen kom 1977. I samband med den ändrades urvalsreglerna genom att bland annat högskoleprovet infördes, vilket premierade äldre studenter med livserfarenhet. Läger man därtill expansionen av Komvux, studiecirklar och folkhögskolor så är möjligheterna att skaffa sig behörighet till högskola i

---

<sup>8</sup> Läsåret 2005/06 var andelen högskolenyborjare med arbetarbakgrund 25 %. Om rekryteringen skulle motsvara fördelningen i befolkningen i åldrarna 19-34 skulle ungefär 33 % komma från arbetarhem.

<sup>9</sup> Vad gäller etnisk snedrekrytering till högskolan gäller att av 25-åringar med svensk bakgrund (person född i Sverige med en eller två föräldrar födda i Sverige) hade 46 % påbörjat högskolestudier. Motsvarande siffra för gruppen med utländsk bakgrund var 35 %. Här skall också sägas att skillnaderna mellan etniska grupper är stor.

<sup>10</sup> Ser man på den könsmissiga snedrekryteringen framgår att andel kvinnor på högskolan från 1940-talets andel på drygt 20 % numera uppgår till 60 %.



Sverige stora och har varit mindre beroende av studieinriktning på gymnasiet. Möjligheterna till studiestöd har också byggts ut till ett generellt system av rättighetskaraktär. Expansionen av högskolan efter högskolereformen var kraftig då det startades tolv nya högskolor. Universitet och högskolor förekommer numera på mer än 30 orter från att under slutet av 1960-talet endast ha förekommit på fyra (HSV, 2006). Under 1990-talet skedde i det närmaste en fördubbling av antalet studenter (Svensson, 2009).

Såväl liberaler som socialister har varit drivande i frågan om tillgång till utbildning inte bara av ekonomiska skäl utan även utifrån bildnings-, demokrati- och jämlikhets-skäl. Det är få som öppet skulle argumentera för att breddad rekrytering inte är önskvärd, åtminstone inte om nivån på kunskapskraven i utbildningen består. Ett meritokratiskt system innebär att positioner baserade på begåvning och flit skall allokeras enligt visad kompetens, snarare än att vara ett resultat av nepotism, mutor och ekonomi. Meritokrati är ett fundament för "en skola för alla" och "en öppen högskola" (Tallberg Broman, et al., 2002; Regeringen, 2001). Här blir utbildningssystemets roll som producent av rättvisa meriter central, och lärarrollen blir till myndighetsutövning. Jämlikhet i formell *tillgång* till utbildning är inte en kontroversiell fråga i Sverige. Utmaningen för utbildningssystemet är att i ett såväl segregerat som kunskapsintensivt samhälle bredda rekryteringen till högskolan genom att på alla nivåer och för alla stadsdelar i högre grad fungera socialt inkluderande. Hur detta skall uppnås kan däremot vara en kontroversiell och även ideologiskt laddad fråga. Tanken på breddad rekrytering utmanar här den meritokratiske principens skenbara neutralitet.

Aktuella frågor som högst troligt påverkar frågan om breddad rekrytering är införandet av den nya gymnasieskolan Gy11 med högre behörighetskrav och yrkesprogram som inte längre är högskoleförberedande samt friskolereformens effekter på likvärdig utbildning. Hur frågan om vidgat deltagande i högre utbildning kommer att påverkas av reformer associerade med internationell konkurrens kan också vara av betydelse för breddad rekrytering (Torres, 2009).

### *De ekonomiska idealen*

Idealet om breddad rekrytering vilar på såväl samhällsekonomiska- som jämlikhetsargument. Låt oss börja med den ekonomiska sidan av saken. Det ekonomiska argumentet för breddad rekrytering vilar på en humankapitalteoretisk grund och innebär att bred rekrytering är viktig ur ett resursperspektiv om tillväxten skall kunna

fortsätta i den konkurrensutsatta kunskapsekonomin.<sup>11</sup> Om irrelevanta sociala bakgrundsfaktorer avgör meriter och studielängd uppstår en "mismatch" där de mest begåvade eleverna inte går längst, vilket är en förlust av humankapital med effekter för hela samhället. När regeringens globaliseringsråd (2007) presenterade sin första rapport var det ingen slump att utbildningsdepartementet var avsändare. Kunskap är ett centralt begrepp i rapporten, liksom i praktiskt taget alla rapporter om globalisering. Rapporten gavs titeln "Kunskapsdriven tillväxt" och det talas om en "kompetensdriven ekonomi". I globaliseringsrådets slutrapport (2009) är det sedan omställningsförmåga och flexibilitet i en stenhård konkurrenssituation som betonas. Det poängteras att det finns ett nära samband mellan länders levnadsstandard och graden av kunskapsinnehåll i produktionen, och man konstaterar oroligt att Sverige inte har satsat tillräckligt på kunskap. Till Sveriges styrkeområden lyfter man särskilt fram att det är ett land med jämlikhetssträvanden. Där finns en ambition att alla ska vara med och att landet kännetecknas av relativt små klassbarriärer, vilket ger ett samhällsklimat med låga spänningar. Till självbilden hör också att Sverige i grunden har en befolkning som är positiv till modernitet och som i kraft av hög bildningsnivå är öppen för förändringar.

Utifrån de ekonomiska idealen ovan framstår såväl länder, organisationer som individer vara bättre rustade att möta en oklar framtid med en hög generell utbildningsnivå. Detta inte minst då det sannolikt även ställs krav på framtida riktningförändringar i ett livslångt lärande med ständig omställning och uppgradering av kompetens.<sup>12</sup> När EU skriver om det kunskapsbaserade samhället nämner man därför särskilt att hög utbildningsnivå står i ett direkt omvänt förhållande till arbetslöshetstal:

If people arriving on the labour market are to participate in the knowledge economy, their level of education must be sufficiently high. The inverse relationship between level of education and rate of unemployment is becoming more pronounced. Europe must raise the educational level of school-leavers.

(The Lisbon Special European Council, 2000)

---

<sup>11</sup> Det finns dock de som menar att det så att säga gått inflation i högre utbildning och att dess värde för ekonomisk tillväxt kan diskuteras (Wolf, 2002).

<sup>12</sup> Högre utbildning medför normalt bättre chanser på arbetsmarknaden och därmed bättre inkomster och levnadsstandard (Hemström & Lagerkvist, 2010). Detta förhållande förväntas bestå (SACO, 2012). Det bedöms även finnas "icke-monetära" aspekter som intressanta arbetsuppgifter och bättre arbetsmiljö (Björklund, 2010; Hemström, 2010). Utrikesfödda har dock en sämre situation på svensk arbetsmarknad och även om utbildning i sig är positivt för individen är avkastningen på högre utbildning avsevärt lägre för utrikesfödda personer (Hjern, 2009: 428-33).

Ett fundament för det ekonomiska idealet är tanken på individer som med full kännedom om marknaden gör fria val. Sverige har för att i internationell konkurrens möta kraven på ökad kompetens beslutat att konkurrensutsätta skolor och att införa skolpeng. Idealet är här att ökad valfrihet skall ge bättre kvalitet på utbildningar. Redan i den nya skollagens titel "För kunskap, valfrihet och trygghet" skrivs tanken på valfrihet fram (SFS 2010:800). Val är sociologiskt sett emellertid ett komplicerat begrepp. Själva idén om val antar en formell jämlikhet som enligt många sociologer kan fördunkla effekterna av reell ojämlikhet (Ball, Davies, David & Reay, 2002 ; Reay, David & Ball, 2005). Ojämlika strukturer kan begränsa handlingsutrymmet och det till synes fria valet. En komplex och globaliserad värld stadd i snabb förändring innebär dessutom att de situationer elever upplever och ställs inför i högre grad blir alltmer dynamiska och oberäknliga. Såväl kognitivt som emotionellt ställer detta krav på individens reflexiva förmåga, inte minst när utbildningsval skall göras.

Ett ekonomiskt ideal på systemnivå av betydelse för frågan om breddad rekrytering i ett meritkrävande samhälle är att konkurrensutsätta skolan. Även om målet är att förbättra skolstandarden generellt och att förbättra den absoluta sociala mobiliteten genom införandet av en kvasimarknad på utbildningsområdet, så skapar marknaden skillnader. Mindre attraktiva skolor kan snabbt, mer eller mindre grundat i relevanta faktorer som exempelvis i vilken stadsdel skolan ligger, hamna i en negativ spiral då resurserna hastigt krymper samtidigt som man tappar studiemotiverade elever. Detta väcker frågan om inte likvärdighetsprincipen, att alla skolor ska vara bra skolor, står i motsättning till principen om konkurrens. Det finns röster som menar att klasskillnaderna vidgas då utbildning görs till en kvasimarknad. Detta främst då tillgång till ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital är vitalt för att lyckas på marknaden (Crompton, 2008: 132). Diane Ravitch, utbildningshistoriker och inflytelserik rådgivare till såväl republikanska som demokratiska presidenter, har från att ha varit positiv till blivit alltmer kritisk till hur skolval påverkar kunskapsbildningen. Marknaden har vinnare och förlorare, men skolan ska aldrig ha några förlorare (Ravitch, 2010). Paula Blomqvist beskriver att ovanstående reformer medför en socialt segregande dynamik och menar att det underminerar folkhemstanken där högkvalitativ service tillhandahålls av staten till *alla* medborgare oavsett inkomst, social eller kulturell bakgrund (Blomqvist, 2004). Jan-Eric Gustafsson (2011) konstaterar att tiden efter att dessa reformer sattes kännetecknas av försämrade resultat och minskad likvärdighet. Situationen föranledde även Svenskt Näringsliv att ge ut en bok med titeln *Den orättvisa skolan* (Fölster, Morin, & Renstig, 2009). I forskningsantologin *Konkurrensens konsekvenser – Vad*

*händer med svensk välfärd?* diskuterar Jonas Vlachos att det finns risk för ökade kunskapsklyftor mellan elever, dels på grund av kamrateffekter, men också på grund av att skolor med hög andel högpresterande elever lockar till sig särskilt motiverade lärare (Vlachos, 2011).

### ***Jämlikhetsidealen om social inkludering och likvärdighet***

Ökad rekrytering är inte med nödvändighet detsamma som breddad rekrytering, vilket för oss in på frågan om breddad rekrytering sett som en jämlikhetsfråga. Segregation ur ett områdesperspektiv handlar om social sammanhållning, deltagande och *inkludering* i form av ökat socialt, politiskt och kulturellt medskapande av människor från underprivilegierade omständigheter. Att infria tanken om en likvärdig skola med skilda utgångslägen ställer höga krav på skolans förmåga att fungera inkluderande. Begreppet 'inclusion' diskuterades på 1950-talet i samband med de amerikanska medborgarrättsrörelsernas strävan efter ett bättre samhälle där diskriminering främst på grund av hudfärg skulle bekämpas (Persson & Persson, 2012: 19). Ytterst bottnar denna tanke i de grundläggande mänskliga rättigheterna där inkludering handlar om barns olika behov och riktar arbetet mot ökat deltagande i lärande, kulturliv och samhälle och att eliminera exkludering inom och genom utbildning (UNESCO, 2009). Likvärdighet i skolan innebär dock inte att utbildningen ska vara likformig eller densamma för alla. Elevernas sociala bakgrund eller vilken skola man går i, skall dock i ett likvärdigt system inte spela någon roll för möjligheten att nå målen.

I den inkluderande tanken finns en värdegrundstanke att olikheter är en tillgång. Basil Bernstein talar här om elevens rätt i skolan att bli inkluderad socialt, intellektuellt, kulturellt och personligt. Det är viktigt att inkluderingen inte innebär att genom självreglering bli absorberad, utan att rättigheten ges med möjlighet att vara autonom (Bernstein, 2000 [1996]: xix). När utbildningssystemet ställs inför elevers olikheter innebär detta dock att olikheter förhandlas i sociala processer (Nilholm, 2005). Om elever tilldelas olikheter som begränsar deras handlingsutrymme riskerar den svenska skolan att exkludera exempelvis minoritets elever från ordinarie undervisning (Runfors, 2003). Å andra sidan kan strävan att undvika exkludering innebära att elever exempelvis inte får den andraspråksundervisning som de behöver (Otterup, 2005: 97). Vi riskerar då så att säga att bli färgblinda och i den kulturella praktiken varken se väsentliga skillnader eller att skapandet av skillnad rymmer en maktdimension. Det är skillnad på perspektiv i uttrycken att eleven *har* svårigheter eller att eleven *är i* svårigheter. I det senare fallet kan förändringar i

omgivningen göra att barnet klarar av att uppnå skolans mål. Haug (1998) talar här utifrån ett demokratiskt deltagarperspektiv om en "systempatologi" när han syftar på att det är skolan *som system* som skapar problem, snarare än att problemet finns hos individer. Ett sätt att lägga ansvaret på utbildningssystemet är att använda begreppen social inkludering och vidgat deltagande.<sup>13</sup>

Jämlikhetsfrågan behandlas idag inte sällan som en fråga om likvärdighet. Likvärdighet kan ses utifrån tre aspekter: lika tillgång på utbildning, lika kvalitet på utbildning och lika utbildning i kraft av kompensatoriska insatser (Skolverket, 2012b). Enligt skollagen (SFS 1985:1100 & 2010:800) ska alla barn och ungdomar ha tillgång till en likvärdig skola, oberoende av kön, geografisk hemvist, sociala och ekonomiska förhållanden samt ursprung. I en studie om lika rättigheter och likvärdig utbildning (Gustafsson, 2006) framhålls att en segregerad skola inte stämmer överens med Barnkonventionens krav på lika rättigheter. Slutsatsen i Rädsla barnens rapport är att ojämlikheten både i skolan och i bostadsområdet skapar ojämlikhet i utbildningsprestationer. Likvärdighet säger sig knappast någon vara emot. Likväl, eller kanske just därför, rymmer likvärdighetsbegreppet olika tolkningsmöjligheter i striden om synen på utbildning och reformer inom utbildningsområdet (Englund & Quennerstedt, 2008). Där likvärdighet under 1960- och 1970-talen i det mer centraliserade systemet avsåg den enskilde elevens möjlighet till jämlikhet, har begreppet alltmer kommit att kopplas till måluppfyllelse i jämförelse mellan skolor. Målet att skapa en jämlik skola har blivit det mer värdeneutrala *an equivalent school*.<sup>14</sup> Kvarstår gör emellertid att synen på jämlikhet i förutsättningar och synen på det utopiska samhället är starkt ideologiskt laddade.

På systemnivå kan man se att den svenska skolan har blivit allt mindre likvärdig. När Skolverket (2011b) rapporterar till regeringen om utvecklingen av ungdomars levnadsvillkor lutar man sig mot PISA-undersökningen (Skolverket, 2010). År 2000 hade Sverige en stark position när det gäller likvärdighet. En analys av resultaten i PISA 2009 visar att Sverige har tappat sin topposition till att numera inte vara mer än ett genomsnittsland när det gäller likvärdighet. Betydelsefullt för förverkligandet av jämlikhetsidealet om en likvärdig utbildning, är att man konstaterar att betydelsen av en elevs socioekonomiska bakgrund har förstärkts och nu till och med är större än

---

<sup>13</sup> Begreppet *inclusive education* syftar på att undervisning bedrivs utan att exkludera studenter med annan bakgrund än i majoritetskulturen. Begreppet vidgat deltagande, *widening participation*, syftar på att det inte bara gäller att rekrytera studenter med underrepresenterade bakgrunder. Det gäller också att behålla dem och förhindra avhopp genom ett vidgat deltagande.

<sup>14</sup> Förskjutningen blir synlig då svenska policydokument översätts till engelska där *equivalence* till stor del kommit att ersätta jämlikhetsbegreppet. Inom den internationella utbildningspolitiska diskursen har begreppet *equality* snarare ersatts med det till social rättvisa associerade begreppet *equity* (Englund & Francia, 2008).

genomsnittet i OECD. Skolsystemet i Sverige har på kort tid gått från att vara centraliserat och relativt likvärdigt till att bli ett decentraliserat skolsystem där frågan om likvärdighet *mellan skolor* alltmer har hamnat i fokus, då skillnaderna mellan hög- och lågpresterande skolor ökar (Skolverket, 2012b). Skillnaderna mellan hög- och lågpresterande elever har också ökat, vilket visar sig bland annat i att andelen elever som når högsta möjliga betyg har ökat samtidigt som andelen obehöriga till gymnasieskolan ökat. Skolverket hänvisar till OECD-statistik när man konstaterar att likvärdighet tycks gynna höga genomsnittliga resultat och man exemplifierar med Finland och Kanada. För skolans huvudmän ligger en stor utmaning i Skolverkets konstaterande att skolan inte är likvärdig då den inte förmår kompensera den påtagliga sociala skiktning som finns i elevers bakgrund (Skolverket, 2006b, 2009b, 2012b).

Det finns flera möjliga orsaker till den minskade likvärdigheten. Stor betydelse har troligen de tre större reformer som under 1990-talet skedde samtidigt: kommunalisering, det fria skolvalet och den fria etableringsrätten för friskolor. Vidare skedde stora mer pedagogiknära förändringar. En övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning infördes och ett nytt kriterierelaterat betygssystem implementerades (Skolverket, 2006b). Kommunaliseringen av skolan beskrivs av Niklas Stenlås vid Institutet för framtidsstudier som att marschen inleddes bort från välfärdsstatens enhetliga skolsystem (Isaksson, 2011: 65-84). Likvärdigheten får här betydelsen av riktningsvisare för kommunernas friutrymme där utbildningen som kommunen anordnar skall vara likvärdig. På det kommunala planet kan man däremot föra helt olika politik i likvärdighetens namn (Quennerstedt, 2008).

Slutligen kan man problematisera ökad rekrytering till högre utbildning och ett meritokratiskt system som ofta tas för givet som väg till jämlikhet. Vad vi ser som kunskap och bildning är knappast neutralt. Hög utbildning behöver inte vara samma sak som det goda livet. Michael Young menar att meritokrati innebär en oönskad arrogant elitism som bara producerar ett annat mönster av ojämlikhet.<sup>15</sup> I boken *"The rise of the meritocracy"* (1958), där begreppet meritokrati myntades som en dystopi i form av ett elitistiskt och ojämlikt samhälle, pekar han också på att människovärdet förblir oförändrat oavsett utbildningsnivå.<sup>16</sup> Även om elevers

---

<sup>15</sup> Att bli bedömd som att inte ha några meriter lämnar enligt Andrew Sayer (2005b) underklassen "moraliskt naken".

<sup>16</sup> I ett tal argumenterade Michael Young för att påvisa det omänskliga i att bara intelligens och utbildningsnivå skall betraktas som meriter: *"Were we to evaluate people, not only according to their intelligence and their education, their occupations and their power, but according to their kindness and their courage, their imagination and sensitivity, their sympathy and generosity, there would be no overall inequalities of the sort we have got used to. Who would be able to*

bakgrund i en utopisk framtid inte fick genomslag i utbildningssystemet skulle ett meritokratiskt system producera sociala skillnader. Dessa får då en legitimitet som ojämlikhet på andra grunder inte kan få:

”[...] the doctrine of meritocracy is based on the idea of giving everyone an equal chance to be unequal.”

(Halsey, 1997: 13)

## Stadens ombildning och utbildning

I detta andra kontextualiserande avsnitt stärks inledningens påstående att utbildningssystemet, liksom frågan om breddad rekrytering i ett meritkrävande samhälle, delvis befinner sig i en ny situation. Kunskapsstaden Göteborg kommer här att beskrivas såväl urban- som utbildningssociologiskt. De nitton informanter som möjliggjort denna avhandling har tillbringat skoldag och vardag i en storstad präglad av segregerade villkor. Platsen Angered som utgjort deras hembygd är en stor stadsdel med nästan 50 000 invånare och där 45 procent är under 30 år.<sup>17</sup> De intervjuade har inte bara varit geografiskt lokaliserade i det urbana landskapet. De har också levt i ett socialt landskap som haft betydelse för såväl självuppfattning som vad man värderar och vart man vill. Grannskapet där de vuxit upp, kännetecknas statistiskt sett bland annat av relativ fattigdom, lägre utbildningsnivå och skolresultat samt av att en hög andel av lokalbefolkningen har utländsk bakgrund.<sup>18</sup> Den segregerade staden och förortens platsbundna villkor innebär att plats inte endast utgör en neutral scen där sociala händelser utspelar sig, utan även har egenskaper och krafter som jag försöker förstå.

### *Urbansociologiskt betraktat*

Födelsen av sociologi som vetenskap sammanfaller i hög grad med tilltagande industrialisering och urbanisering. En given sociologisk frågeställningen blev tidigt hur detta företrädesvis i städerna framväxande samhälle skulle betraktas, hur det skapas och vad det skapar. Modernitet och utveckling framstår som linjära begrepp

---

*say that the scientist was superior to the porter with admirable qualities as a father, the civil servant to the lorry driver with unusual skills at growing roses?” Michael Young (2000).*

<sup>17</sup> Källa: (Göteborgs stad, 2012b) *Göteborgs Stad/SDF Angered/Befolkning och geografi*. Se diskussion om fördelar och risker med att namnge platsen i metodkapitel tre under rubriken *Etiska aspekter*.

<sup>18</sup> För utförligare diskussion om begreppet förort, se kapitel fyra. Den enligt SCB etablerade definitionen på utländsk bakgrund är att man antingen själv är född utomlands eller är inrikes född med båda föräldrarna utrikes födda. Personer med svensk bakgrund definieras som inrikes födda med två inrikes födda föräldrar eller inrikes födda med en inrikes och en utrikes född förälder (SCB, 2012a).

som rumsligt får en naturlig koppling till stadens framväxt. Den urbana frågan löper som en röd tråd genom sociologins framväxt och utgör även en röd tråd i denna avhandling med dess fokus på platsens betydelse. Storstaden är den plats där inte bara utvecklingens möjligheter utan också dess problem koncentreras och förstärks.

<sup>19</sup> Flera sociologer talar på olika sätt om storstadens paradox och att storstaden är en lämplig miljö att studera globaliseringens effekter.<sup>20</sup> Urbansociologen och filosofen Henri Lefebvre poängterade när han skrev om storstaden att det urbana livet implicerar möten, en mångfald av levnadssätt, konfrontation av skillnader och en pluralism av mönster som samexisterar i staden (1996: 75). En av de första urbansociologerna som ingick i det som senare kom att kallas Chicagoskolan, Robert E. Park, beskrev sitt studieobjekt som att staden i överflöd visade det bästa och sämsta i den mänskliga naturen och att staden kunde ses som ett laboratorium där den mänskliga naturen och sociala processer kan studeras:

”The city, in short, shows the good and evil in human nature in excess. It is this fact, perhaps, more than any other, which justifies the view that would make of the city a laboratory or clinic in which human nature and social processes may be conveniently and profitably studied.”

(Robert E. Park ([1925], 1967: 46)

Utifrån en urbansociologisk horisont kan konstateras att frågan om breddad rekrytering kompliceras av samtida globala utbildningsprocesser som producerar allt kraftigare sociospatiala skillnader. Befolkningen koncentreras i ökande grad till städerna och ungefärligen 80 procent av Europas invånare lever idag i städer (Förenta Nationerna, 2011). Städerna är dynamiska och levande centrum för tillväxt, sysselsättning och kultur samtidigt som de står inför stora sociala utmaningar. Sociologen Loic Wacquant talar vid millennieskiftet om *fyra logiker* som driver fram denna nya urbana marginalisering: En *makrosocial dynamik* med ökad social ojämlikhet då kollektivt välstånd paradoxalt nog stiger samtidigt som arbetslösheten ökar,

---

<sup>19</sup> Georg Simmel (Simmel, [1903] 1981) är den sociolog i början av 1900-talet som med sin essä om storstaden och det andliga livet tydligast förknippas med storstadens kultur, dess livsmönster och urbanitetens betydelse för det moderna. I en läsning av sociologins klassiker finns annars förutom socialt patos något som liknar skräckblandad förtjusning över den växande staden och det finns gott om reflektioner kring vad moderniteten lovar och sviker. Det ljuder en genklang av ett tyskt romantiskt ödestema när den tidige Marx tar upp individens alienation till samhället och vårt främlingskap inför vad vi själva skapat (Marx, [1844] 1978), Emile Durkheim ser i modernitetens arbetsdelning problemet med att erbjuda social sammanhållning vilket riskerar att resultera i moralisk anomi (Durkheim, [1902] 1984) och Max Weber bekymrade sig för att den moderna människan var en specialist utan ande och en njutningsmänniska utan hjärta destinerad till fångenskap i rationalismens järnbur (Weber, [1934] 1978: 86).

<sup>20</sup> Se exempelvis Helena Holgerson (2011: kapitel 7) som kopplar sin etnografiska lokala studie till globala processer. Hon refererar här till Les Back (2009: 205) som beskriver att storstadens etniska mångfald gör den både till plats för de mest rasistiska och de mest toleranta miljöerna och lyfter liksom Sassen fram att storstaden är en lämplig miljö att studera globaliseringens effekter då många generella samhällsförändringar är som mest intensiva där (May, et.al., 2005: 352).



en *ekonomisk dynamik* där lönearbetet förändras då enklare jobb försvinner och vi får en "överskottspopulation" på arbetsmarknaden, en *politisk dynamik* där välfärdsstaten försvagas och riktade program får liten verkan. Slutligen pekar han också på en *bostadspolitisk spatial dynamik* där områden i en ny spatial ordning präglas av social deprivation (Wacquant, 1999).<sup>21</sup> I Sverige har sedan mitten av 1990-talet tre nationella program satts som en slags urban regionalpolitik med syfte att öka tillväxten och minska segregationen. Först kom "Blommansatsningen", sedan Nationella exempel följt av Storstadssatsningen.<sup>22</sup> Redan före valet 2006 upphörde dock den särskilda statliga finansieringen trots att pengarna möjliggjorde pedagogisk utveckling, personalfortbildning och andra resursstärkande insatser (Axelsson & Bunar, 2006).<sup>23</sup>

Förändringen från industristad till kunskapsstad kan te sig olika beroende på utbildningsnivå och även på vilken del av staden man utgår från. Underprivilegerade förorter är såväl socioekonomiskt som geografiskt marginaliserade i förhållande till stadens centrum och kan beskrivas som socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rum (Bunar, 2005b: 75-96). I den fjärde rapporten om Sverige rekommenderar därför europarådets kommission mot rasism och intolerans därför att Sverige inför en handlingsplan mot boendesegregationen (ECRI, 2012). Marginaliseringen beskrivs bäst utifrån detta som mångdimensionell. Segregationen i storstäderna innebär inte bara en rumslig åtskillnad. Även mentala och känslomässiga avstånd mellan människor och mellan periferi och centrum riskerar att bli påtagliga.

I stadens globalt utblickande ombildningsprocess från industri- till postindustriell stad hägrar identiteten som kunskapsstad i policydokumenten. Det är när ett förverkligande av visionen om kunskapsstaden Göteborg (Göteborgs Stad, 2005) skall ske i kombination med visionen om hållbar social utveckling (Göteborgs Stad, 2010) som frågan om breddad rekrytering kan ses i ett nytt ljus.<sup>24</sup> Vad gäller förverk-

<sup>21</sup> Enligt bostadspolitiska mål ska boende och bebyggelsemiljön bidra till jämlika och värdiga levnadsförhållanden, särskilt främja en god uppväxt för barn och ungdomar och bidra till socialt hållbar utveckling (Boverket, 2007).

<sup>22</sup> Storstadssatsningens officiella namn var "Lokala Utvecklingsavtal". Det var en satsning på de 24 mest segregerade områdena i Stockholm, Göteborg och Malmö. Regeringen garanterade ca 2 miljarder kronor och kommunerna åtog sig att bidra med motsvarande summa (Bunar, 2009: 17).

<sup>23</sup> Många aktiviteter och insatser har varit positiva för den enskilde, men utvärderarna och forskarna tycks ense om att den övergripande målsättningen att bryta den sociala, etniska och diskriminerande segregationen har misslyckats (Boverket, 2005; Graninger et al. 2009; SOU 2005:29). I en genomgång av forskning kring boendesegregation i Sverige (Lilja & Pemer 2010) konstateras att resultaten är samstämmigt nedslående, segregationen fördjupas. Samma negativa bild finns i offentliga rapporter (Socialstyrelsen, 2010; Storstadskommittén, 1997; Storstadsutredningen, 1990).

<sup>24</sup> Visionen om socialt hållbar utveckling finns formulerad i S2020, som står för Socialt hållbar utveckling år 2020 och är namnet på ett uppdrag från Göteborgs stad till Social resursförvaltning som ska leda till att sociala frågor får samma betydelse i kommunal planering som ekonomi och ekologi (Göteborgs Stad, 2010). I budget 2013 skrivs: "För att uppnå visionen om en hållbar stad behövs strategier och inriktningar för hur målen nås" (2012: 14). I bakgrunden finns regeringsformens första kapitel andra paragrafen där det framgår att det allmänna ska främja en hållbar utveckling och

ligandet av båda dessa visioner finns stora förhoppningar knutna till utbildningens betydelse. Ett ökande antal barn startar sin geografiskt korta men socialt långa resa mot medborgarskap i kunskapssamhället från områden präglade av etnisk mångfald och relativ fattigdom (Integrationsverket, 2006; Socialstyrelsen, 2006). Utifrån stadens normativa mål blir det en viktig uppgift att socialt marginaliserade områden av staden inkluderas i den av stadsledningen tänkta kunskapsstaden Göteborg, om den inte bara byggs för inflyttande studenter och för de redan utexaminerade, utan även för den kunskapsresurs i form av ungdomar som redan bor i stadens periferi.

### *Utbildningssociologiskt betraktat*

Frågan om breddad rekrytering till teoretiska utbildningar på gymnasiet och till högskolan är av betydelse för välfärden och för möjligheten att bli en aktiv "medborgare" i kunskapsstaden. Staden och ett liv innanför stadsmurarna förknippades på medeltiden med frihet bland annat då livegna genom att bokstavligen bli medborgare kunde befrias från feodalt livegenskap.<sup>25</sup> Idag är bilden av Göteborg snarare en kunskapsstad omgärdad av osynliga sociala utbildningsbarriärer där fria val att skaffa sig goda meriter och högskoleutbildning kan ifrågasättas. En individ är socialt exkluderad om: a) han eller hon är geografiskt boende i samhället, b) han eller hon inte kan delta i de för en medborgare normala aktiviteterna i det samhället och c) han eller hon skulle vilja delta, men är hindrad att göra så genom faktorer bortom egen kontroll (Burchardt, Le Grand, & Piachaud, 1999). Göteborgs stadsledning är inte omedveten om att den sociala dimensionen har ett klass- och områdesperspektiv, då man exempelvis i budget konstaterar att barnfattigdom är hög i vissa stadsdelar. Man skriver här att: "*Segregationen ger elever olika förutsättningar att klara skolans krav vilket har påverkat betygsutvecklingen*" (2012: 9).<sup>26</sup> För att använda en 'spårvagnsmetafor' kan förorten beskrivas som den materiella utgångspunkten för en förändring som utsträcker sig i tid och rum. Somliga kanske befinner

---

även ska verka för att alla människor ska kunna uppnå delaktighet och jämlikhet i samhället. Detta är i linje med när EU talar om den sociala dimensionen i ekonomisk tillväxt i termer av "inclusive growth", "social inclusion" och "social cohesion" (EU, 2005).

<sup>25</sup> På medeltiden myntades det både juridiskt och emotionellt klingande uttrycket "Stadtluft macht frei" (Park [1925], 1967: 12). Innanför stadsmurarna fick man som medborgare tillgång till de större rättigheter som var kopplade till ett visst område. Här framträder medborgarskapets etymologiska bakgrund, innanför borgmuren fanns bokstavligen talat *medborgarna* med medborgarrätt.

<sup>26</sup> Redan i titeln på Budget 2013 skrivs en inkluderande tanke fram i formuleringen "för hela Göteborg". I samma andas budgetens inledning rubriken "Göteborg – en stad för alla". Vidare framkommer en självbild positiv till inkludering då man skriver att "*staden uppfattas av många som fördomsfri och inkluderande...*" (2012a: 8). I Budget 2013 ses inkluderingstanken även ur ett samhällsperspektiv. Här talas om social hållbarhet för att inte skapa sociala klyftor.

sig på ett stickspår medan andra som mina informanter befinner sig på ett spår som innebär en social resa från miljonprogram till högskoleprogram.<sup>27</sup>

Den tidigare urbansociologiskt beskrivna marginaliseringen ger en bild av villkorande strukturer. Frågan om brist på likvärdighet i skolan på områdesnivå är av fundamental betydelse för att förstå *begränsande* villkor för social rörlighet. Med brist på explicit statistik angående övergångsfrekvensen från förort till högskola<sup>28</sup> och med kännedom om att sortering utifrån socialt ursprung är som kraftigast tidigt i systemet (Halsey, 1997; SOU 1993:85), blir uppgifter om likvärdighet i skolan på områdesnivå det tydligaste sättet att visa segregeringar i stadens utbildning och utbildning. Såväl urban- som utbildningssociologiska förklaringar riktade mot grund- och gymnasienivå behövs då snedrekryteringen till högskolan inte i första hand sker i steget mellan gymnasium och högskola utan tidigare. När Skolinspektionen i november 2012 tillkännager sin helhetsbedömning av tillsynen i Göteborgs kommun inleder man med att tala om bristande likvärdighet. Man konstaterar att stadsdelsnämnderna inte har klarat uppdraget att ge eleverna en likvärdig utbildning och man menar att det är anmärkningsvärda skillnader mellan stadsdelarna (Skolinspektionen, 2012). *Göteborgs Posten* (2012) valde innan skolinspektionens rapport, baserat på dess delrapporter, att söndagen den 28 oktober 2012 fylla framsidan med uttrycket "underkänt!" i röd text mot svart bakgrund. Den kontextlösa bild som ges är att det finns bra och dåliga skolor. Även Skolverkets databas Salsa (Skolverket, 2012d) ger en kontextlös bild då man statistiskt kompenserar elevsammansättningens effekter genom att 'trolla bort' de ofta även geografiskt situerade socioekonomiska förutsättningarna.<sup>29</sup> De fyra sidorna i tidningen ägnas åt att sätta betyg på enskilda skolor och man ger detta rubriken *Underbetyg över hela stan*. Det är dock slående när man tittar på grafiken där skolorna är utplacerade att av de sju granskade skolorna i Angered har en F – 3 skola med 90 elever getts betyget MVG, övriga skolor i området ges IG. Något som *inte*

---

<sup>27</sup> Integrationssamordnaren Dalibor Eminefendic i Kungsbacka kommun kritiserar i artikeln "Integration handlar om jobb – inget annat" (GP 2011-09-16) bristen på integration i termer av att nya svenskar placeras på ett blindspår. "Vi som kommer från Balkan har bokstavig erfarenhet av blindspår i våra länder där folk, interna flyktingar eller bostadslösa placeras i gamla tågagnar på blindspåren vid järnvägsstationerna. Folk bor i vagnarna i åratals och ser hur tågen och livet passerar alldeles bredvid dem."

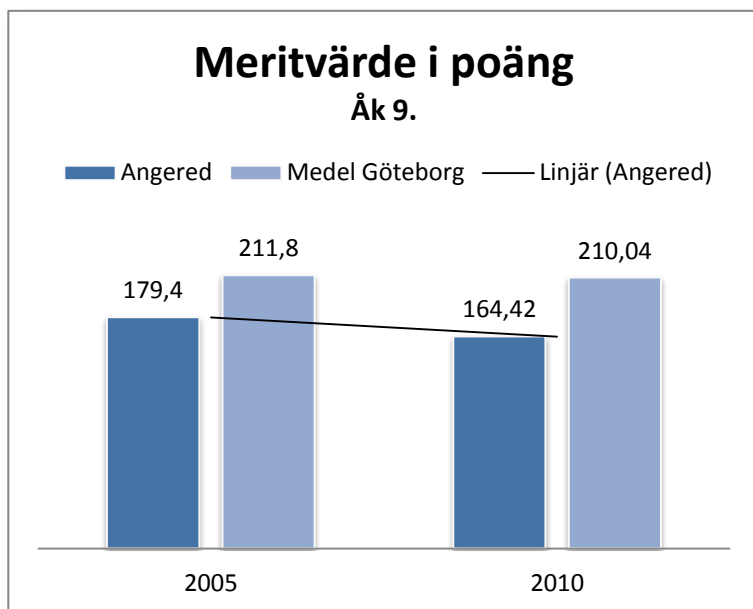
<sup>28</sup> Det är intressant i sig att varken Göteborgs kommun, GU, Högskoleverket eller Statistiska Centralbyrån har statistik på områdesnivå som skulle ge en bild av övergångsfrekvensen till högskolestudier.

<sup>29</sup> Att en databas som vikt bort socioekonomiska faktorer knutna till elevens bakgrund över huvud taget behövs för att kunna jämföra kommuner och skolor, är talande i sig och belyser att frågan om skolans kompensatoriska uppdrag i en segregerad stad är viktig. Med detta verktyg föreligger en risk att sänka förväntningar och att tankar leds fel på flera sätt. Det finns indikationer på att skolverket kommer att omarbete eller kanske helt skrota SALSA (Skolvärlden, 2012). Vad gäller högskolestudier hjälper det inte enskilda elever att skolan i området har höga Salsavärden om de inte når tillräckliga kunskaper och meriter för att komma in på högskoleutbildningar och sedan klara av dessa.

framgår i reportaget är att sett enbart till meriter (utan att ta med annan måluppfyllelse), presterar skolorna i Angered generellt lägre än de skolor som getts IG i andra stadsdelar där inte bara meritnivå utan skolans hela uppdrag betygsatts.

Skolverkets databas SIRIS jämför olika skolor och visar påtaglig brist på likvärdighet i meritpoäng mellan skolenheter i olika delar av staden Göteborg. Meritvärdena i miljonprogrammets skolor är låga och i vissa skolor når färre än hälften av eleverna upp till godkända betyg i år nio. Diagrammen som följer visar att det är stor skillnad mellan medelvärdet av fem skolor i området och *genomsnittet* för Göteborg.<sup>30</sup> Områdets skolor ligger under genomsnittet i Göteborg vad gäller meritvärden och tendensen är att skillnaderna ökar (se diagram 1).

**Diagram 1. Meritvärden 2005 – 2010**



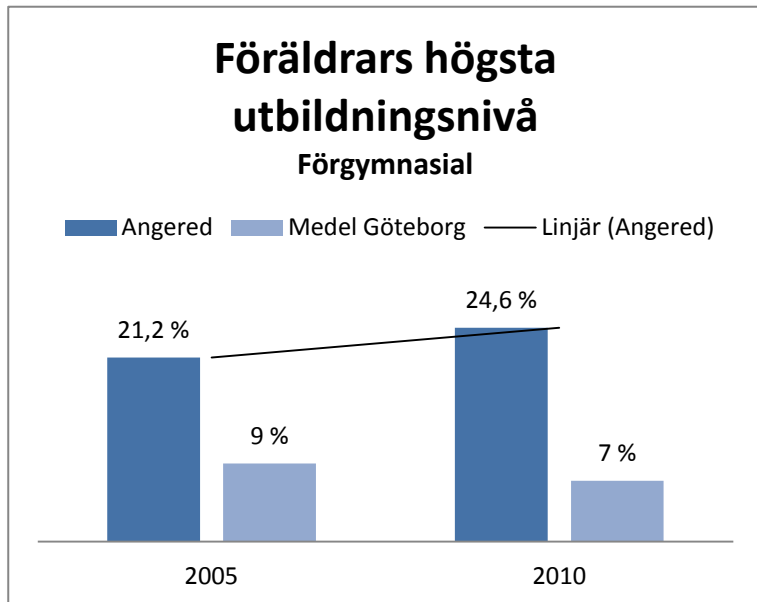
**Kommentar:** Kategorin Angered har sammanställts genom att ett Medelvärde för fem kommunala skolor i området har tagits fram. Medel i Göteborg är påverkat av kategorin Angered. Statistiken bygger på uppgifter från Skolverket (2012c) *Siris*.

En möjlig sannolik påverkandefaktor till de låga meritvärdena i området är föräldrarnas lägre utbildningsnivå. I området Angered finns i jämförelse med genomsnittet för Göteborg en stor grupp föräldrar med grundskola som högsta utbildningsnivå. Dessutom är trenden uppenbar att skillnaden ökar i jämförelse med Göteborg som helhet (se diagram 2). Den i kunskapssamhället väsentliga gruppen

<sup>30</sup> En mer dramatisk skillnad hade kunnat visas genom att jämföra med något område som har motsatt utveckling. En jämförelse med medelvärdet i staden visar dock den generella utvecklingen bättre än jämförelse mellan enstaka ytterlighetsskolor.

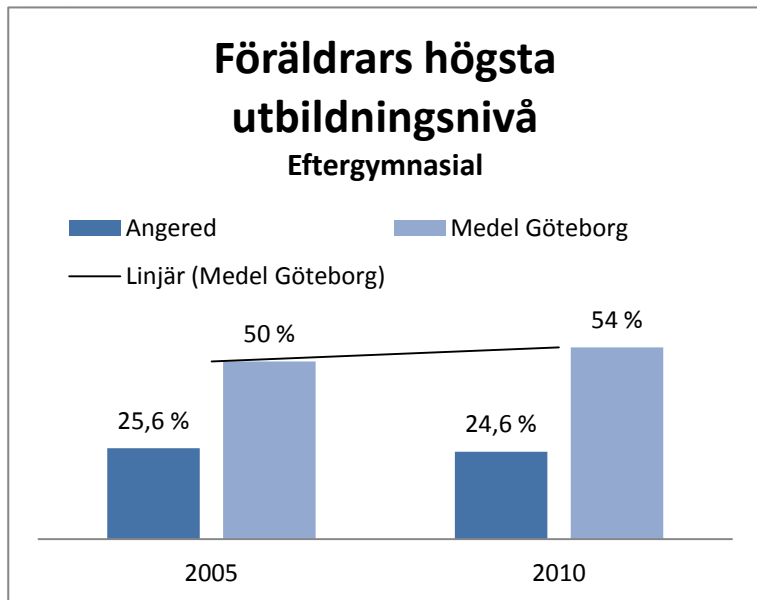
föräldrar som har eftergymnasial utbildning ökar i Göteborg som helhet. Däremot är denna grupp mindre än hälften så stor i Angered, och skillnaden mot Göteborgs- snittet blir större (se diagram 3).

**Diagram 2. Föräldrar med som högst grundskola 2005 – 2010**



**Kommentar:** Kategorin Angered har sammanställts genom att ett medelvärde för fem kommunala skolor i området har tagits fram. Statistiken bygger på uppgifter från Skolverket (2012c) *Siris*.

**Diagram 3. Föräldrar med högskolestudier 2005 – 2010**



**Kommentar:** Kategorin Angered har sammanställts genom att ett medelvärde för fem kommunala skolor i området har tagits fram. Statistiken bygger på uppgifter från Skolverket (2012c) *Siris*.

Skolor i ytterområden får allt svårare att upprätthålla en god måluppfyllelse vad gäller kunskapsmål (Bunar & Kallstenius, 2007). Angående utvecklingstendenser konstaterar Skolverket (2012b) att skolans betydelse för elever ökar dramatiskt. Alla "konsumenter" är inte lika rörliga på marknaden och de skolor som får hamnar problem slås inte ut särskilt snabbt. Elever med hög studiemotivation samlas på skolor där det finns många andra studiemotiverade elever och detta får negativa konsekvenser för likvärdigheten, då elevers resultat även påverkas av kamrateffekter och av lärares förväntningar. Skillnaderna är så pass stora att exempelvis kommunala gymnasieskolor i storstädernas ytterområden, som den jag själv har varit verksam i, har fått kämpa för att attrahera elever till förorten. Utbildningsförvaltningen i Göteborg konstaterar 2012 att *"Motståndet tycks vara kompakt mot att åka till Angered från andra delar av Göteborg"*.<sup>31</sup> Urban- och utbildningssociologiskt är det rättvisande att tala om en möjligheternas geografi.<sup>32</sup> Skolverket efterlyser ett tydligare ansvarstagande från skolhuvudmännen och menar att det kompensatoriska inslaget i resursfördelning är otillräckligt. I en undersökning om resursfördelning utifrån förutsättningar och behov menar man att differentieringen av resurserna mellan enheter med mycket olika förutsättningar ofta är "försiktig" (Skolverket, 2009a). I budget 2013 (Göteborgs stad, 2012a: 23) skrivs dock intentionen fram att resurser i Göteborg skall styras av ett kompensatoriskt tänkande: *"Resurser för skolutveckling ska styras till de skolor där behoven är störst"*. Det återstår att se vad en sådan omfördelning av resurser kan ge i form av ökad likvärdighet.

Det finns också en sorterande funktion i skolsystemet där segregationen mellan skolor med avseende på andel elever med utländsk bakgrund märkbart ökar. Ur ett skolperspektiv (Skolverket, 2012b: 56-57) kan här sägas att elever som invandrat generellt klarar sig sämre i grundskolan än elever födda i Sverige och att skillnaden har ökat under det senaste årtiondet för att 2011 uppgå till -43 meritpoäng.<sup>33</sup> Elever födda i Sverige med utländsk bakgrund (dvs. båda föräldrarna födda utanför Sverige) klarar sig enligt samma källa nästan lika bra som elever med helt svensk bakgrund. Skillnaden är endast -5 meritpoäng. Skolorna i området Angered hade 2010 en andel av 84 procent av elever med utländsk bakgrund i årskurs nio. Det kan alltså konstateras att skolorna i området, även i jämförelse med befolkningssamman-

---

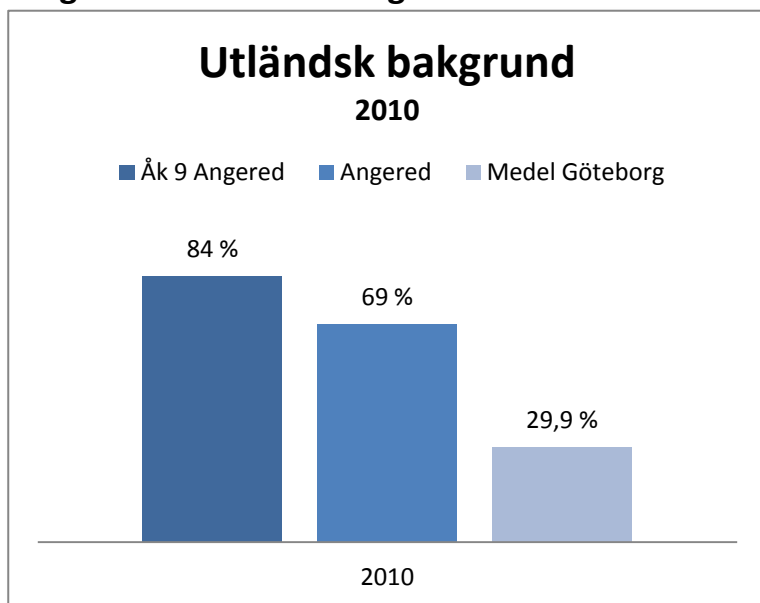
<sup>31</sup> Artikel i *Göteborgs Posten* (2012-09-04) där Mikael O Karlsson utbildningsförvaltningen Göteborgs Stad citeras.

<sup>32</sup> Begreppet inspirerat av Gry Paulgaard (2012) *Geography of opportunity*.

<sup>33</sup> Skolverket antar att försämringen åtminstone delvis kan förklaras av faktorer som att fler av de barn som invandrat kommer sent, från andra länder och därmed från andra skolbakgrunder och att de jämfört med tidigare har andra modersmål som kan göra det svårare att tillgodogöra sig det svenska språket.

sättningen i närområdet i stadsdelen, inte attraherar elever med icke utländsk bakgrund, se diagram 4.

**Diagram 4. Utländsk bakgrund 2010**



Kommentar: <sup>1</sup>Med utländsk bakgrund menas här att personen antingen är född utomlands eller att båda föräldrarna är födda utomlands. Uppgifter om utländsk bakgrund i stad och stadsdel kommer från Göteborgs Stad (2012d) *Områdesfakta*.

<sup>2</sup>Kategorin årskurs nio i Angered har sammanställts genom att ett medelvärde för fem kommunala skolor i området har tagits fram utifrån uppgifter från Skolverket (2012c) *Siris*.

När aspekter av klass och etnicitet betraktas som situerade ser vi effekter av den utveckling som Nihad Bunar talade om redan på mitten av nittioalet där elever med utländsk bakgrund lämnar förortens skolor, vilket gör att vi i högre grad kommer att få vissa innerstadsskolor som stämplas som "invandrarskola".<sup>34</sup> Detta för i sin tur med sig att den ganska snabbt blir en skola där majoritetsbefolkningen lyser med sin frånvaro då de som bor i innerstadsskolornas upptagningsområden söker sig till mer socialt homogena alternativ (Bunar, 2005b; Bunar & Kallstenius, 2007). Dessa strömningar av elever står i samklang med Bourdieus syn på den kulturella reproduktionens logik (Bourdieu & Passeron, 1977). Statuspositioner i fältet är något som det per definition alltid finns brist på, och när tillgången till kapital i någon form når fler kommer den sociala ojämlikheten att reproduceras i ny form. Inför risken för nedåtgående social mobilitet måste medelklassen enligt detta synsätt därför ha en exkluderande taktik i försök att maximera reproduktionen av sina klassfördelar (Halsey, 1997: 15).

<sup>34</sup> Begreppen etnicitet och "invandrare" kommer att problematiseras längre fram under rubrikerna *Elevers migrationsbakgrund och andrafiering* och *Etiska överväganden*.

## Tidigare forskning

### *Kritisk forskning om utbildning*

I frågan om snedrekrytering i utbildningssystemet delar jag ett gemensamt intresse med sedan länge etablerad forskning om social rättvisa. Denna forskning ifrågasätter utbildningens förmåga att fungera inkluderande och jämlikt. Generellt kan sägas att kritisk forskning om skolans jämlikhetsfunktion har närmat sig frågan om breddad rekrytering utifrån olika positioner. Utgångspunkten under 1970-talet var framförallt ett klass- och socialgruppsperspektiv. Under slutet av 1980-talet dominerade ett köns- och genusperspektiv och under 1990-talet blev en inriktning mot etnicitetsaspekter vanlig (Tallberg Broman, et al., 2002).<sup>35</sup>

Vad gäller klassaspekten visade den historiska tillbakablicken på frågan om snedrekrytering i utbildningssystemet att samhället på strukturell nivå reproduceras genom utbildning och skola. Det är mindre vanligt att som i föreliggande studie intressera sig för individens förmåga att skapa sin framtid och här kan denna avhandling ge ett bidrag. Forskning med klassanknutna begrepp som kulturell reproduktion, skolans språkliga koder och dold läroplan är teoretiskt förankrad i klassiker inom området. Här finns Basil Bernstein (1974) om den språkliga aspekten av klassreproduktion. Bernstein förklarade arbetarklassens bristande skolframgång med hur skolans kulturella och språkliga kod klassmässigt korresponderar med olika elevgrupper. Paul Willis (1977) betonade ett kulturellt perspektiv när han skildrade hur pojkar fostras till lönearbete men också själva aktivt genom medvetet avståndstagande medverkar i den samhälleliga reproduktionen. Även Pierre Bourdieu intresserade sig för utbildning och skrev tillsammans med Jean-Claude Passeron den välciterade texten om reproduktion i utbildning, samhället och kulturen (Bourdieu & Passeron, 1977). Systematiken i hur över- och medelklassbarn kom att få högre utbildning sågs här helt överensstämmande med skolans uttalade syfte och avsikt. I Sverige har den av Bourdieu inspirerade Donald Broady lyft fram både hur gymnasieskola (Broady & Börjesson, 2008) och högskola som sociala fält (Broady, Börjesson, & Palme, 2002) haft funktionen av att upprätthålla social reproduktion. De sociala krafterna i sorteringen anses så starka att man talar om att positioner "tilldelats" snarare än att elever valt. Här finns ett stort och värdefullt

---

<sup>35</sup> Segregation i storstäder, etnicitet, friskoleutveckling, kraftig högskoleutbyggnad och stratifiering av högskoleväsendet är frågor som idag rimligen har stor relevans för frågan om rekrytering till högskolan. Sett ur dagens perspektiv är det före år 2000 uppseendeväckande i vilken liten utsträckning dessa företeelser lyfts fram i svenska utredningar som refererar till forskning kring breddad rekrytering. Frågorna nämns liksom i förbifarten men ges inget eget utrymme. Se exempelvis (SOU 1993:85).



inslag av avancerad kvantitativ kartläggning, vilket är en inriktning som denna kvalitativa studie inte ger sig på. Utbildningssystemets sorterande funktion efter sociala mönster är förstås intressant även för min forskningsfråga. Men mitt intresse för individens förmåga att forma sin framtid genom reflexivitet och handlingskapacitet innebär att denna typ av undersökningar inte är helt användbara vad gäller att förstå agentskap.

Angående skolans likvärdighet utifrån kön kan generellt sägas att sett till meriter har flickor klarat sig relativt bättre än pojkar i den svenska skolan och återfinns i högre grad på högskolan. En könsproblematik som slår mot flickor kvarstår dock vilket framgår av Helena Korps avhandling (2006) om lika chanser i gymnasiet, där det konstateras att äldre utbildningsformers olika traditioner och uppdelning på olika utbildningsgrenar enligt kön och social bakgrund i stor utsträckning lever kvar i det nuvarande systemet. Anna Sandell pekar i sin avhandling (2007: 174) på att såväl utbildningssegregation på strukturnivå som självsortering på aktörsnivå bidrar till att genusordning upprätthålls, vilket får effekten att endast 14 procent av elever går på vad hon kallar könsjämna program i gymnasiet. Mina informanter kommer dock från samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga programmen, som inte är starkt könssegregerade under gymnasietiden. Även utbildningsval inom högskolan och villkorande könade processer där faller utanför avhandlingens inriktning.

Från skiftet till det nya årtusendet granskas skolan alltmer utifrån ett kritiskt perspektiv med fokus på hur den fungerar för barn och ungdomar med annan etnisk bakgrund än majoritetskulturen. Det är en viktig fråga om skolan fungerar segregande eller integrerande. Man kan generellt säga att skolframgång är tydligt relaterad till klass och kön. När det gäller etnicitet är bilden däremot mer komplex, och kategorin tappar i förklaringsvärde inte minst på grund av att det finns en stor inomgruppsvariation (Tallberg Broman, et al., 2002: 188). "Etnicitet" fungerar snarast som ett paraplybegrepp för identiteter, grupper och relationer baserade på den "vi-känsla" som utmärker ett folks kollektiva uppfattning om sig självt, vilket kan skilja sig från etnicitet som tillskriven identitet (Westin, 1999). Att som på 2000-talet tala om konstruktioner av ras, att tala om "invandrare" eller att främst tala om etnicitet och mångkultur relaterat till utländsk bakgrund, ställer forskningen inför etiska problem (Tallberg Broman, et al., 2002: 139-141). Det föreligger en risk att man i sina kategoriseringar bidrar till att använda begrepp som påverkar den verklighet vi studerar och att man ofrivilligt bidrar till en konstruktion av "de andra".<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Jag för en diskussion om detta i kapitel tre under rubriken *Etiska överväganden*.

Det blir allt vanligare att integrera olika aspekter som klass, kön och etnicitet. Därmed börjar vi komma in på den tidigare forskning som jag mer direkt placerar min studie i förhållande till på grund av dess intresse för skolor och människor i den marginaliserade förorten. Nihad Bunar visar att med den ökade segregationen i storstadsområdena har även den svenska skolan förändrats. Med avhandlingen *Skolan mitt i förorten* (Bunar, 2001) visar han hur de sociala och ideologiska förändringarna i samhället påverkar, och hur skolor och elever som uttryck för agentskap använder strategier för att handskas med och bekämpa segregationens konsekvenser. Bakgrunden till denna inriktning är att de strukturella förhållandena ändrades snabbt under 1990-talet med ökad segregation som fick till följd att vissa skolor i stort sett enbart hade flerspråkiga elever. Med detta kommer alltmer en platsdimension in i bilden då invandrade och deras barn med utländsk bakgrund i stor utsträckning återfinns i de mer klassmässigt underprivilegierade förortsområdena i storstäderna. Flera studier har närmat sig denna komplexa fråga genom etnografiska ansatser. Bland dessa kan nämnas exempelvis Aleksandra Ålund (1997) som integrerar ett köns- och etnicitetsperspektiv när hon i sin avhandling talar om den "multikultiungdom" som finns i förorten. Hennes utgångspunkt är att etnicitet är ett föränderligt fenomen som skapas i relationer och därför kommer att handla om gränsdragningar och blir till en fråga om konstruktion och rekonstruktion. Åsa Anderssons avhandling *Inte samma lika* (2003) fokuserar på identifikationer hos tonårsflickor i multietnisk förort där fokus ligger på att förstå hur det är att vara ung kvinna och hur kategoriseringar formas när de gör sig själva och världen begriplig.

Ett kulturteoretiskt perspektiv på förorten har en stark företrädare i Ove Sernhede med ett flertal publiceringar i ämnet segregation och ungdomskultur även med fokus på skolan. Han menar att ungdomar i den stigmatiserade förorten inte upplever sig ha samma möjligheter som ungdomar i andra stadsdelar. Detta överskuggar betydelsen av olika pedagogiska modeller som prövas i förortens skolor. Bilden av förorten som problemområde blir en självuppfyllande profetia, och många unga ser trots hoppningivande informella lärprocesser i den lokala ungdomskulturen inte skolan som en relevant karriärväg (Sernhede, 2002, 2009, 2011; Sernhede & Johansson 2004). Vad gäller sociala faktorerets betydelse för ungas syn på framtida utbildning och karriär finns också Catarina Lundqvists (2010) etnografiska avhandling om etnicitet och utbildning som belyser hur familjens sociala position och föräldrarnas karriärer är en viktig hållpunkt för ungdomarnas bedömning av sina framtidsmöjligheter. Studien pekar på hur både social klass och etnicitet påverkar ungas syn på möjligheter och karriärval.

Då jag med ett brett anslag velat få en bild av informanternas hela sociala och geografiska "resa" från förort till högskola, har jag – trots i flera avseenden delat studieobjekt med dessa etnografiska studier – valt att närma mig problemställningen med hjälp av enbart kvalitativa forskningsintervjuer. Med brett anslag menar jag dels att såväl förort som högskola är breda kategorier, men också att informanterna i flera avseenden skilt sig åt vad gäller traditionella kategoriseringar: de har varit såväl män som kvinnor, haft utbildade föräldrar eller inte, haft migrationsbakgrund eller inte och om de så haft, kommit till Sverige vid olika åldrar. Inriktningen på individens agentskap för vägen till högskolan innebar att jag inte i förväg riktade studien specifikt mot någon enskild villkorande kategori som kön, klass eller etnicitet.

I Sverige kan Mats Trondman med sin avhandling *Bilden av en klassresa* (Trondman, 1994) nämnas som särskilt inflytelserik vad gäller att kvalitativt förstå hur klasskillnader orsakar en social reproduktion som upprätthålls av en ojämlik social ordning inom utbildningssystemet. I likhet med Mats Trondman och Ulla-Britt Wennerström (2003), som intresserar sig specifikt för kvinnliga klassresenärer, har jag ett intresse av att belysa vägen i sin helhet, livsbanan, vilket är ett intresse för kulturella och socialpsykologiska aspekter av det identitetsarbete som krävs för att bryta sociala mönster. Jag har dock med min fokusering på den segregerade staden och platsens betydelse en delvis annan empirisk definition av "resenärens" utgångsläge. Såväl Trondman som Wennerström utgår mer specifikt från informantens klassbakgrund medan jag utgår från den sociospatiala position som förortsbakgrunden utgör. Inomvetenskapligt tar jag utgångspunkt i kritiskt realistisk teori och avser även att ge ett emotions- och urbansociologiskt bidrag till det utbildningsvetenskapliga fältet.

### ***Grannskapseffektens svarta låda***

Mitt intresse för breddad rekrytering ur ett områdesperspektiv med stadens olika delar i fokus, ger ett studieobjekt som jag delar med en kulturgeografisk tradition, där begreppet grannskapseffekt är viktigt. Då jag har inriktning på plats vill jag ta upp något av den forskning som intresserar sig för effekter av grannskap i ett utbildnings-sammanhang. Breddad rekrytering i termer av grannskapseffekter innebär ett intresse för rumsligt förankrade kontextuella effekter på skolprestationer och övergång till högre studier. Begreppet grannskapseffekt innebär att betydelse ges till geografisk koncentration av faktorer som har negativa eller positiva effekter på människors livschanser exempelvis vad gäller att utbilda sig, att arbeta eller att vara

politiskt aktiv (Graninger & Knuthammar, 2009; Lilja & Pemer, 2010).<sup>37</sup> Här är det således inte bara familj, skola eller givna sociala kategorier som kan ha betydelse utan även det vidare begreppet grannskap.

I den forskning kring grannskapseffekter som med kvantitativa metoder intresserar sig för utbildning, pekar flera studier åt samma håll, att grannskapet faktiskt *har* en effekt i sig som inte kan reduceras till andra kategorier. I Petra Sundlöfs avhandling (2008) konstateras att bostadsområdet, med hänsyn taget till skillnader i individ- och familjebakgrund, i viss mån påverkar betyg. Grannskapet har dock större påverkan på utbildningslängden, vilket är intressant för denna avhandling, då det framgår att områdeeffekten är relativt stor för huruvida man väljer högre utbildning. Stora koncentrationer av resurssvaga invånare inverkar här negativt på enskilda individers möjligheter i livet och andelen högutbildade i området är det som verkar ha särskild betydelse. Inom fältet finns exempelvis också Lars Lindvall (2009) som vad gäller bostadsområde och gymnasieval i en studie finner att områdets utbildningsnivå har betydelse för valet att börja gymnasiet. Detta är i linje med tidigare studier av exempelvis Eva Andersson och S.V. Subramanian (2006), som finner att områdesvariabler så som svaga ekonomiska resurser och etnisk koncentration har en negativ inverkan på antal avslutade årskurser. Andersson och Subramanian menar att områdeskaraktäristik grundad i socioekonomiska förhållanden trots skolans jämlikhets- och likvärdighetsanspråk i hög grad kan förutsäga individuella studieresultat (Andersson & Subramanian, 2006). Något som i viss mån talar emot relevansen av områdeeffekter för denna avhandling är att det finns forskning som pekar på att skoleffekter är större än områdeeffekter. Här finns exempelvis Timo Kauppinens (2007) studier av Helsingfors och Lars Brännströms (2008) avhandling om gymnasiebetyg.

Sammantaget blir bilden av grannskapseffekten att det med kvantitativ ansats är ett svårfångat och undflyende fenomen och att dess betydelse är omdiskuterad.

---

<sup>37</sup> I forskningen om grannskapseffekter brukar man skilja på tre grupper av effekter – endogena, exogena och korrelerande effekter. A) *Endogena* effekter anses framkallade i det system man studerar, en effekt som uppstår när en grannes attityder eller beteenden påverkar andra i området genom sociala relationer. I denna kategori ryms socialisation, sociala nätverk och begreppet relativ deprivation som kan ge negativ effekt exempelvis genom känslor av otillräcklighet. För dessa gäller att det är attityder och/eller beteende som påverkar. B) De *exogena* effekterna har att göra med att uppfattningen av området har betydelse (fritt från grannars egenskaper). Man påverkas exempelvis negativt av att bo i ett stigmatiserat område med låg socioekonomisk status. C) De *korrelerande* effekterna är desamma som ett strukturellt perspektiv. Här kan det dels handla om att utfallet inte behöver ske via påverkan på attityder och beteenden som att man bor långt från de arbetsplatser man kan få jobb på, ojämn institutionell kvalitet som sämre offentlig service och sämre skolor. Eller så handlar det även här om stigmatisering, dvs. att man bor i ett område med ett dåligt rykte som faktiskt försämrar möjligheterna att få jobb eller att bli erbjuden bostad (Galster, 2007; Graninger & Knuthammar, 2009; Manski, 1995). Endogena och korrelerande effekter anses dock svåra att empiriskt skilja åt (Bergsten, 2010).

Talande är att Lars Brännström (2006) därför döper sin avhandling inom fältet till *Phantom of the Neighbourhood*. Det finns förvisso starka korrelationer mellan att bo i ett resurssvagt eller resursstarkt område och hur väl individer lyckas i livet. Men å andra sidan skriver Boverket (2010) att ju närmare forskare kommer till att isolera just *områdets* betydelse för hur individer klarar sig på olika samhällsarenor desto mindre tenderar effekten att vara. Som skildrats ovan är ett sätt att närma sig frågan om grannskaps- eller områdeseffekter genom kvantitativa longitudinella registerbaserade individstudier. Ett annat sätt, mer i linje med min studie, är att genom kvalitativ metod rikta intresset mot frågan om grannskapseffektens "svarta låda" där det enligt Ainsworth (2002) ryms medierande mekanismer.<sup>38</sup> I fokus blir då inte *att* utan snarare *hur* och *varför* bostadsområdets sammansättning har betydelse för möjligheten att läsa på högskola. Fokus hamnar då på att kvalitativt förstå grannskapseffekten som socialt och kulturellt fenomen. Även om grannskapseffekter är svåra att statistiskt belägga, är det utifrån segregation och snedrekrytering intressant att djupare försöka förstå platsens kulturella aspekter, medierande mekanismer eller om man så vill innehållet i "den svarta lådan" som kan påverka sambandet mellan förorten och övergångsbenägenheten till högskolan.

---

<sup>38</sup> Begreppet medierande innebär att mekanismerna är indirekta eller förmedlande.

## Avhandlingens disposition

Avhandlingens empiriskt grundade del är organiserad kring tre temaområden som utgör delarna i avhandlingen. Resultatdelarna avslutas med en egen resultatdiskussion för att summera varje del. Då detta är en monografi förhåller sig delarna dock till varandra. Det inledande resultatkapitlet med tyngdpunkt i villkorande strukturer återkopplar jag till i de följande kapitlen. Frågeställningen om vilka mekanismer som har försvårat respektive möjliggjort övergången från förortsskola till högskola finns med i samtliga delar. Dispositionen ser ut som följer:

- Del I i avhandlingen är *Introduktion*.
- Del II heter *Att veta sin plats*. Här är platsperspektivet särskilt i fokus när frågan om vilken betydelse plats med villkorande strukturer som klass, kön och etnicitet har för informanternas val att högskoleutbilda sig.
- Del III heter *Att skapa sin framtid*. Här är agentskapet särskilt i fokus när frågan avhandlas om vad som stärker elevers möjligheter att skapa en framtid som innefattar högskolestudier.
- Del IV heter *Att möta utbildningssystemet*. Här är jag särskilt intresserad av att svara på frågan om hur informanterna har upplevt sin skolgång i förorten och mötet med högskolan, samt vilka faktorer som här har försvårat respektive möjliggjort övergången från förortsskola till högskola.
- Del V heter *Slutsatser och öppningar*. Här behandlas frågan om vägen från förort till högskola i en mer syntetiserande slutdiskussion. Det hela avslutas mer praxis- och skolutvecklingsnära med att lyfta studiens implikationer för ett utbildningssystem syftande till social inkludering.

## Teoretisk förankring

Avhandlingens övergripande problemställning handlar om steget från flerfaldigt underprivilegierad och marginaliserad förort till högskoleutbildning. Det är en samhälls- och utbildningsvetenskaplig fråga som skär genom flera forskningsfält och som angrips med teoretisk utgångspunkt i sociologi och kulturgeografi.

Margaret Archers kritiska realism, Pierre Bourdieus teori om kapital och fält samt teorier om plats och emotionssociologi är i avhandlingen kompletterande inriktningar vars syfte är att förklara och förstå individens handlingsutrymme i brytningen mellan villkorande strukturer och individens agentskap. Klass, kön och etnicitet diskuteras i förhållande till platsteori, som redogörs för relativt utförligt då den kan fungera intersektionellt där flera olika former av samverkande och motverkande maktordningars effekter kan diskuteras samtidigt.

### Den kritiska realismen om handlingsutrymmet

#### *Handlingsutrymmets ontologi*

Ett val, som att högskoleutbilda sig, sker alltid i ett verkligt och uppfattat handlingsutrymme. Frågan som löper som en röd tråd genom denna avhandling är hur fria vi är när vi gör detta val. Enligt den kritiska realismen är handlingsutrymmet villkorat av sociala och kulturella strukturer.<sup>39</sup> Den mänskliga naturen med dess egenskaper och krafter medger emellertid att vi är reflexivt medvetna om såväl begränsningar som möjligheter, vilket gör oss både fria och begränsade. Sociologin har i sitt val av kunskapsobjekt mestadels betonat hur ojämlikhet reproduceras. Med frågor om vilka sociala och kulturella faktorer som genererar social ordning och rörelse, har social ojämlikhet som relateras till klass, kön och etnicitet hamnat i centrum. Mänskligt tänkande och handlande kan därmed ur sociologisk synvinkel inte enbart förstås som ett resultat av individuellt självbestämmande, eller för den del inte heller som naturgivet eller slumpmässigt. Här krävs en sociologisk förklaring

---

<sup>39</sup> Med sociala strukturer avses exempelvis social stratifiering och positionerande praktiker utifrån fördelning av materiella resurser. Margaret Archer menar även att vi föds in i kulturella betingelser som föregår kulturell interaktion och kulturell elaboration (Archer, 1996 [1988]: 186). Man kan här tänka exempelvis att det kan finnas språk, religiösa och politiska föreställningar etc. som föregår.

till hur strukturer villkorat agenternas val att påbörja högskolestudier, men även ett sociologiskt svar på frågan om vilka mekanismer som har möjliggjort att bryta mot strukturella begränsningar.

Frågan om handlingsutrymmets beskaffenhet och om sociala mekanismer är *verkliga* eller *uppfattade* är tydligt ontologisk. Ontologi betyder bokstavligen läran om det varande.<sup>40</sup> I äldre filosofi innebar ontologi förhållandet mellan det sanna varat och det skenbara. Ontologi är ofta en underförstådd del i teorier, begrepp och antaganden. Margaret Archer, av central betydelse för avhandlingens teoretiska inriktning, är företrädare för en kritiskt realistisk metodologi. Hon menar att vad vi anser *vara* social verklighet, avgör hur vi studerar samhället. Därför får klargörandet av ontologi betydelse:

An ontology without a methodology is deaf and dumb; a methodology without an ontology is blind.

(Archer, 1995: 28)

Huruvida handlingsutrymmet är verkligt eller uppfattat är en vetenskapsteoretiskt svår fråga. Tankemässigt finns en splittring mellan två tänkta ytterlighetspositioner. Å ena sidan finns en positivistisk position präglad av naiva empirism, där det vi kan observera också *är* verkligheten, och å andra sidan en postmodern relativistisk position som betonar kunskapens subjektiva karaktär där det inte går att få kunskap om någon verklighet vid sidan om den vi själva producerar genom språk (Danermark, 1997). En kritiskt realistisk position lägger sig mellan dessa positioner, men hävdar att ontologin föregår epistemologin, läran om vad man kan veta och hur man kan nå kunskap. Den ontologiska frågan innebär även en skillnad i anspråk på i vilken grad analys av resultat kan relateras till verkligheten. Filosofiskt innebär den kunskapsteoretiska realismen att det existerar en yttervärld oberoende av vårt medvetande om den och att studieobjektet i sig är källa till kunskap. Den kritiskt realistiska positionen innebär dock att det endast råder en viss likhet mellan den av oss oberoende yttervärlden och vår varseblivning av den. I ordet *kritisk* ligger alltså en ståndpunkt att vår kunskap om verkligheten alltid är begränsad och i ordet *realism* ligger att det finns en verklighet oberoende av vår kunskap om den. Den kritiska realismen hävdar här att det finns en *transitiv dimension* där vi genom språket har kunskap och teorier om verklighetens objekt. Detta innebär att den kritiskt realistiska positionen inte förnekar betydelsen av hur människor tolkar och

---

<sup>40</sup> Se exempelvis Daniel Seldéns avhandling *Om det som är* (Seldén, 2005).



konstruerar världen.<sup>41</sup> Å andra sidan hävdar emellertid den kritiska realisten att det också finns en *intransitiv dimension* med kunskapsobjekt som är oberoende av vårt medvetande.

Roy Bhaskar formulerade 1978 grunden för den kritiska realismens antagande om vad verkligheten är (Bhaskar, [1978] 2008: 41). Den ses som stratifierad, och kan analytiskt delas in i tre domäner. Domän ett (D1) är *empirins domän* där vi erfar saker och kan studera dem vetenskapligt. Den mindre empiriska domänen ingår i domän två (D2) som är *det aktuellas domän*, där saker *faktiskt* händer oavsett om vi studerar dem eller kan erfara dem med våra sinnen. Den tredje domänen (D3) är *den djupa verklighetens domän* där underliggande strukturer och mekanismer verkar. Objekt har här vissa kausala egenskaper och krafter med sätt att verka i världen, och utgör på så vis generativa mekanismer som har potential att orsaka händelser i världen.<sup>42</sup> Väsentligt och ickedeterministiskt är att mekanismerna inte är helt förutsägbara, eftersom *andra mekanismer kan motverka eller förstärka*. Intervjuerna som jag analyserar tillhör empirins domän. Informanternas livsvärld och deras erfarenheter och tolkningar av dåtid och framtid hör hemma i det aktuellas domän, vilket innebär att de inte är helt tillgängliga. Vetenskapens syfte blir att förklara observerade fenomen genom att synliggöra underliggande kausala mekanismer. Vetenskapens uppgift kan därmed sägas vara att identifiera fenomen i den empiriska domänen och att genom kritisk reflektion analytiskt försöka komma fram till vilka generativa mekanismer i det verkligas domän som på komplexa vis orsakar händelser och sociala fenomen.

Då jag redan från början varit inriktad på frågan om framgångsfaktorer och haft siktet inställt på vad som kan förklara att förortsungdomar går vidare till högre studier, har jag även i syftet talat om *upplåsningsmekanismer*. I kritiskt realistiska termer kan detta uttryckas som en fråga om bakomliggande generativa mekanismer med för högskolestudier positiv effekt.<sup>43</sup> Dock är processen hur struktur och agentskap formar och återformar varandra över tid väsentlig och är en central poäng

---

<sup>41</sup> Detta diskuteras ytterligare i kapitel 3 Metod under rubriken *Intervjustudiens möjligheter*. Margaret Archers position bedömer jag vara att hon genomgående går i polemik mot såväl en strukturalistisk som en konstruktivistisk ytterlighetsposition. Men hennes antireduktionistiska hållning i erkännandet av den transitiva dimensionen utesluter alltså inte att som realist använda sig av intervjustudier trots dess konstruktivistiska aspekter.

<sup>42</sup> Man kan här tala om 'emergens' som på svenska betyder framväxande eller frambrytande.

<sup>43</sup> Inom det kulturgeografiska fältet talas om 'områdeseffekt' och 'grannskapseffekt' och inom det utbildningsvetenskapliga fältet talas mycket om 'skoleffekt', och dessa begrepp används i avhandlingen. Här avses egentligen område, grannskap och skola som *orsak* till effekter. Ambitionen i den kritiskt realistiska analysen är att göra det möjligt att se de mekanismer som ger ett kausalt samband mellan orsak och effekt/händelse, förvisso villkorat av andra mekanismers emergenta egenskaper och krafter (Sayer, 2000: 15). Villkorande strukturer ger sig tillkänna genom de effekter de orsakar. När jag i avhandlingen använder 'skoleffekt' och 'grannskapseffekt' är det i betydelsen att dessa har inneboende egenskaper och krafter av villkorande betydelse för informanterna.

i Margaret Archers morfogenetiska teori (1995: 65). Förändring måste per definition ha en tidsdimension och i Archers realistiska värld *föregår alltså strukturer de handlingar som förändrar dem* (1995: 76). Antagandet för med sig dels att det på individnivå finns exempelvis fysikaliska, biologiska och psykologiska aspekter som kan föregå vår språkliga praktik. Det innebär också att det på systemnivå finns sociala och kulturella egenskaper och krafter som verkar delvis oberoende av hur vi uppfattar dem. I den morfogenetiska ansatsen betonas att samhället över tid formas och omformas utifrån det dynamiska samspelet mellan de olika strata som struktur och mänskligt agenskap utgör (Archer, 1995). Denna ansats, som utgör grunden i Archers teoribygge, innebär att sociala och kulturella strukturer ses som villkorande, men inte determinerande.<sup>44</sup> *Morpho* syftar på att samhället, eller här snarare handlingsutrymmet, inte har någon given form, och *genetic* syftar på att det tar sin form genom avsedda och icke avsiktliga konsekvenser av aktörers aktiviteter (1995: 5). Individens socialiseras därmed inte på ett enkelt sätt av samhället, utan kan också genom sina egenskaper och krafter reproducera eller transformera de sociala och kulturella strukturerna (Bhaskar & Archer, 1998: 216-217; Danermark, 1997: 97).

### *Agenskap och valets emotionella dimension*

Utgångspunkten för sociologin kan generellt sägas vara att människan är socialt bestämd och att det är orsaker till regelbundenheter och social förändring som utgör sociologins huvudsakliga kunskapsobjekt. Sociologen och människorättsaktivisten W.E.B. Du Bois reflekterade dock redan 1904 över förhållandet till såväl slump som till utrymmet för den fria viljan i handlingsutrymmet:

”Sociology is the science that seeks to measure the limits of chance in human action, or if you will excuse the paradox, it is the science of free will.”

([1904] 1978: 53)<sup>45</sup>

Samhällsvetenskapen har alltid brottats med implikationerna av att människan är både objekt och subjekt och i vilken grad den sociala verkligheten kännetecknas av determinism och voluntarism (Cohen, 2000: kapitel 1). Frågan är dock komplex och botten i det något paradoxala förhållandet att individers handlingar begränsas av

---

<sup>44</sup> Termen morfogenetisk myntades först av Walter Buckley, *Sociology and Modern Systems Theory*, Prentice Hall, New Jersey, 1967. Morphogenesis refererar till de processer som tenderar att vidareutveckla eller förändra ett systems givna form, struktur eller tillstånd. Begreppet kontrasteras mot morphostasis som refererar till de processer i ett komplext system som tenderar att bevara ovanstående oförändrat.

<sup>45</sup> Du Bois reflekterade även kring vilken betydelse hårt arbete, tur, omständigheter och val gjorda av andra personer spelat för hans egen livshistoria där han tillhörde de få svarta som vid den tiden fick möjlighet att skaffa sig en högre utbildning. Han var även den förste afroamerikan som doktorerade från Harvard (Adams & Sydie, 2002: 292-293).

större sociala krafter, men att dessa externa begränsningar uppstår även genom våra och andras handlingar (Bottero, 2005: 54). Det blir alltför reducerande att inskränka frågan till *antingen* att mänskligt beteende i huvudsak skall betraktas som reaktivt och strukturellt bestämt, *eller* att det skall ses som ett resultat av handlingar av tänkande och målinriktade agenter.

Den individuella kapacitet av personliga egenskaper som intentionalitet, kritisk reflexivitet och handlingskraft kan verka begränsande eller möjliggörande för individens livsprojekt (Wennerström, 2003: 84).<sup>46</sup> Agentskap på individuell nivå kan identifieras som mänskliga individers emergenta egenskaper och kausala krafter (Elder-Vass, 2007: 326). En agent har i kraft av sin emotionalitet, intentionalitet, reflexivitet och handlingskraft med ett kritiskt realistiskt synsätt *potentialen* att utifrån det *den bryr sig om* och genom inre överläggningar ensam eller tillsammans med andra utveckla levnadssätt och konkreta tillvägagångssätt, för att därigenom påverka sin livsbana (Archer, 2007). Det finns egenskaper och kapacitet att *få något att hända* (emergens) som kan tillskrivas individen och därför inte kan reduceras till andra aspekter av verkligheten. Ett exempel på detta är att människor till skillnad från strukturer exempelvis kan vara reflexiva. Sociala strukturers kausala krafter medieras således genom människans agentskap (Bhaskar, 1989: 26). Det är just detta *genom* som enligt Margaret Archer behöver "packas upp".<sup>47</sup> Det är i detta sammanhang jag särskilt riktar intresse mot emotioner för att förstå *hur* val är socialt villkorat av exempelvis klass, territoriell stigmatisering och andrafiering och *hur* personer kan *göra något tillbaka* mot dessa strukturella villkor.

I polemik mot det fundamentala antagande som teorin om rationella val gör, om att preferenser är rationella och nyttomaximerande beslut, motiveras nedan teoretiskt varför en emotionssociologisk förståelse av individens förmåga att forma sin framtid är viktig. Ett emotionssociologiskt perspektiv innebär att våra för livsval så viktiga emotioner och kognitioner ses som sociala. Ett intresse för emotioner är inte heller något nytt inom sociologin.<sup>48</sup> Martha Nussbaum menar, vilket är av

---

<sup>46</sup> Det är förstas väsentligt att även tillskriva lärare agentskap och inte se dem som endast passiva representanter för institutionen skola. Lärare bedriver historiskt såväl kollektiva som individuella yrkesprojekt (Persson, 2008).

<sup>47</sup> Margaret Archer (2007) uttryckte detta vid besök i Göteborg och talade om *The ontology of human subjectivity and its importance in social theory*. Hon demarkerade sig åt två håll. Dels kritiserade hon Bourdieu för att han inte förklarar var vår frihet till förändring kommer från och därmed gör reflexivitet omöjlig. Vi behöver kunna förklara hur sociala transformationer är möjliga, vilket hon ansåg att Bourdieu inte gör. Archer talade här om sociologisk imperialism, att allt måste vara socialt. Detta gör att man inte tar upp allt vad det innebär att vara människa, man missar vår mänskliga förmåga 'powers as people'. Hon trodde dock inte heller på Gary Beckers teori om rational choice, att det bara är instrumentell rationalitet som får oss att handla.

<sup>48</sup> I Emile Durkheims religionssociologi ges emotioner vid förra sekelskiftet betydelse för att förstå sociala band och handling, när han exempelvis talar om betydelsen av en gemensam känsla och om emotionell energi (Durkheim, [1912])

betydelse för synen på reflexivitet och möjligheten för agentskap i denna avhandling, att emotioner är en väsentlig del av vår intelligens. De är i det närmaste oskiljaktigt förbundna med kognitioner genom sin kognitiva, värderande och rationella karaktär:

They are cognitive and evaluative, indeed, essential elements of intelligence.

(Nussbaum, 2001: 3)

Introduktionen om skolan pekade på att skolsystemet i allt högre grad har kommit att präglas av att individer måste göra strategiska val på sin väg till högskolan. I det svenska gymnasiesystemets policydokument är en nyttomaximerande rationalitetsprincip vägledande i synen på hur unga människor bör fatta utbildningsbeslut (Puaca & Daoud, 2011). Den enskilda eleven behöver då på sin framtidsväg ha en tydlig målsättning, adekvat kunskap om olika utbildningar samt medvetenhet om det sannolika utfallet av olika utbildningsalternativ (SOU 2008:27).<sup>49</sup> En stark företrädare för teorin om rationella val Gary Becker (1976: 8), menar att en ekonomisk ansats kan förklara allt mänskligt beteende.<sup>50</sup> Den brittiske klassinriktade sociologen John H. Goldthorpe menar att teorin om rationella val fyller valutrymmet uteslutande med rationalitet och strategi, vilket inte lämnar något utrymme för den emotionella dimensionen (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1998). Det ekonomistiska synsättet med rationella och nyttomaximerande individer ser konkurrens efter "educational goods" som viktigt därför att det ger fördelar i förhållande till andra främst i form av pengar, det vill säga att det lönar sig ekonomiskt att utbilda sig.

Helena Flam (2000) lägger i boken *The emotional man* fram ett komplement till den klassiska och neoklassiska ekonomins modell av den rationella människan. Ekonomernas idealtyp av den rationella människan, *Homo Economicus*, är en fri självisk beslutsfattare som är nyttomaximerande och rationellt kostnadsmedveten när marginalnyttan av att läsa vidare kalkyleras. Den totala friheten är dock begränsad av jakten på inre konsistens i besluten, att inte ha motstridiga behov eller föreställningar. Det är här som känslor kan få betydelse. Social ordning skapas på tre nivåer: individ, grupp och institutionell organisationsnivå. Det finns internaliserade

---

2008). Max Weber har i sin sociala handlingsteori, publicerad 1922 efter hans död, diskussioner om affektiva handlingar (Weber, 1987). Med fokus på kulturens betydelse diskuterade också Lev Vygotskij på 1930-talet i sin bok om tänkande och språk förbindelsen mellan det intellektuella och det affektiva. Utan känslorna skulle ironiskt nog världen till och med te sig obegriplig (Vygotskij, [1934] 2001: 43).

<sup>49</sup> Att kunskap och emotioner inte är något motsatspar framgår inte minst då ordet kunskap särskilt på många andra språk ligger nära att känna. Det har till skillnad från det mer abstrakta ordet vetande, som dock anknyter till synsinnets, en sinnlig och kroppslig aspekt (Liedman, 2001: 58; Svensson, 2009: 204).

<sup>50</sup> "I have come to the position that the economic approach is a comprehensive one that is applicable to all human behavior."

emotionella, intentionella, kontrollmekanismer på dessa nivåer som innefattar kognitiva processer, självreflektion, självkritik, självkorrektion men också känslor av tillit, respekt, skam, genans och skuld; känslor som bas för social ordning. Hon lanserar idealtypen "Pure emotional man" som i sin motsats är att betrakta som ofri, ickekonsistent, kostnadsindifferent och orienterad mot andra (Flam, 2000: 21). Flam talar också om "constrained emotional man" därför att vi är kulturkänsliga, inbegripna i status och maktrelationer. Det är i anslutning till grupp- och samhällsnivå viktigt att ett val också kan ses som präglad av vår sociala tillhörighet. Med ett intresse för plats och grannskap är det intressant att vi även kan tänkas ha gemensamma tolkningsramar när val skall göras. Detta genom att identiteten är påverkad av ett tanke- eller känslsamhälle villkorat av exempelvis plats, klass, kön och etnicitetsaspekter. Frågeställningen om vad som begränsar eller vidgar handlingsutrymmet för elever från en marginaliserad förort när de eftersträvar och väljer högskolestudier blir här varken en fråga om hur *en* elev eller mer universellt hur elever i allmänhet upplever det.<sup>51</sup>

Emotioner kan ses som en konsekvens av kulturella värden eller som en av sociala strukturer orsakad återspeglning, men även som en källa till agentskap. I den kritiska realismen som jag redogjort för ovan finns teoretisk grund för att integrera ett emotionssociologiskt perspektiv.<sup>52</sup> Margaret Archer (2007) ser här den mänskliga förmågan till reflexivitet som särskilt viktig för att förklara social mobilitet och för att lösa upp problemet med struktur och agentskap. Emotionerna ges en viktig roll för att förstå handling när den inre konversationens betydelse i förhållandet mellan struktur och aktörens intentionalitet, vilja och motiv lyfts fram:

---

<sup>51</sup> Den kognitivt inriktade sociologen Zerubavel menar i sin bok "Social mindscapes" att vi socialt sett tillhör ett tankesamhälle större än den inre personliga världen, men mindre än människan universellt sett (Zerubavel, 1999).

<sup>52</sup> Med kritiskt realistisk inriktning kan exempelvis förutom Margaret Archer nämnas att även Jack. M. Barbalet och Andrew Sayer (2005b) är intresserade av emotionernas roll, vilket vi strax kommer till under rubriken *Klass som ekonomiska och emotionella villkor*.

Emotionssociologi är som subfält i sociologin relativt nytt, men har funnits i cirka 35 år (Turner, 2009). Begrepp, teorier och forskningsprogram inom fältet växte successivt till sig och tog fart i och med att en sektion för emotionssociologi bildades 1986 inom det amerikanska sociologförbundet (Dahlgren & Starrin, 2004). Bland viktiga bidrag kan nämnas exempelvis: T. David Kemper (1978) som betonar att emotioner uppstår i interaktion då status och maktpositioner förhandlas. Arlie R. Hochschild (1983) poängterar att många arbeten, däribland flygvärdinna, på grund av sociala regler kräver ett emotionsarbete. Thomas J. Scheff (1990) intresserar sig för förhållandet mellan mikro- och makronivåer och vilken roll emotioner, framförallt på mikronivå, spelar för bland annat sociala konflikter som eskalerar i en spiral av skam och ilska. Randall Collins (2004) menar att emotionell energi är den huvudsakligt motiverande kraften i det sociala livet, där den emotionella energin flödar och stryps i interaktionsritualer. Dock fanns förstås även innan dess inom sociologin ett intresse för emotioner exempelvis hos Karl Marx ([1844] 2007) som sin materialistiska inriktning till trots uppmärksammar känslan av alienation som ett systematiskt resultat av kapitalismen, dock utan att ge emotionerna förklaringsvärde. Charles H. Cooley ([1902] 1922) intresserar sig när han skriver om spegeljaget för skam och stolthet som följd av att vi ser oss ur den andres perspektiv. Mikrosociologiskt finns alltså ett intresse för bland annat sociala normer, roller och känsleregler, och på makronivå finns emotioner inbäddade i exempelvis sociala institutioner, diskurser och ideologier.

The deliberative process involved has nothing in common with cost-benefit analysis. It is emotionally charged, rather than being a simple exercise in instrumental rationality, because it is maintained that our emotions (as distinct from moods) are commentaries on our concerns, which supply the 'shoving power' leading to action (or the resistance resulting in inaction).

(Archer, 2007: 13)

Margaret Archer definierar reflexivitet som en hos alla normala människor ständigt pågående process där de ser sig själva i relation till sin sociala kontext och vice versa (2007: 4).<sup>53</sup> Archer menar att det förr var mer av en traditionell social ordning med större inslag av kontextuell kontinuitet. I den senmoderna snabbt föränderliga verkligheten är det svårt för individen att leva upp till kraven på autonom reflexivitet, gestalta det vi bryr oss om och finna trygghet i välformulerade mål. Risken att domineras av mer uppbruten reflexivitet och därför inte utveckla en inställning som leder till handlingskapacitet är stor. Det är utifrån en samhällsutveckling med ökade krav på reflexivitet som Margaret Archer betonar att det aldrig har varit mer viktigt att komma underfund med vad vi själva bryr oss om:

The importance of what we care about has never been more important.

(Archer, 2012: 42)

Våra 'concerns' är ett begrepp som Margaret Archer använder för när något är på djupet angeläget och därmed är något vi bryr oss om. Fortsättningsvis kommer jag att använda uttrycket *det vi bryr oss om* som ett svenskt uttryck för 'concerns'. Emotioner ses som centrala i den inre konversationen som kommentarer till det vi bryr oss om (Archer, 2000: kapitel 6; 2004; 2012: 104-111). Det vi bryr oss om ligger bakom konkreta handlingar i våra projekt som resulterar i tillfredsställande och uthålliga praktiker (Archer, 2012: 104-115). Sociala strukturer formar objektivt situationer men det är en viktig kritiskt realistisk ståndpunkt att vi även har egna uppsättningar av angelägenheter vi bryr oss om som är subjektivt definierade. Handlingsvägar produceras av agenten utifrån de angelägenheter vi bryr oss om genom reflexiva överväganden. Om det endast deterministiskt vore så att individens handlande orsakas av strukturer blir det svårt att närma sig frågan varför vissa

---

<sup>53</sup> Egen översättning från begreppen communicative-, autonomous-, meta- och fractured reflexives. Archer argumenterar utifrån empiri att det finns fyra dominerande former av reflexivitet som i olika grad samtliga finns hos oss alla (Archer, 2012: 318). De fyra formerna är: a) kommunikativ reflexivitet – hos de vars inre konversation behöver kompletteras av andra innan de leder till handling (minskar i betydelse), b) autonom reflexivitet – hos de som har självständig och fristående inre konversation som leder direkt till handling (samma betydelse nu som då), c) metareflexivitet – hos de som är kritiskt reflexiva om sina inre konversationer och kring effektiv handling i samhället (ökar) och d) uppbruten reflexivitet – hos de vars inre konversation snarare intensifierar känslan av bedrävelse och desorientering och därför inte leder till ändamålsenlig handling (riskerar att öka).

ungdomar från strukturellt sett flerfaldigt ofördelaktig bakgrund läser vidare. Det finns alltid ickekonformitet i människors respons. Vi har kapacitet att överväga saker vilket får som konsekvens att olika människor i samma situation väljer olika; något som Archer menar att sociologin annars har svårt att hantera. Som mest kan sociologin hitta trender, likheter och korrelationer, men inte full konformitet från människor i samma situation. Detta gör de inre konversationerna viktiga när social mobilitet skall förstås. Det inre talet har en funktion då det enligt Norbert Wiley möjliggör att vi på ett annat sätt är fria från social kontroll och därmed kan ge oss själva en riktning mot framtiden i vår väg genom livet:

We are little gods in the world of inner speech. We are the only ones, we run the show, we are the boss. This world is almost a little insane, for it lacks the usual social controls, and we can be as bad or as goofy as we want. On the other hand inner speech does have a job to do, it has to steer us through the world. That function sets up outer limits, even though within those limits we have a free rein to construct this language as we like.

(Wiley, 2006: 329)

Det är genom den inre konversationen som vi skapar förutsättningar att bryta invanda mönster och att söka oss mot något nytt. Känslor (pathos) och reflexivitet (logos) är intimt sammanvävda och utgör en central och dynamisk komponent av människans inre liv. De utgör grunden till varför vi handlar och varför vårt handlande inte tillfullo är förutsägbart. Begreppet reflexivitet uttrycker en dualistisk och social process där jaget med egna egenskaper och krafter står i relation till kontexter som tid, rum och de kulturella och sociala strukturerna. Jaget speglas i kontexter och *jag* ser mig *själv* och begrundar handlingsutrymmets möjligheter och hinder i mina försök att förverkliga det jag värderar och det jag genom denna process kommer att värdera. Reflexiviteten är nyckeln till att förstå förhållandet mellan aktören och de strukturer som formar och formas av aktören. Denna distinktion mellan formas och formar är viktig för att förstå motstånd och social mobilitet snarare än social reproduktion. Ungdomarnas val att satsa på skolan och intresset att söka sig till högskolan är något de via interna konversationer översätter till handling. Människan kan inte reduceras enbart till en marionett mekaniskt styrd av kulturella och sociala strukturer, vi är även medskapare av våra liv och de strukturer som påverkar det.

Sammanfattningsvis kan man utifrån ovanstående ur ett kritiskt realistiskt perspektiv formulera det som att vi föds in i vissa objektiva förutsättningar, att allt inte är socialt orsakat och att ontologin föregår epistemologin (Archer, 1995, 2000). Ambitionen i en kritiskt realistisk analytisk ansats blir utifrån ovanstående att ur den sammanflätade empirin särskilja struktur och agentskap från varandra, eftersom

dessa strata har olika egenskaper och krafter, och att därefter studera deras dynamiska relation. Det är fråga om en analytisk dualism där struktur och agentskap inte kan reduceras till varandra (Archer, 1995: 66). Ett viktigt skäl till denna dualism är att det annars blir analytiskt svårt att hantera denna avhandlingens centrala problemställning om strukturerande begränsningar och individuell frihet. Uppåt-riktad social mobilitet kan svårligen förklaras utan hänvisning till aktiva agents handlande:

Crucially, when upward social mobility is registered, it can only be explained in full by reference to the doings of active agents.

(Archer, 2007: 151)

Genom människans emergenta egenskaper och krafter har vi handlingskapacitet att göra motstånd mot strukturer, skapa händelser i världen och ha eget inflytande över våra val (Archer, 2000: 21).<sup>54</sup> Detta utgör den teoretiska grunden när jag i del II mestadels analyserar betydelsen av strukturerande villkor knutna till plats och i del III empiriskt närmar mig frågan om agentskap i form av individens förmåga att skapa sin framtid.

### *Identitet, essentialism och individualisering*

Jag har tills nu använt identitetsbegreppet utan att riktigt definiera eller problematisera det. Etymologiskt har ordet identitet sitt ursprung från "idéntitas" och "idem" som betyder densamme, vilket måhända olyckligt i för hög grad signalerar att man är en unik individ som trots förändringar är densamma. En sådan essentialistisk syn på identitet riskerar att föra tankarna till det personliga som något i hög grad separerat från det sociala (Wetherell, 2009). Anthony Heath använder därför hellre pluralformen sociala identiteter då vi har tillgång till ett flertal identiteter (Heath, 2007). Även Beverley Skeggs kritiserar identitetsbegreppet när hon menar att identitet riskerar att betraktas som något ägt och artikulerat av en person, istället för att ses som en relation. Hon ser detta som problematiskt då det får till konsekvens att kampen kring strukturell ojämlikhet skymms genom att ansvar för ojämlikhet placeras hos de som är utsatta för den. Hon menar att identitetsbegreppet blir ett sätt att förskjuta frågan om klass genom att formulera klass utan att nämna det vid namn (Skeggs, 2004: kapitel 3).<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Margaret Archer engelska termer är 'structural emergent properties' (SEP), 'cultural emergent properties' (CEP) och 'people's emergent properties' (PEP).

<sup>55</sup> Även begreppen mobilitet, reflexivitet och individualism kritiserar utifrån samma logik då hon ser dem som resurser som speglar makt, då det är ojämlik tillgång till dem.



Det finns dock de som menar att identiteten idag hotas av upplösning. Redan Georg Simmel, som ibland kallas urbansociologens fader, betonade vid nittonhundratalets början i texten *Storstäderna och det andliga livet* att det moderna livet var splittrande och innebar fragmenterade erfarenheter (Simmel, [1903] 1981). I övergången till ett postindustriellt samhälle framförs tankegångar i samma anda. Här talas om en individualiseringsprocess där välfärdsstat, familj och grupperande kategorier som klass är i upplösning och därför minskar i betydelse. Detta får till följd att självet utsätts för påfrestningar (Beck-Gernsheim & Camiller, 2002; Beck & Ritter, 1992; Giddens, 1999). Thomas Ziehe (1989) talar här om "kulturell friställning" där givna identitetsmönster har upplösts, vilket ställer krav på ökad reflexiv förmåga då identiteter förhandlas. Anthony Giddens (1999) ger uttryck för att den "ontologiska tryggheten" är hotad då känslan av ordning och kontinuitet undermineras.

Den kritiskt realistiska positionen blir här att identitet analytiskt bäst betraktas i ett spänningsfält där struktur och agentskap tillskrivs separata egenskaper och krafter. Margaret Archers identitetsbegrepp är präglad av hennes analytiskt dualistiska ställningstagande. Det är främst i boken *Being Human* (Archer, 2000) som hon mer utförligt förhåller sig till identitetsbegreppet. Här delas identitet upp i tre aspekter då hon talar om *själv-identitet*, *personlig identitet* och *vår sociala identitet*. För att förstå denna tredelning i synen på identitet är det viktigt att först se att hon demarkerar sig åt två håll. Å ena sidan talar hon om en nedåtriktad sammansmältning, 'conflation', där de kausala krafterna endast tillskrivs samhället och där identiteten präglas genom socialisation. Å andra sidan talar hon om en uppåtriktad sammansmältning, där samma rationalitet tillskrivs individen och samhället och där individuella människor är ensamma om att tillskrivas kausala krafter.<sup>56</sup> Hennes huvudpoäng är att dessa två synsätt ensamma varken fångar tyngden av systematisk social påverkan på identiteten eller den frihet som människor har att skapa struktur, kultur och sig själva. (Archer, 2000:5).

Vi lever enligt Archer våra liv i tre stratifierade ordningar av verklighet samtidigt: den *naturliga ordningen* där fysiskt välbefinnande är viktigt, den *praktiska ordningen* där vi agerar och uppnår saker och den *sociala ordningen* där värde och självkänsla är viktiga. Det är när människan skall nå balans mellan dessa ofrånkomliga ordningar som den inre konversationen blir av stor betydelse. Dessa ordningar återspeglas i Margaret Archers identitetsbegrepp. Människan har universellt genom dessa

---

<sup>56</sup> Detta är i polemik mot teorin om rationella val där människors emotionalitet och identitet enligt Archer är tämligen ointressanta då preferenser är ganska givna (Archer, 2000: 73).

ordningar en kontinuerlig *själv-identitet*, vilket är en egenskap från tidigt i livet (Archer, 2000: 111-117). En kontinuerlig känsla av självet är av avgörande betydelse för våra mänskliga egenskaper och krafter (Archer, 2000: 254). Denna själv-identitet ligger till grund för bedriften att skapa en *personlig identitet*, som genereras av personliga egenskaper och krafter och som reflexivt byggs på genom livet i samröre med de tre ovan refererade ordningarna (Archer, 2000: 193-249). Det är hur vi prioriterar det vi bryr oss om, 'concerns' som sedan definierar vår egen personliga identitet (Archer, 2000: 190). Den är därför unik även om vi delar objektiva sociala positioner (Archer, 2007: 22). Reflexivitet är här den viktigaste generativa mekanismen för våra personliga krafter och därmed för vår unika identitet (Archer, 2000: 10; Archer, 2007). Slutligen är vi förstås inte minst reflexiva i förhållande till den sociala ordningen där vi bygger upp en *social identitet*.<sup>57</sup> Ytterligare en aspekt på identitet är att vikten av identitetsarbetet kan antas öka då vår tillhörighet till olika grupperingar blir allt mindre givna, vilket ställer krav på vår reflexiva förmåga (Archer, 2012).

Jag ansluter mig teoretiskt till Margaret Archers syn på identitet då det gör det möjligt att samtidigt diskutera sociala strukturers villkorande betydelse och individens kapacitet att genom agentskap skapa sin egen framtid. Denna definition av identitet kan också fungera som ett verktyg för syftet att djupare förstå det identitetsarbete det innebär när en ung människa formar och formas på vägen från förort till högskola.

## Symboliskt kapital och utbildningssystemet som fält

Vi kommer nedan in på Pierre Bourdieus teori där jag avser att använda begrepp som symboliskt kapital, fält och institutionellt habitus. Det är i polemik mot Gary Beckers (1964) syn på fria rationella individer som Pierre Bourdieu (1986) i sin text om olika former av kapital inleder med att säga att den sociala världen är ackumulerad historia. Valen innebär för Bourdieu ett komplext samspel mellan det förflutna och framtiden då valen finns *inskrivna* i oss, vilket gör vissa möjligheter otänkbara.<sup>58</sup> Jag

---

<sup>57</sup> Med denna tredelning, som alltså skiljer mellan en personlig identitet påverkad av en mer grundläggande själv-identitet och en social identitet, vill Archer göra ett realistiskt ställningstagande. Hon poängterar att den naturliga ordningen har en intransitiv och därmed icke språklig dimension (Archer, 2000: 3). Hon menar också att själv-identitet med en differentiering mellan själv och andra även har kroppslig grund (Archer: 111-117).

<sup>58</sup> Med habitusbegreppet betonar Bourdieu varaktiga ofta omedvetna och kroppsligt förankrade influenser. Detta föranledde engelska forskare att använda habitusbegreppet som analytiskt verktyg att tala om *Degrees of choice* (Reay, David, & Ball, 2005). Vad gäller determinism argumenterar Bourdieu att habitus aktiveras i relation till fältet och att samma habitus kan leda till olika handlingar beroende på fältets egenskaper (Bourdieu, 1990: 116; Reay, David, & Ball, 2005: 22). Det är interaktionen mellan habitus, olika former av kapital och fält som genererar logiken i handlingen (Reay, David, & Ball, 2005: 28).

ser framför allt Bourdieus teori om symboliskt kapital, fält och institutionellt habitus som användbar för att förstå vad som *begränsar* handlingsutrymmet. Archer delar Bourdieus syn på att vi föds in i sociala strukturer. En skillnad i anslag och i synen på social reproduktion är emellertid märkbar redan i titlar som *Reproduction in Education, Culture and Society* (Bourdieu & Passeron, 1977), att jämföra med Archer (2007) *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*.<sup>59</sup> Archer poängterar genomgående från sin position att vi föds in i strukturer, men i högre grad än Bourdieu ger hon en bild av världen som dynamisk, öppen och inte determinerande:

Yet whatever social structures are examined, they are only operative in and through the world of people which props the door permanently open because human action is typified by innovativeness, a capacity for interpreting the same material conditions, cultural elements, circumstances and situations in different ways and hence for introducing novel patterns or courses of action in response to them. Since people by nature are reflective in thought and reflexive in action, this is the one factor which can never be controlled for and which therefore makes attempted closure rather like locking the stable door on a horse who knows how to undo it.

(Archer, 1995: 70)

Det är i förhållande till social klass man skall se Bourdieus bidrag att utveckla det även för denna studie relevanta kapitalbegreppet. Bourdieus klassbegrepp utgår från hans intresse för social stratifikation som han beskriver som ett socialt rum av positioner. Hans fokus ligger på att studera hur och varför samhället styrs med en obönhörligt konserverande logik, där makt och inflytande är ojämnt fördelade. Han ville i många studier visa att det kapitalistiska samhället i grunden är ett klassamhälle som reproducerar sig som ett sådant (Carle, 2003). Bourdieu utgår dock inte endast från att det är de objektiva ekonomiska förhållandena som utgör basen. Utöver ekonomiskt kapital talar Bourdieu om *symboliskt kapital* som främst består av socialt och kulturellt kapital. Av fundamental betydelse är att tillgång eller avsaknad av dessa kapitalformer är relaterad till dominansförhållanden i samhället (Bourdieu, 1986; Broady, 1998). Bourdieus kapitalformer är användbara metaforer för att förstå hur tillgång till resurser och legitimering bidrar till formation av klass (Skeggs, 1997: 8-13). Kapitalformerna kan härledas från ekonomiskt kapital men de är inte helt reducerbara till denna form. Omvandling till andra kapitalformer kräver ansträngning

---

<sup>59</sup> Bourdieu kritiseras inte sällan för att det är lite utrymme för förändring i hans modeller. Bourdieu lär dock själv i filmen "Sociology as a Martial Art" ha sagt att "*Many sociologists marvel at the way in which the world changes. I marvel at how it stays the same...*" (Khan, 2008: 86). Hur social ordning reproduceras är exempelvis också ett centralt tema i hans studie *State Nobility* (Bourdieu, 1996).

för att generera den makt som är effektiv i ett visst fält. Idén om kulturellt kapital uppstod när han studerade hur barn med olika social klassbakgrund fick mycket olika resultat i utbildningssystemet (Halsey, 1997: 47). Att prestationerna så tydligt följde sociala klasser talade mot både idén om naturlig fallenhet och ekonomers idé om fria individer. Bourdieu menar att den ekonomiska teorin om rationella val, företrädd av Gary Becker (1976), missar att talang är en produkt av investering av tid och av kulturellt och socialt kapital som individen ärvt. Det *sociala kapitalet* är tillgången till sociala kontakter och nätverk vilket innebär tillgång till ett sorts innanförskap i form av kollektivt kapital. Socialt kapital kan vara tillgångar vi har vad gäller sociala kontakter och nätverk. Det *kulturella kapitalet* finns i tre former: *förkroppsligad*, dvs. långvariga dispositioner i kropp och sinne, *objektifierad*, dvs. i form av tavlor, böcker, instrument etc. och i *institutionaliserad* form som garanterar visst kulturellt kapital. Livsstil, smak etc. skapar gemensamt sätt att se på omvärlden och är också ett medel att avgränsa sig från andra grupper (Bourdieu, 1984). Utbildning är en viktig del av det kulturella kapitalet. Kapitalformerna kan *erkännas* som symboliskt kapital av andra agenter inom ett fält och det är där de får sitt symboliska värde.

Jag ser Bourdieus fältteori som särskilt värdefull i del IV som avhandlar mötet med utbildningssystemet. Frågan är vad som sker, inte minst emotionellt, när eleven med bakgrund i en marginaliserad förort möter det sociala fält som utbildningssystemet med dess olika nivåer utgör. Ett *socialt fält* är ett system av sociala positioner med en grupp människor som förenas där genom ett gemensamt intresse, en gemensam ekonomisk status eller kulturell status (Bourdieu, [1992] 2000). Fält är strukturerade av ojämlik fördelning av visst kapital. Bourdieus fältbegrepp kan förstås som en specifik social "setting" där klassdynamik föregår och kan utgöras av allt från ett klassrum eller utbildningsinstitution till ett mer abstrakt politiskt fält med det gemensamt att det råder sociala förutsättningar som avgränsar fältet från ett annat. Mötet med fältet kan alltså resultera i bristande överensstämmelse eller i kraftfulla synergieffekter. När eleven träffar på ett fält som det inte är bekant med kan detta generera förändring och omvandling men också osäkerhet och ambivalens.

För att kunna diskutera skolans och utbildningssystemets roll i mötet med elever från förorten kan begreppet *institutionellt habitus* vara användbart tillsammans med begreppet fält. När en elev möter ett fält kan det enligt forskare som använder sig av Bourdieu vara mer eller mindre nödvändigt att reproducera karaktär och vanor som accepteras av institutionen de möter (Reay, 2004; Reay, David, & Ball, 2001). Då en elev i mötet med ett fält stöter på en skola med ett för denne främmande institutionellt habitus kommer eleven inte att känna sig som "en fisk i vattnet". Institutio-

nellt habitus kan förstås som det inflytande en kulturell grupp eller social klass har på en individs beteende förmedlat genom en organisation (Reay, David, & Ball, 2001). Skolan utövar makt i kraft av sin tillgång på symboliskt kapital. Bourdieu ser skolan som att den ger legitimitet till och upprätthåller den kontrollerande klassens status och makt. Utbildningssystemet ses dessutom som den primära institution genom vilken klass upprätthålls (Bourdieu & Passeron, 1977). Med detta synsätt är skolan långt från neutral och kan ha stor påverkan på relationen till de elever som möter den. Skolan riskerar att genom sitt institutionella habitus vara socialt och kulturellt partisk genom sin delvis omedvetna praktik där exempelvis endast ett visst språk och en viss kunskap ses som värdefull. Denna omedvetna praktik kan även beskrivas i termer av att skolan har en dold läroplan som gynnar de som underordnar sig skolans normer. Skolan idag är dock som fält väldigt mångfacetterat, och det är antagligen inte längre rättvisande att tala om *ett* institutionellt habitus eller *en* dold läroplan i en centralstyrd och likformad skola:

Det har blivit allt mindre rättvisande att tala om en och samma dolda läroplan i elitskolor och i de fattiga förörternas skolor. Vi närmar oss en situation liknande den i många andra länder där det är viktigare vilken skola eller vilket universitet man gått på än vad man utbildat sig till. Detsamma kommer i så fall att gälla för lärarna.

(Broady, 2007: 8)

Bourdieus kapitalbegrepp, fältbegrepp liksom begreppet institutionellt habitus kan erbjuda en möjlighet att länka platsens strukturerande egenskaper och krafter till mötet med utbildningssystemet och dess institutionella habitus. Archer och Bourdieus teorier kan dock inte förenas utan att det skaver på vissa ställen. Jag delar dock den kritiske realisten Elder-Vass (2007) ståndpunkt att de inte är helt inkompatibla. Han menar att vid första anblick är Archers och Bourdieus teori om agentskap oförenliga då Archer i högre grad betonar medvetna reflexiva överväganden i val av identitet och normativa projekt. Det finns teoretiska skillnader i vilken grad människor påverkar sitt öde och om sociala strukturer ontologiskt kan ses som att de finns i eller utanför människan. Elder-Vass ser dock att de olika utgångspunkterna kan fungera tillsammans i handlingsteori om man ser mänsklig handling som en pågående interaktion mellan dispositioner och reflexivitet. Värdet av att förena de två utgångspunkterna är att de flesta av våra handlingar är bestämda av

både habitus och reflexiva överväganden (Elder-Vass, 2007: 335).<sup>60</sup> Eftersom Archer inte är antistrukturalistisk, snarare antireduktionistisk, ser jag inget avgörande problem med att eklektiskt använda Bourdieus kapitalbegrepp och hans teori om fält, då de är användbara verktyg i analysen av mötet med utbildningssystemet. Min ståndpunkt är emellertid att jag, utom i samband med fält och *institutionellt* habitus, undviker att betona habitusbegreppet (vars stora förtjänst ligger i att betona omedvetna processer och att teoretiskt förstå social reproduktion av vanor).<sup>61</sup> Detta för att inte teoretiskt reducera frågan om förhållandet mellan struktur, reflexivitet och agentskap. Med mina frågeställningar fungerar Archers analytiska dualism bättre för att analysera och förstå hur mönster bryts, där agentskapet och reflexivitet som en specifik kausal kraft betonas (Archer, 2003: 9).

### *Klass som ekonomiska och emotionella villkor*

Klass är inte bara ett vetenskapligt begrepp utan ett vardagligt förekommande ideologiskt laddat ord som nog alla har uppfattningar om. Andrew Sayer (2005b: 14) påpekar att kapitalismen kan hantera jämlikhet vad gäller kön, ras, ålder, sexualitet etc., men att den är oförmögen att hantera borttagandet av klass. Att vi är olika men jämlika är i ett demokratiskt samhälle för de flesta lätt att uttrycka vad gäller ras eller kön eftersom det vanligtvis inte uppfattas som självvalt. Att vara olik men jämlik blir dock en laddad och komplicerad fråga vad gäller klass, då klass i högre grad ur liberal synvinkel är möjligt att betrakta som självvalt. Om välfärd eller social mobilitet bara var en fråga om vilja och fria val blir klass emellertid en väldigt moralistisk förklaring som förlägger problematiken till individer och grupper. I samklang med den kritiska realismens ontologi och dess analytiska dualism skall jag i det följande synliggöra

---

<sup>60</sup> Vissa aspekter av vårt beteende kan mer direkt tillskrivas habitus, medan andra snarare handlar om medveten reflektion. Det kan till och med vara så att samma individ kan vara i hög grad reflexiv vad gäller vissa aspekter av sitt beteende men vara starkt driven av social betingning vad gäller andra aspekter (Elder-Vass, 2007: 342). Archer bemöter Elder-Vass ståndpunkt, att Archers och Bourdieus teorier i vissa aspekter är förenliga, i sin senaste bok under rubriken *Three attempts to combine habitus and reflexivity* (Archer, 2012: 68-82). Archer är här främst kritisk till habitusbegreppet då hon menar att det i för hög grad är såväl omedvetet som determinerande, då det genom socialisation förprogrammerar människors i hennes mening mer medvetna reflexiva tänkande. Huvudargumentet är att struktur och agentskap i för hög grad smälter samman, 'conflation'. Hon menar att Elder-Vass tänjer väl mycket på Bourdieus habitusbegrepp som utifrån hennes ståndpunkt stänger dörren för emergens då all handling där är social handling.

<sup>61</sup> Habitus är skärningspunkt för struktur och handling. Habitus är till sin natur omedvetet och prereflexivt. Bourdieu skriver att habitus fungerar som en matris för vår perception, vad vi uppskattar och för våra handlingar: "[habitus is a] system of lasting, transposable dispositions which, intergrating past experiences, functions at every moment as a matrix of perceptions, appreciations and actions" (Bourdieu, 1977: 83). Med habitusbegreppet finns alltså problem med graden av medveten reflexivitet och därmed med förmågan till att elaborera sociala strukturer genom agentskap (Om emotioner även som rationella, se Nussbaum ovan under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension*). Temporalitet i Archers morfogenetiska ansats går också förlorad (ansatsen presenterades tidigare under rubriken *Handlingsutrymmets ontologi*), då temporalitet för Bourdieu i hög grad handlar om reproduktion av makt. Framtiden blir en följd av den logik som finns inskriven i habitus, som i Bourdieus *State Nobility* (1996).

varför jag anser det viktigt att i avhandlingens olika delar använda en syn på klass som rymmer såväl ekonomiska aspekter som kulturella influenser. Då klasstruktur skapar ojämlika möjligheter för såväl förverkligande som lidande är klass en viktig kategori i samhällsvetenskapliga studier (Sayer, 2005b: 218).

Det finns stor anledning att i forskning om skolan intressera sig för klassbegreppet. Om individualiseringsteorin å sin sida innebär att strukturerande kategorier som klass får förändrad betydelse,<sup>62</sup> så har utbildningssociologin under lång tid konsekvent visat att klassbakgrund har ett avgörande inflytande över resultaten i skolan. Det finns ett tydligt positivt och över tid stabilt samband mellan familjeinkomst och prestationer i utbildning (Halsey, 1997). I en omfattande statlig utredning om den sociala snedrekryteringen till högre studier konstaterades att vid varje tidpunkt där ett val görs väljer elever från högre socialgrupper genomgående alternativ som leder till högre studier och elever från högre socialgrupper får i genomsnitt högre betyg än andra på alla utbildningsnivåer (SOU 1993:85). Långtidsutredningen (Josefsson & Unemo, 2003) konstaterade att utbildningsfördelningen var en fråga om klass. Trots insatser som gjorts under 1990-talet, i riktning mot en skola för alla och en öppen högskola, hade välutbildade föräldrar stor betydelse för elevers skolframgång. Även om möjligheterna i princip står öppna, gör personer oftast ett traditionellt val givet sin sociala bakgrund och kön. Tidigare forskning pekar på att utbildningsval är genomsyrade av klass- och etnicitetsaspekter som spelar en avgörande roll i reproduktionen av hierarkier i utbildningssystemet (Ball, Davies, David, & Reay, 2002 ; Reay, David, & Ball, 2005). Det finns anledning att fråga sig om utbildningsval verkligen är ett val eller kanske mer ett resultat av den utbildningshorisont som följer med uppväxtklassen (Öhlin, 2010: 56). Sambandet mellan klassbakgrund och deltagandet i högre studier är alltså belagt och stabilt. Men *hur* klass formar och formas och *varför* klass har betydelse i rörelsen från förort till högskola är mer öppna frågor.

Uppdelning av befolkning i ojämlikt gynnade kategorier beskrivs normalt som klasstruktur. Denna stratifikation fokuserar vanligen på ekonomiskt indelade klasser baserat på anställning, som ses som en kraftfull indikator för inkomstnivåer, social ställning och generella livschanser (Crompton, 2008: 51). Kategorin klass kan dock som Beverley Skeggs (2004: 28) påpekar ha mycket verkliga effekter för de som har

---

<sup>62</sup> Om man intar en position där man hävdar att moderniteten har genomgått en global transformation kan man som Ulrich Beck hävda att klass i en genomgripande individualiseringsprocess i det närmaste har upphört som kollektiv identitet och förvandlats till en "zombie" kategori (Beck & Beck-Gernsheim, 2002: 202). Men om orsaker inte kan identifieras och om den sociala världen är flytande och inte stratifierad, innebär detta också en position där det är svårt att identifiera strategier för att åstadkomma emancipatoriska sociala förändringar eller en reduktion av materiell ojämlikhet (Crompton, 2008: 25-26).

att leva i dessa klassifikation. Man får också skilja på klasscheman som stannar vid att *beskriva* ojämlikhet i anställningar och å andra sidan att mer teoretisk utgå från klassrelationer och fokusera på den *process* där ojämlikhet uppstår. När Beverley Skeggs diskuterar och definierar klass menar hon just att klass inte handlar om beskrivning av hierarkier utan att det har sin grund i konflikt och tillgång till makt. Hon menar att medelklassen konstituerar sina gränser genom exkludering av andra där attribution av värde blir centralt (Skeggs, 2004: kapitel 1 och 2). När Rosemary Crompton (2008: 15) redogör för klassbegreppet, menar hon att frågan om klass är mångfacetterad och att det därför inte bara finns *ett* korrekt klassbegrepp. Man kan behöva olika klassbegrepp för att förklara ojämlikhet i livschanser och materiell levnadsstandard jämfört med om man vill undersöka hur individer eller grupper subjektivt uppfattar sin klassidentitet. För den skull behöver de dock inte vara inkompatibla. Men att reducera klass enbart till dess ekonomiska dimension riskerar så att säga att sidsteppa aspekter av den kulturella dimensionens roll i klassreproduktionen. Å andra sidan vore det att legitimera klasskillnader att helt reducera arbetslöshet eller antal studenter med arbetarklassbakgrund på högskolan till en identitetsfråga. En viktig poäng som Andrew Sayer gör är därför att klasskillnader förvisso kan reproduceras helt i frånvaro av symbolisk dominans, men att klass *också* är kulturellt bestämd (Sayer, 2005b: 170-171). Inte minst i det senare fallet spelar det då roll hur institutioner som skolan bemöter människor så att inte moraliska aspekter av klass, kön, etnicitet, sexualitet eller ålder smyger sig in. Den kritiskt realistiskt inriktade Andrew Sayer argumenterar alltså, i likhet med Crompton, för att såväl ekonomiska som kulturella aspekter har betydelse och att skillnaden mellan de två inte är så stor eftersom erkännande inte bara finns i idealiserad form utan materialiseras i distributionen av faktiska tillhörigheter (2005b: 63).

Jag ansluter mig till det klassbegrepp som företräds av Andrew Sayer som innebär att när man intresserar sig för ojämlikhet måste man se ekonomiska villkor som källor till ojämlikhet, men samtidigt se att det existerar kulturella influenser (2005b: 87). Det förra är inte minst är väsentligt för att i analysen förstå den underprivilegerade platsens materiella grund som framträder i resultatkapitel fyra. Även aspekter som föräldrars ekonomiska klassposition utifrån yrke har sin grund i materiella villkor. Jag använder i analysen emellertid främst ett kulturellt influerat klassbegrepp kopplat till emotionssociologisk teori. Det blir ett verktyg för att förklara *upplevelsen* av plats, socialt ursprung och utbildningssystem. Måhända passar också detta klassbegrepp bättre vad gäller ungdomar, som inte på ett självklart sätt kan placeras efter faderns yrke och särskilt inte så om föräldern har



invandrat och fått en ekonomisk klassposition som inte överensstämmer med tillgången på kulturellt kapital.

*Upplevelsen* av klass hamnar alltså här i fokus. Detta stämmer väl med vad jag lyfte fram ovan under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension*, där Archers begrepp 'concerns' för det vi bryr oss om presenterades. Sayer menar att vi förstår klass bättre om vi även tar in människors normativa dispositioner och tro:

[...] making normative judgements is a condition of being able to live, so social science can only evade these issues at the cost of misunderstanding society.

(Sayer, 2005b: 214)

Den emotionella dimensionen av klassaspekten är något som även utan användande av Bourdieus habitusbegrepp börjar ta större plats i nutida sociologisk forskning. Stor vikt tillskrivs känslans betydelse för upplevelsen av utanförskap, stigmatisering och skam (Archer, 2000; Elias, Scotson 1999; Flam, 2000; Sayer, 2005a; Sayer, 2005b; Scheff, 1990; Skeggs, 2000; Wennerström, 2003). Enligt den makroinriktade emotionssociologen Jack M. Barbalet (2001) kan uttrycken för emotioner i informanternas berättelser tänkas säga mycket om de sociala strukturer som påverkar handlingsutrymmet. Exempelvis kan rädsla ses som en konsekvens av otillräcklig makt. Emotioner kan ses som en effekt av sociala strukturer och processer men också, vilket är viktigt utifrån en kritiskt realistisk utgångspunkt, som en social orsak till våra beteenden. Med det senare perspektivet är emotionerna del i att konstituera förhållanden och institutioner som utbildningssystemet och processer som utbildningsval. Barbalet menar att vill vi bättre förstå fenomen som klasstruktur och social handling bör vi intressera oss för partikulära emotioner i en kontext av sociala strukturer, med länk mellan mikro och makro (Barbalet, 2001: 1-7).<sup>63</sup>

Sammanfattningsvis har klass alltså inte bara en ekonomisk dimension utan också en kulturell sådan. Klass kan sammantaget anses fånga upp viktiga villkor som begränsar eller vidgar individens handlingsutrymme. Så länge människor inte lever under samma ekonomiska, sociala eller kulturella villkor fortsätter begreppet klass helt enkelt att vara relevant för frågan om att ta steget till högskolan. I denna avhandling ligger fokus på vilka konsekvenser *upplevd* klass har. Klass kan då genom våra kognitioner och emotioner även få betydelse i ett meritokratiskt fungerande utbildningssystem utan ekonomiska och formella hinder. Det finns en spänning i att

---

<sup>63</sup> Han tar i boken *Emotion, Social Theory and Social Structure* upp aspekter som klassförbittring (class resentment) som väsentligt för att begripa klasstruktur, tillförsikt i form av tilltro (confidence) som centralt för att förstå social handling, skammens betydelse för social konformitet och betydelsen av känslor av agg (resentment) och hämndlystnad (vengefulness) när ens sociala position inte uppfylls eller är kränkt. Egen översättning av begreppen.

teoretiskt intressera sig för agentskap där individer tillskrivs kraft att skapa sin framtid *samtidigt* som jag angående låga studieresultat bland vissa grupper och snedrekryteringen till högre studier vill hävda sociala strukturers betydelse. Den analytiska dualismen innebär dock att det är just denna spänning som är intressant.

## Elevers migrationsbakgrund och andrafiering

Min bakgrund som lärare i Nordöstra Göteborg säger mig att frågor med en etnisk dimension är ständigt närvarande i förortsskolor. Begreppet etnicitet går inte helt att bortse från då ord som *svensk, invandrare, svartskalle, svenne, bosnier* etc. förekommer i informanternas tal. I linje med mina erfarenheter konstaterade forskare vid en studie i förorten att de hade svårt att undvika etnicitetsbegreppet då etniska beteckningar var vanliga i de svenska multietniska förorterna:

[De svenska multietniska förorterna är] laddade med olika situationer där flera sociala kollektiv möts, där de definierar varandra och där individerna i dessa kollektiv definierar sig själva i förhållande till varandra och i förhållande till "de andra" i etniska beteckningar.

(Peterson, Svensson, & Addo, 2003: 140)

Begreppet "eticitet" förekommer frekvent i den litteratur jag läst. I kvantitativa sammanhang är det inte ovanligt att etnicitet är mycket oklart definierat. Hannah Bradby (2010) menar exempelvis att etnicitet är en så komplex och kontextinfluerad tillhörighet att det blir en svår kategori att använda i komparativa studier. Etnicitet är ett besvärligt begrepp och det blir lätt oklart vad det är som utgör etnicitet och vad det egentligen kan förklara. Etnicitetsbegreppet blir alltför lätt kategoriserande vilket i sin yttersta förlängning kan få problematiska konsekvenser. Denna kritik mot begreppet förs fram av det postkoloniala perspektivet som helst vill förkasta det, då begreppet ses som alltför essentialistiskt. Vissa använder därför hellre begrepp som hybrida kulturella identiteter (Bhabha, 1994; Hall, Held, & McGrew, 1992). Risken är annars att man ser både kultur och etnicitet som oföränderliga egenskaper som ärvs från generation till generation, vilket även kan dölja en hierarkisk uppdelning mellan majoritetsbefolkningen och *de andra*. En förespråkare för att se etnicitet som förhandling och därigenom fokusera på relationer och förändring är Les Back (Back, 1996: 158ff). Han menar att förhandlingarna sker på två plan. Dels i mikrokontexter där "nya" etniciteter konstrueras. Dels i olika offentliga definitioner av identitet som cirkulerar i deras omvärld. Mellan dessa plan förekommer en klassifikationskamp. Vad de etniskt laddade orden som svensk och invandrare betyder är då en fråga för ständiga förhandlingar. Där artikuleras nya sätt att ge mening till orden och där den

etniska identiteten kan förstås som kontrastiv, där sociala kollektiv definieras i relation till varandra.<sup>64</sup>

Att diskutera etnicitet rymmer dilemmat att man ofrivilligt riskerar att konstruera det etniska ursprunget som något avgränsat som utgör en betydelsefull skillnad. Denna svårighet kan ses som en parallell till att man genom en diskussion om jämställdhet bidrar till att konstruera skillnad mellan könen, eller att man genom att diskutera förort bidrar till konstruktion av skillnad och eventuellt även till stigmatisering. Det finns diken på båda sidor om vägen. Å ena sidan riskerar man att bli essentialistisk och tillskriva etnicitet till informanter som inte tycker att det är relevant.<sup>65</sup> Å andra sidan riskerar man att bli "färgblind" och konstruera konsensus på majoritetskulturens och/eller forskarens villkor där betydelsen av utländsk bakgrund går förlorad. Man riskerar då alltså att missa dels den egna etnicitetens betydelse i sin maktposition som forskare och även missa för informantens identitet viktiga aspekter. Det är i min forskning helt enkelt en empirisk fråga hur informanterna ser på etnicitet och dess betydelse för sin identitet, för mötet med utbildningssystemet och för steget att studera på högskola.

I analysen blir det alltså viktigt att vara öppen för att det finns, eller inte finns, en etnisk dimension i identitetsarbetet. De etniskt impregnerade orden svensk och invandrare som informanterna frekvent använder är inte heller oproblematiska då de blir markörer för en dominerande diskurs som rymmer ett maktförhållande. Såväl "etnicitet" som "invandrare" kan vara positioner givna av andrafierande processer. Som ord rör de sig inom ett spänningsfält mellan att de är frekventa vardagsord till att de som begrepp rymmer en påtaglig maktrelation som säger något om identitet och om hur informanterna och platsens etniska sammansättning betraktas. Man kan till och med ifrågasätta om invandrare ens finns:

I vilken tid och i vilka rum är man invandrare? I förhållande till vem är man en invandrare? Hur mycket invandrare är man? Helt? Till hälften? Och när slutar man vara invandrare?

(Ericsson, Molina, & Ristilammi, 2002: 22)

Efter denna problematisering vill jag klargöra hur jag väljer att använda begrepp som rymmer en etnisk dimension. När invandrare och svensk förekommer i texten är

---

<sup>64</sup> Se även metodkapitel två under rubriken *Etiska överväganden*, problematiken dyker även upp i resultatkapitel sex under rubriken *Den etnifierade platsen*.

<sup>65</sup> Så som jag minns att jag som lärare gjorde när jag i början för att visa att jag var öppen, mångkulturell och intresserad i syfte att bekräfta elevernas förmodade identitet alltid inledde med att fråga var de kom ifrån. De berättade senare att de tyckte att jag varit oerhört töntig. Som lärare var det en balansgång om undervisningens innehåll och relationen till eleven skall präglas av erkännande av skillnad eller av en likhetsideologi.

det som ord i citat och inte som begrepp. Jag betraktar invandrare och svensk som sociala positioner och markerar detta genom att istället tala om positionen invandrare eller att när jag refererar till citat sätta "invandrare" och "svensk" inom citationstecken. Etnicitet förekommer som faktor att ta hänsyn till då informanterna talar om sig själva som exempelvis bosnier, och ger denna identifikation och känsla av tillhörighet betydelse för sina erfarenheter. Etnicitet använder jag annars inte som begrepp mer än i den övergripande betydelsen att det finns en etnisk dimension. Denna gör sig gällande i många avseenden då när och var vi eller vår släkt är födda får social betydelse. Man kan då tala om att en företeelse i det sociala samspelet blir etnifierad. När den process gör sig gällande, som skapar en skillnad mellan ett vi och ett dom på etniska grunder, väljer jag istället att använda begreppet *andrafiering*. Begreppet *utländsk bakgrund* ser jag som relativt icke-laddat och mer grundat i det faktum att man är född utanför Sverige eller har föräldrar som invandrat. Jag har dock oftast föredragit att använda begreppet *elever med migrationsbakgrund*. Nihad Bunar (2009: 18-21) motiverar detta begrepp med att det inte är stigmatiserande som "invandrarbakgrund" eller nationalromantiskt klingande som "nysvenskar". Bunar menar att migration är en så omvälvande händelse i en familjs historia att den påverkar individen vare sig den själv har migrerat eller inte och dessutom kan det innebära att man av det omgivande samhället blir betraktad som "en av dom". Jag menar dessutom att begreppet utländsk bakgrund för tankarna till att betydelsen ligger i var man själv eller ens föräldrar är födda, snarare än att som med migrationsbakgrund associera till processen av att byta plats. Dessutom fångar begreppet migrationsbakgrund aspekten att de mer nyanlända av den redan etablerade majoritetsbefolkningen riskerar att ses som outsiders. I Elias och Scotsons studie *Etablerade och outsiders* (Elias & Scotson, [1965] 1999) ansågs i ett relationellt perspektiv detta vara en viktig social konfiguration. I det relationella synsättet rymms också tanken att det inte är särskilt meningsfullt att studera positionerna isolerade från varandra. Detta relationella perspektiv för därmed med sig att fokus även hamnar på det etablerade samhällets och dess utbildningsinstitutioners bemötande av elever med migrationsbakgrund. Genom att använda begrepp som *positionen invandrare*, *elever med migrationsbakgrund* och *andrafiering* är det min intention att precisera de sociala villkor som påverkar informanternas situation.

## Plats i det urbana rummet

Plats är en så fundamental företeelse i vårt vardagliga liv att det liksom andra sådana företeelser kanske ofta utgör en ofreflekterad del av tillvaron (Relph, 1976). "Var är

jag?” är antagligen en grundläggande mänsklig fråga bottnande i att lokalitet har betydelse. Edward Relph avslutar sin klassiska bok *Place and Placelessness* med att konstatera att vi har ett djupt mänskligt behov av att associeras med signifikanta platser, och att undermåliga platser därför påverkar oss människor negativt:

To live in an environment which has to be endured or ignored rather than enjoyed is to be diminished as a human being”

(Relph, 1976: 147)

De flesta av oss har säkert upplevt, ibland starkt, att erfarenheter och minnen är knutna till fysiska platser. Plats är en betydelsebärande arena för sociala processer som klass, kön och etnicitet. Platsen organiserar världen och utgör ett materiellt och socialt landskap till vilket förutsättningar och möjligheter är knutna. Henri Lefebvre påpekar att det är i den rumsliga dimensionen som de sociala relationerna finns, och förhållandet mellan det spatiala och det sociala är intressant:

Social relations, which are concrete abstractions, have no real existence save in and through space. Their underpinning is spatial. In each particular case, the connection between this underpinning and the relations it supports calls for analysis.

(Lefebvre, 1991: 404)

## *Platsbegreppet*

Platsbegreppet har sina rötter i urbansociologi, är vidareutvecklat inom kulturgeografin och har spridning till och diskuteras även inom andra akademiska discipliner. Platsdimensionen är dock vanligtvis inte framträdande inom utbildningssociologin som helhet. En utgångspunkt för att närma sig det komplexa begreppet plats är geografen Fred Lukermann (1964) som analyserar plats i nedanstående punkter:<sup>66</sup>

1. Platsen har ett läge, vilket omfattar inre kännetecken men också hur platsen genom sitt läge förhåller sig till andra platser. Alltså kan man säga att platsen har en rumslig utbredning och ett innanför och ett utanför.
2. Varje plats är en unik enhet med sina egna kännetecken, som gör att platsen skiljer sig från andra platser.
3. Även om varje plats är unik är de alla länkade genom rumslig interaktion.
4. Platsen är en del av ett större område.

---

<sup>66</sup> I fri sammanfattning och översättning. Från Relph (1976: 3) *Place and Placelessness* som återger Lukermann, F. (1964) *Geography as a formal intellectual discipline and the way in which it contributes to human knowledge*, Canadian Geographer, 8(4), 167–172.

5. Platsen har en distinkt historisk koppling. Den har tillkommit, den är och kommer att vara. Olika beståndsdelar tillkommer eller försvinner genom historiens och kulturens utveckling.
6. Platsen har mening. Den karaktäriseras av den mening vi ger åt den.

Här framgår platsbegreppets komplexitet i att platsen dels kan ses essentialistiskt genom att platser har unika kvaliteter och en lokalisering. Men plats är också ett relationellt begrepp då platser alltid står i relation till andra platser genom vad den inte är och även i en tidsdimension till vad den har varit och kommer att bli. Här finns i punkt sex också den viktiga öppningen mot ett mer fenomenologiskt och konstruktivistiskt platsbegrepp där platsens betydelse finns i hur människan genom språket uppfattar och skapar den. Plats är alltså inte bara en fråga om geografiskt läge i rumslig mening. Det är också en fråga om den levda världen och de för oss subjektiva, meningsfulla egenskaper som läget rymmer. Det är genom våra vardagserfarenheter som vi alla känner och skapar platser som utgör en signifikant kontext för våra liv (Relph, 1976: 6).

Att förstå sin plats inom ett system av platser orienterar människor inte bara geografiskt utan också socialt. Platsen kan om den påverkar beteende, tankar och känslor ses såväl som socialt producerad som socialt producerande. I engelskspråkig litteratur görs en betydelsefull men inte alltid distinkt skillnad mellan '*space*' och '*place*' vilket kan översättas med begreppen rum och plats. Edward Relph menar att begreppen är intimt länkade till varandra men att det är '*place*' som är det meningsbärande begreppet:

Space provides the context for places but derives its meaning from particular places.  
(Relph, 1976: 8)

En förgrundsgestalt inom humangeografin är den konstruktivistiskt inriktade Yi-FU Tuan som argumenterar för att '*space*' är ett tankeobjekt och som sådant mer opersonligt och abstrakt, och att '*place*' är ett meningsfullt centrum konstruerat av erfarenheter. Rummet blir med mänsklig aktivitet till det levda rummet. Space blir place när vi lär känna platsen bättre och förlämnar den värde genom våra erfarenheter (Tuan, 1977: 6). Betydelseskilnaden kan kanske fångas upp av skillnaderna mellan uttrycken "We live in space" och "There is no place like home". Platser är för Tuan inte statiska vare sig i dess betydelse där de kulturellt omformas eller i dess tillstånd där de befinner sig någonstans mellan att vara punkter i ett spatialt system till att vara starka intuitiva känslor. Den första extremen att se plats statistiskt innebär att

komma för långt från uppfattade sinnesupplevelser och den andra extremen innebär ett överbetonande av känslor rotade i det lokala (Tuan, 1975). Yi-FU Tuan visar stort intresse för hur människor känner och tänker om plats. I inledningen till sin klassiska bok *Space and Place* ger han ett målande exempel på att platsen karaktäriseras av den mening vi tillskriver den, bilden av Kronborgs slott som rent faktiskt bara består av stenar förändras fullständigt när man tänker att det var här Hamlet möjligen bodde (Tuan, 1977). På samma sätt kan bilden av förorten eller av centrum och vår syn på vilka som bor där också förändras med våra språkliga föreställningar. Med Tuan tar humangeografen fart i och med en epistemologisk hermeneutisk vändning, där geografer började intressera sig mer för mentala kartor och individens perception. Miljöer blir i detta tankesätt en personlig upplevelse som är kopplad till vårt inre liv.

Relph (1976) menar att plats i huvudsak består av tre komponenter: fysisk situering, aktivitet och mening.<sup>67</sup> Det som tillkommer här jämfört med Lukermans sex punkter är ett intresse för att studera de aktiviteter och den interaktion som är typiska för en viss plats.<sup>68</sup> Efter en översikt om platsbegreppets roll i sociologin landar sociologen Thomas F. Gieryn år 2000 med sin artikel *A space for Place in Sociology* i en definition av plats som en skärningspunkt av följande dimensioner: (1) platsens unika lokalisering, där skalan kan variera starkt, (2) dess materiella form, där den materiella kulturen har betydelse för det sociala livet då de sociala processerna händer *genom* designade, byggda, använda och protesterade materiella former, och (3) den mening och det värde som investeras i den. Platsen är 'dubbelt konstruerad'; utan tolkning, identifikation och representation av människor är en plats inte en plats (Gieryn, 2000: 464-465).<sup>69</sup> Plats är därmed fylld med människor, praktiker, objekt och representationer som kan bli verkliga i sina konsekvenser när platsens tre aspekter, lokalisering, materiell form och dess mening förenas.

Vad är det då som avgör vad som kan betraktas som en plats? Många miljonprogramsområden, i synnerhet det område där empirin till denna avhandling är insamlad, är såväl rumsligt som socioekonomiskt avskilda och därmed även spatialt avgränsade i förhållande till övriga delar av staden. Spårvagnsresan från centrum till Angered innebär att man passerar ett område man kan uppleva som en ickeplats av

---

<sup>67</sup> De motsvarande engelska begreppen är 'physical setting', 'activities' and 'meanings'.

<sup>68</sup> Canter (1977) föreslår från den psykologiska disciplinen en liknande tredelning där han dock även betonar att platsens fysiska attribut kan ha inflytande över psykologiska- och beteendeprocesser. Detta är intressant för avhandlingen då miljonprogramsområdena som stadsrum i sin modernistiska arkitektur kan tänkas påverka sina invånare, även om det torde vara svårt att empiriskt belägga detta.

<sup>69</sup> På liknande sätt delas platsbegreppet i en svensk avhandling upp i tre nivåer, det fysiska – hur platsen ser ut, sociala – vad människor gör där och det mentala – föreställningar om platsen och dess symbolvärde (Gustafson, 2006: 39).

glost bebyggda industritomter. Sociologiskt kan dock inte platsens gränser ses som naturliga eller som tagna för givna. Platsen är rum plus mening som måste förstås relationellt. Det ligger närmare till hands att se rummets gränser som producerade genom maktkamp, en kamp som även gäller hur platsen skall representeras. Sociologen Mónica Degen (2008) skriver i boken *Sensing Cities* att i platsens materialitet finns maktrelationer inpräglade. Städer kan ses som ideologiska konstruktioner som förhandlas mellan ordningen och det individuella aktörskapet. Hur plats produceras binder samman det globala och det lokala liksom centrum och periferi. Platsen är som Lefebvre påpekar socialt producerad och den är därmed aktiv och icke neutral; den är något mer än teatern, den ointressanta inramningen eller endast ett medium (Lefebvre, [1974] 1991: 410). Lefebvre fångar detta i sin spatiala triad där det råder interaktion mellan samhällets rumsliga praktik, samhällets eller snarare från platsen avskilda tjänstemäns representation av plats, och det han kallar "representational spaces" som motsvarar det levda rummet och medborgarnas möjlighet till praktik och motstånd.<sup>70</sup>

För att förstå platsbegreppet är även begreppet platsidentitet, 'place identity', väsentligt. Edward Relph diskuterar att det för platsen finns många typer av platsidentiteter. Till platsens identitet kan såväl människors personliga som kulturella identitet vara intimt förknippad. Knutet till platsen är ett situerat identitetsarbete i en social geografi som skapar och skapas. Förvånansvärt aktuellt och relevant för diskussionen om förorten som plats är att den "empatiska insidern" känner platsen genom det sociala livet i lokalsamhället, och platsen är ett uttryck för kulturella värden och erfarenheter av de som skapar och lever i den. Här kan det vara relevant att tala om förorten som hembygd. Attityden hos den objektiva outsidersn är dock betydligt mer reducerande. Relph (1976: 80) poängterar genom att citera Richard Hoggart att uppfattningen om en plats som en industristad från artonhundratalets England kan skilja sig markant beroende på perspektiv:

To a visitor they are understandably depressing, these mass proletarian areas; street after street of shoddily uniform houses intersected by a dark pattern of ginnels and snickets (alleyways) and courts... But to the insider, these are small worlds, each as homogeneous as a village.

Richard Hoggart (1959: 52)

---

<sup>70</sup> Sociologen Mattias Wahlström (2010) gör en intressant användning av Lefebvre då lokaliseringen för demonstrationer och konfrontation mellan polis och demonstranter gör rummet till en arena för kamp om representation. Även sociologen och kulturvetaren Helena Holgersson (2011) intresserar sig i sin avhandling för plats på ett sätt som sätter fingret på att man kan vara rumsligt integrerad utan att vara socialt integrerad. Hennes informanter, som saknar svenskt medborgarskap, är bärare av den globala problematik som producerar flyktingströmmar och asylsökanden och navigerar under utvisningshot i den urbana geografin.



Jonathan Raban, citerad i Peterson, et al. (2003: 116), talar i samma anda om att städer har hårda och mjuka element som står i en komplex relation till varandra. De hårda elementen refererar till vad som ramar in de boendes liv, som de gator och byggnader vi som besökare först lägger märke till. De mjuka elementen syftar till individens tolkningar av staden och deras upplevelser av miljön. Han beskriver med ett poetiskt språk att det som händer när vi vistas på en plats är att vi lär känna dess mjuka element och att detta intimt står i relation till vår identitet:

[...] the city goes soft; it awaits the imprint of an identity. For better or worse, it invites you to remake it, to consolidate it into a shape you can live in. You too, decide who you are, and the city will again assume a fixed form around you. Decide what it is, and your own identity will be revealed.

Jonathan Raban (1974: 11)

Med ett socialt, vertikalt snarare än ett spatialt geografiskt tänkande, blir det en intressant fråga hur platsen Angered står i relation till kunskapsstaden Göteborg med dess utbud av högre studier och kunskapsintensiva arbetsliv. Ur ett maktperspektiv är det i spänningsfältet och i konflikten mellan social över- och underordning som platsens identitet formas. Informanternas tal om platsen och dess betydelse är möjligt att närma sig empiriskt och att analysera teoretiskt utifrån begrepp som platsförankring och platskänsla. Platskänslan (sense of place) är enligt John A. Agnew så att säga den lokala känslostrukturen, ett inifrånperspektiv på den sociospatiala relationen:

This sense of place reinforces the social-spatial definition of place from inside, so to speak.  
(Agnew, 1987: 27)

Men han poängterar att platsidentiteten och platskänslan också är präglad av de sociala krafter som format och formar den:

[...] the local social worlds of place (locale) cannot be understood apart from the objective macro-order of location and the subjective territorial identity of sense of place.  
(Agnew, 1987: 28)

Slutligen vad gäller platsidentitet finns en aspekt som ligger mer på produktions- sidan i vad som benämns 'placemaking'. Det kan handla om att utveckla, planera och gestalta områden i staden för att skapa lokala miljöer med grund för en mer positiv platsidentitet. Stadens ambitioner att presentera sig som kunskapsstaden Göteborg kan ses i ljuset av 'placemaking'. För städer har det i den globala konkurrensen blivit allt viktigare att framställa platsen positivt och därigenom etablera ett starkt varu-

märke i vad som benämns 'City branding' (Foote & Azaryahu, 2009: 99). Ytterligare en aspekt av platsidentitet är att långt från den direkta erfarenheten finns platsens massidentitet som är en konsensusidentitet vi ofta får till oss färdigkonstruerad genom massmedia:

It is a superficial identity, for it can be changed and manipulated like some trivial disguise so long as it maintains some minimum level of credibility. It is also pervasive, for it enters into and undermines individual experiences and the symbolic properties of the identities of places.

(Relph, 1976: 61)

Det lokala har i en globaliserad värld fått förändrad betydelse. Teoretiskt kan man exempelvis argumentera för att plats, liksom de tidigare diskuterade strukturerande kategorierna klass, kön och etnicitet, minskar i betydelse i en senmodern ytterligt individualiserad och globaliserad värld (Bauman, 2007; Beck & Ritter, 1992) Somliga teoretiker som Anthony Giddens (1999) menar att betydelsen av både rum och plats fundamentalt håller på att förändras och att vi blir allt mindre förankrade (disembedded) i rummet. Lokalisering blir helt enkelt enligt detta synsätt i allt högre grad irrelevant då modernitet och globalisering producerar platslöshet (Beck, 2000). Edward Relph var tidigt inne på sådana tankar. Redan 1976 och myntade begreppet "placelessness" för när dessa processer producerar platser som eroderar i sin betydelse och inte längre är autentiska och distinkt unika (Relph, 1976). Det lokala kan dock å andra sidan öka i betydelse i förhållande till det nationella. Exempelvis kan detta ske just därför att förändringstakten är så hög.<sup>71</sup> Andra teoretiker än de ovan nämnda menar också att man även i tider av informationssamhälle och globalisering kan kartlägga förståelsen av plats och lyfta fram hur den tillskrivs mening och därigenom på analytisk nivå finna uttryck för social stratifiering (Bauman, 1998; Castells, 1996).

## Platsens intersektionalitet och betydelsen av kön

### *Intersektionalitet*

Hur informanterna talar om platsen de kommer från och om steget därifrån till högskolan kan ge en bild av om det genom platskänsla och *identifikation* finns en platsad *identitet* och vad den i så fall rymmer. När plats ges betydelse spelar det roll varifrån man startar sin resa till högskolan. Vi är alla medskapare av plats som artikulerar, reflekterar och förstärker sociala hierarkier och därmed kan fungera

---

<sup>71</sup> Detta återspeglas kanske i att högutbildade och kosmopolitiska grupper i samhället har stort intresse för regional litteratur som kan förankra oss i en tumultartad värld (Griswold, 2008).

främjande eller begränsande för individers och grupperns livschanser. Förorten som plats är som framgått ovan inte längre bara ett objekt att beskriva då begreppet plats flätar samman det sociala och det spatiala (Agnew & Duncan, 1989). Plats har lyfts till en abstraktionsnivå där den blivit ett komplext teoretiskt fenomen vilket innebär en öppenhet för ett intersektionellt förhållningssätt. Förorten betraktad med hjälp av platsbegreppet blir en skärningspunkt för frågor om klass, kön och etnicitet, där platsen blir betydelsebärande och artikulerar dessa dimensioner. När man är intresserad av att förstå steget från förorten till högskolan kan plats antas påverka relationen mellan samhället och individen, vilket har inflytande över identitet, aspirationer, handlingsutrymme och livsval (Widigson, 2012). Upplevelser och föreställningar om plats och platsanknytning kan inte bara säga något om förortens reciproka relation till kunskapsstaden Göteborg, utan även om förortsungdomars villkor och identitetsarbete.

Vi är alla ständigt inbegripna i en process där vi konstruerar våra egna identiteter i relation till och i samspel med den kontext där vi befinner oss. I studien *Ungdomar i vardagens värld* (Peterson, et al., 2003: 26-27) lyfts fram att identitetsskapande och gruppbyggande hör nära ihop med platser och rum. Identitetsskapandet sker i många rum med olika betydelse och påverkan, som det egna rummet, hemmet, stadens öppna rum i förort och centrum, det institutionella rummet som skolan utgör, fritidsgården och det kommersiellt organiserade rummet. Begreppet intersektionalitet är i sociologin ett analytiskt begrepp för att studera hur olika former av diskriminerande maktordningar samverkar i ett samhälle. Det verkliga livet fungerar inte så att aspekter som kön, etnicitet och klass särskilt lätt kan skiljas åt, även om vi analytiskt ofta vill diskutera dem separat. De refererar förvisso till olika aspekter av våra liv, men de verkar gemensamt. Som separata frågeställningar anses med ett intersektionellt förhållningssätt att dessa kategorier ger en otillräcklig helhetsbild för identiteten och dess villkor. Ett intersektionellt perspektiv ställer frågor om hur makt och ojämlikhet genom hierarkisering och normbildning vävs in i uppfattningen om identitet. Ursprungligen användes begreppet intersektionalitet av amerikansk antirasistisk feminism.<sup>72</sup> Det engelskan ordet 'intersect' för tankarna till matematiken när linjer korsas eller till 'intersection' i betydelsen väggkorsning, vilket stämmer väl med metaforen att platsen är en skärningspunkt. Plats blir den nod där ojämlika dimensioner kan samverka och förstärka eller ta ut varandra på sätt som kan liknas

---

<sup>72</sup> För djupare förståelse av begreppet se exempelvis *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift* (Lykke, 2009) eller *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, (De los Reyes & Mulinari, 2005).

vid ett fysikaliskt interferensfenomen. Beverley Skeggs menar till exempel att klass alltid talar genom andra kategoriseringar (Skeggs, 2004: 27). I sin etnografiska studie *Att bli respektabel* (2000) om hur klass och kön konstrueras visar hon hur vita arbetarklasskvinnor genom moraliska diskurser klassificeras genom såväl klass, ras, som kön. Det empiriska materialet i denna studie får avgöra till vilken grad strukturerande kategorier har kvaliteter som inte helt går att reducera i de andra kategorierna.

## Kön

Betydelsen av klass och etnicitet har redogjorts för ovan. Det är otvivelaktigt även så att betydelsen av kön kan vara stor för alla de aspekter som avhandlingen kommer in på: Identifikation med platsen, hur mötet med utbildningssystemet upplevs och hur framtiden gestaltas. Teoretiskt betraktat innebär våra och andras föreställningar om kön att vi är bärare av många i maktförhållanden bottnade representationer som påverkar hur vi förhåller oss till oss själva, studier och framtid.<sup>73</sup> I en komplex verklighet är det också sannolikt att kön intersektionellt samverkar med andra kategorier som etnicitet och klass. Beverley Skeggs (1997) visar hur klass och kön måste sammanlänkas för en adekvat analys av maktförhållanden. Jag har i mitt empiriska arbete tagit med mig en öppenhet för att informanternas bakgrund och väg till högskolan kan vara villkorade av könstillhörighet, vilket har inneburit att jag lyssnat efter uttryck för detta i såväl informanternas egna formuleringar som i deras uppgifter om andras attityder och handlingar. Det har därför varit viktigt att i urvalsfasen se till att det funnits såväl manliga som kvinnliga informanter – detta för att det i analysen skall bli möjligt att se på vilket sätt kön spelar roll för identitetsarbete och valet att gå från förort till högskola.

Ser man till utbildningssystemet som fält är det uppenbart att här finns skillnader baserade på kön. Historiskt har mannen varit norm i utbildningssystemets högre stadier. Vi vet dock sedan snart ett halvt sekel tillbaka att kön spelar roll i utbildningssystemet då flickor generellt får högre meriter i skolan och att de i högre grad även söker sig till högskolan (Lidegran, 2009: 31). Det finns dock kvar en

---

<sup>73</sup> I det följande väljer jag att använda begreppet kön. Ofta görs en skillnad mellan biologiskt och kroppsligt kön och det sociala och kulturella genuset. Frågan om kön kontra genus är dock inte så enkel som den vid första anblick kan verka. Distinktionen försvåras i svenskan av att kön i svenskan har en luddigare innebörd än engelskans skillnad mellan 'sex' och 'gender'. Begreppet kön får här innefatta såväl den fysiska kroppen som våra föreställningar om den. Jag väljer också att som Skeggs se på kön i relation till Bourdieus begrepp symboliskt kapital, då det är denna aspekt jag i intervjuer kanske bäst kan fånga. Skeggs menar att kön inte uppträder självt i ett fält då hon menar att det inte finns något man kan kalla rent "könskapital". I boken *"Formations of Class and Gender"* utgår hon istället från att kapitalet i fråga är en intersektion av klass och kön som fungerar som symboliskt kapital relevant i ett visst fält (Skeggs, 1997: 8).

könsmaktsordning ogynnsam för flickor som visar sig i att det akademiska fältet knappast kan ses som jämställt, då exempelvis 80 procent av professorerna år 2009 var män (SCB, 2009). Det är också tydligt att det finns könsmonster i vilka utbildningar som kvinnor och män söker sig till (Broady & Palme, 1992). Den väntande arbetsmarknaden är i väsentlig grad inte heller jämställd, vilket kan återspeglas i de förväntningar man som elev har på vart utbildningen skall leda. I en studie som beräknar oddsen för att som destination i arbetslivet tillhöra tjänstemannaklassen konstateras att hög utbildning för kvinnor inte i lika hög grad som för män garanterar en hög klassposition (Öhlin, 2010: 54). Generellt sett är emellertid problemet med snedrekrytering till högskolan att män är underrepresenterade, medan det motsatta gäller för högskolan som arbetsplats och för samhället i stort.

Betydelsen av kön kommer att framträda i del II om plats under *rubriken Den könade platsen* och i del III om att skapa sin framtid under rubriken *Ojämställdhet som drivkraft*. Dock har kön i såväl intervjuer som i analys av empiri en mindre framträdande roll. Jag frågar mig förstås om detta är en blind fläck och ett utslag av hur jag ställt frågor och hur jag tolkat svar. Jag ser emellertid flera andra förklaringar till att kön inte framträtt som en väsentlig resultatgenererande delning. För det första kommer informanterna i urvalet från samhälls- och naturvetenskapliga programmen som i relativt liten grad är könssegregerade. En avgränsning som påverkar kön är att jag inte undersöker yrkeskarriärer eller utbildningsval i högskolan, där inslaget av könsbundna val är stort (Broady & Palme, 1992), även om små förändringar sker (Skolverket, 2006a). Man kan spekulera i att kön troligen fått en mer framträdande roll om studien mer specifikt inriktats på de som *inte* lyckats få höga meriter i gymnasiet och som därför inte gått vidare till högskolan. Mest betydelsefullt för att klass och etnicitetsdimensionerna ges större utrymme är utan tvekan dock att informanterna i högre grad valt att lyfta fram dessa som viktiga för deras förståelse av förorten och för deras förmåga att skapa sin framtid genom högskolestudier.



Att arbeta vetenskapligt innebär en metodisk produktion av ny och systematisk kunskap (Kvale, 2009: 61). Tydlighet och systematik är självklara kriterier för vetenskaplighet (Esaiasson, et al. 2007: 10). För att kunna lämna ett bidrag till kunskapsbildning om steget från förort till högskolestudier genomfördes kvalitativa forskningsintervjuer. Empirin utgörs av samtal kring förort, förortsskolor och högskola, vilket är teman som informanterna har personliga erfarenheter av. Genom att ge läsaren kännedom om det metodiska förfarandet uppfylls i detta kapitel förhoppningsvis syftet att göra en bedömning av resultaten möjlig. Detta uppnås genom att redogöra för och problematisera varför studien är designad som den är, hur jag har gått tillväga i arbetet och vilka etiska implikationer detta medför.

### Vägen till syfte och frågeställningar

Vad man väljer att forska om är ett beslut med normativa dimensioner. Jane Miller (1995) har myntat begreppet "autobiography of the question", då hon menar att det är väsentligt att överväga på vilket sätt forskarens erfarenheter formar frågeställningarna. Det kan vara viktigt att problematisera den egna subjektiviteten för att vara medveten om de konsekvenser denna kan ha i intervjusituation och i analys. Steinar Kvale, som författat flera inflytelserika böcker om intervjumetodens möjligheter och begränsningar, menar att den egna biografien och den position den intervjuande har är viktig att synliggöra. Han ger därför en av sina metodböcker titeln *InterViews* (Kvale & Brinkmann, 2009). Med versalen "V" betonar han att den kvalitativa forskningsintervjun i sig är en social produktion av kunskap och att det bokstavligen är ett *samtal* mellan två olika seenden. Kvale menar att vid en målinriktad forskningsintervju är kunskap om det tema som avhandlas en väsentlig tillgång för att kunna förnimma nyanserna i det som kommer till uttryck. Han menar att det inte går att tolka den text, som en transkriberad intervju utgör, helt förutsättningslöst. Det är därför viktigt för mig själv att vara medveten om mina egna förutsättningar och former för påverkan i intervju och transkribering och att beakta detta vid tolkningen (Kvale, 2009: 51-52). För att öka transparensen och ge läsaren

ökade möjligheter att förhålla sig kritiskt är det egentligen i all typ av forskning väsentligt att klargöra vem som genomför studien. I forskningsintervjun är dessutom intervjuaren i hög grad redskapet, och resultatet av en intervju beror av intervjuarens kunnande, känslighet och empati (Kvale, 2009: 101).

Efter att som barn haft identiteten djupt planterad i småstaden Ludvika följde en period då jag drabbades av 'vagabondism'. Jag bröt mig loss, reste och fascinerades inte minst över livet i större städer. Kanske kan intervjumallens öppning för att fråga om platsdimensionen emanera ur detta. Jag hade personligen nytta av ett system som tillåter att vägen till högskolan inte är rak. Efter att ha tentat upp gymnasiebetyg och studerat engelska på enstaka kurs lärde jag mig, förutom att studier har en viktig emotionell komponent, att jag faktiskt kunde läsa på högskola. Så här i efterhand kan jag se att det var en viktig barriär att komma över. Detta gjorde att jag efter ytterligare några år sökte in på lärarprogrammet, sedan jag bättrat på meriterna med hjälp av högskoleprov. Innan jag utbildade mig till gymnasielärare bodde jag i Angered och arbetade förutom som bussförare främst på bensinmack. Under många år hade jag ärligt talat inte en tanke på att söka till högskolan. Jag är övertygad om att denna erfarenhet har varit viktig i min kontakt med elever och måhända även med informanter vars föräldrar inte har bakgrund i högre studier, och det har högst troligt också påverkat min syn på betydelsen av social klass.

Efter ämneslärarexamen fick jag, efter att ha arbetat kortare tid på Komvux och på en gymnasieskola i centrum, anställning på Angeredsgymnasiet vars upptagningsområde var präglad av vad jag numera kallar flerfaldig social marginalisering. Jag var aktiv i utbyte mellan gymnasium och högskola och efter flera år som lärare blev jag – på en forskningsfråga född ur denna lärargärning – antagen till forskarskolan CUL (Centrum för Utbildningsvetenskap och Lärarforskning). Mina år som lärare i den kulturellt mångfacetterade förorten har inneburit en perspektivförskjutning. Jag har gått från min barndoms något monokulturella synsätt, med mer av ett särskiljande mellan svensk och invandrare, till ett perspektiv där jag som lärare ser elevers etnicitet eller migrationsbakgrund som relevant först om eleven signalerar behov av bekräftelse av sådana identitetsaspekter. Min lärargärning på Angeredsgymnasiets olika program har gett mig erfarenheter av att arbeta med många elever som kommer från relativ fattigdom och svag studiebakgrund. Det har stundtals varit mycket arbete med motivationsaspekter för att göra mina ämnen samhällskunskap och psykologi relevanta för eleverna, och därigenom försöka 'vinna' dem. Men jag har förstås också haft erfarenheter av skolduktiga elever från samma bostadsområden som haft lätt för sig och varit självgående mot meriter och framtida mål.



Mest tankeväckande kanske skärpta elever med strulig skolgång har varit, där jag anat att andra krafter påverkat dem på ett för studier och framtidstro negativt sätt. Som son till en ensamstående yrkesarbetande mamma (lägre tjänsteman), som pappa till två döttrar och som studiehandledare till gymnasieelever anser jag mig också ha blivit öppen för att kön är en viktig aspekt som inte skall få verka diskriminerande. Denna min personliga väg från lärare i miljonprogramsområde till doktorand på högskolan har förstås präglat mina frågeställningar, genomförandet av intervjuerna och det faktum att jag intresserar mig även för stadsdelens betydelse. Jag har fått erfara att det finns mycket kraft i unga människor. Detta har påverkat viljan att lära av informanterna och att studiens syfte inledningsvis inte inriktades mot att visa att plats, klass, kön och etnicitet förklarar att man *inte* läser vidare.

Jag har som forskande lärare under resans gång, där jag också har börjat arbeta med skolutveckling, reflekterat över skillnaden mellan forskning utifrån en kritisk position och skolutveckling. I avhandlingens slutdiskussion i del V öppnas dock upp för resultatens skolutvecklande implikationer. Forskning och skolutveckling är inte helt skilda världar. Att forskning kan bidra till förändringar är heller inte ett oviktigt yttersta syfte med en kritisk samhällsvetenskaplig ansats, även om man som forskare kanske inte gärna vill vara preskriptiv. Den egna utgångspunkten tillsammans med erfarenheten och kunskapen om skolan är å ena sidan en tillgång. Men å andra sidan gäller det att vara vaken för att den egna normativiteten kan vara en blind fläck.

## Intervjustudiens möjligheter

Den halvstrukturerade forskningsintervjun som metod bygger på vardagens samtal men den särskiljer sig genom att vara ett professionellt samtal som har en fokusering, struktur och ett syfte (Kvale, 2009: 14). Styrkan i intervjusamtalet ligger i att det kan fånga flera olika personers upplevelse och uppfattningar om ett ämne och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld. Intervjustudien ger inte bara möjlighet att skildra det subjektiva i individuella erfarenheter. Den kan även ge insikt om de gemensamma ekonomiska och materiella och/eller socialt konstruerade strukturerna i situationen. Detta dels genom att urvalet av informanter är strategiskt i den mening att jag pratar med informanter som vuxit upp i förorten och klarat av högskolestudier, dels genom att forskningsintervjun är ämnesorienterad och riktad mot betydelsen av förorten och mötet med utbildningssystemet.

Föresatsen med denna studies forskningsintervju är att utveckla innebörden av informanternas erfarenheter före de vetenskapliga förklaringarna.<sup>74</sup> I vid mening kan man säga att jag är intresserad av att närma mig informanternas livsvärld.<sup>75</sup> Man kan fråga sig om intervjustudier gör det möjligt att närma sig de domäner och mekanismer i verklighetens strata som redogjorts för i teoriavsnittet. Archer (1995: 178) menar dock att intervjuer är en lämplig metod för forskning om social stratifiering och mobilitet.<sup>76</sup> Intervjuerna ger en möjlighet att komma åt den del av verkligheten som är transitiv, men att vi analytiskt kan skönja effekter av krafter som finns i den intransitiva dimensionen, varför vissa anspråk kan göras att uttala sig även om den. Ytterligare ett argument för djupintervju är dess styrka som instrument för informanten att dela sina idéer, som är uttryck för den inre konversationen och därmed för informantens reflexiva kapacitet (Archer, 2012).

Andrew Sayer (2000: 14) menar att förklaringar består av identifiering av kausala mekanismer för att klargöra hur de fungerar och få syn på om och under vilka förhållanden de har blivit aktiverade. Härav följer att det är intressant i analysen av intervjuerna att rikta sökljuset mot vilka förutsättningar på olika nivåer som måste finnas för att ta steget från miljonprogram till högskoleprogram. Även om den kritiska realismen ser de sociala villkoren som föränderliga och öppna, då mekanismer kan verka på nya och oförutsedda vis, är det yttersta anspråket att efter analysarbete kunna uttala sig om kausala mekanismer som verkar på den djupa verklighetens domän. I den breda ansats där den temporalt och spatialt utsträckta livsbanan från förort till högskola skall förstås, bedömde jag att en intervjustudie var att föredra framför en etnografisk metod inriktad mot observation och att fånga interaktionen med skolan och med platsen. Man bör dock beakta att minnet inte konserverar något precis som det är. Det fylls på och formas inte bara av sådant som

---

<sup>74</sup> Syftet kan sägas vara i huvudsak induktivt, då intervjuerna strävar efter att förstå och bevara världen ur de intervjuades synvinkel. Detta är ett synsätt med rötter i filosofiska strömningar som hermeneutik och fenomenologi. Deduktivt resonerande har å andra sidan rötter i Aristoteles där man i logiska steg går från det generella till det partikulära. Francis Bacon var kritisk till att premisserna blev styrande och föredrog att resonera induktivt utifrån empiri. Här utgår man istället från individuella fall som leder till hypotes och slutligen till generalisering (Cohen, 2000: 4).

<sup>75</sup> Begreppet livsvärld går tillbaka på filosofen Edmund Husserl som menade att livsvärlden är en komplex och oreducerbar verklighet där den konkreta verkligheten och vårt liv utspelar sig. Fenomenologin, med förgrundsgestalter som Husserl, Schütz, Berger och Luckmann, söker förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och strävar efter att ge en direktbeskrivning av upplevelsen snarare än att förklara och analysera (Kvale, 2009: 54–56). Hermeneutik, med förgrundsgestalter som Gadamer, Ricoeur och Radnitzky studerade ursprungligen tolkningar av texter där den hermeneutiska cirkeln innebär en ständig växling mellan delar och helhet, där man tolkar tills man kommit fram till en god gestalt och där texten tolkas utifrån sin egen referensram i jakten på att förstå vad uttalanden säger om den intervjuades livsvärld (Kvale, 2009: 49–54).

<sup>76</sup> Här kan nämnas att Mats Trondman (1994) använt sig av intervjustudier för att analysera klassresenärer, och att Ulla-Britt Wennerström (2003) och Gunnar Gillberg (2010) med kritiskt realistisk inriktning forskat om kvinnliga klassresenärer respektive klasstillhörighet med intervjuer som metod.

skett innan, utan även av allt som händer senare. Intervjun är därför att betrakta som en nutidsbild från tiden för intervjun. I intervjustudien talar informanter om dåtid och framtid utifrån det aktuella domänen. Jag bedömer ändå att jag kan närma mig upplevelser av livshistoriekarakteristik – det som Archer kallar samhällets morfogenetiska och föränderliga karaktär<sup>77</sup> – även om en longitudinell intervjuserie kunde ha fångat just denna aspekt ännu bättre.

Den explorativa inriktningen på agenskap och upplåsningsmekanismer innebär att jag har strävat mot att vara induktiv. Jag delar därmed den fenomenologiska grundsyn som även omfattas av etnografen så till vida att jag vill att det som informanterna lyft fram skall ges utrymme att tala och att detta är intimt förbundet med den konkreta verkligheten.<sup>78</sup> Det allmänna intrycket är likväl att informanterna i intervjuerna varit reflexiva och öppna med sina tankar kring ursprung, hemvist och tillhörighet. De har även varit sökande efter yttre förklaringar i jakten på att förstå varför deras liv tagit dem till högskolan. Intervjusituationen kan om den känns bekväm vara en stund där informanten både för sig själv och också för intervjuaren synliggör sin reflexivitet och det som både Wiley och Archer kallar intern konversation (Archer, 2007; Wiley, 1994).

Att som intervjuare helt frigöra sig från egna erfarenheter och teoretisk förförståelse låter sig knappast göra, utan det möjliga är snarare att förhålla sig reflexivt till dessa förutsättningar. Den förkunskap om ämnet jag har från att ha varit yrkesverksam lärare i förorten och de kunskaper jag som doktorand har om samhällsvetenskapliga förklaringar till segregation och snedrekrytering är därför något av ett tveeggat svärd. Å ena sidan är det en styrka som kan ge förtroende i intervjusituationen och bidra till en känslighet i lyssnandet. Å andra sidan behöver jag som Kvale menar ha en förutsättningsmedvetenhet så att jag trots denna bakgrund visar öppenhet för nya och oväntade fenomen istället för att komma med färdiga kategorier och tolkningsscheman (Kvale, 2009: 37). Kvale menar att känslighet tillsammans med kunskap om ämnet påverkar förmågan att fånga det efterforska temat alla nyanser och dimensioner och kan bidra till bättre kvalitet i studien (Kvale, 2009: 34-52).

Jag menar att det är ofrånkomligt att vara deduktiv i problemställning och urval då syftet med undersökningen och forskningskravet styr redan i det första skede då en forskningsskiss formuleras. Jag strävar dock mot att vara induktiv i intervjusitua-

---

<sup>77</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Agenskap och valets emotionella dimension*.

<sup>78</sup> Metodologiskt har jag dock valt en kritiskt realistisk ansats inriktad med det ontologiska grundantagandet att det är värdefullt i analysen att betrakta exempelvis struktur och agenskap separat. Se teorikapitel två, under rubriken *Den kritiska realismen om handlingsutrymmet*.

tionen då jag leder den intervjuade till vissa teman, men inte till bestämda uppfattningar om dessa teman. Senare i forskningsprocessen under kodning och tolkning är det också eftersträvansvärt att vara induktiv. Dock blir det över tid en mer abduktiv process då empirin även bryts mot en teoretisk förståelse för att sedan gå fram och tillbaka i tolkningsprocessen mellan intervjunära kodning och teori-genererad kodning. Mer om detta nedan under rubriken *Analytiskt förfarande*.

### *Metodologiska konsekvenser*

Med metodologi avses den mer praktiska metodens teoretiska grund med antagande om hur verkligheten är beskaffad (ontologi). Metodologi handlar dock även om relationen till hur vi kan få kunskap om verkligheten och i detta fall kunskapsproduktion utifrån intervjuer (epistemologi). Den kritiskt realistiska positionen som redogjordes för i teorikapitlet är att det finns fenomen, även sociala sådana, som objektivt finns eller har ägt rum. Denna grundsyn märks måhända när jag i inledningen talat om att vi föds in i vissa omständigheter och att staden är socio-ekonomiskt segregerad. Bakom upplevelsen av klass finns exempelvis även reella skillnader i livsvillkor, och utländsk bakgrund bottnar i att man själv eller båda föräldrarna faktiskt är födda i ett annat land. Vissa skillnader finns alltså oavsett hur vi betraktar dem. Men det är även avgörande vilka skillnader eller likheter som ges betydelse i det sociala livet. Hur förorten uppfattas eller vad "invandrare" eller "svensk" anses betyda, blir därmed präglad av sociala konstruktioner. Oavsett om fenomenet utgör en objektiv verklighet eller inte kan det dock få reella sociala konsekvenser.<sup>79</sup> Att det finns en verklighet är emellertid inte den fråga kring vilken den samhällsvetenskapliga metodologistriden står. Snarare är det kring anspråken på om vi kan få kunskap om den sociala verkligheten och uttala oss om den.

Vad gäller kunskapsproduktionen är en fundamental validitetsfråga vid intervjustudier om man kan lita på vad informanterna säger och vad det är för information man får tillgång till när man ber någon att berätta om sitt liv, sin bakgrund och vilka framtidstankar man en gång hade. Utifrån denna fråga blir det uppenbart att validiteten i en intervjustudie inte bara är en fråga om metod. Det väcker teoretiska frågor och den ontologiska frågan om arten av det fenomen som undersöks. En möjlighet är att se intervjupersoner som en sorts observatörer eller sanningsenliga vittnen av en objektiv verklighet och att deras återberättelse även fullt ut återger hur de upplevt olika saker i dåtid. Intervjuns syfte blir då att skörda dessa kunskapens

---

<sup>79</sup> Detta argument brukar sedan 1928 kallas för Thomasteoremet: om människor tror att idéer är verkliga, blir de verkliga till sina konsekvenser. Om jag tror att det är en mus under bordet så kommer jag att agera som att det är en mus under bordet, vare sig det är så eller inte (Cohen, 2000: 22)

sanna frukter. Med detta synsätt springer man dock rätt in i den ontologiska frågan om det alls finns en objektiv verklighet och den epistemologiska frågan om en enskild person sanningsenligt alls kan representera den i en utsaga. Vetenskapsteoretiskt är detta frågor av bibliska proportioner som i sig räcker till avhandlingar inom denna disciplin. Mina svar blir här av nödvändighet korta. Ett annat möjligt sätt att se på intervjupersonens utsagor är att göra det som Kvale (2009: 197) kallar för en symptomatisk tolkning. Här hamnar tonvikten på intervjupersonens relation till fenomenet som i mitt exempel kan vara förortsbakgrunden. Oavsett fenomenets ontologiska status, hamnar i förgrunden vad fenomenet har betytt för intervjupersonerna i form av möjligheter och hinder och hur de väljer att prata om det. Avgörande blir alltså snarare vilka frågor som ställs *till* den utskrivna intervjun och på vilka sätt man distanserar sig vetenskapligt till vad som sägs, snarare än att man stannar vid att endast återge informanternas utsagor. Det handlar då kanske inte så mycket om huruvida utsagan är sann, att exempelvis pappan var uppmuntrande eller att det inte fanns så många "svenskar" i förorten. Frågorna som ställs till intervjun är istället hur situationen i hemmet upplevts och vad informanten menar med svenskhet.

De underliggande mekanismer som producerar händelser i världen är givetvis intressanta att närma sig vetenskapligt och försöka blottlägga genom analys för att producera kunskap. En positivistisk ståndpunkt är att det endast går att tala vetenskapligt om empiriskt observerbara och mätbara fenomen (Bhaskar, 2008). Huvudskälet enligt Archer till att positivistiska empirister har fel är att vi själva som reflekterande varelser inte är empirister. Vi skulle annars inte klara av att leva våra liv på ett kompetent sätt. Reflektioner och emotioner kopplade till vad vi eftersträvar och hur detta eventuellt bryts mot andra tankar eller sociala strukturer riskerar från en renodlad empiristisk position att bli ignorerade då de inte på samma sätt är mätbara (Archer, 2000). En empiristisk ståndpunkt medför att det mätbara faktiska valet inte skulle gå att separera från de underliggande preferenserna som föregår valet (Daoud & Puaca, 2011). Det väsentliga här är att utbildningsvalet, som kan resultera i ett utbildningsutfall och en destination i arbetsdelningen, föregås av att vi alls vill välja i kraft av att vi eftersträvar exempelvis högre utbildning.

## **Undersökningens design och genomförande**

Det empiriska underlaget består av intervjuer med nitton personer som vuxit upp i ett grannskap statistiskt sett kännetecknad av relativ fattigdom och hög andel av lokalbefolkningen med utländsk bakgrund. De har därför erfarenheter av såväl

förorten som utbildningssystemets alla steg upp till högskolan med dess förmåga att arbeta med vidgat deltagande och inkluderande undervisning. Informanterna i denna studie har lyckats med skolan och i de flesta fall även avslutat universitetsstudierna med framgång. De har värdefulla erfarenheter av såväl förorten som högre utbildning.

### *Miljonprogrammet och platsens gränser*

Platsbegreppet har som framgått numera släppt sin enbart materiella förankring i och med att kulturgeografiska strömningar blivit mer dominerande. Det är kanske främst i tidiga geografiska verk man finner att plats ses som att den har en essentialistisk identitet. Platsen kan i sin geografiska utsträckning variera från det mycket lokala till att omfatta bostadsområdet, grannskapet, staden eller nationen. Varje kategorisering innebär dock en avgränsning, och kategoriseringen måste för att ha betydelse även befinna sig i en jämförande relation. Plats kan pragmatiskt definieras som en andel geografiskt rum där andelens storlek är rörlig och bestäms efter vad som är föremål för undersökningen (Holt-Jensen, 1999: 224). När Socialstyrelsen engagerar sig för frågan om förorten talar man om skilda världar då man i en social rapport studerar välfärdsproblem och social utsatthet och ofrånkomligt därmed också intresserar sig för boendesegregation (Socialstyrelsen, 2006: kapitel 6). Frågan är var gränsen för dessa skilda världar går. Socialstyrelsen har grannskap, en mellannivå mellan kvarter och hela kommunen, som grund för segregationsstudier i storstäderna och menar allmänt att grannskap ungefär motsvarar en stadsdel i storstäderna och att grannskapet kan tillskrivas ett betydelsefullt symboliskt värde där människor formar sin sociala och kulturella identifikation. Ordstammen granne i ordet grannskap signalerar också att det finns ett förhållande, något gemensamt och relationellt, mellan de som bor i området. Därmed blir det empiriskt mindre viktigt att välja område med avseende på homogenitet vad gäller byggnadsår eller hustyp, om människor ändå uppfattar att de hör till samma stadsdel där det finns ett socialt samspel som exempelvis i gemensam skolgång och fritidsaktiviteter. Ett grannskap definieras av socialstyrelsen (Socialstyrelsen, 2006: 192) som ett bebyggelseområde som:

- Bestäms av "naturliga gränser" (större gator eller motorvägar, grönområden, och dylikt.)
- Motsvarar en stadsdel eller ett bostadsområde
- Har tillräckligt många invånare för att utgöra ett naturligt underlag för viss offentlig och privat basservice

➤ Invånarna kan betrakta som "identifikationsområde"

Min förförståelse som lärare i Angered av platsen som utgör empirisk urvalsgrund för avhandlingens informanter, ger även att denna plats kan betraktas som ett identifikationsområde, en gemensam hembygd. Stadsdelen binds samman av postadressen, ett gemensamt politiskt förvaltningsområde, föreningsliv, tillgången till kommunala servicen, köpcentrum och i detta fall kanske viktigast av att informanterna innan universitetet har gått hela sin skolgång i områdets skolor. Avhandlingen ger möjlighet att undersöka hur denna identifikation ser ut, vad den betyder och vilka konsekvenser den får när den ställs i relation till ett centrum och till högre utbildning. Sammantaget är därför Angered en plats som utgör en meningsfull rumslig enhet.

### *Population, urval och generaliseringsanspråk*

Med undersökningens population menas här den grupp av personer, tanke sätt och handlingar som undersökningen vill uttala sig om. Även utifrån en liten kvalitativ studie kan man ha vissa generaliseringsanspråk. Dessa är då avhängiga att undersökningens population fastställs (Esaïsson, et al. 2007: 108-188). Frågan om breddad rekrytering är otvivelaktigt en viktig fråga. Men det mer allmängiltiga fenomenet som här kommer i fokus är snarare att vissa individer läser vidare på högskolan trots en segregerad kunskapsstad med begränsande strukturer. Undersökningens design och urvalet av informanter hänger nära samman och är styrt av denna forskningsfråga. Trots intresse för kunskapsstaden Göteborg har jag inte designat studien utifrån den stora population där rekryteringen till högskolan mer generellt är i fokus. Inte heller är frekvenser i fokus som i frågan om hur många som läser vidare, där kvantitativa metoder lämpar sig. Det skall här också sägas att jag inte gjort någon skillnad på informanterna om till vilket program eller till vilken högskola man sökt sig. Jag är medveten om att det finns en socialt betingad skiktning i det högre utbildningssystemet där klassmönster reproduceras inom och mellan lärosäten (Broady, 2007; Broady & Palme, 1992). Jag har dock inte gett mig in på att värdera status mellan olika högskolor och deras program utan har stannat vid att den väsentliga frågan, utifrån avhandlingens platsperspektiv och utifrån grundskolans och gymnasiets horisont, är att man faktiskt alls går från gymnasium till högskola.

Introduktionen har visat att kunskapsstaden är segregerad och att man statistiskt sett kan tala om att det finns en barriär som är relevant att se på områdesnivå. Denna utgångspunkt innebär helt enkelt att det generellt är mindre troligt att man kommer att läsa på högskola när man växer upp i Angered, där grannskapet känne-

tecknas av flera i sammanhanget ogynnsamma faktorer som exempelvis lägre utbildningsnivå bland föräldrar och skolor i området med lägre resultat.<sup>80</sup> Sökljuset är inställt på upplåsningsmekanismer och det är livsbanan från förort till högskola och kapaciteten att *göra något tillbaka* mot begränsande strukturer som skall förstås. Av det följer att det blir angeläget att finna informanter som utgjort undantagen i den större populationen av Angeredsungdomar som inte i så stor utsträckning annars tar sig hela vägen till högskolestudier. Analysenheterna utgörs dock alltså av ett betydligt mindre strategiskt urval av individer som gått från förort till högskola. Ett brett urval i bemärkelsen att informanterna delar förortsbakgrunden men i övrigt på flera sätt är olika, är explorativt en fördel framförallt då det kan hjälpa till att fånga platsens betydelse. Nackdelen är å andra sidan att avhandlingen kunde ha koncentrerats mer specifikt mot exempelvis enbart informanter med viss klassbakgrund, etnisk bakgrund, migrationsbakgrund mer eller mindre nära i tid eller visst kön etcetera. Det senare urvalet hade dock begränsat möjligheten till kontrast mellan olika bakgrunder och att se just platsens betydelse.

De nitton informanterna som i avhandlingen ges fingerade namn valdes i praktiken på följande sätt. De två första var ett tillgänglighetsstyrt urval och jag betraktade dess som pilotintervjuer för att bedöma om upplägget på intervjun eller frågemallen behövde utvecklas. De kom dock att ingå i empirin då jag bedömde att det mesta fungerade väl. Den första av dessa fick jag möjlighet att kontakta via rekommendation och den andra personen kontaktade mig efter att jag figurerat i tidningen. (Denna informant hade inte vuxit upp i Angered, men i ett socioekonomiskt likartat miljonprogramsområde i Göteborg.) De övriga informanterna kontaktades via brev till hemadress (se Bilaga 1. *Brev till informanten*). Jag gjorde helt enkelt ett erfarenhetsbaserat antagande att de elever som lämnat Angereds-gymnasiets teoretiska program med genomsnittligt betyg mellan 15 – 20 poäng och postadresser inom Angeredsområdet kunde antas ha vuxit upp och gått i skolan i området, samtidigt som de tillräckligt höga betygen gett dem en formell möjlighet att söka sig till högskolan. Urvalet gjordes tillräckligt långt tillbaka i tiden så att de haft fem år på sig att antingen söka sig till högskolan eller avsluta sina högskolestudier. Samtliga 17 personer (av 63) som valde att svara på brevet intervjuades, och tillsammans med de två pilotintervjuerna blev det alltså 19 informanter.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Stadsdelen Angered rymmer socioekonomiska skillnader kopplade med variation i bostadsformer. Avhandlingen har dock ett platsperspektiv där hela stadsdelen omfattas.

<sup>81</sup> Det är svårt att bedöma bortfallet. Detta då flera potentiella informanter troligen inte nåddes av brevet då registrets adresser inte alltid är aktuella och då somliga även kan ha flyttat utomlands.



Tre av informanterna skiljer sig vad gäller urvalet från de övriga informanterna, varför jag här vill redogöra för hur jag har hanterat detta. Den första av dessa ur någon aspekt avvikande informanter (Karin) har vuxit upp i ett område som inte ligger i Angered. Jag bedömer dock vad det gäller avhandlingens syfte att uppväxtområdet är likvärdigt med Angered angående platsperspektivet. Av anonymitetsskäl har jag valt att inkludera denna informant i Angered utan att namnge det likvärdiga området. Den andra informanten har istället inte läst på högskola (Anna), men där görs det tydligt i texten när jämförelse görs med vad hon sagt. Denna person delar alltså platsförankringen och hade höga betyg. Men vid intervjutillfället hade hon inte läst på högskola. Jag hade för att få större möjlighet till analytisk kontrast en förhoppning om att få tag på fler personer med höga betyg som inte läst vidare, men det visade sig svårt. Kanske ville dessa inte svara, eller så är det helt enkelt inte så många som vuxit upp i förorten med höga betyg som inte i någon form läst på högskola. Den tredje informanten hade vid intervjutillfället hoppat av sin utbildning på högskolan (Aram), vilket inte har avgörande betydelse om man talar om endast rekrytering till högskolan, men har desto större betydelse om man ur ett högskoleperspektiv talar om vidgat deltagande med fokus på att elever från marginaliserade omständigheter klarar av hela utbildningen. Dessa tre informanter har dock samtliga erfarenheter som tas tillvara i den del som diskuterar platsens betydelse och motsvarar urvalskriteriet: informanter som hade erfarenheter av att ha vuxit upp och gått i skola i förorten och som därför kunde berätta om platsen och om att gå i skola i förorten.

Inom urvalsgruppen skiljer sig informanterna i många avseenden åt, vilket som sagt är lämpligt vid en explorativ ansats. Här finns exempelvis variation i kön, etnisk bakgrund, föräldrars utbildningsnivå och yrke, val av inriktning på gymnasium och högskola vilket lyfts fram i resultatdelen. En aspekt med möjliga implikationer för den interna validiteten är att ett par av informanterna på någon kurs i gymnasiet haft mig som lärare och att några som inte haft det kanske på förhand hört något om mig som kan ha påverkat dem. Flera år hade dock passerat sedan de gick ut gymnasiet. Det föreligger därför inget beroendeförhållande varför det knappast är en problematisk etisk fråga. Jag upplevde inte heller i intervjuerna att min lärarbakgrund, som framgick i brevet, påverkat de som valde att bli intervjuade. Det var snarare så att det sociala samspelet underlättades vilket visade sig i att det gick väldigt snabbt att komma igång att prata om temat. En möjlig skevhet, 'bias', som jag inte har någon möjlighet att kontrollera, är hur de som inte valde att svara reso-

nerade. Teoretiskt kan de på ett systematiskt sätt ha valt att inte bli intervjuade för att de kände till mig som person eller blivit avskräckta av min lärarbakgrund.

Frågan om intern validitet innebär en målsättning att dra rimliga slutsatser på basis av vad som undersöks. Frågan här är den om extern validitet; i vilken grad undersökningens design tillåter mig och läsaren att dra slutsatser som går utanför analysenheten och kan gälla för övriga fall i populationen elever med bakgrund i området Angered eller i den ännu större populationen förortselever i allmänhet. Självklart skall man vara försiktig med att dra allmängiltiga slutsatser från en liten och enskild kvalitativ studie, men hög intern validitet och att i metodkapitlet explicit-göra forskningsprocessen ger möjlighet att ta ställning till detta. Introduktionens forskningsöversikt lyfte fram att studien ingår i ett pågående vetenskapligt samtal där detta bidrag tillsammans med andra kan få större generell betydelse. Undersökningens förhållande till beprövad teori liksom användandet av begrepp, som i sig kan ses som empiriska generaliseringar, kan också påverka generaliseringsanspråk (Becker, 1998: 128-132; Yin, 1989: 44).

Det strategiska urvalet gör inte anspråk på att vara representativt för hela populationen elever i Angered även om informanterna i flera avseenden säkerligen delar förhållanden med många. De delar erfarenheter från geografisk hemvist, av andras syn på förorten och av områdets skolor. De har haft många kamrater i skola och område med utländsk bakgrund och eller låga inkomster i familjen. Mina informanter är i kraft av att de läst på högskola dock inte typiska vare sig som högskolestudenter (då de har förortsbakgrund) eller som förortselever (då de läst på högskola). Som högskolestudenter betraktat, vilket jag intresserar mig för i den del av avhandlingen som tar upp mötet med utbildningssystemet, utgör de ett kritiskt fall i den meningen att de kommer från ogynnsamma omständigheter och här erbjuds möjligheter att analytiskt generalisera. Logiken blir att om mina informanter har upplevt hinder på vägen som att plats har haft negativ betydelse, att skolsystemet har upplevts som exkluderande eller att högskolan inte har varit inkluderande så torde dessa svårigheter i ännu högre grad gälla för den större populationen av alla de elever i området som inte lyckas med skolan och inte senare läser på högskola. Om man istället intresserar sig för motstånd mot sociala strukturer och för agentskap blir studien att betrakta mer som explorativt inriktad. Den blir därmed också mer socialpsykologiskt inriktad då det på basis av tidigare utbildningssociologisk forskning är svårare att förklara att de läst vidare.

## Genomförande

Intervjuerna genomfördes hösten 2008 till och med våren 2009. Jag hade från början tankar om att genomföra intervjuerna i den förortsmiljö vi talade om. Denna idé byggde på antagandet att platsen kan ha betydelse för kvalitén i det material som genereras.<sup>82</sup> De två pilotintervjuerna ledde mig dock tyvärr bort från denna tanke. Vid det första tillfället var det inte möjligt tidsmässigt för informanten. Vid det andra tillfället visade det sig att informanten inte ville bli sedd i området under sådana omständigheter. Av detta drog jag slutsatsen att i kontakten med övriga informanter låta dem bestämma en plats där de kände sig bekväma. Detta såg jag som ett överordnat intresse för att erhålla material. Resultatet blev att tre av intervjuerna genomfördes i förorten, en i en mindre stad och resten i mer centrala delar av staden, på Sociologiska institutionen eller på café. Samtliga intervjusituationer fungerade väl. Samtalen som i tid tog mellan en till en och en halv timme flöt på. Informanterna var genom hela intervjuerna pratsamma och hade även möjlighet att stanna upp och reflekterande fördjupa sina tankegångar. Intervjukvaliteten bedömer jag som god då det fanns gott om rika, spontana och relevanta svar från de intervjuade. Samtalet kom ibland in på frågor som var känsliga och personliga, men jag bedömde inte att informanterna var ovilliga att tala om detta. Intervjuerna avslutades i vad jag upplevde som en ömsesidighet i att vi pratat färdigt och att vi var nöjda.

Informationen som föregick intervjun var dels brevet hem (se Bilaga 1. *Brev till informanten*) där det framgick vad syftet var med att kontakta just dem. När tid och plats bestämdes pratades det inte särskilt mycket om vad som skulle ske, men informanten fick frågan om det var något de ville veta innan intervjun. Varje intervju inleddes med att jag kort presenterade mig själv och att jag säkerställde att det fanns ett informerat samtycke både kring intervjusituationen och kring frågan om konfidentialitet.

Jag hade förberett mig med en intervjuguide som riktades in på tre huvudsakliga frågeområden; bakgrund och plats, handlingsutrymme och agentskap och upplevelse av utbildningssystemet (Se Bilaga 2. *Frågemall*). I en vänsterspalt hade jag teman förankrade i forskningsfrågor och till höger hade jag mer specifika frågor. I stort förhöll jag mig fritt till intervjuguiden. Jag såg till att alla teman var berörda och betraktade frågorna i högerspalten som möjliga att ta till mer om det tog stopp eller att använda som följdfrågor om informanten själv kom in på närliggande frågor. Då

---

<sup>82</sup> Se Helena Holgerssons avhandling om ickemedborgarskapets urbana geografi (Holgersson, 2011).

jag läste psykologi i Stockholm ingick att genomföra intervjuer som videofilmades för att sedan diskuteras i grupp. Det var en lätt pinsam men nyttig erfarenhet särskilt vad det gällde samspelet i intervjusituationen. Vis av denna erfarenhet prioriterade jag samspelet, värderade tystnader som en möjlighet till eftertanke och prioriterade informantens fördjupningar och möjligheten till följdfrågor framför att låta guiden styra. Det var dock viktigt med syftet i centrum och att hålla kvar en ämnesorienterad fokusering. Detta var dock tack vare informanternas intresse inget problem. Efter varje intervju skrevs spontana intryck och reflektioner ned.

## Bearbetning och analys

### *Bearbetning*

Det är många tankar som far genom huvudet i det mödosamma arbetet att göra om de ca 26 timmarna av samtal till ca 300 sidor text. I metodböcker poängteras därför allmänt att transkriberingen är en viktig fas för analysen. Kvale stämmer in i detta synsätt där han menar att transkribering inte är en mekanisk syssla utan att det är en tolkande process (Kvale, 2009: kapitel 9). Han pekar på att den utskrivna texten är en avkontextualiserad och avtemporaliserad konstruktion av den muntliga kommunikationsformen som kännetecknar samtalsintervjun. Kvale beskriver träffande att:

Samtalsflödet, med sina öppna menings- och riktningshorisonter, ersätts av den fixerade skrivna texten.

(Kvale, 2009: 154)

Mycket information försvinner i översättningen klädsel, röstläge, kroppsspråk som mimik och gester för att bara nämna några exempel. Kvar blir det skrivna ordet som det enda pålitliga empiriska datamaterialet i intervjuprojektet. Hur denna övergång görs från talspråk till skriftspråk blir därmed en fråga om validitet varför jag nedan redogör för mitt tillvägagångssätt.

Jag har skrivit ut samtliga intervjuer ordagrant. Samma förfarande samt den tekniska hjälpen av god ljudkvalitet och en pedal som kan pausa och backa uppspelning av ljudet har använts genomgående, vilket kan öka reliabiliteten. Dock har jag av anonymiseringskäl ändrat namn och detaljuppgifter men försökt ersätta dem med namn och uppgifter som inte skall påverka betydelsen. Vad det gäller retorisk form har jag försökt vara trogen det som sagts men vissa avvägningar tvingas man dock göra. Jag har inte korrigerat brister i meningsbyggnad då jag velat behålla något av autenciteten i talspråket. En del personer säger "ehh" väldigt ofta och även det har mestadels transkriberats, men sedan inte alltid tagits med i utvalda

citat om de inte bedöms ha betydelse för tolkningen utan snarare kan störa läsningen (Kvale, 2009: 156). Svårare har det varit att avgöra när meningar börjar och slutar. Där har jag helt enkelt fått välja lösning efter vad som upplevts som mest troget det innehållsliga budskapet. När långa meningar har kortats av har detta markerats med hakparenteser [...]. Den ickeverbala kommunikation jag vid transkriberingen tog vara på, höll jag på en enkel nivå, till skillnad från vid en mer sociolingvistisk kodning. Jag tänkte generellt att denna kommunikation bör registreras där jag bedömde att den kunde vara betydelsebärande genom att uttrycka emotioner och påverka utsagens nedskrivna betydelse. Jag bedömde att om det var befogat kunde jag alltid gå tillbaka och vara mer noggrann, vilket jag senare inte bedömde som nödvändigt. Jag markerade när det uppstod pauser (paus) i tanke om att dessa oavsett exakt längd kunde tyda på en betydelsebärande reflektion. När informanterna på ett betydelseförändrande sätt betonade något så strök jag under det. Jag har när jag i längre citat vill hjälpa läsaren till det jag ser som centralt innehåll, valt att göra det genom att *kursivera* detta. Vid något tillfälle markerade jag inom parentes att något sagts med spelad röst, att det sagts tyst eller med särskilt engagemang. Jag markerade också skratt (skratt) där jag upplevde att det kunde uttrycka emotioner i form av lättnad eller försvar. Principen för hur informanter anges är att informanten anges i den löpande texten som föregår citatet. När dialog förekommer anges med förkortning när informanten eller intervjuaren (MW) talar, så att det inte kan missförstås vem som säger vad.

### *Analytiskt förfarande*

Analysen av intervjuerna har inte varit en helt igenom rationell och linjär process. Att jag inte hade allt uttänkt från början ser jag dock inte som ett nederlag. Snarare har utvecklandet av analysen över tid varit en nödvändig del av forskningsprocessen och en värdefull del i den utbildning som ett doktorerande innebär. Analysen är inget enskilt moment som rubriken kan leda tanken till. Det har varit någonting ständigt pågående, vid intervjuens genomförande, vid transkribering, i skrivprocessen, i litteraturläsningen, i samtal och i tv-tittande där avhandlingstankar skrevs ned på mer eller mindre lämpligt närliggande papper. Det är med en sådan helhetssyn på analys inte helt lätt att svara på vilka steg analysen bestod av och hur kategoriseringar gjordes. Men jag skall nedan, för att ge ökad möjlighet till kontroll av analysen, försöka explicitgöra de delar som kan beskrivas mer som det formella förfarandet och svara på hur kategoriseringarna definierades. Jag väljer här att visa denna process och de beslut som togs genom att beskriva det sätt som jag använt

det datorstödda kvalitativa analysverktyget "ATLAS.ti" som har som funktion att hjälpa till att strukturera intervjumaterialet genom kodning för vidare analys.

När intervjuerna ligger som texter i analysverktyget Atlas börjar arbetet med att läsa igenom dem och den bedrägligt enkla uppgiften att koda de passager som jag ser som viktiga. Kodningen innebär dock ett viktigt steg i analysen. Framförallt om inte kodningen kontinuerligt omprövas kan den få avgörande betydelse och man riskerar att enbart lägga märke till sådant som stöder den egna uppfattningen. Det omedelbara till stora delar djupt vetenskapsteoretiska problemet som jag rent praktiskt då sprang på är på vilka grunder jag anser att vissa passager bör kodas och med vilken kategorisering. Hårddraget kan man säga att valet står mellan att helt utan förförståelse koda texten utifrån dess egna premisser troget informantens livsvärld, eller att å andra sidan koda utifrån teoribildning och redan etablerade vetenskapliga begrepp i en tolkning som går utöver intervjupersonens självförståelse.

Med en grundsyn att låta materialet tala så att informanternas röster och erfarenheter tillåts vara styrande ville jag inte hamna i en situation där min egen förförståelse blev en belastning genom att i empirin endast söka efter intellektuell bekräftelse. Jag kunde dock inte helt undvika att den samhällsvetenskapliga förförståelse, som gett intervjumallen och som gjort att jag kontaktat just dessa informanter, gav mig uppslag om hur teoretiskt genererade kategorier kunde skapas. Lösningen blev en kompromiss där vissa kategorier var teoretiskt motiverade. Andra kategorier växte fram grundat i materialet då jag efterhand förstod att detta fenomen tyckte informanten var betydelsefullt eller då jag upptäckte sådana kategorier när liknande resonemang framträdde även i någon annan intervju.

Då jag samlade ihop citat från olika intervjuer med gemensam kodning upplevde jag att mycket redan var vunnet i analyskraft. Men därpå följde också insikten om att i kategorisering gick också något värdefullt förlorat. Citaten blev avpersonifierade. Å ena sidan blev detta värdefullt som ett sätt att abstrahera fram fenomen och mening från samtliga intervjuer. Å andra sidan hamnade annat i bakgrunden som det mer personliga biografiska sammanhanget, tidsföljd och händelsemönster. Detta har även att göra med att det mer personliga samspelet i intervjusituationen delvis går förlorat. Ibland var det helt enkelt hela historien och delarnas relation till denna helhet som gav djupast intryck. Varje intervju var också som helhet en berättelse om en resa från förort till högskola. Det fick mig ibland att överväga om jag skulle presentera innehållet i form av sammanhängande livsberättelser i mer obearbetad form. Av detta skäl valde jag i kapitel åtta under rubriken *En brytares livshistoria* att

lyfta fram helheten genom livshistorien, vilket innebär att vissa informanter ges mer plats. Alla informanter är viktiga och samtliga intervjuer har använts i analysen. Dock har de när citat valts ut kommit till tals i olika omfattning (Se Appendix 1. *Citatfrekvens*). Generellt har jag i resultatkapitel ibland valt att låta citaten vara relativt långa för att den centrala innebörden ändå skall ges viss kontext. Läsaren av en intervjuundersökning är ju beroende av forskarens urval och kontextualiseringar, och relativt långa intervjuutdrag ger en viss chans till kontroll av analysen. Jag har då valt att *kursivera* det mest centrala i citatet.

För kodningen innebar ovanstående kompromiss att jag inte använde Atlas möjligheter fullt ut. Istället blev det mestadels en grov kodning mer eller mindre efter breda kategorier som hade sin motsvarighet i avhandlingens tematiska delar: plats, möte med utbildningssystem och agentskap. Jag upplevde att även om jag inte använde Atlas alla möjligheter, genom att relatera koder i olika logiska typer av relationer och att sammanföra dem till familjer och superfamiljer i träd etcetera, så var det värdefullt för att orientera mig i textmassorna. I resultatkapitlets skriv- och analysprocess kunde jag sedan lätt utifrån den grova sorteringen söka mig tillbaka till det större sammanhanget och de individuella narrativen. Detta förfaringsätt tillät att eklektiskt växla mellan angreppssätt och teknik där mening skapas mer ad hoc, ett inte ovanligt sätt i kvalitativa undersökningar (Kvale, 2009: 184-185; Miles & Huberman, 1994: 245-246).

Jag upplevde att detta förfarande gjorde mig lite friare i tanken och att det möjliggjorde att vara mer dynamisk än att sträva efter en definitiv kodning utifrån antingen empiri eller teori. Kodningen blev på detta sätt ett växlande mellan helhet och del men också mellan mer induktiv empirinära kodning och teoristyrd dito. Jag gick ibland utöver det direkt sagda och kodade ibland utifrån teoretisk förförståelse sådant som inte direkt framträder i texten, som exempelvis i "klass", "kulturellt kapital" och "agentskap". I andra fall växte en empiriskt genererad kodning fram. Exempelvis kodade jag inom vardagsspråkets ramar, närmast för att samla bakgrundsinformation, vissa citat som "familj" för att, när analyskapitlet skrevs, upptäcka att denna kategori hade större innehållslig betydelse än vad jag tänkte när jag gjorde kodningen. I och med den breda kodningen av allt som hade med familjerelationer att göra så hade jag ändå stor tankehjälp av att se denna samlade bild. Detta förfarande kan ses som en form av "meningskoncentrering" där meningar som informanten uttryckt i längre stycken formuleras mer koncist i memon eller koder (Kvale, 2009: 175-178).

Jag upptäckte efterhand när resultatkapitlen skrevs att jag allt oftare kopierade en snutt av citatet och gick tillbaka till intervjun i Atlas sökfunktion för att få kontexten mer klar för mig och för att återerindra mig den livsberättelse som citatet var en del av. Jag kunde då lättare ställa mig frågor som om det hade betydelse att någonting sades i ett visst sammanhang, eller om det sades av en person vars föräldrabakgrund på olika sätt hade betydelse. Att gå fram och tillbaka är egentligen, i linje med principerna för hermeneutisk tolkning, en process där ständig växling mellan delar och helhet är centralt och där respekt för textens autonomi innebär att deltolkningar förstås mot vad de uttrycker om den intervjuades livsvärld (Kvale, 2009: 49-54). Denna process stämmer väl med det som den kritiskt realistiskt inriktade Berth Danermark skriver om som värdefullt när man närmar sig de strukturella villkoren och mekanismers verkan (Danermark, 1997: 132-172). Han talar om fyra moment i tolkningen som ofta går in i varandra: *Deduktion* där förståelse för det enskilda härleds utifrån teorier och lagar, *induktion* som är den starkt empiriska inriktningen där utgångspunkten som kan leda till allmänna slutsatser istället är de enskilda observationerna, *abduktion* som genom ett pendlande mellan de två tidigare sätten är en nybeskrivning genom teoretisk rekontextualisering av fenomenet och den fjärde varianten *retroduktionen* som på basis av tidigare steg omformulerar de grundläggande villkoren för företeelsen. Det är min förhoppning att jag genom ett liknande förfarande gjort informanterna och deras berättelser rättvisa när jag i presentationen av resultaten fört samman citat under analytiskt motiverade teman och samtidigt försökt förklara vilka villkor som haft betydelse. Jag har också för att öka studiens validitet försökt att ha en kritisk syn på min analys. Dels genom att spela "djävulens advokat" inför kategoriseringar och resultat och dels genom att presentera mina texter på seminarier.

## Etiska överväganden

Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda parter eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen (Kvale, 2009: 13). Med denna position följer ansvar för att etiska överväganden gjorts genom hela forskningsprocessen i allt från planering till rapportering. Här har Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer följts vad gäller forskningsetiska principer då forskningskravet har vägts mot individskyddskravet. Informationskravet i form av ett informerat samtycke har säkerställts genom att informanterna upplyst om intervjuens och avhandlingens syfte och det har även informerats om hur uppgifterna skall nyttjas. Vid intervjun har dessutom informerats om att deltagandet är frivilligt och att de under intervjun har



rätt att avbryta. Kort information om vad intervjun skulle handla om och hur den skulle gå till har också delgivits i förväg vilket möjliggjort att samtyckeskravet beaktats. Konfidentialitetskravet för att undvika eventuella negativa konsekvenser för de inblandade har uppfyllts genom aidentifiering av person (de namn som förekommer är fingerade), privata uppgifter exempelvis om vad man arbetar med nu och av namn på personer i omgivningen. Av anonymiserings-skäl har vissa faktauppgifter därför ändrats i enstaka citat på ett för innehållet varsamt sätt som inte bedöms förvränga informantens utsaga. Dock framgår det exempelvis att flertalet av informanterna har gått på Angeredsgymnasiet. Skolan har dock haft drygt ettusen elever varje läsår och det framgår inte vilket år de varit elever där, så det torde vara svårt att utifrån dessa uppgifter identifiera vederbörande. I läsarens intresse ligger att få reda på så mycket som möjligt kring informanterna. Jag har dock av anonymiserings-skäl valt att inte publicera det schema som upprättades där informanternas samlade bakgrundsuppgifter visas tillsammans med utbildningsval och nuvarande situation. Informanternas bakgrund framgår dock på ett sätt som inte är knutet till individ. Intervjuinspelningar och transkriberingar lagras på ett säkert sätt av forskaren.

### *Att namnge platsen*

En bit in i forskningsprocessen beslöts att inte anonymisera platsen. Skälen är att avhandlingen vinner i autenticitet och i blottläggandet av den sociospatiala aspekten av ojämlikhet i kunskapsstaden Göteborg. Den rumsliga aspekten med bakomliggande områdesstatistik och geografiskt knutna satsningar som ligger bakom diskussionen om platsdimensionen blir annars oprecist adresserad. Ett annat mer pragmatiskt skäl är att åtminstone för göteborgare torde det vid en anonymisering av orten ändå stå klart att det är Angered som avses. Stadsdelen är med en befolkning som närmar sig femtiotusen invånare större än städer som Kalmar, Falun och Östersund och risken är därför liten att individer skall kunna identifieras. Denna avhandling är del i en språklig praktik som innebär att förorten produceras och reproduceras som en speciell plats. Nackdelen är att avhandlingen riskerar att bli ytterligare ett bidrag till en onyanserad bild som förlägger social problematik till platsen och låter bilden omfatta de som bor där. Min förhoppning är dock att bilden inte är onyanserad utan att även positiva aspekter ges utrymme och att informanter även ges utrymme att tala om sin plats och de resurser som gjort det möjligt för dem att läsa på högskola. Att lyfta fram informanternas syn på sin förortsbakgrund i termer av hembygd är att se utifrån detta. Urvalet innebär också att informanterna med sin förortsbakgrund

numera är högutbildade vilket snarare kan bidra till att bilden av en plats präglad av utanförskap kan nyanseras. Jag anser att valet av begrepp som underprivilegierad och marginaliserad semantiskt även flyttar ansvaret från den aktuella platsens medborgare. De valda begreppen sätter därmed även fokus på ett rättighetsperspektiv som syftar till utvecklingsmöjligheter och människors välfärd. Marginaliserad är ett lämpligt ord i sammanhanget då det dels har en geografisk dimension men också rymmer en jämlikhetsdimension i sin betydelse av ekonomisk och social position. Jag är medveten om att jag som forskare är del i en asymmetrisk maktrelation och riskerar, trots att intentionen är den motsatta att vara del i skapandet av skillnad eller i upprätthållandet av sociala hierarkier. Forskningskravet anser jag dock överväger dessa etiska problem då den mer realistiska sidan av frågan är att det föreligger en avsevärd ojämlikhet där mer kunskap behövs om hur ojämlikheten verkar och hur den segregerade stadens begränsningar av handlingsutrymme för skolframgång kan överskridas. En kritisk analys av förhållanden kan i bästa fall istället bidra till att destabilisera spatialt situerade sociala strukturer och öppna för att emancipatoriskt förskjuta de maktrelationer som dessa inbegriper.

### *Att i intervjun tala om "svenskar" och "invandrare"*

Det har metodologiska och etiska konsekvenser att i intervjun tala om "svenskar" och "invandrare". I kapitel 2 under rubriken *Elevs migrationsbakgrund och andrafrågor* lyftes denna problematik teoretiskt. Orden är problematiska såväl i vardagliga som i vetenskapliga sammanhang då det är svårt att frigöra sig från deras diskursiva kontext. Redan från början intresserade jag mig för förortsbakgrunden, men frågade inte specifikt efter utländsk bakgrund. Det skulle dock visa sig att informanterna frekvent och på ett ganska svepande sätt använde orden svensk och invandrare och att jag skulle haka på med följdfrågor och därmed själv i samspelet använda dem.<sup>83</sup> Det ligger nära till hands att ordet "invandrare" används mer eller mindre omedvetet i maktrelation till det "svenska", som utgör normen och det normala. Det blir i det närmaste ofrånkomligt att orden används inom en föreställning som riskerar att legitimeras. Dessa ord är laddade med betydelser men de är också vida paraplybegrepp till vardags med stort tolkningsutrymme. Att använda orden "svensk" och "invandrare" som begrepp i vetenskapliga sammanhang är mycket oprecist och

---

<sup>83</sup> Se även resultatkapitel sex om den etnifierade platsen för en fortsatt mer empirinära diskussion om problematiken.

knappast mindre bekymmersamt. Frågor och gränsdragningsproblemen blir många och att vara tydlig utan att bli omständlig är svårt.<sup>84</sup>

Lyfta ur sitt sammanhang finns en risk att från de mer skarpa citaten om "svenskar" och "invandrare" skriva fram en betydelse som den intervjuade kanske inte avser och som inte heller speglar vilken betydelse de flesta informanterna lägger i begreppen. I detta sammanhang är det, vilket berördes under rubriken bearbetning, även en viktig etisk aspekt att en transkribering innebär att man går från tal-språk till skriftspråk. Transkriberingen innebär en avkontextualisering där ett levande pågående samtal fryses och styckas upp i delar (Kvale, 2009: 152-154). Ett sätt att göra informanterna rättvisa blev att i enlighet med den hermeneutiska cirkeln växla mellan delar och helhet och ta hänsyn till vad informanterna ger uttryck för i intervjuerna i sin helhet och iaktta en viss försiktighet i tolkning och de analytiska slutsatserna. Orden kan i skrift få en prägel som inte var avsedd i det muntliga sammanhanget. Detta innebar i praktiken att jag många gånger gick fram och tillbaka mellan citat jag samlat och till intervjun i sin helhet.

---

<sup>84</sup> Jag har exempelvis haft flera elever som även om de är födda i Sverige och är svenska medborgare inte är bekväma med att ses som "svensk". I Åsa Anderssons (2003) avhandling var det bara två av 24 flickor som kallade sig svenskar trots att de var födda i Sverige.



## Del II

# Att veta sin plats

*"We do not grasp space only by our senses...  
we live in it, we project our personality into it,  
we are tied to it by emotional bonds;  
space is not just perceived... it is lived."*

Georges Matoré<sup>85</sup>

Denna del två av avhandlingen sätter platsbegreppet i centrum för vägen till högre studier i en segregerad kunskapsstad. Forskningsfrågan i fokus är på vilket sätt informanterna tillskriver platsen mening och hur platsbegreppet är användbart i analysen av steget från miljonprogram till högskoleprogram. Utifrån empiri bestående av intervjuer med informanter, som har erfarenhet av såväl förorten som högre utbildning, belyses och problematiseras i detta resultatkapitel hur kunskapsstaden ter sig ur ett områdesperspektiv. Vilken roll spelar plats för elever med bakgrund i ett miljonprogramsområde när de meriterar sig och väljer att högskoleutbilda sig?

Plats är ett ord med många betydelser, det kan vara ett öppet utrymme i staden, min plats på jorden eller min plats i en social hierarki. Det kan vara en rättvisefråga att ha tillgång till plats i det offentliga rummet eller till högskolan. Uttrycket "Att veta sin plats" genljuder av relationell underordning och har påtaglig social betydelse, samtidigt som det kan ges en betydelse av att i en föränderlig värld erbjuda en förankring i en känsla av att höra hemma, att ha en hembygd eller att det finns en plats för mig i framtiden.

---

<sup>85</sup> Georges Matoré i *l'espace humain* (1962: 22-23). Citerad i Relph (1976: 10) *Place and Placelessness*.



## Platsens materiella grund

Detta första resultatkapitel inleds med att som bakgrund till hela del II om platsens betydelse ge en bild av den strukturella problematik som ligger till grund för att benämna forskningsobjektet som en flerfaldigt marginaliserad förort. Kapitlet går sedan mot denna fond över till att i analysen bryta denna bild mot de empiriska resultaten om hur den egna platsen betraktas av informanterna. Kapitlet öppnar därmed upp för att platsen även kan ha egenskaper som påverkar mer eller mindre oavsett hur de uppfattas, men utesluter inte att det är viktigt och kanske till och med avgörande hur grundläggande materiella och socioekonomiska förhållanden uppfattas när steget från miljonprogram till högskoleprogram tas.

### Miljonprogram i marginaliserad periferi

I storstäderna finns sedan länge socialt underprivilegierade områden. Dessa områden benämns i dagligt tal oftast 'förorter'. Förort kan mer neutralt betraktas som ett område beläget utanför de centrala delarna av staden där mer än hälften av nattbefolkningen pendlar till arbete. I vardagsspråk skiljs det dock ofta mellan "villaförorter" och "betongförort". När jag i avhandlingen talar om förort syftar det på det senare som i rapporter, utredningar och forskningssammanhang brukar benämnas som "socialt utsatta områden" (Olsson & Törnquist, 2009).<sup>86</sup> En svårighet med att i officiella sammanhang tala om utsatta områden och ofta med medias bild av förorten, är att man där diskursivt förlägger storstadens problem (Tedros, 2008). I Sverige lever ett växande antal barn i förorternas miljonprogramsområden som påverkas av såväl materiella villkor knutna till platsens som av hur platsen diskursivt beskrivs. Dessa områden kom till under rekordåren då en miljon bostäder byggdes 1965 - 1974. Även om de ganska tidigt förknippades med social problematik kom de då även att representera en diskurs om det moderna. De kan idag likaledes ses som att de berättar om välfärdssamhällets ambitioner och att de därmed enligt Riksantikvarieämbetet utgör en viktig del av vår moderna historia (Ericsson, et al., 2002).

---

<sup>86</sup> Internationellt vanligen benämnda "socially deprived areas".

Mellan år 1990 – 2007 ökade Göteborgs befolkning med 51 000 invånare och så gott som hela tillväxten bestod av personer med utländsk bakgrund (SCB, 2007). Sedan miljonprogramsområdena byggdes, har dess befolkning successivt bytts ut och förändrat sammansättning och segregationsmönstret förstärkts och förändrats. Under en femårsperiod byts i hyreshusen inom dessa områden numera ända upp till hälften av befolkningen ut.<sup>87</sup> I ett geografiskt perspektiv betyder termen segregation helt enkelt att olika befolkningsgrupper är demografiskt ojämnt fördelade i rummet när det gäller bostäder, arbetsplatser, skolor med mera. I den bostadspolitiska utredningen (1996) talar man dock dessutom om att segregationen kan vara socioekonomisk med en rumslig åtskillnad mellan individer som tillhör olika social-, inkomst- och yrkesgrupper. En tredje variant är den etniska segregationen som innebär en rumslig åtskillnad mellan individer som tillhör olika kulturer, folkgrupper, raser och religioner. Den senare varianten av segregation kan då tillhörigheten kan vara synlig även orsakas av diskriminering (Molina, 2006). De skilda bostadsområden som elever kommer ifrån innebär i hög utsträckning att ungdomarna befinner sig i olika social världar (Andersson & Subramanian, 2006; Grönqvist, 2006; SCB, 2007; Sundlöf 2008; Ungdomsstyrelsen, 2008; Urban, 2005). Det fria skolvalet som infördes 1992 följt av den kraftiga friskoleutvecklingen, har förvisso ökat individers geografiska rörlighet. Men ett flertal studier tyder på att konsekvenserna av olikheterna i den sociala och kulturella tillhörigheten, som ofta är knutet till bostadsområdet man växer upp i, även fortsättningsvis består. När man talar om att kontexten och områden i staden är viktig för skolresultat och övergångsfrekvens till högre studier kommer man ofrånkomligt in på komplexa frågor om bostadsegregationens betydelse. Bostadspolitiskt anses förändringar i bostadsområdenas sammansättning av hus typer och upplåtelseformer kunna påverka bostadsområdets klassmässiga och etniska sammansättning.<sup>88</sup> Några av informanterna har vuxit upp i de villa- och radhusområden som också ryms i Angered.<sup>89</sup>

Etnisk och socioekonomisk boendesegregation uppträder ofta samtidigt, vilket innebär att de kan vara svåra att särskilja. När Stockholms läns landsting (2006) fördjupar sig i frågan om etnisk diskriminering med hjälp av ledande forskare inom

---

<sup>87</sup> (Ramberg & Pripp, 2002: 73-129).

<sup>88</sup> Exempel på satsningar för att göra området mer attraktivt i nordöstra Göteborg är Vision Angered och byggandet av villor på Storås Ängar och av Kryddhyllan i Gårdsten vilket enligt ekonomhistorikern Jan Jörnmark bidrar till att man för första gången börjar få en medelklass som stannar i området. Se rapporten *Förutsättningar för landets bästa tillväxtområde* under rubriken *Angeredens globalisering* (Göteborgs stad, 2007).

<sup>89</sup> I Per Wirténs bok *Där jag kommer från – kriget mot förorten* lyfter han fram att endast delar av det som kom att kallas miljonprogrammet består av betongbyggnader. Ett stort inslag utgörs av radhus, villor och låga hyreslängor i trä och tegel (Wirtén, 2010). Se även teorikapitlet under rubriken *Miljonprogrammet och platsens gränser*.



området konstaterar man att segregation i grunden är en klassfråga som idag visar sig i etnisk form. En strukturell orsak till detta är att personer med utländsk bakgrund oftare har en svagare socioekonomisk ställning än personer med svensk bakgrund. Ett ganska givet samband är att personer med svagare socioekonomisk ställning oftare bor i hyresrätter och personer med starkare ställning oftare bor i villor. Svenska städer har ofta en utpräglad geografisk uppdelning av olika upplåtelseformer med koncentrationer av hyresrätter i vissa förorter och villor och radhus i andra förorter. På så sätt skapas samtidigt segregation som präglas av ursprung och segregation som kännetecknas av socioekonomiska faktorer (SCB, 2007). De marginaliserade förorterna påverkas av att personer utan utländsk bakgrund bidrar till segregation utifrån ursprung dels genom att flytta ut från områden som tenderar att få fler med utländsk bakgrund bland sin befolkning, dels och framförallt att de undviker att flytta till dessa områden (Bråmås, 2006). Man kan konstatera att den etniska segregationen ökade markant på 1990-talet (Socialstyrelsen, 2010). För att återknyta till introduktionens tal om socioekonomiskt präglade utvecklingsmönster, kan här nämnas att Sveriges tre största städer genomgår en accelererande gentrifieringsprocess på grund av en alltmer marknadsstyrd bostadsutveckling (Hedin, Clark, Lundholm, & Malmberg, 2011).<sup>90</sup> Det segregerade boendet innebär att det finns en stark koppling mellan plats och klass och att uppväxtvillkoren därför skiljer sig markant mellan områden. Ett exempel som visar detta är att det som klassas som barnfattigdom i Sverige i ökande utsträckning idag finns i bostadsområden med hög arbetslöshet där också området skolor har sämre skolresultat än andra. Gränsen för barnfattigdom kan diskuteras.<sup>91</sup> Skillnader i 'relativ fattigdom', som är ett mått på ojämlikhet, är talande och har reella konsekvenser. Rädna barnen skriver att barn-

---

<sup>90</sup> Begreppet gentrifiering har sitt ursprung i engelskans *gentry*, beteckningen på den höga samhällsklassen närmast under adeln. I litteraturen förekommer det först hos Glass (1964) som skildrar hur medelklassen börjar flytta in i nedgångna arbetarklasskvarter i Londons innerstad, varpå tidigare invånare trängs ut och områdenas hela sociala karaktär förändras i enlighet med de nya invånarnas preferenser. Till skillnad från uttryck som stadsomvandling sätter begreppet gentrifiering fokus på intressekonflikter som en del av stadsplaneringen. Hyresrätterna har i Stockholms innerstad minskat med närmare hälften, och dyra bostadsrätter har istället ökat sedan 1990-talets början. På sjutton år har medelinkomsten mellan 1991 och 2008 i Stockholms innerstad ökat med över 58 procent (trots att inflationseffekt räknats bort) och i innerstaden bor hälften så många med utländsk bakgrund jämfört med i ytterområden. Det är också 30 procent färre som har eftergymnasial utbildning i ytterstaden enligt statistik, detta enligt statistik framtagen av Stockholms stads utrednings- och statistikkontor (*Dagens Nyheter*, 2011).

<sup>91</sup> Enligt SCB hade Sverige 2010 den lägsta andelen barn och ungdomar som lever i hushåll som är materiellt fattiga (fattigdom i absolut mening) bland samtliga länder i EU. Fyra av 100 personer befann sig i materiell fattigdom (SCB & Andö, 2010). EU:s fattigdomsmått är dock relativt och baseras på jämförelser mellan hushåll. Generellt är risken för fattigdom större för barn, och med detta mått blir i Sverige ekonomiskt utsatta barn allt fler mellan 2000 och 2008 på grund av att inkomstspridningen har ökat. Barn med utländsk bakgrund och barn till arbetslösa, ensamstående men framförallt barn till föräldrar med endast förgymnasial utbildning utmärker sig negativt i statistiken (SCB & Nyman, 2012).

fattigdomen varierar starkt mellan Sveriges kommuner, från 3 procent (Täby) till 31 procent (Malmö). Man menar vidare att barnfattigdomen genomgående är högst i landets storstadsregioner och lägst i välmående kranskommuner till storstäderna. En etnisk aspekt ryms i utbredningen av barnfattigdom då denna är mer än fem gånger så hög bland barn med utländsk bakgrund som bland barn med svensk bakgrund (Salonen, 2010: 10). Miljonprogramsområdena är relativt fattiga. När Stadskansliet och Social resursförvaltning i Göteborgs stad 2009 låter genomföra en forskningsbaserad studie om boendesegregation i Göteborg 1990 – 2006 ges den därför titeln "Fattiga och rika – segregationen ökar" (Andersson, Bråmås, & Hogdal, 2010). Här framkommer att inkomsterna är låga, arbetslösheten stor, ohälsotalen höga och utbildningsnivån låg och att polariseringen över tid ökar i ett redan starkt segregerat Göteborg. Rädda Barnens lokalförening i Göteborg menar 2012 att den allvarligaste barnfattigdomen mer och mer blir ett storstadsproblem. Sverige har upprepade gånger fått internationell kritik gällande barnfattigdom och de stora skillnaderna som finns mellan olika kommuner, och mellan olika stadsdelar. Särskilt relevant för avhandlingens platsdimension är variationen mellan stadsdelarna. I Göteborg finns variation från 2,1 procent i Torslanda till 57,7 procent i Bergsjön (Rädda Barnen, 2012).

För att bryta utanförskap och motverka segregation och effekter av reella ojämlika förhållanden mellan olika områden i staden bedriver Göteborgs stad därför ett urbant utvecklingsarbete riktat mot särskilda områden. Detta grundas i ett lokalt utvecklingsavtal (LUA) mellan staden och staten. Avtalet riktar intresse mot de stadsdelar där en stor andel invånare upplever ett utanförskap genom långvarig arbetslöshet och bidragsberoende, låg utbildningsnivå och otrygghet. Detta stöd baseras även på EU:s strukturfondsmedel.<sup>92</sup> Sammantaget bekräftar detta att social problematik i staden även från myndigheterna ses som en områdesbaserad problematik. Det finns visst fog för att som Nihad Bunar dystopiskt tala om att en etnifierad urban fattigdom präglad av permanent arbetslöshet bitit sig fast i vissa områden, där majoriteten av invånarna har utländsk bakgrund (Bunar, 2005a). Denna utveckling är förstås inte heller bara ett svenskt fenomen. Carl-Ulrik Schierup skrev 2001 om uteslutningsmekanismer i den europeiska utvecklingen:

---

<sup>92</sup> LUA områdena utgörs av Bergsjön, Gårdsten, Hjällbo och N:a Biskopsgården. Geografiskt närliggande och socio-ekonomiskt likartade är dessutom Hammarkullen, Länsmansgården och Lövgärdet. Dessa områden ingick tidigare i Storstadssatsningen och i Urban II. För mer information se kommunens och regeringens hemsidor: (Göteborgs Stad, 2011; Regeringen, 2008)

I det nya, komplexa, alltmer multietniska och alltjämt multinationella Europa möter vi en begynnande etnisk skiktning och en rad utestängda befolkningsgrupper under stigmatiserande benämningar som "invandrare", "utlänningar", "underklass" eller etniska minoriteter... Vi har de tusentals "europeiska Andra": Medborgare med invandrarbakgrund som överlever på krympande bidrag i allt mer etniskt och rasmässigt segregerade städer.

(Schierup, 2001: 105)

## Den ofrivilliga platsen

Av ovanstående stycke framgår att förorten som plats i hög grad kan förstås genom den del av klassbegreppet som tar avstamp i ekonomisk ojämlikhet och tillgång till ekonomiska resurser.<sup>93</sup> Ett miljonprogramsområde är också i sig en tämligen påtaglig materiell företeelse. Man kan till och med ur ett stadsplaneringsperspektiv fråga sig om den fysiska platsen och stadsrummet i sig har betydelse för skapande av identiteter och utvecklingen av ett "medborgarskap" i det kunskapssamhälle där eftergymnasial utbildning utgör ett väsentligt villkor för uppåtriktad social mobilitet. I de svenska miljonprogramsområdena med dess husmoduler i cement är dock naturen ofta nära. På uppmaningen att beskriva Hjällbo där hon vuxit upp svarar informanten Safete att nu när hon flyttat så är det utöver familjen främst naturen som hon saknar: "[...] väldigt, väldigt fint område med en oerhört vacker natur först och främst."<sup>94</sup> Ett fågelperspektiv visar stora grönområden med skog och sjöar som är uppbrutet med koncentrerade hyreshusområden. De stora lådliknande huskropparna är många och identiska enheter till synes orelaterade till det lokala landskapet. Vägnät och husgruppernas skarpa linjer vittnar om mänsklig verksamhet, ett uttryck i form av materiell kultur. Man kan ur ett antropologiskt perspektiv betrakta ett hyreshus som en nutida artefakt, ett av människan tillverkat föremål som gestaltar den modernistiska epok då miljonprogrammen planerades och byggdes. Arkitekturen berättar en historia. Tankarna som skapade bostadsområdet finns inbyggda i dess estetik och funktion och utövar idag sitt inflytande över beteenden och sociala relationer. Lägenheternas planlösningar vittnar om tänkta familjebildningar och gemensamutrymmen berättar om formerna för en mer utsträckt kollektiv gemenskap. Byggnader och stadsplanering uppmuntrar och begränsar den mänskliga aktiviteten och samvaron. Fokus hamnar i det som följer dock inte på produktionssidan utan på hur de som vuxit upp där betraktar rummet och fokus flyttas till det sociala livet som är placerat där.

<sup>93</sup> Se kapitel två, *Teoretisk förankring* under rubriken *Klass som ekonomiska och emotionella villkor*.

<sup>94</sup> Att meningen har kortats av anges fortsättningsvis med [...]. Informant anges framöver i den löpande text som föregår citatet.

Egentligen bor alla barn på ofrivilliga platser, det är i de allra flesta fall ett "vi" med beslutsfattande vuxna som bosätter sig på en plats. En viktig aspekt som gäller samtliga informanter är att fram till gymnasietiden är det föräldrarnas situation och val som i hög grad bestämmer de socioekonomiska kategoriseringarna som utifrån sett får omfatta även ungdomarna. Föräldrarnas inkomst, utbildningsnivå och utländsk bakgrund är vanliga bakgrundsvariabler i kvantitativa undersökningar av sociala förhållanden. Platsen och dessa socioekonomiska variabler har ur barnets perspektiv kanske större betydelse betraktade som i lägre eller högre grad determinerande förutsättningar vilket säger mer om föräldrarna än om ungdomarna själva. Det är dock faktorer som är relevanta som indikationer på vilka strukturer avhandlingens informanter fötts in i. Rumsligt lokaliserade socioekonomiska förhållanden tillsammans med materiella ramar i form av arkitektur och stadsplanering ger dessa förutsättningar. Den temporala aspekten av att vi föds in i strukturella förutsättningar överensstämmer med Archers analytiska dualism (Archer, 1995). I flera av informanternas berättelser om sin bakgrund framstår platsen som någonting ofrivilligt. Ett vanligt sätt att uttrycka sig är att som Marta, som flyttat några gånger i livet, tala i termer av att förorten är något man hamnat i:

Utan, vad som händer är att jag, jag *råkade växa upp i Gårdsten* därför att det var *där vi hamnade*, och det var där vi trivdes i jättemånga år också. Så jag har väl hamnat i de flesta förorterna.<sup>95</sup>

Även om platsen är ofrivillig är det alltså knappast någon slump att de informanter som har migrationsbakgrund, ensamstående eller sjukpensionerade föräldrar har vuxit upp i förorten. Det är rimligt med en klassanalys att platsen här är ett utslag av lägre tillgång till ekonomiskt kapital. Klassbegreppets kulturella sida gör sig också påmind. De av informanterna som inte haft någon i familjen eller släkten med någon form av högre utbildning har upplevt att universitetet har varit långt borta. Isaias som dock personligen haft sin morbror som förebild vad gäller högre studier uttrycker att platsen inneburit att omgivningen var inriktade på jobb och inte på studier:

Mmm, jag vet inte hur jag skall formulera det. Men, som sagt, jag växte upp här i Angered och det är alltid så att när man växer upp på dom här ställena (paus) så, så (paus) så är det alltså, när jag växte upp så var det aldrig någon i min krets, i min krets som pratade om det här universitet

---

<sup>95</sup> Kursiverade ord i citaten anger min emfas av att detta utgör ett centralt innehåll i citatet.

och högskola och så vidare och så vidare. Det var inte, det var inte vanligt att prata om det. Mest var det så här att efter skolan, *de flesta var inriktade på att jobba*.<sup>96</sup>

Sara upplever starkt att platsen är förknippad med utanförskap inte bara vad det gäller utbildning utan också när hon nu skall in i arbetslivet på finansmarknaden:

Sen när det är dags till att börja söka jobb och sådant *man har inga kontakter när man är från förorten*, man har ju inte det. Man känner ju inte någon, men mamma kan du inte ringa honom och fråga om han behöver någon eller något sådant, det är ju många som har det, speciellt nu det är kontakter som gäller. För att bli kallad till en intervju och sådant. Om man inte har erfarenhet såklart, men annars är det kontakter.

Överlag framkommer dock i intervjuerna att omgivningen och kompisar inte har reagerat negativt på informanternas satsning på skola och högre utbildning. Negativa kommentarer som från Damirs arbetande kompis har förstås funnits, dock från vad det framgår av tonfallet i återberättandet framfört med viss ironi:

[...] du har ju hållit på i sex år nu skall du inte sluta någon gång. Du är inte klok, att du orkar.

Men även om omgivningen som i Lottas fall är positivt förstår man samtidigt att studera vidare inte hörde till det vanliga i området:

L: Jag kommer ihåg att våra grannar sa att gud vad du har en smart dotter, till min mamma sa dom. Så sa jag att det är bara att plugga. Men dom flesta var väl väldigt imponerade kan man säga. *Dom flesta var väl väldigt förvånade* och även mina släktingar var väl förvånade för det var inte så många i min släkt som har läst vidare heller.

MW: Förvånade, är det positivt eller negativt?

L: Positivt absolut, ja positivt.<sup>97</sup>

Marta som ovan beskrev att familjen "hamnade" i Gårdsten reflekterar tidigt över att det finns en skillnad mellan hennes familj och omgivningen. Hennes familj var inte som andras. Redan i mellanstadieåldern blev hon och hennes bror medvetna om skillnaden och att det handlar om klass jämte tillgång till kulturellt kapital som oftast inte finns i de omgivande hemmen. Hon uttrycker att det var ett bildat hem och jämför med de andra i området. Hon reflekterar också över att detta har betydelse för tillgång till ett rikt språk och att detta inte främst är en fråga om etnicitet utan om klass:

---

<sup>96</sup> Understrykning betyder att informanten särskilt betonat ordet. Inom (parentes) anges exempelvis pauser och skratt, som kan ha betydelse för hur man läser och uppfattar citaten.

<sup>97</sup> När dialog förekommer anges intervjuaren med MW. Detta så att det inte skall missförstås vem som säger vad. Även informanten anges med förkortning.

I våra vänners hem, våra kompisars, våra klasskompisars där fanns det inte böcker, eller så fanns det så där 'Vår bok' och så där [...] trots att vi var invandrare så, så var det så där att ... ehm, vi hade liksom tillgång till ord på svenska som i många fall våra svenska klasskamrater inte hade tillgång till.

När hon senare efter ett aktivt val av föräldrarna går på gymnasieskola i innerstaden beskriver hon det som att det var som att hitta hem då den kulturella bakgrunden i hemmet inte längre står i motsatsförhållande till omgivningen:

Äh, där fanns det intellektuella intressen, folk ägnade sig åt teater och det ansågs inte tontigt utan det var liksom tvärt om accepterat, alltså på det sättet så var det som att hitta hem.

Det blev bekräftat för henne att platsen där hon växte upp var bärare av en kultur och hennes familj av en annan. Den utbildningstradition konstituerad av socialt och kulturellt kapital som hon fått tillgång till genom sin familj är platsat, och har därmed en spatial dimension. Som en konsekvens av detta lämnar hon och även familjen senare de östra stadsdelarna i en social och spatial rörelse från periferi mot centrum:

[...] en bildad medelklass som *hamnar i en förort* men som ser till att pusha iväg sina barn liksom. Och sig själva, så småningom. Det är väldigt förutsägbart (skratt).

Statistiskt sett är hon med sin migrationsbakgrund och uppväxt i Gårdsten en brytare och en representant för det jag initialt var intresserad av, nämligen förort ungdomar som bryter barriärer och läser på högskola. Men utifrån ett kulturellt klassperspektiv är hon ingen brytare, hon ser en självklar linje från sin familjebakgrund till att hon senare läser vidare och söker sig till ett intellektuellt och kulturellt yrke:

Jag uppfyllde på något sätt den klass... den klassbana som fanns i och med att mina föräldrar har hög utbildningsnivå.

Det är snarare så att hennes bror som inte i samma grad satsar på skolan och som söker sig till ett praktiskt yrke är "brytaren". Intressant nog uttrycker hon det som att han var mer integrerad i området och dess kompisgäng, att inte satsa på utbildning och att gå in i ett praktiskt yrke stämde mer överens med den kulturella koden i området:

[...] han har ju kunnat bryta mot den självklarheten. [...] men jag sökte mig bort mot något annat i huvudet. Min bror gjorde inte det, han var helt integrerad.

Tänkvärt är att alla människor är sociala och därmed mer eller mindre integrerade i någon platsförankrad kultur. Samtidigt är ordet integration oftast normativt förbehållet för när vi blir integrerade i majoritetskulturen och i den centrala orten, snarare än i förorten som konnoterar utanförskap. För informanten Maria är platsen ett frivilligt val. Hon är liksom flera av de andra informanterna positiv till platsen Angered, men hon har också valt att efter utbildningen och äktenskap åter bosätta sig i stadsdelen; den här gången dock inte i hyresrätt. Hon tycker, även om stadsdelen är negativt utpekad, att det är trevligt där och hon har sitt sociala nätverk. Informanterna har generellt dock inte i särskilt hög utsträckning hänvisat till faktorer utanför sig själva och den egna familjen som betydelsefulla för deras skolframgång och vidare studier. Karin pekar dock på att det finns tillgång till kommunal service i förorten som varit en viktig förutsättning för att ta sig vidare till högskolan som tillgång till bibliotek:

MW: Men, finns det saker i förorten så att säga som har gjort att du att du har läst vidare tror du?

K: (Paus) (Suck) Nämen det blir ju spridda skurar i så fall. T.ex. att det är klart att det var bra att det fanns ett bibliotek där. Det var guld värt.

## Platsens socioekonomiska familjesituationer

Informanterna ger familjesituationer betydelse när de förklarar att många av deras klasskompisar genom åren inte läst vidare. Det är påfallande ofta som de intervjuade förlägger förklaringen till att ungdomar i deras omgivning inte läser vidare till just familjesituationer mer än till individ-, skol- eller samhällsnivå. Det framträder en bild av att kamrater i grannskapet ofta haft det jobbigt hemma. När Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) gav ut en rapport 2011 om familjesituationens betydelse, gjorde de en självklar koppling till utbildning och rapporten gavs titeln *Nitlott i barndomen*. Man skriver sammanfattande att:

I dagens Sverige finns tydliga samband mellan familjebakgrund, hälsa, utbildning och risken för att vara socialt utsatt som ung vuxen. Framförallt barn till socialbidragstagare och lågutbildade föräldrar har låga meritvärden i grundskolan, lägre sannolikhet att klara gymnasiet och högre sannolikhet att själva vara socialbidragstagare eller helt sakna inkomst vid 22 års ålder.

(Sjögren & Svaleryd, 2011: 3)

När Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) 2010 kartlade program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn skriver man under rubriken *Etiska aspekter* att preventionsprogram riskerar att lägga fokus på individer snarare än på samhälls-

problem. Man skriver att många som riskerar att få problem finns i socialt utsatta grupper (2010: 16). Ett betraktande av nyckeltal för Göteborg, eller i ungdomsstyrelsens rapport visar det faktum att socialt utsatta familjer och grupper i högre grad återfinns i förortsområden. (Göteborgs Stad, 2012c; Ungdomsstyrelsen, 2007) Sammantaget pekar dessa källor mot att även familjesituationer har en platsdimension. Familjer kan självklart ha det svårt oavsett ekonomisk situation och geografisk lokalisering, men Angered kan mot bakgrund av statistiska nyckeltal ses som ett utsatt område. Det kan förstås vara utsatt i bemärkelsen att det på ett diskursivt plan uppfattas som ett dåligt område. Men det är även mer faktiskt sett utsatt även för socioekonomiska omständigheter som belastar familjen och dess möjligheter att fungera stöttande. De socioekonomiska faktorerna får effekter på familjens psykologiska klimat. Det är i familjen som arbetslöshet och ekonomisk knapphet sätter spår, vilket får informanterna att vittna om en omgivning där många inte har stöd hemifrån och där elever förlorar hopp om sin förmåga och om en ljus framtid.

Möjligen är det också ett utslag av den höga arbetslösheten bland vissa grupper med utländsk bakgrund i området att informanterna även pratar om att småföretagande i familjen påverkat kompisars satsning på skola och syn på framtid. Andelen småföretagare är de facto stort bland invandrare. Myndigheten Tillväxtverket skriver att antal företag startade av utlandsfödda 2007 uppnådde 14 procent av alla företag i landet. Var åttonde småföretag drivs idag av en person född utomlands och nästan var sjätte nytt företag startas av en utlandsfödd person (NUTEK, 2007). När Mira Öhlin (2010: 53) i en studie frågar sig vad oddsen är att tillhöra tjänstemannaklassen, konstaterar hon att mönstret generellt är att majoriteten följer föräldrarnas fotspår – arbetarbarn liksom tjänstemannabarn. Växer man upp i ett företagshem är oddsen att tillhöra tjänstemannaklassen högre än om ursprunget är arbetarhem, men oddsen är betydligt lägre än om man har sitt ursprung i tjänstemannahem. Om man kommer från ett hem med universitetsutbildning är oddsen hela 13 gånger större för att destinationen blir tjänstemannaklassen. Det är lätt att föreställa sig att familjens försörjning handlar om att få företaget att fungera och att hjälpa till med företaget blir en naturlig del av ungdomstiden. Detta kan självklart ses som positivt, men Carina menar att konsekvensen ibland också blir att företaget och det framtida företagandet går före studierna och att bilden av framtiden inte inbegriper högskolestudier:



Det är ju så olika vad man har med sig och, jag vet att eller det kanske är så för andra eller, när vi var ungdomar, att de kanske behövde hjälpa till mer i hemmet eller att de behövde hjälpa till att försörja och att det kanske var mer efterlängtad att tjäna pengar och att studier och så det var inte lika viktigt för att, ja det kanske var så att *man var tvungen att hjälpa till med något familjeföretag* eller något sådant där, men, och det har jag faktiskt en kompis som inte alls har blivit uppmuntrad till att studera vidare utan det har bara varit att hjälpa till med, ja, föräldrarnas olika affärer om man säger.

Hussein poängterar i slutet på intervjun även han att vissa kompisar kom från familjer som var småföretagare och att det nog gjort att de inte läst vidare:

Mmm. Alltså, hemifrån tror jag kan bidra ganska mycket. För nu när jag tänker efter så har jag ganska mycket vänner som, det är en ganska stor familj, som äger ganska mycket butiker och där är det ganska naturligt att från det att dom är, från det att kompisarna var små så var dom och hjälpte farsan i butikerna. Och för dom så var det nog det i bakhuvudet hela tiden att jag skall jobba här sen. Så dom har aldrig brytt sig om skolan. Det har nog mycket hemifrån, det tror jag.

Sara sammanflätar likt de flesta av informanterna under hela intervjun klass- och etnicitetsdimensioner och hon låter allt som oftast betydelsen av positionen invandrare överskugga klassdimensionen. Hon menar att situationen i grannskapet är en fråga på samhällsnivå då hon säger att *"det är fel från början"* och att *"det går inte att ha det så här"* och syftar på att koncentrationen av elever med migrationsbakgrund i hennes skol- och boendebakgrund har varit för stor. Jag påstår frågande att det ju finns många med utländsk bakgrund som är väldigt studiemotiverade också. Saras svar leder in på områdeseffekter och frågan om förekomsten av förebilder. Hon uttrycker väldigt tydlig att förebilder och signifikanta andra som bryr sig om att man satsar på skolan är viktigt och att hon, som kommer från en familj som inte stöttat hennes skolarbete, har saknat det:

S: Alltså man behöver ha fler, fler förebilder om man typ tittar på *jag hade ju ingen förebild så, och sen gick jag hem till mina kompisar och det var ju samma sak där*. Alltså, föräldrarna kunde inte svenska och den ena var städare och den andra var det och det var ingen som verkligen ja, hade vidareutbildat sig eller någon som man verkligen kunde sitta och lyssna på. Som verkligen motiverade en och verkligen pratade med en och sa men du, du skall verkligen plugga, det är det du skall göra och det är viktigt och lite sådant.

MW: Träffade du någon under högstadiet och gymnasietiden där som, där du fick andra intryck?

S: (paus) Nej.

I många, men inte alla, av informanternas berättelser skildras dock att de haft en god barndom och att deras föräldrar varit viktiga förebilder. Informanterna återkommer till berättelser om familjens betydelse och vad det betytt för dem själva,

vilket utvecklas i kommande kapitel tio om inställning och betydelsen av familj och förebilder. Poängen här är dock att denna bild ofta gestaltas i kontrast till vad de sett omkring sig i form av platsens socioekonomiska familjesituationer. Informanterna talar om att de hade mycket gemensamt med kompisarna de vuxit upp med "ändå" vilket kan rymmas i platsförankringen, men att de på olika sätt hade väldigt olika familjesituationer. I de flesta fall förstår och speglar de sin egen för studier fördelaktiga bakgrund mot sina kompisars familjesituationer som vad det gäller studier varit mindre stöttande. Erika ser på sin egen bakgrund som fylld av kärlek och goda förutsättningar och lägger orsaken till skolkamraters bristande skolengagemang till just familjesituationen som enligt henne kan vara svår på grund av att man kan vara nyanländ från krigshärjade områden:

MW: Dom här som inte var så motiverade, vad hade kunnat få dem att se annorlunda på det här med högre studier?

E: Ja gud. Men jag tror att det, jag tror att det ligger djupare än att de inte är intresserade av att plugga. Det handlar om liksom hur det ser ut i familjen och förutsättningar, *vissa får ju mer ta hand om sin familj än att faktiskt fokusera på skolan*, det var väl därför kanske som dom uppträdde som dom gjorde i klassrummet. Att de hade det väldigt svårt hemma och den situationen är ju viktigare. Eller det känns som att det är så mycket i, alltså alla nyanlända och förutsättningar tidigare för de barnen att faktiskt komma in i samhället och känna att de har lika stor del i allt som vi svenskfödda har.

MW: Mmm.

E: Och det är svårt att komma där och säga att ja jag har vart, jag kommer från förorten och hej och hå och jag har lyckats plugga, men jag har ju inte alls haft samma liksom uppväxt som en som kommer från ett krigshärjat Kosovo liksom. Så det är väl en jättestor insats som bör riktas på många olika plan.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det finns grund för att beskriva forskningsobjektet 'förorten' som flerfaldigt marginaliserad. Platsdimensionen innebär ett urbansociologiskt och kulturgeografiskt perspektiv där plats är något mer än den statistiska förekomsten av olika socioekonomiska faktorer. Det platsspecifika ligger dels i hur dessa rumsligt lokaliserade socioekonomiska förutsättningar mer direkt påverkar invånarna, dels i hur förutsättningar som klass och positionen "invandrare" associeras med platsen och påverkar hur man betraktar sig själv och sin hembygd. Staden, eller delar av staden, är då inte bara en "setting" för forskning. Platsen kan även ses som en förklarande variabel i framväxten av en kultur i en viss sociokulturell kontext där preferenser formas. Staden är som Robert E. Park uttryckte det inflätad i livsprocesserna hos de människor som bildar den (Andersson, 2007). Detta visar sig ha betydelse inte minst för hur identiteten blir platsad och inte minst i andras ögon.

## Hembygd med platsbundna emotioner

I detta kapitel kommer den emotionella betydelsen av miljonprogramsområdet att analyseras. Syftet är att bättre förstå hur informanterna subjektivt tillskriver platsen mening och vad de platsbundna emotionerna kan säga om en platsad identitet. Förorten förknippas ofta med mångfald. Det finns också en mångfald i den bild av Angered som informanterna själva ger. Berättelserna spänner från stark lokalpatriotism till att man aldrig vill sätta sin fot där. Det finns i de flesta informanters berättelser om sin hembygd en tydlig ambivalens med känslor av såväl stolthet som skam.

### Platskänslans betydelse

Jag stämde träff med Hussein och intervjuade honom i Angered när han tillfälligt kommit tillbaka till den plats där han vuxit upp. Han ger uttryck för att Angered är vad jag fortsättningsvis refererar till som hans hembygd:<sup>98</sup>

Angered, alltså Angered det är, för mig är Angered hemma. [...] Och det är alltid lika skönt att komma hem för att det här är hemma känns det som.

Vi har nog alla erfarenheter av att platser är förknippade med minnen och känslor. Själv växte jag upp med en ensamstående yrkesarbetande mamma i en villa i Ludvika på 1960-talet. Äng och skog var inte långt borta och vid slutet av gatan började ett område med hyreslägenheter, de grå husen. Jag undvek dem. På andra sidan staden fanns hyreshusområdet Ludvika Gård där "de värsta" bodde. Jag jobbade ett tag på Asplunds med att köra ut möbler. Jag minns att jag reagerade på att hemmafruar i Ludvika Gård bara pratade finska. När jag i vuxen ålder återvänder är det som att en neutronbomb drabbat min hemstad och lämnat allt utom de människor jag kände. För ögat finns staden kvar i stort sett oförändrat, men allt med för mig nya betydelser. Meningen fanns visst i det sociala, i relationerna och i det gemensamma meningsskapandet. Jag visar förstås entusiastiskt och stolt mina barn platsen där jag vuxit upp. Jag undrar hur de ser den. Verner Von Heidenstam skrev i några berömda

<sup>98</sup> Ordet hembygd i samband med platskänsla är min tolkning, vilket är något jag även diskuterar som ett etiskt övervägande under rubriken *Att namnge platsen*.

och naturromantiska rader att det är stenarna och marken där barn han lekt som han saknar, inte människorna.<sup>99</sup> För mig är det mer tvärt om, eller faktiskt både och. Platsen jag minns, och även informanternas betong där barn de lekt, lockar med förklaringar till vem jag är. Platsen ekar av dess sociala betydelser, av emotioner, forna relationer och av förflutna löften om en framtid.

Edward Relph talar i sin klassiska bok *Place and Placelessness* om att känslan av en plats kontinuitet är nödvändig för människans verklighetsuppfattning. Det finns en skala från att å ena sidan helt enkelt känna igen en plats och kunna orientera sig, till kapaciteten att reagera känslomässigt inför platsens identitet och till att å andra sidan erfara en djupare koppling till platsen som en hörnsten i den mänskliga existensen och den individuella identiteten (Relph, 1976: 63). Det är en central fråga hur informanternas förmedlade bild av att höra till området teoretiskt kan förstås. Det engelska begreppet 'place attachment' hädanefter kallat platsförankring innebär att man "platsar" sin identitet och emotionellt, kognitivt och handlingsmässigt.<sup>100</sup> Ett närliggande begrepp är 'sense of place', hädanefter kallat *platskänsla*, ett begrepp som med fördel kan kombineras med en emotionssociologisk ansats. John A. Agnew (1987) talar om att individerna får en platskänsla, en subjektiv territoriell identitet som inte nödvändigtvis bara behöver vara på individuell nivå.<sup>101</sup> Platsen har därmed kommit att omfatta mer än den fysiska lokalen och rymmer sociala och kulturella aspekter. Den har blivit en levande och meningsfull företeelse där människor lever och verkar, den plats där hon lär sig vem och vad hon är. Den personliga och kulturella identiteten blir med platskänslan förknippad med platsidentiteten. Detta stämmer väl med föregångaren Relph som vad det gäller platsens identitet menade att den objektiva "outsidern" lätt reducerar platsen till en fråga om lokalisering och till ett rum för objekt och aktiviteter, men att det för individer snarare handlar om

---

<sup>99</sup> "Jag längtar hem sen åtta långa år.

I själva sömnen har jag längtan känt.

Jag längtar hem. Jag längtar var jag går  
men ej till människor! Jag längtar marken,  
jag längtar stenarna där barn jag lekt."

- Verner von Heidenstam 1895

<sup>100</sup> Kring begreppet platsförankring finns sedan urbansociologins barndom en normativ tankeinriktning kring betydelsen av hög grad av platsförankring. Tankefiguren går ut på att lokalt förankrade människor har sitt kulturella kapital knutet till platsen till skillnad mot de rörliga kosmopoliterna som erövrat ett mobilitetskapital och därmed i högre grad kommer att tillhöra eliten. Se Per Gustafson för utförligare presentation av begreppen "locals" och "cosmopolitans" (2002: 26–28).

<sup>101</sup> Agnew fann, då han relaterade begreppet *plats* till politiska krafter och analyserade hur begreppet använts i de samhällsvetenskapliga disciplinerna, att begreppet bestod av tre beståndsdelar som i olika grad var dominerande i olika studier: '*locale*', som utgörs av en social värld med informella eller institutionella relationer, '*location*', som utgörs av det geografiska området där den lokala sociala världen existerar som social interaktion påverkad av större sociala och ekonomiska processer och '*sense of place*', som utgörs av den lokala känslostrukturer (Agnew, 1987: 28).

att vara existentiell "insider" där platsen är levd, dynamisk och full av mening (Relph, 1976: 61).

I det som följer framkommer att informanterna genomgående har en platsförankrad del av identiteten som de förhåller sig till. I de spontana attributionerna som informanterna gör när plats tillskrivs betydelse i intervjuerna, finns beskrivningar av emotioner som uttryck för underliggande dimensioner av mening som kan analyseras. Det gäller framförallt när de beskriver sin uppväxt men också när de talar om sina utbildningsval. Man skulle förstås kunna stanna vid att förklara platsens emotionella betydelse som en individualpsykologiskt betingad respons, att det skett en inlärning där erfarenheter förknippats med speciella rumsliga förhållanden. Från början neutrala platser har genom betingning då getts en känslomässig laddning. Med ett sociologiskt perspektiv är dock platser varken neutrala eller individuella. Ontologiskt kan plats antingen ses mer realistiskt som att den har egenskaper "i sig" i en påtaglig materialitet som är en produkt av de ekonomiska och sociala förhållanden som skapat den, och att platsen sedan utifrån dess egenskaper och krafter verkar begränsande eller möjliggörande genom sociala mekanismer. Eller så kan platsen ur ett mer socialkonstruktivistiskt perspektiv påverka vårt handlingsutrymme genom att den genom språket har fått en kollektiv betydelse i hur den uppfattas. Emotioner och smak blir här en till identitet relaterad social fråga av mer kollektiv, kulturell och socialpsykologisk natur. Oavsett ontologisk ansats är vårt förhållande till platser i ett sociologiskt perspektiv inte bara en fråga om betingade individualpsykologiska preferenser.

Damirs berättelse om när stoltheten över högskolestudierna förbyttes till skam och en flerårig tid av personlig kris belyser betydelsen av platsbundna emotioner. Högskolestudierna inleddes med ett lyckat första år, där matematiken tentats av med goda resultat för att följas av ett andra år då han helt körde fast när fysikstudierna tog vid. Ett nytt försök ledde till ett nytt misslyckande. En stark drivkraft att studera på högskola och skapa sig en framtid ledde då till ett byte av program och uppmuntrad av en ny studiekamrat skrev han under stor vanda den första tentan så att sedan studierna kunde fortsätta. Det tog dock ytterligare ett år innan känslan av misslyckande började släppa och det var då han tog beslutet att inte längre gå förbi platsen för skammen, utan att konfrontera känslorna förknippade med misslyckandet genom att besöka den symboliskt laddade platsen och stå ut med att vistas där.

Sen har jag ju pushat mig själv vidare, under den tiden, jag ville inte gå förbi fysikhuset, jag var så inställd alltså psykiskt, här har jag dålig erfarenhet. Men sen när jag började bygg då tvingade jag mig själv. Jag sa nu går jag här och så bara sätter jag mig i fysikhuset och så bara fikar. Bara för att vinna över mig själv liksom. Bara för att tåla att jag någon gång har gått här och misslyckats.

Genom att söka upp fysikhuset och konfrontera känslan kunde han avdemonisera platsen. I detta exempel är universitetet ingen neutral plats att förhålla sig enbart individuellt till. Det är på systemnivå en produkt av massutbildning på högskolenivå orsakad av en globaliserad ekonomis kunskaps- och teknikintensiva produktionsförhållanden. Att just Damir sökt sig till fysikutbildningen och den känslomässiga innebörden av att avsluta sina studier där i förtid är också ett beslut med sociala dimensioner. Dels är han, för att ta ett könsperspektiv, en bland många killar på sitt utbildningsprogram och han har en familj som ser fysikstudierna som en värdefull utbildning vilket har känslomässig betydelse när identiteten som student och den framtida sociala positionen blir ifrågasatta. Vad vi värderar och i vilka situationer vi reagerar med stolthet eller skam har otvivelaktigt sociala dimensioner.<sup>102</sup> Med ett emotionssociologiskt synsätt bidrar dessa sociala och emotionella processer till att fysikhuset laddas med emotioner påverkade av vad högskolestudierna och framför allt av vad de avbrutna studierna har för social betydelse. Det kan vara viktigt att studenten inte bara hade migrationsbakgrund utan även förortsbakgrund. I migrationsbakgrunden ligger i detta exempel informantens uppfattning om att föräldrarna har förväntningar för sitt barn och dess syskon om hur livet skall bli i det nya landet. I klassbakgrunden finns drömmen om att byta social position. Det faktum att informanten har en äldre syster som läst vidare på högskola med goda resultat innebär även att han jämför sig med henne. Mot denna kontextuella bakgrund är alternativet till att lyckas med högskolestudierna möjligen ett utanförskap och att likt flera av hans kamrater under skoltiden förknippa identiteten med att vara en "invandrarkille" med förortsbakgrund, vilket inte är en position utan sociala implikationer.

Vissa av informanterna är stolta över att komma från Angered. Identifikationen är stark och platsen är en viktig markör för identiteten. Stolthet är en emotion som signalerar att plats och identitet genom identifikation positivt hör samman. I synnerhet informanten Hussein framstår som en lokalpatriotisk ambassadör då han är väldigt positiv till sin hembygd, och gärna berättar om det för människor han

---

<sup>102</sup> Se teorikapitel två, under *Emotionernas betydelse*.

träffat. Han säger också med ett skratt att han gärna låtit bli att lämna området om det funnits möjlighet att bo kvar när han läste vidare efter gymnasiet:

Jag brukar säga på skämt att jag är inte från Irak, jag är inte från Sverige utan jag är från Angered. [...] Jag brukar säga att hade det funnits ett universitet i Angered så hade jag valt det också.

## Den platsbundna kulturen

Att växa upp på en plats, att ha grannar, sina kompisar och skolkamrater där är att ingå i en kulturell väv av mänskliga aktiviteter och relationer med delade lokala villkor, såväl materiella som uppfattade sådana. I boken *Ungdomar i kulturens väv* refereras till Henri Lefebvre och Stuart C. Aitken när man talar om att vardagslivets gemensamma handlande i sig är väsentligt, men också att det är viktigt att se att det finns en rumslig dimension och att man därför kan tala om rumsliga praktiker:

Ungdomars gruppbildningar rör sig i och genom rum och den rumsliga dimensionen återverkar på hur och vad gruppen gör. Det är genom ungdomars praktiker, dvs. deras handlande i vardagslivet, som abstrakta rum förvandlas till platser, dvs. till konkreta och betydelsefulla, "upplevda" rum. Platser både konstruerar och inskränker på deras drömmar och handlingar.  
(Peterson, et al., 2003: 116)<sup>103</sup>

Kultur kan ses som en intersubjektiv lokal kultur, en meningsbärande väv, där det sker ett informellt lärande:

Det rör sig här om det som finns mellan människor, det vill säga språk, normer, konventioner, ritualer – ja helt enkelt den sociala och meningsbärande väv som vi normalt kallar kultur.  
(Sernhede, 2009: 17)

Enligt tesen om ökad individualisering och minskad betydelse av strukturerande kategorier kan dock även betydelsen av plats förändras.<sup>104</sup> Simon kan sägas personifiera ett sådant individualiserat synsätt då han genomgående och till skillnad från de flesta andra informanterna i intervjun inte tillskriver sin bakgrunds sociala band någon större betydelse. Inte heller ser han sig särskilt rumsligt bunden och han menar att det känns som att han kan bo var som helst. Han har erfarenhet av att utan egen koreansk bakgrund ha bott en längre tid i Sydkorea:

---

<sup>103</sup> Peterson, Svensson, Addo refererar här till Aitken (2001: 20) *Geographies of young people: the morally contested spaces of identity*.

<sup>104</sup> Se kapitel två under rubriken *Teoretisk förankring*.

Ja, för mig så var det egentligen inga större problem. Utan jag, jag kände mig nog så att *jag är inte hemma någonstans men jag är inte heller ovan vid en plats*. Så, för mig så, att flytta runt eller att åka till andra ställen är ganska lätt, även om jag kanske bara har som erfarenhet att ha bott i Sydkorea, så känns det ändå som att jag kan bo i princip överallt.

Relph skulle snarast se detta förhållningssätt som ett problem då kärnan i hans budskap är att lyfta fram betydelsen av autentiska platser och att varna för en modern utveckling där "placelessness" breder ut sig (Relph, 1976). För informanterna gäller annars att de genomgående talar om plats på ett sätt som tyder på att det är en dimension som har betydelse. Mot en botten av de tidigare presenterade beskrivningarna av platsens materiella grund och om en stadsdels faktiska förändring i byggnation och befolkningsammansättning finns också bland informanterna många funderingar och antaganden om vad platsen betyder. Många är lite kluvna i sina uppfattningar. Utflyttade James tycker om att tänka tillbaka på platsen där han vuxit upp. James säger om platsen Angered att:

Alla har ju någonting gemensamt här, alla har ju lämnat sitt land någon gång i tiden för den ena eller andra anledningen och flyttat hit.

Men, som de flesta av informanterna vill han inte bo där när han utbildat sig och har möjlighet att komma tillbaka som vuxen:

J: Jag gillar fortfarande orten jättemycket som sådan så det är inte så att jag vantrivs eller någonting att jag absolut måste härifrån. Men, jag har sett min beskärda del av det här och nu vill jag se något annat, det är mer så. Och *jag tror inte att jag vill återvända hit* för jag tror att andra platser ändå kan ha mer att erbjuda mig.

MW: Hur upplever du att komma tillbaka då?

J: Det är oerhört nostalgiskt. [...] Det väcker ju en del känslor också.

Platsen förknippas emotionellt av flera informanter med en stämning av att det är öppnare och gladare där. Platsen står då för en positiv gemenskap och ha en trygghetsskapande och identitetsbärande funktion. Ayla som vid intervjutillfället bott i Uppsala i två år och tillfälligt var i Göteborg när intervjun genomfördes upplevde att komma tillbaka till Angered var att komma tillbaka till sin hembygd, till väven av sociala band, dit hon kan tänka sig att flytta tillbaka:

A: Till exempel nu när jag kom hit så hälsade jag på fem personer, (skratt) man liksom står och hälsar och pratar så här. I Uppsala så ser jag inte sådant, trots att jag har bott där i två år, jag känner inte mina grannar. De är så, det är bra hej, hej, hej (Skratt) Så, ja. Jag gillar att ha så här socialt. [...] Ja. Från början då jag var tjugo så där jag tänkte nej, jag skall bo i ett sådant där svenskt område och så här, men sedan nu när jag har flyttat till Uppsala, jag bor i ett svenskt område där, det är så tyst (Skratt). Alltså att vara tyst det är okey, det behöver man ibland, men



eftersom jag inte är van vid det så, jag blir jättedeprimerad faktiskt. *Så fort jag kommer till Hjällbo, åh det är så mycket människor de är öppna och det blir att man blir så här öppen och mer glad på något sätt.*

MW: Ja.

A: Så, absolut. Jag har till och med registrerat mig på Hjällbobostaden.

MW: Ja okey. Har du haft, på universitetet i Uppsala nu då, har du haft någon nytta av att du har vuxit upp i Hjällbo och så?

A: Ja, jaha att jag har vuxit upp i Hjällbo. Ehh, ja, när man växer upp i ett sådant här område så blir man såhär lite social. Till exempel när jag var i den där studentkorridoren då hade vi många svenskar och för det mesta var det svenskar och man känner att de är såhär lite kalla eller såhär rädda att prata med en och så här, så jag tycker att eftersom jag har vuxit upp i ett sådant här område så var jag mer social, jag brukade gå och prata med dem och så här.

Informanterna menar överlag precis som Ayla ovan att de har lärt sig mycket av att växa upp i Angered och att de har haft en bra barndomstid. Det finns en platsbunden kultur där man känner sig hemma. Maria ger uttryck för just detta, vilket också ligger bakom att hon nu köpt hus i området:

M: *Jag tycker om Angered.* Det finns väl också stora nackdelar med det, det finns väl områden där man behöver jobba på men jag har trivts bra att växa upp och jag tänker stanna kvar ett tag till i alla fall.

MW: Ja. Vad är det du trivs med?

M: Det är också en bra fråga. Jag har mina föräldrar där och vänner och man känner igen lite människor och området.

MW: Det är din hembygd.

M: Mmm. Och så tycker jag om att det är nära till naturen också.

Förutom emotionella uttryck för glädje och öppenhet ges uttryck för en trygg platskänsla. Dessa uttryck signalerar att de sociala banden till platsen och de interaktioner som föregår där är positiva och att det är rättvisande att beskriva det med det positivt klingande ordet hembygd. För många är Angered en plats där man har sitt sociala liv och känner folk.

### ***Platsad otrygghet***

Flera informanter har ovan gett uttryck för stark platsförankring och beskrivit banden till hembygden som bestående av stolthet och trygghet. Det finns dock även en annan bild av platsen där inte minst uppfattningen om den trygga platsen kommer att problematiseras. Det är inte ovanligt att informanterna uppvisar en ambivalens då de under samtalets gång pendlar mellan positiva och negativa platsanknutna aspekter. För att kunna ge en bild av ambivalensen följer därför nedan ett längre utdrag ur intervjun med Lotta. För att ge utdraget sitt kontextuella sammanhang kan sägas att hon som helhet lämnar efter sig ett intryck av självsäker-

het, ambitiösa karriärplaner och trygg personlighet. Hon studerade vid intervju-tillfället i Örebro där hon som nämnts tidigare gärna identifierade sig med Göteborg som hon är "väldigt kär i", men att hon inte gärna berättade om att kom från just området Angered. Hennes berättelse uttrycker en viss ambivalens då hon å ena sidan är positiv till vad platsen gett henne, då den gjort henne till en öppen människa. Men å andra sidan blir beskrivningen av platsen också en berättelse om en otrygg hembygd där hon absolut inte vill bo. Det är som att hon ogillar platsen, som ju i hög grad är dess människor, men poängterar att hon ändå inte ogillar människorna:

L: Just för att, det var ju inte bara, när jag var vad skall man säga, från mellanstadiet till högstadiet då var det bara lite lugnt, men sen när jag väl pluggade på gymnasiet så blev det liksom att *det gick lite nerför för Angered*. Det kom droger, det kom kriminalitet och sådant. Och det var även därför jag kände att jag inte ville bo kvar där. [...] alltså *jag trivdes kanske inte i Angered dom sista åren*, det säger jag öppet. Alltså det var just det för att jag, jag blev lite trött på att kanske få inbrott i min bil tre gånger på en vecka (skratt). Men sen visst, man kan ju få det i Askim också, det är inte bara att det är just i Angered man får inbrott, men... vad skall man säga, jag, jag trivs bättre i Kålltorp.

MW: Mmm. Samtidigt som å andra sidan så förstod jag på dig i början där att du, du hade nytta av den här bakgrunden när du hamnade i studentkorridoren i Örebro?

L: Absolut. Ja, alltså hela min uppväxt i Angered har ju *format mig till att vara en väldigt öppen person*. Alltså på så vis så har det vart bra. Att jag tänker att alla är lika mycket värda, man är inte sämre människa för att man kommer från Iran eller om man kommer från Sverige. Alltså på så sätt, jag är väldigt öppen och jag kan åka dit och gå runt, alltså det har jag inte problem med, men *jag vill inte bo där*. Och jag, det är bara så. Jag trivs inte där att bo där, men alltså jag har ju inte problem med människorna där. Det, jag har fortfarande människor eller vänner som kommer därifrån.

MW: Vad känner du då, när du kommer tillbaka?

L: (Paus) Då känner jag att mycket har förändrats. Men att... jag känner att jag är glad att jag inte bor där. Fast jag kan ändå stå och prata med människorna som är där. *Jag har inget emot dom*, men... jag vill inte bo där.

MW: Nej.

L: Jag vet inte hur jag skall förklara det bra, men ja ....

MW: Nej, för det är klart att jag är intresserad av varför du inte vill bo där?

L: Ja det är klart. Varför jag inte vill bo där, det är för att *jag känner mig inte trygg där*. Jag, om man jämför Kålltorp och Angered så känner jag mig väldigt, väldigt trygg i Kålltorp. Och som jag sa jag behöver inte liksom gå och kolla bakom ryggen var femte minut, jag kan gå bara lugnt (paus). Nej, alltså jag känner mig väldigt trygg i Kålltorp, alltså otrygg i Angered. Ja, alltså jag tror att det är, för mig är det mycket kriminalitet och då är jag inte trygg.

Det finns bland informanterna några få som har en mycket negativ bild av förorten de kommer från. Det har varit en lättnad att slippa därifrån och de ser ingen framtid i att flytta tillbaka när de är färdigutbildade. Daniel ger i intervjun som helhet bilden av en plats med ett områdesförankrat utanförskap med brist på positiva förebilder

och en skola som misslyckas med sitt kunskapsuppdrag och därmed med att fungera kompensatoriskt. Kritiken blir väldigt skarp och framförs med i det närmaste bittert engagemang:

Jag går inte i närheten av Angered igen, aldrig någonsin. Om jag skaffar barn, om jag skaffar familj, tvärt om, helt klart. För jag tror ju inte på att de skulle klara av det som jag gjorde, det tror jag inte på. För att människor är olika och man märker ju det att det bli inte bra, det blir inte bra. Det är för mycket belastning, det är för mycket problem och det blir för mycket.

### *Den polykulturella platsen*

Som framgick i kapitel fyra om platsens materiella grund menar informanterna att det förvisso finns problem i området med att folk har för lite att göra då många är beroende av försörjningsstöd eller är arbetslösa. Ofta beskrivs dock atmosfären i området som bra och utan större motsättningar. James menar att vissa kompisar bara vill därifrån men han pekar själv på fördelarna med det kulturöverskridande lokalsamhället och den självklara gemenskapen:

Jag förstår vad de menar med det men jag tycker inte som de. Jag tycker det som händer här, den *dynamiken* som skapas den tycker jag är väldigt spännande den leder fram till väldigt mycket bra saker också inte bara dåliga saker. Det finns en hel del *kulturverksamhet* här ute i Angered till exempel, som kanske inte hade varit möjlig på en annan plats. Det finns politiskt engagerade människor, det finns, det skapas väldigt mycket kontakter här över huvud taget som är *kulturöverskridande och nationsöverskridande* det tycker jag är väldigt spännande. Alla har ju någonting gemensamt här, alla har ju lämnat sitt land någon gång i tiden för den ena eller andra anledningen och flyttat hit. Så att...

Det är intressant att det är "här" som alla har något gemensamt och där saker händer. Det rör sig om en platsförankrad företeelse, där platsen dock är skild från majoritetssamhället. Det finns flera laddade begrepp för det som James elegant kallar för kulturöverskridande. Ibland talas det om ett mångkulturellt eller ett multikulturellt samhälle. Båda dessa begrepp är dock ofta kritiserade för att föra med sig en essentialistisk kultursyn, där kulturerna, förvisso i bästa fall accepterade som berikande, förblir separata och konstanta. Det typiska för platsen är dock att den rymmer så många kulturer och att denna mångfald blir förenade genom platsen som bäst kanske kan beskrivas som polykulturell, att den rymmer en mångfald.<sup>105</sup> En platsförankrad identitet blir i linje med detta kulturöverskridande, hybrid eller

---

<sup>105</sup> Polykulturell, som liksom orden kultur och hybrid (korsning eller blandning) har lånats in från den botaniska disciplinen, innebär att flera arter odlas tillsammans. Begreppet används av exempelvis Vijay Prashad i opposition till begreppet multikultur som anses utgå från en uppdelning av kulturer (Prashad, 2001).

polykulturell. Det varierar i vilken grad informanterna refererar till förankring i sin etniska bakgrund. Överlag tillmäter de den polykulturella platsen betydelse för sin identitet. Det är en social väv med etniska dimensioner som framträder i intervjuerna där den kulturöverskridande miljön knutet till platsen har varit en berikande tillgång. Safete menar att det utvecklar en speciell förmåga:

För att man lär sig förhålla sig och bemöta olika slags människor och folk dom har ett sånt stort hjärta och är väldigt sociala och man själv blir social.

Om platsen och den platsbundna kulturen är polykulturell så framgår emellertid från informanternas kulturförståelse att de även skiljer mellan olika kulturer som ryms där, då man som Safete talar om "olika kulturer":

Jag gillade att växa upp där för man lärde sig väldigt mycket och man lärde sig olika kulturer, man lärde känna olika människor, jag har kompisar från de flesta av världens länder kan man säga.

Flera informanter pekar likt Safete på att man får en livserfarenhet som andra saknar. Hussein, som även han talar i termer av att det finns olika kulturer, ser blandningen av "svensk" och andra kulturer som positiv. Han noterar dock liksom flera andra att områdets sammansättning förändras i riktning mot att allt färre har icke utländsk bakgrund. Han tillskriver dock inte detta faktum någon negativ betydelse:

H: Jag ser det mer som en, som en fördel att bo i ett sådant här område där det är väldigt multikulturellt, för att då har man liksom *det bästa av alla världar*. Så att, jag har ju vänner från hela världen och även svenska vänner och så vidare men, det är ju annorlunda nu jämfört med när jag växte upp. För, där på slutet av åttiotalet i början av nittio så var det ganska blandat här.

MW: Mmm.

H: Men, men jag menar det behöver inte vara något negativt det heller.

Det är tydligt att informanterna ser Angered som en särskild plats, där man också utvecklas som människa. Platsen är etnifierad i den meningen att den är förknippad med en mångfald av invånare med utländsk bakgrund. Det finns trots eller tack vare denna heterogenitet en gemenskap och samtida närvaro knuten till platsen där ursprungligen skilda kulturella yttringar ryms i en och samma helhet – platsen, miljonprogramsområdet, förorten. Det essentiella för platsen är paradoxalt nog just den polykulturella blandningen. Det är en plats för kulturöverskridande möten och korsbefruktnings i en process som kan betecknas som en kulturell hybridisering. Enligt Homi Bhabha är inga kulturer "rena" eller oblandade utan kan istället ses som

hybrida. Kulturen blir en mötesplats, där identiteter korsas och konfronteras vilket producerar "blandidentiteter". Bhabha försöker således utradera den klassiska föreställningen om den stabila, rena identiteten. Istället menar han att människans identitet är föränderlig och i konstant rörelse och begreppet identifikation blir mer relevant. En förtryckt människa förhandlar konstant om sin identitet; dess närvaro, rätten att synas, existera och accepteras (Bhabha, 1994: 2). Föreställningen om kulturell essens är enligt detta synsätt en politisk myt, där särartspolitikern och nyrasisten kan ta varandra i hand (Eriksson, Eriksson Baaz, & Thörn, 1999: 42-43).

Ur ett postkolonialt perspektiv är en aspekt av att diskutera den hybrida men skilda plats som förorten utgör, att denna plats förhåller sig till ett normativt centrum. Informanterna gör också en uppdelning mellan Angered och "svenska" platser. James säger att han är lite mer öppen och att han säger vad han tycker, för att det gör man här i Angered. Han säger att det är lite mer av kulturen från mellanöstern men att i "svenska" områden så är det lite mer kontrollerad stämning. Men det framkommer också att det är skilda världar då han inte har varit i de områden av staden som hans studiekamrater på universitetet kommer från och att han har upplevt en kulturkrock. Han ser dock sin bakgrund som en fördel när han får just frågan om det finns några fördelar med hans bakgrund:

J: Det tror jag. Jag tror att jag har en annan människosyn än vad många andra har, i min klass i alla fall, så mycket är vi tillsammans i alla fall. *Jag har sett lite av flera världar* så att säga medan jag tror att en del av dem är lite mer insnöade. Men det är bara vad jag tror [...] Men det har inte varit något problem heller liksom. Utan det har mer varit fakta, jag är därifrån och jag betar mig så här. Jag är lite mer öppen och säger vad jag tycker och sådant vilket jag upplever att det gör man här. Det är lite mer så det funkar här, det är lite mer kulturen från mellanösternländerna också medan växer man upp i ett exklusivt svenskt samhälle så är det lite mer locket på och lite hysch-hysch. Och mer ranta runt i ringen och sådär.

MW: (Skratt)

J: Så att det har nog varit lite kulturkrock där ändå kan man säga.

### *En "mish-mash" plats*

Att ha vuxit upp i en miljö präglad av kulturell mångfald beskrivs dock inte enbart som positivt av alla informanterna. Det finns ett element av att identiteten är lite oklar och framförallt att det känns problematiskt i förhållande till majoritetssamhället. Sara är vad man kan kalla en brytare. Utifrån sett har hon otvivelaktigt brutit mot strukturella mönster av snedrekrytering då inte många med hennes socioekonomiska och geografiska bakgrund läser vidare efter gymnasiet. Efter att ha

intervjuat henne är det bestående intrycket att hon haft väldigt lite i sin omgivning som kan förklara att just hon har läst vidare. Ingen av familjemedlemmarna och inte någon bland kompisarna hon växt upp med har läst vidare eller ser särskilt positivt på att hon läst vidare. Hon visar på en stark drivkraft vad det gäller att ta sig bort från förorten då hon på grund av reaktionerna inte vill bli förknippad med den. Hennes berättelse vittnar om att det sociala steget är stort och att det finns inlåsnings-effekter. Emotionellt ger hon uttryck för att det är riktigt jobbigt att komma från förorten. Det krävs ett identitetsarbete då situationen annars kan upplevas som förvirrad. Är man född och uppvuxen i förorten är det därför svårt, om man vill så, att ta sig därifrån. Hon förlägger förklaringen till den bakgrund hon har som har gjort att hon inte känner sig svensk och att hon bara är van att umgås med andra från förorten vilket hon menar också visar sig i att hon har ett annat sätt att tala:

Ja, socialt är livet såhär väldigt problematiskt och komma från förorten (småskrott) kan jag säga. Det, det är riktigt jobbigt. Jag kan, när jag startar familj så tänker jag inte bo i förorten. För det första, man är bara van vid att ett visst folk, alltså inte visst, men vissa grupper. *Ett visst sätt att tala på*, det är inte så att du pratar ren svenska utan du använder mycket slang och mycket förortsslang och lite sådant. Bara själva, allt *fastän man bor i Sverige och är uppvuxen i Sverige och född i Sverige så känner man sig ändå inte svensk, för att man är uppvuxen i förorten. För att det var så mycket olika kulturer och inte någon av dem är en svensk kultur.* Så det blir bara förvirrat. Och det har varit tufft faktiskt, först att komma in i, problem nummer ett det är att när man är från förorten så är man van vid att vara med invandrargrupper och sen så blir det så hela livet ut känns det som. Jag vet inte, än så länge så känner jag av det, för att man är van vid det och det är där man känner sig hemma. Samma sak när jag kom till högskolan, och min pojkvän är från Turkiet, han är också uppvuxen i förorten fast i Stockholm då.

Men varför skulle det vara negativt för högre studier och arbetsliv att ha vuxit upp i förorten och umgåtts med människor med migrationsbakgrund, om man känner sig svensk eller inte, eller om man talar en för förorten speciell variant av svenska? Avhandlingens informanter har svensk högskoleexamen och ett för högskolestudier funktionellt språk. En reell förklaring skulle annars förstås kunna ligga i att de många olika språkbakgrunderna och otillräcklig kontakt med personer som har svenska som modersmål lett till ett för betyg och arbetsliv otillräckligt språk där svenska är undervisnings- eller arbetsspråket. Nackdelen verkar dock snarast ligga i att staden består av så skilda världar att förortsidentiteten inte alltid fungerar som socialt kapital i mötet med de andra från centrum. Språket i förorten som flera informanter hänvisar till som ett problem framträder åtminstone till dels som en fråga om sociolekter – att sociala strukturer ger upphov till variationer i språket mellan sociala

grupper.<sup>106</sup> Om den grupp som språket signalerar tillhörighet till av majoritetssamhället uppfattas som socialt underlägsen, blir språket en viktig symbolisk statusmarkör. Oavsett etnisk, utländsk eller svensk bakgrund blir det som uppfattas som 'förortssvenska' platsat och deklasserat. Möjligheten att få en korrekt och i majoritetssamhället väl fungerande svenska när man växer upp i Angered anses av många informanter vara ett reellt problem. Isaias önskar därför att han hade haft fler vad han kallar för "svenska kompisar". Han tycker att han då kunde fått bättre betyg, och uttrycker det som att han blivit begränsad:

MW: Hur gammal var du när du kom till Sverige?

I: Jag var tolv, tror jag. När man växer upp i Angered och lär svenska språket och den svenska koden och så vidare, den är ju noll alltså, du bara träffar folk från andra nationaliteter. På så sätt så begränsas du.

Just svårigheten att erövra även den svenska koden när man växer upp i förorten lyfts fram av flera av informanterna med utländsk bakgrund. Sara uttrycker det mycket talande som att upplevelsen när hon kommer ut i arbetslivet är att alla gör på samma sätt, utom hon:

MW: Men du sa någon gång i början att du inte skulle vilja bo i förorten?

S: Nej, det är bara för det här utanförskapet. För jag har det tufft nu när jag kommer in i arbetslivet, det är svårt att komma in och det för någon verkar det kanske vara småsaker men för mig, det är småsaker men jag känner men inte på grund av det. Det hära, bara sättet att fira och sättet som alla känner sig hemma och *alla gör på samma vis, utom jag*.

I slutet av en av intervjuerna frågar jag Daniel om problematiken i Angered som han lite frustrerat redogjort för inte går att se som att det är en fråga om klass. Svaret leder fram till att han i skarpa, kategoriska och negativa ordalag talar om en platsbunden "Angeredsklass" impregnerad med klass- och etnicitetsaspekter:

Jo, det gör det. Det har du faktiskt helt rätt i när du säger. Det handlar mer om klass, det håller jag helt med om, man kan sammanfatta det så egentligen. Däremot så är det så att invandrare är väldigt talande för Angered för det är så otroligt mycket invandrare där nu. För *alla svenskar har försvunnit*, så nu har det blivit liksom att nu är det verkligen invandrare, förut så var det mer klass för då var det mer svenskar och sen när man började på gymnasiet så var ju alla svenskar borta så det blev väldigt mycket "invandrarna" och det är en sammanfattning för dom och då var det ju så att det var ju väldigt olika, dom som gick vidare till universitetet dom kom egentligen från hög klass, från Iran, från hög klass, utbildade föräldrar, utbildar sig där, går

---

<sup>106</sup> Den geografiska och den sociala språkliga variationen samverkar på så sätt med varandra och jag skulle uttrycka det så att förortssociolekten är platsad. *Sociolekt* är ett sociolingvistiskt uttryck, som syftar på den språkliga variation som utmärker en social grupp. Sociolekter skiljer sig därmed från dialekter, vilka syftar på en endast regionalt avgränsad variation. Även sociolekter kan dock vara regionalt begränsade då en social grupps språk kan skilja sig från plats till plats (Nationalencyklopedin, 2012).

vidare. Klass är jätte, jätte talande, men, det som händer är att föräldrarna kanske inte lär sig svenska och barnen växer upp i Angered och då skapas det en "Angeredssklass". Det skapas en ny klass som har någonting gemensamt och dom är väldigt lika varandra. Människor som kommer hit ifrån Nigeria eller Iran eller liknande som är lite äldre då märker man väldigt tydligt att det är väldigt olika på olika personer baserat på hur det var i deras hemländer, jag kände många sådana just på gymnasiet för dom kom från olika länder och var nyinflyttade invandrare och så, många gick vidare till universitetsstudier och så vidare, dom som är uppväxta i Angered, du ska inte kunna växa upp i Sverige utan att kunna lära dig svenska. Det är dåligt. Och där skapas det, det borde inte ens heta invandrare, det är svenskar, det är "Angeredsblixtar" eller vad man skall kalla det, ähh dåligt ord, det är Angeredsmishmash utav människor som inte pratar svenska, *dom kan vara svenskar dom kan vara invandrare dom kan vara vad som helst och dom representerar liksom en lägre klass*. De pratar sämre språk, du placerar dig själv lägre, du vill inte komma någon vart, du vill bli gangster och så vidare och så vidare, så klass. Helt klar, det håller jag med om.

Det finns flera saker som är intressanta i citatet ovan, där den manlige informanten med helsvensk bakgrund formulerar sig. Det inleds med en snabb övergång från att det handlar om klass till att åter tala om "invandrare". Det är, liksom i fler av intervjuerna, som att det inte går att diskutera klassfrågan ur ett Angeredsperspektiv utan att samtidigt etnifiera frågan. Ur ett platsperspektiv förenas begreppen klass och etnicitet i varandra när informanten talar om en "Angeredsklass" och "Angeredsmishmash" som signalerar en hybrid mångkultur eller det mer etniskt och socialt deklasserande "Angeredsblixtar", som här enligt informanten får sägas representera en lägre klass med låga ambitioner och dålig självkänsla.

Det kategoriska uttrycket att "Alla svenskar har försvunnit" tolkar jag i detta sammanhang som att det är en retorisk överdrift som dock uttrycker något som i stort sett alla informanter gett uttryck för; att området får en allt större andel av befolkningen med utländsk bakgrund och blir "svenskglest". Det är knappast så att informanten med sitt uttryck att alla svenskar har försvunnit använder ett "svenskbegrepp" där han bokstavligen påstår att alla som bor i Angered inte är svenska medborgare, men det ansluter till en närvarande diskurs om "invandraren" som icke svensk. Platsen får dock en allt större andel av befolkningen som har migrationsbakgrund och informanterna ger på fler ställen uttryck för att den också i andras ögon beskrivs som en plats för "invandrare". Det är alltså dels en realitet att invandringen ökar till vissa storstadsområden men det är framförallt en fråga om hur svenskhet definieras och vad språkbruket är ett uttryck för. Begrepp som "invandrantätt" eller "svenskglest" är inte utan värdeladdning. Att alla svenskar har försvunnit kan med en snäv definition av svenskhet ses som ett uttryck för en maktstruktur där majoritetsbefolkningen definierar ut alla med migrationsbakgrund



som icke svenskar. Meningen "att alla svenskar har försvunnit" tolkas då bokstavligen vilket innebär att alla de svenska medborgare med utländsk bakgrund som bor i området inte räknas, en tolkning som inbegriper rasistiska undertoner. Det skall dock framhållas att även informanter med utländsk bakgrund och svenskt medborgarskap ofta talar i termer av "svenskar" och "invandrare" såväl om sig själv som om andra. Detta skulle å ena sidan kunna ses som ett uttryck för vad marxister skulle kalla ett falskt medvetande, att maktordningen och diskursen är så stark att den omfattas även av de undertryckta samhällsklasserna som inte inser sina objektiva intressen.<sup>107</sup> En senare variant på samma tema är att ungdomarna på sin höjd bara partiellt genomskådar maktordningen (Willis, 1983).

Begreppen "invandrare" och "svensk" är här kanske inte viktigast för vad de bokstavligen står för eller inte. Snarare är det fruktbart att betrakta dem som identitetsmarkörer hos användaren, och hur de sammankopplas med platsen de refererar till. Det som tydligt framträder är att många informanter ser platsen som etnifierad och att detta innebär en deklassering, vilket ger platsen dåligt rykte. Nästa kapitel kommer att lyfta fram mer hur platsen betraktas av andra och hur de negativa aspekterna av dessa luddiga begrepp framträder. Det är när man ur ett maktperspektiv frågar sig från vilken position de används och vem som använder begreppen som de blir laddade med betydelse som får konsekvenser för informanternas identitetsarbete.

---

<sup>107</sup> Begreppet 'falskt medvetande' förekommer hos Friedrich Engels (1893).



## Platsen i andras ögon

Detta kapitel handlar om informanternas upplevelse av hur miljonprogramsområdet blir betraktat i andras ögon. Här diskuteras vilken betydelse andras utifrånperspektiv på platsen har för individers identitet. Det teoretiska syftet med detta kapitel är att förstå betydelsen av att platsen står i relation till andra platser i en meningsskapande ömsesidig konfiguration. Geografiskt står platsen horisontellt i relation till centrum av staden men socialt betraktat utgörs relationen snarare av ett vertikalt förhållande, av överordning och underordning. Man skulle kunna uttrycka det så att det geografiska rummet är en god indikator för positionen i det sociala rummet.

### Betydelsen av den andres blick

En identitet platsad i förorten innebär att man tar generaliseringar om platsen personligt. Empirin som presenterades i det föregående kapitlet visar att det finns en spänning mellan informanternas berättelser om den egna platsen. Än mer påtagligt är att det finns en spänning mellan hur de själva ser på platsen och den bland informanterna mer samstämmiga bilden av hur platsen uppfattas av andra. Informanterna är genomgående tydliga med att platsen de kommer från har speciell och ofta laddad betydelse i betraktarens ögon.

När Norbert Elias (1999) genomfört en studie om grannskapsproblem i en engelsk stadsdel, med en etablerad befolkning och en nyinflyttad, där ingen initial skillnad egentligen förelåg på makronivå, utövar den etablerade gruppen makt genom moralisk stigmatisering genom att brännmärka den stökiga minoriteten bland outsiders (som var definierade som outsiders på grundval av att de bosatt sig i en viss del av grannskapet) och låta stigmatiseringen omfatta hela gruppen. Det intressanta och skrämmande är att den stigmatiserade gruppens självbild påverkades till det sämre. Elias menar att stigmatiseringen får underlägsenhetskänslor och skam som följd, vilket kan ha en förlamande effekt på grupper med mindre makt. Han menar att de etablerade grupperna normalt har en allierad i de socialt underlägsnas inre röst. Stigmatiseringen blir på detta sätt ett maktmedel som verkar emotionellt på mikronivå, men som är kraftfullt nog att få sociala konsekvenser på makronivå genom att ha förklaringskraft för att en utbildningsbarriär byggs upp.

Informanterna förhåller sig trots sina olikheter till samma andrafierande meta-berättelse om Angered. Detta är i linje med forskning om urban omvandling och marginalisering där områden av fattigdom med människor försatta i socioekonomisk exil därutöver även drabbas av platsbundna fördomar om dess invånare (Sernhede, 2009; Sernhede et.al 2004; Wacquant, 1999, 2003). Den särpräglade platsen är betydelsebärande varför bilden sällan är neutral utan spänner mellan territoriell stigmatisering och exotisering. Informanterna återger hur andra ser på deras hembygd och dess invånare och informanternas utsagor är på så sätt spegelberättelser av de andras perspektiv. Bilden av den utsatta platsen kan därför dessutom ses som en spegling av konkreta maktförhållanden i samhället där den överordnade har ett tolkningsföreträde. Maria som tycker om sitt Angered och nu som ung vuxen flyttat tillbaka ger uttryck för en viss trötthet över att Angered blir utpekad som ett särskilt område:

MW: Hur ser du på, vi har ju nämnt ordet förort flera gånger det blir så, jag vet inte vad man skall kalla det, men hur ser du på platsen där du växte upp och din hembygd? Är det liksom en laddad fråga att prata om?

M: Inte alls. Jag tycker det är trevligt, Angered.

MW: Och du får inga speciella reaktioner när du pratar om det heller, när du pratar om det med andra människor och så?

M: Nej ibland. Men då väljer jag att inte prata med dom människorna igen. Jag gick en kurs i flyktingskap och hälsa och då skulle vi göra ett studiebesök i Angered och då blev jag lite trött på det, *alltid skall man åka till Angered och visa antingen dåliga exempel eller goda exempel. Så välj någon annan förort ibland. Det blev jag trött på.* Och läraren berättade att det är nästan som en resa nummer nio från väster ända ut till Angered, ni kommer att se skillnaden. Man bara usch.

Platsen i andras ögon är helt visst något som får verkliga konsekvenser för vissa av informanterna. Daniel uttrycker att det har betydelse hur flertalet ser på platsen:

Det har betydelse, och inte har betydelse. Det har betydelse hur många som upplever att det har betydelse. Hur många som väger in saker och ting i det och man kan nog påverkas utav det och man kan nog dölja det också. Jag gör ju inte det.

Sara som har vuxit upp under reella socioekonomiskt fattiga förhållanden minns med viss smärta att kompisarna fick nya kläder men inte hon, och att hon skämdes över den relativa fattigdomen även i jämförelse med andra i området. Men det som bekymrar henne nu i ett senare skede av livet är mer hur hennes bakgrund uppfattas av andra. Att emotioner är kopplade till platsen och att de får betydelse i interaktionen med andra blir tydligt då hon inför den andres blick ger uttryck för att hon skäms och att hon tycker att det är pinsamt. Hennes berättelse, nu utifrån en

position då hon skaffat sig meriter i form av goda betyg på svenskt gymnasium och en svensk högskoleexamen, är ett starkt vittnesmål om att förortsbakgrunden inte alltid tas emot väl i arbetslivet och att hon och hennes fästman är beredda att göra stora uppoffringar för att ta sig bort från den stigmatiserande platsen som förorten utgör. Vid intervjutillfället hade hon och fästmannen valt att bo på skilda håll hos föräldrar för att spara pengar till en boendekarriär för att kunna köpa en mer centralt belägen lägenhet:

MW: berättar du om att du om att du har förortsbakgrund?

S: Ja, men det fanns inget intresse (skratt). Utan det var bara att dom satt och skämtade om det. Ja, mobbning nästan på jobbet.

MW: Nästan?

S: Nästan.

MW: Eller?

S: Ja, ja, mobbning. För att jag bodde, jag bodde i förorten i Stockholm också faktiskt.

MW: Ja.

S: Och jag skulle bara bo där ett tag, jag ville inte bo i förorten och starta mitt liv i förorten i Stockholm så jag bodde i andrahandslägenhet Och då var det mycket "ja men Eva du som bor i Rinkebyområdet där eller ja liknande" ja mycket sådant så fast med negativ klang.

MW: Så det var jobbigt för dig?

S: Ja, ja det är jobbigt. Och det var pinsamt och, ja det är ingenting som man skryter om. *Jag ville inte bo i förorten och jag skämdes för det och ville inte säga det* när jag var i Stockholm, jag ville bara inte nämna det utan bara nej, så

MW: Du bor i Stockholm nu?

S: Nej, nu är jag tjänstledig och bor hos mamma nu.

MW: Ja, okey.

S: Och sen funderar vi på att, ja vi skall köpa lägenhet i Stockholm.

MW: Ja. Och din kille bor i förorten i Stockholm någonstans då?

S: Ja, fästman vi har inte gift oss än (skratt) men han bor, han flyttade också tillbaks till föräldrarna, vi bodde i en andrahandslägenhet så den här perioden sparar vi ihop lite så ska vi köpa en lägenhet.

MW: Ja.

S: I stan tänkte vi.

De är dock flera av informanterna som inte varit särskilt ängsliga att berätta för andra att de har kommit från förorten även om en del har haft som strategi att gå ut lågt och vänta in att man lär känna varandra lite bättre först. Platser har betydelse och är det inte negativt så kan det vara positivt, men i båda fall är Angered en plats som många utifrån inte besökt, vilket belyser hur starkt staden är segregerad. Marta minns att när hon berättade för de nya klasskamraterna om var hon kom ifrån så upplevde de att Angered var en främmande och lite exotisk plats:

MW: Så, upplevde du att dom, att din bakgrund betydde någonting för dom? Så att säga?

Ma: Mmm, (paus) Ja det tror jag nog. *Det ansågs lite, lite exotiskt* och lite så där, ja att jag kom från Gårdsten, lite, nån var lite annorlunda och lite exotisk och det var, inte fördomar, snarare att det var lite positivt men att det var nått exotiskt över det, jag menar i min klass på Centrumskolan så tror jag inte att någon enda annan person nånsin hade varit i Gårdsten. Å, ett par klasskompisar följde med mig ut, så vi bodde fortfarande där men, de hade inte ens varit där. Så det upplevdes nog som annorlunda, jag fick lite frågor om det och sånt.

Informanterna i Angered har vuxit upp i ett av de områden i Sverige med störst koncentration av migranter. Det är också ett område präglad av relativ fattigdom. Platsen är en brännpunkt för flera dimensioner av social ojämlikhet. På en kartbild över ojämlikhetsfaktorers utbredning skulle Angered vara geografiskt centrum, med bara en smal väg till högskolan. Det är svårt att analytiskt upprätthålla skillnaden mellan klass och etnicitet när förorten i så hög grad utgör en skärningspunkt så att de empiriskt upplöses i varandra.<sup>108</sup> Avhandlingens kunskapsobjekt är övergången från segregerade stadsdelar till högskola. Med en explorativ ansats blir detta med nödvändighet en komplex fråga där klass, kön och etnicitet utgör viktiga delaspekter. Statistiskt kan vi se att staden är segregerad och att områden av staden är underrepresenterade i övergången till högre utbildning. Kvantitativa data sorteras oftast efter föräldrars inkomst, förvärvsfrekvens och utbildningsnivå, och det kan konstateras att föräldrarnas situation i kraft av ett socialt arv har betydelse för elevens övergångsfrekvens. Klass, kön och etnicitet är på detta sätt egentligen bara givna förutsättningar som eleven fötts in i och bortom vad eleven själv kan påverka. Forskning och statistik visar bestående över tid att det har betydelse, men det behövs kvalitativa data för att synliggöra och skapa förståelse för hur dessa faktorer verkar och kan få betydelse för eleven, inte minst genom hur andras uppfattningar om dessa dimensioner kan få verkliga konsekvenser. Hur skall vi annars förstå vad det beror på att ett land med fri utbildning och ett meritokratiskt system har en stabil snedrekrytering till högre utbildning?

## Den etnifierade platsen

Informanterna förknippar själva och återger att platsen i andras ögon är starkt förknippad med en befolkning som har stor andel med utländsk bakgrund. Platsen och befolkningens etniska mångfald är så förbundna med varandra att man mer analytiskt kan uttrycka det som att platsen är etnifierad.<sup>109</sup> Informanter har erfaren-

---

<sup>108</sup> För förklaring av den kritiska realismens syn på den empiriska, faktiska och djupa verklighetens domän, se under rubriken *Handlingsutrymmets ontologi*.

<sup>109</sup> Se kapitel 2 under rubriken *Elevers migrationsbakgrund och andrafiering* för en redogörelse för begreppet etnifierad. I exempelvis den offentliga utredningen *Den segregerade integrationen* talas i termer av en etnifiering av fattigdom och om en bostadsmarknad som inneburit att förorterna etnifierats (Regeringen & Kamali, 2006: 17).

heter av att detta får negativa konsekvenser. Aram uttrycker att han på grund av hur andra upplevt platsen känt sig diskriminerad:

Det finns vissa människor som begränsar dina rättigheter och det gör de på grund av att dom ser att ja det där området det är bara svartskallar, förstår du?

De flesta av informanterna har under sin uppväxt haft få kontakter med samhället utanför den egna stadsdelen, och de informanter som har utländsk bakgrund menar att detta innebär att de har haft få kontakter med personer utan utländsk bakgrund. En mer beklagansvärd aspekt av den lokala kulturen är att gemenskapen även baseras på andrafierande erfarenheter. Med logisk konsekvens uppger informanterna följdriktligt att skolor och människorna i centrum känns främmande. Trots att man är uppvuxen i Sverige upplevs majoritetskulturen främmande vilket får negativa konsekvenser. I del IV av avhandlingen om att möta utbildningssystemet kommer jag att lyfta fram att det inte heller spelar så stor roll vilken storstadsförort man kommer från. Det finns en gemenskap grundad i uppväxten i någon av Sveriges marginaliserade förorter. En samhörighet präglad av gemensamma ambivalenta upplevelser och lärdomar, som å ena sidan ger en kulturell kompetens och å andra sidan ger erfarenheter av andrafiering.

Platsen Angered blir alltmer betraktad, som Roger Andersson (2002) skulle uttrycka det, som ett "svenskglest" område. Andersson föredrar "svenkglest" framför "invandrantätt" då det flyttar fokus till det faktum att etniskt svenska hushåll gör området "svenskglest" genom att flytta ut därifrån eller genom att undvika att flytta dit.<sup>110</sup> Flera informanter vittnar om en accelererande utveckling där befolkningssammansättningen förändras. Aram ger en typisk bild av detta då han berättar om hur det var med kompisar när han växte upp. Han halkar direkt in på att han sett en förändring där hans barndoms svenska kompisar flyttade till andra områden:

Det var jättebra. *Jag hade många svenska kompisar* i alla fall. Jag hade många svenska kompisar och jag hade många svenska kompisar i gymnasiet som många svenska kompisar i gymnasiet som jag hade väldigt bra kontakt med. Och så även, även, jag utövade ju kampsport och spelade ju lite fotboll och så, så hade jag ändå mer svenska kompisar va. Men allting togs, *det blev liksom historia av det, det tog slut*. På grund av att dom började flytta och till andra områden och jag stannade kvar, och så. Vi fick, det området som jag bodde vi fick ännu mer invandrare och så ännu mer från olika länder och så vidare, så det blev att det svenska språket och den

---

<sup>110</sup> Begreppet "svenskglest" är värdefullt utifrån att det förskjuter problembeskrivningen från "invandrare" till "svenskar". Dock kan det på ett problematiskt sätt leda tanken mot en snäv definition av vad som uppfattas som svenskt, om människor med utländsk bakgrund som exempelvis "andra generationens invandrare" inte ses som svenskar.

kunskapsnivån och det där sociala eh, det sociala nätet som man hade där, liksom, det avhuggades stegvis hela tiden.

När de blivande informanterna kontaktades var rubriken: *Goda gymnasiebetyg och förortsbakgrund – jag vill intervjua dig!* (Se Bilaga 1. *Brev till informanten*). I den intervjumall, som jag sedan förhöll mig ganska fritt till förekommer varken ordet svensk eller invandrare. Ordet etnicitet förekommer en gång i sammanhanget sociala nätverk (se Bilaga 2. *Frågemall*). Med detta vill jag ha sagt att jag själv inte gick in i forskningsprojektet och i intervjuerna med en uttalad föreställning om att jag var inriktad på att särskilt undersöka etnicitet och migrationsbakgrund. Ändå visade det sig när intervjuerna transkriberats att varianter på ordstammen "svensk" förekommer 728 gånger och ord med ordstammen "invandr" förekommer 268 gånger och det mer teoretiska begreppet etnicitet nio gånger.<sup>111</sup> Detta resultat leder in på att det kan finnas skäl att vara försiktig med att diskutera förorten i termer av etnicitet, då empirin pekar mot att det betydelsefulla snarare är erfarenheten vad gäller tillskrivningen av positionen invandrare och inte någon specifik etnisk bakgrund. I intervjuerna var det endast i två fall jag själv först använde något ord med ordstammen "invandr" och då i sammanhanget att det är många med "invandrarbakgrund" som läser vidare. I samtliga andra fall var det alltså informanten som förde ordet på tal vilket i många fall ledde till följdfrågor. Detta tyder dels på att varken jag eller informanterna kunde tala om förorten utan att använda ord som svensk och invandrare. Det aktuella stadsrummet är de facto i hög grad är befolkat med människor med migrationsbakgrund, men behovet att etikettera och särskilja "invandrare" och "svenskar" är uttryck för en dominerande diskurs. Det tyder också på att jag mer induktivt behövde lyssna till vilken mening informanterna tillskriver den etniska dimensionen och vad den sociala positionen invandrare innebär, och lyssna till vilken relation dessa föreställningar har till den mening de tillskriver plats. Vi kommer till detta under rubriken *Den deklasserade platsen* och att positionen invandrare dessutom var påtagligt associerad med låg klass och platsen förort. Detta fenomen kan ses som en genom plats materialiserad andrafiering.

Flera informanter uttrycker emotioner när de talar om hur deras hembygd betraktas i andras ögon. Ayla säger att hon skämdes för att bli förknippad med en plats och med människor där som talar dålig svenska och som andra ser ner på. När

---

<sup>111</sup> Intervjuerna analyserades här med hjälp av programmet Atlas och funktionen "wordcruncher".



frågan är hur hon beskriver platsen hon kommer från är steget kort till att hon pratar om "invandrare" och språk:

MW: De här med att du kommer från Hjällbo och förorten i Göteborg, hur ser du på det? Eller hur beskriver du Hjällbo?

A: Ja. Jag tyckte inte om det faktiskt, från början när jag gick på gymnasiet och så där. Men nu när man blir äldre och man börjar alltså det var så här från början det var så här mycket åh *invandrare de är dåliga de kan inte svenska och man skämdes på något sätt*. Att vara med dem. Att bo i ett område där alla snackar skit om det. Hjällbo är dåligt alla som bor där går på social-, de kan inte svenska.

Segregationen mellan områden innebär enligt Sara att såväl "svenska"- som "invandrarområden" går miste om det värdefulla som skulle finnas i ett kulturellt närmande. Istället tycker Sara att bilden av förorten är så fördomsfull och så förknippad med en negativ bild av människor med utländsk bakgrund att det ger verkliga konsekvenser. Genom vad man kan kalla territoriell stigmatisering blir fördomar om den sociala positionen "invandrare" platsade, och hon känner att hon helst inte i jobbsammanhang berättar var hon kommer från. Hon beskriver det som att hon blivit utsatt:

MW: Du får det verkligen att låta som att plats har en betydelse?

S: Ja. Det har ju det. Jag är ju, jag har blivit *utsatt för mycket sådant*.

MW: Men i det här med plats, är det det att man har invandrarbakgrund eller är det det här med utbildningsnivå eller? Vad är det som gör att plats har betydelse?

S: Det är väl invandrarbakgrund. Alltså, det är just ryktet och att, den negativa inställningen mot förorter och ja, alltså gå på en intervju och säga ja men jag, vart bor du, jag bor i Angered det känns inte så kul att säga. Det är mycket rykten. Man tror ju att det är mycket brottslighet där och ja men den här tjejen ja men vad gör hon på fritiden, man kan tänka på vad dom typ tänker då. Det är ju mycket fördomar, fördomsfulla tankar och så.

MW: Ja men om jag frågar så här då, är problemet att det är problem i förorten eller är problemet att det uppfattas.

S: Nej, jag tycker, *mycket är förutfattade meningar* tycker jag. För det, som jag sa, jag upplevde inte mycket problem att jag, jag har aldrig blivit utsatt för något våldsbrott eller, ja, jag har aldrig blivit bestulen eller blivit erbjuden droger eller något så jag tycker inte att det är något problem. Det är inte det som är problemet, problemet är bara att man väljer att fylla olika områden med invandrare, det är fel. Det blir inte bra i längden, det är inte bra för invandrarna, det är inte bra för svenskarna som stänger in sig ännu mer och till slut förståeligt får förutfattade meningar om invandrare, alltså det blir bara fel. Utan man skall blanda ihop så att en svensk blir van att träffa på en invandrare och blir van och blir inbjuden till en latinamerikansk fest och känner glädjen och det skall vara beblandat.

Segregationen som bland annat innebär att platsen i andras ögon blir etnifierad är ett förhållande som får verkliga konsekvenser. Safete berättar i samband med hur det var att komma från förorten till högskolan att det var en kulturchock att plötsligt

träffa så många svenskar. Hon konstaterar att det skulle vara likadant tvärt om, en kulturkrock för en "svensk" som kommer till Angered. Hon uttrycker analytiskt att man lätt fokuserar på skillnad vilket gör att man inte känner sig hemma. Resonemanget synliggör ett "vi" och ett "dom" skiljt från varandra av en barriär:

[...] vid sådär första kontakten, med alltså, med typ svenskar säger vi, så som invandrare som kommer från liksom en förort, så blir det -Oh shit okey, okey, jag pratar inte så, jag, att liksom att man ser, man fokuserar på skillnaderna istället för likheterna så att *man upplever den här barriären* som väldigt tung och väldigt kanske den här muren som blir svår att riva och då, vilket gör att kanske många, det är det som gör att många inte känner sig hemma, i sådana typer av miljöer och dom ger upp, och det är likadant med låt oss säga en svensk som kanske skulle åkt till Angered för första gången -Helvete vilket, *är det här ett annat land jag kommer till eller att man kanske upplever dom sociala skillnaderna.*

## Den könade platsen

Det finns en könsdimension i att komma från förorten. Förortskille och förortstjej behäftas med olika stereotypa bilder (Hammarén, 2008). I intervjuerna där samtalet inriktas på steget från förorten till högskolan ser jag i efterhand att jag inte ställt många följdfrågor specifikt om vad kön har för betydelse. Men det är också så att informanterna inte gett det någon större betydelse då andra dimensioner som den platsade förortsidentiteten och positionen "invandrare" varit det som hamnat i förgrunden i deras berättelser. Följande citat, då Safete minns hur det var att ta steget till högskolan, kan illustrera detta. Hon släpper erfarenheten av att vara "förortsbrud" för att istället utveckla sin förortsbakgrunds mer generella betydelse som något som uppfattas negativt. Det är dock en bild som hon också har kunnat ta avstamp från. I en analys av den emotionella dimensionen ryms här ett narrativ där hon beskriver en resa från att känna sig som förortsbrud och någon som är annorlunda till att hon kände revanschens kraft och kunde känna sig stolt för att komma från Angered. Man kan ana att det här har krävts ett emotionsarbete:<sup>112</sup>

Sa: Så att ehh, men kanske i arbetsgruppen så var det lite så (paus) okey, alltså, ehh jag är den från förorten, *jag är den här förortsbruden i klassen* liksom eller i gruppen. Så kändes det, och (paus).

MW: Och vad spelar det för roll?

Sa: (paus) Alltså, (paus) Det kan vara lite... ja, vad det har för betydelse, det (Paus) det liksom... att man, man känner sig annorlunda på nått sätt. I sättet att prata, i sättet att uttrycka sig och så vidare och, men på ett sätt så känner jag också att, just då kände jag att okey, nu är jag från

<sup>112</sup> När Margaret Archer talar om emotionsarbete använder hon uttrycket 'emotional elaboration' (Archer, 2000: kapitel 7).

förorten och många här i min klass kanske har mycket fördomar om det område jag kommer ifrån och nu skall jag, nu skall jag fan visa att (skratt) det är, det är inte så som det, som alltså den bilden kanske inte alltid överensstämmer med verkligheten typ. Det var lite så att jag ville visa en annan bild. Jag var så här stolt för att komma från Angered (skratt).

Erika, utan utländsk bakgrund, får frågan om det betydde någonting att hon kom från Angered när hon träffade sina kurskamrater. Själv ger hon emotionellt uttryck för en positiv platskänsla då hon är stolt över platsen hon kommer från, en plats som har lärt henne mycket. Hon svarar att kurskamraterna blev förvånade och anledningen till förvånningen visar hur platsen uppfattas utifrån, att den förknippas med gäng och hårda "invandrarkillar". Det ryms i citatet också en intersektionell dimension av att kön blir "rasialiserat" (Molina, 1997). Det ges i citatet uttryck för att kön och rasialisering samspelar i föreställningen om förorten. Förortsbakgrunden betyder inte riktigt samma sak när man är tjej eller kille, inte heller i andras ögon:

MW: Betydde det något för dina kurskamrater när du berättade att du kom från Angered?

E: Nä, men många blev förvånade faktiskt. För dom, Angered utåt är ju bara liksom våld och gäng och ja, som det inte alls är och som det aldrig har varit när jag växt upp liksom. *Och det är ju inga vita unga tjejer liksom som bor där för andra, utan det är bara svarta hårda killar.* Så, många var ju lite så här förvånade men absolut inte så att det var negativt att jag kom därifrån.

MW: Och det var inte känsligt för dig att berätta det heller?

E: Nej absolut inte, jag har alltid, jag har alltid varit stolt över att komma därifrån för jag har lärt mig väldigt mycket utav det faktiskt. Jag har haft en jättebra uppväxt.

I Erikas beskrivning av sig och sina tjejkompisar framgår det på ett sätt som inte framkommer i killarnas berättelser att vidareutbildning har en aspekt av oberoende:

Vi har ju varit väldigt vad skall man säga, *självständiga* tjejer ändå som verkligen vill skapa sina egna liv och *inte vara beroende* av någon annan, faktiskt.

Detta uppfattar jag som ett uttryck för att utbildning ses som en väg bort från inlåsnings effekter baserade på kön där det finns risk att hamna i en traditionell ojämsställd beroendeställning till en man. Här kan det vara väsentligt att påminna om teorikapitlets analytiska begrepp intersektionalitet där ojämlika dimensioner sammanfaller och påverkar varandra. Att vara ung mamma under knappa ekonomiska omständigheter är en situation där effekten av social klass förstärks av en inlåsnings effekt baserad på kön i form av att unga mödrar inte på samma sätt som unga pappor förväntas yrkesarbeta. Detta är något som Marta har sett omkring sig, en livsstil och en situation som innebär utsatthet för ekonomiska förändringar och en svag position på arbetsmarknaden:

[...] att ganska tidigt *sitta fast med barn i Gårdsten i tjugotreårsåldern* det var självklart att jag aldrig skulle göra det, vad som än hände så skulle inte det hända för att det tycker jag var ett alltför instängt och begränsat liv, [...] det handlar om en position på arbetsmarknaden, där det kan ju verka demokratiskt fint att säga så här det är väl inget, om man trivs med att jobba inom hemtjänsten i Gårdsten så är väl inte det sämre [...], nej inte sämre men man måste kunna se jag som har läst nationalekonomi ehh, att man är väldigt utbytbar i den positionen och väldigt, *väldigt utsatt för liksom ekonomiska fluktuationer och förändringar*. Man är i hög grad utsatt, man är mindre så i min position. Och allt det där liksom bildar en del av en stor rättvisefråga.

Sara säger att hon inte vill "fastna" i en lägenhet i Angered. Hon tycker att hon i mångt och mycket ändrat livsstil sedan hon vidareutbildat sig och när hon nu åker tillbaka till Angered och återser sina tjejkompisar från barndomen som inte satsade på skolan och som numera arbetar i kvinnodominerat låginkomstyrke. Skillnaden dem emellan blir tydlig för Sara, en skillnad som hon upplever som en fråga om klass. Hon ser kompisarnas klassposition som begränsande i deras liv och att den för med sig en inlåsningseffekt. Kopplingen mellan kön och klass är stark då det speglar vilken del av arbetsmarknaden man som utbildad tjej med utländsk bakgrund har tillgång till:

S: Alla tre jobbar inom vården faktiskt. Som undersköterska dom fick jobb på äldreboende *och sen har dom fastnat där*.

MW: Ja, okey.

S: Så men ja det blir ju så. Typ att man har en annan livsstil och man kanske har lite lägre inkomster och så och kan inte göra så mycket, reser inte mycket och medan jag och min pojkvän vi är ju inte rika så, men vi har det bra ställt och har kunnat resa och kan ju gå på middagar och lite sånt och, ja, men speciellt nu när jag har flyttat hit så är det mycket man inte kan göra med dom. Så det blir en annan livsstil bara.

När hon en gång i tiden berättade för dessa kompisar att hon tänkte läsa vidare så är bilden av ett etnifierat och även könat utanförskap, ett "vi" och "dom", tydlig. Just Sara fick ibland välja mellan kompisar och att satsa på skolan:

MW: Men, berättade du för kompisarna att du skulle läsa vidare och så?

S: Ja, men då var det att ja, vilken tönt du är och mycket sådant var det. Det var alltid negativt, kring det.

MW: Det var det?

S: Ja (paus). Ja det var, skall du med ut, nej jag skall nog plugga till matteprovet på fredag, åhh, det var mycket sådant att du skall hålla på, dom kommer ändå aldrig att anställa en invandrare och *du är tjej och invandrare* så du kommer ändå aldrig att få något bra jobb så varför skall du bara engagera dig och, mycket sådant.

Då pojkar generellt sett klarar sig sämre i skolsystemet och mot bakgrund av den stereotypa könsbilden av "invandrarkillar" som mer hårda och tuffa (Hammarén,

2008) frågade jag de manliga informanterna efter hur det var att vara kille och att satsa på studier. Isaias säger, vilket bekräftar den stereotypa bilden av förortskillen, att när han kom till högskolan försökte han förändra bilden förortskillar *”genom att vara trevlig, snäll och så vidare”*, något som han menar resulterade i att han fick studiekamrater med svensk bakgrund som även bjöd hem honom. När han såg tillbaka på sin uppväxt tonade det även fram en bild att det fanns ett visst gruppträck men också en längtan efter att 'dra runt' utomhus och 'hänga' med gänget och grabbar i området. Enligt en annan informant, Hussein, krävdes det egen kraft och en inställning från föräldrarna, att det var något annat som gällde, för att som kille sköta studierna. Ute fanns gruppen med killar som inte alltid var förstående till en satsning på utbildning:

Alltså, jag tror väl att lite grann har det väl med det har väl lite med gruppträck att göra också tror jag det här (paus) man har alltid dom här coola gubbarna, och dom skall man hänga efter, när man var yngre i alla fall, och även i gymnasiet kanske lite grann. Sen att kunna säga att nej men jag kan inte, jag måste hem, jag har en del att göra till i morgon. Det var inte alla som liksom fixade det (paus).

Lotta kommer också in på att det tillhör en killes roll att ge intryck av att vara *”cool”* och *”macho”*. Detta är inte riktigt förenligt med att satsa på studier:

Bland killarna är det ju väldigt mycket macho. Dom säger liksom Ej mannen (skratt). Jag tror att man blir ganska hård för man måste vara hård på något sätt. Och sen på något sätt så känns det som att *det är inte riktigt ok att plugga riktigt hårt för man skall var cool och det är inte så coolt att plugga*. Men sen så finns det dom som kanske pluggar fast inte säger det till andra, kanske har en väldigt cool attityd bland sina kompisar men sen så när dom väl kommer hem så sätter dom sig i sitt rum och verkligen hårdpluggar för att dom innerst inne så är dom smarta och vill någonting. Förutom att kanske vara cool inför kompisarna.

Jag frågar James hur han upplevt att vara just en kille från förorten som satsar på skolan, om det har ställt till problem för honom. Han uttrycker att den delvis tuffa miljön gett honom livserfarenhet lärt honom att hantera livet, men att det är ett individuellt ansvar att vara stark nog att säga ifrån när dåligheter kommer i ens väg. Det finns en närvarande undre värld och han menar att man som individ får vara aktsam att välja sin miljö och den roll man tar som kille:

MW: Klimatet när du gick i mellanstadiet, högstadiet?

J: Ömsom jobbigt och tufft, ömsom helt okey och engagerande. Det är ju samma människor som gör både det ena och det andra vilket är rätt intressant. Ja, det har varit tufft emellanåt. Man har inte råkat ut för kanske men man har varit med om och sett råa saker. Men det är också tror jag det som har gett mig någonting att ta med mig vidare i livet nu gentemot de människor som

inte har sett sådana saker, man skall inte var rädd för det utan det är, det är en del av verkligheten och kan man inte hantera det så...

MW: Jag tänkte på identiteten som kille nu är det en roll som accepteras att man satsar på skolan och man tänker läsa vidare?

J: Jag har inte haft några problem, så jag kan inte tänka mig att det är ett problem heller. Men det beror ju helt och hållet på vad det är för folk du umgås med också. *Umgås man med folk som har som mål att de ska vara en stor del av Göteborgs undre värld* så att säga då är det klart att man är benägen att dras åt det hållet men om man då absolut inte vill det då skall man ha den staken att kunna säga ifrån också. Eller ta avstånd ifrån sådana aktiviteter eller vad som helst. Då är man, alltså *det finns potentialen här i alla fall kan jag tänka mig att hamna i en tuff miljö*, men då är det ju fråga om individen hur benägen man kan vara att bryta de trenderna.

## Den deklasserade platsen

Emotionellt inriktade sociologer har intresserat sig för såväl stolthet som skam just för att de är sociala och relationella begrepp. Andrew Sayer (2005b) talar om vikten av erkännande och klasspositionens moraliska signifikans, och Beverly Skeggs är i sin studie av arbetarklasskvinnor tydlig med att skam är en social produkt utifrån andras normer:

Skammen har att göra med ett erkännande av andras omdömen och en medvetenhet om sociala normer: man mäter sig själv mot de normer andra satt upp.

(Skeggs, 2000: 197)

Skeggs sätter fokus på att diskursen om klass producerar verkliga effekter i hur vi subjektivt och emotionellt upplever vår klasstillhörighet och tillskriver oss själva och andra värde, eller brist på värde. Detta påverkar alltså hur vi behandlar och behandlas och därmed våra egna och andras livschanser. Skeggs är kanske mest känd för sin bok *Att bli respektabel* (Skeggs, 2000). Hon beskriver själv undersökningen som ligger till grund för boken som en undersökning av tvivel, osäkerhet och obehag och talar om den emotionella klasspolitiken (2000: 121). Hon pratar om de affektiva aspekterna av ojämlikheten. Arbetarklasskvinnorna i studien vet sin plats men vill ta sig därifrån och inte anpassa sig efter sin position. Här polemiserar Skeggs mot Bourdieu som hon menar aldrig redogör för hur det går till när man antingen utför eller motsätter sig en sådan anpassning. Klasstillhörigheten var snarare något som visade sig i deras många olika ansträngningar för att *inte* igenkännas som arbetarklass. De "disidentifierade" sig (2000: 121-127). Därmed tog de avstånd från hur deras position framställdes. Klass var ständigt närvarande men förekom sällan uttalat och direkt, klass utgjorde den strukturerande frånvaron. De lyckades sällan undkomma klassidentifikation genom diskurser om framsteg och strategier för att

duga. Skeggs menar att de saknade makt att omvandla kulturellt kapital till symboliskt kapital och att erkännande är centralt i upprätthållandet av klassrättigheter.

När samtalet kommer in på klasskillnader säger Karin att hon först inte gett det någon betydelse förrän "folk liksom skrev mig det på näsan". Att stigmatiserad plats och klassposition i förening har betydelse i andras ögon har för vissa informanter blivit plågsamt uppenbart. Karin uttryckte därför särskilt att uppgifterna skulle behandlas konfidentiellt och anonymiseras så att inte namn skulle framgå. Hon ville inte heller bli intervjuad på en mer offentlig plats. Jag påminde henne under intervjun om att hon inför intervjun sagt att det kunde vara känsligt:

Ja men det är det, och man vet aldrig när det är känsligt så att i och med att det är ja menar, om det är så att man skall söka ett nytt jobb eller sådär, det är dumt om man liksom, om folk är så imbecilla så att dom sorterar bort vissa så är det ju dumt om jag faller på det, då är det ju bättre att dom får lära känna mig.

Karin är numera alltså mest bekymrad över att "fel bakgrund" kan få konsekvenser i arbetslivet och att den deklasserade platsen skall påverka bilden av henne som person. Nedan följer ett intervjuutdrag med narrativ innehållande vändpunkter som inträffat när hon på olika sätt avslöjat platsen hon kommer från. Emotionellt kan skratten som kommer i samband med återberättandet ses som försvar mot den påfrestning hon en gång upplevde då sociala band hastigt förändrades. Hon ger dock inte uttryck för skam, utan det är snarare så att hon tycker att de som gav platsen negativ betydelse och lät detta deklassera även henne varit helt fel ute. Men erfarenheterna av situationerna har gjort att hon blivit mer medveten om vilka konsekvenser platsen i andras ögon kan få. Hon är numera försiktig med att berätta om sin bakgrund för att behålla de sociala nätverk hon ingår i efter sin utbildning:

MW: Berättade du om din bakgrund?

K: Nej. [...] Nämen alltså jag tänkte inte så mycket på det, *men sen vartefter man fick kommentarer*, det var nån som (Paus) Mmm, min nyblivna pojkvän där, han hade en pappa som när vi körde förbi det bostadsområdet där min mamma fortfarande bodde, så sa han "Ja, vi flyttade ju härifrån då barnen var små vi ville inte att våra barn skulle växa upp här..." Jaha, tack.

MW: (Skratt)

K: Den pojkvännen, han varade för länge men. Men alltså en annan grej, jag tog hem min dåvarande pojkvans kompis, var med när jag skulle hälsa på min pappa som efter det att mina föräldrar skildes så flyttade han till Angered, till Gårdsten. Och det skulle jag nog inte ha gjort (skratt) om jag hade förstått hur, alltså, man kan ju inte namnge den här personen, men hans pappa är en hög akademisk nisse kan man väl säga, ehh, och han vände så, från att han bemött mig helt normalt så började han, alltså han var jätteaggressiv om jag sa någonting så kunde han liksom "skitsnack" så där bete sig verkligen, och verkligen försökte undvika mig och var han

tvungen att liksom bemöta mig så var han jätteotrevlig, och min syster uppfattade inte detta först liksom utan hon träffade väl honom på sån liksom parmiddagar och så, långt efter att jag hade slutat... men alltså han... *dom har vissa, vissa har konstiga idéer*. Det kan jag säga (skratt). Men det stötte jag på flera ställen, just dom här riktiga, dom som på något sätt har det i modersmjölken så att säga, att man skall bara umgås med dom som ingår i den egna,

MW: Du var inne på det här med nätverk och så, är det en del av det?

K: Man kan ju hantera det på olika vis, men alltså jag har verkligen haft vissa personer, till exempel en ung spoling som var min chef ett kort tag när jag i början där när jag jobbade efter högskolan, han, han kom och hämtade mig i min lägenhet, som var ett stenkast från mamma då, det var liksom min studentlägenhet då, den var väldigt billig och bra fast den var där i förorten (suck). Och det var liksom jag var ny på jobbet och tyckte väl det var käckt att bo kvar där fast högre lön och så där, så han kom och hämtade mig för vi skulle iväg på nått jobb, han var också en sån där, "owhitt!" Helt plötsligt då *så började han liksom se mig som nått nedre*, alltså jag skojar inte alltså, det var verkligen så och det sprider ju sig va, då pratar han med sin kompis.

Lotta svarar på frågan om hon brukade berätta om att hon vuxit upp i förorten att hon inte gärna brukar berätta det. Det är snarare så att hon tar udden av den andres blick när hon som en reaktionsbildning disidentifierar sig med den deklasserade platsen genom att skämtsamt kalla den för gettot. Däremot kan hon berätta det mer på skämt och hon är lokalpatriotisk vad gäller Göteborg Hon ger dock uttryck för en tydlig platsidentifikation då hon med stolthet presenterar sig som Göteborgare. Identiteten tillåter att hon är Göteborg, men dock inte att hon är Angered:

Nej inte så mycket, jag brukar aldrig berätta det, eller jag säger att jag är från Göteborg. För jag är väldigt kär i min stad Göteborg, så alla i Örebro dom vet att Lotta det är Göteborg liksom, det är liksom så. *Men, jag brukar skämta om att jag växt upp i gettot* (skratt).

Hon menar att Angered har negativ klang och att det får andra att generalisera:

Alltså, jag tror så här att om man säger till folk så här att jag bor i Angered, eller jag är uppvuxen där så får dom, det är ofta som *folk generaliserar* och då kanske dom tänker så här att jaha, hon är från Angered liksom. Att det få liksom en *negativ klang*. Vilket det egentligen inte riktigt skall ha men på något sätt så har man bara fått det, Angered en lite negativ... Ja...

James är högst medveten om att platsen i andras ögon är negativ och att kompisar som stannat kvar i Göteborg har mött dessa åsikter:

Man har ju hört andra kompisar säga att de har pratat med folk ifrån de västra delarna av Göteborg och när de har sagt att de har varit från Angered så blir de alldeles till sig och börjar dra upp alla fördomar och så, som är kopplat till orten.



Själv menar han dock att han inte för egen del upplevt att frågan är särskilt laddad eller att den ger skamkänslor:

J: Många vet, många känner ju till Angered, det gör de, de har hört att det skall vara lite ruffigare i de här trakterna i Göteborg och sådär. Men, men det är väl också det enda de säger de funderar väl inte så mycket mer på det.

MW: Så det är ganska oladdat så för din del?

J: Ja. Ja det tycker jag. I och med att jag flyttade till en annan stad också så blir det ju inte samma laddning.

Men det kan, som Erika påpekar, också påverka självbilden negativt att bli betraktad som en som inte förväntas läsa vidare. Möjligen är det så att den negativa attityd till arbetslösa som är allmänt förekommande hos befolkningen (Furåker & Blomsterberg, 2003) blir "platsad" och därmed förknippad med Angered där arbetslösheten är hög relativt staden som helhet. Även andelen med försörjningsstöd är hög i området och en stor del av befolkningen tror att många socialbidragstagare är utslagna (Halleröd, 1993). Detta skulle då påverka hur man blir betraktad i andras ögon och därigenom individens identitet genom identifikation med platsen. Emotionellt påverkas den egna självkänslan och att man kan bli en högskolestudent av att man blir negativt positionerad när man ser nedlåtenhet i den andres ögon eller hör en nedlåtande ton i den andres röst. Erika länkar samman plats och lägre klassposition och kopplar detta till lägre grad av uppmuntran till studier:

E: Nämen jag tror att många ungdomar i förorten idag inte har så stor tro på sig själva faktiskt. Och att samhället lite motverkar dom genom att sätta dom i fack liksom, att *ni kommer från förorten och ni är arbetare* och nämen inte uppmuntra så mycket till vidareutbildning. Fast det kanske bara är en konstig reflektion men det känns (småskratt).

MW: (Skratt) Nä, det är inte konstigt. Men du tror att det kan spela roll?

E: Ja det tror jag absolut. Absolut.

Isaias minns hur han fick i uppgift att presentera sig på högskolan. Han valde att säga hur och när han kom till Sverige och att han kom från förorten. Han minns reaktionen, att de inte förväntade sig att någon med den bakgrunden skulle läsa vidare. När han skall försöka förstå reaktionen gör han det i platsade klasstermer. Frågan han fick var om hans bakgrund hade någon betydelse för dem han presenterade sig:

I: Ja, jo lite grann. Ehh, för mig (paus) jag skall inte säga att det var skämmigt att jag var från Hammarkullen, men jag tänkte om jag nu säger att jag är från Hammarkullen, vad för slags reaktion kommer jag att få från de andra. Men ja, jag fick en hel del reaktion också. Det här: Oj, du är från Hammarkullen whå så här, för *folk förväntar sig inte att någon från Hammarkullen Angered skall plugga på högskola eller universitet*. Det var den här reaktionen som jag fick, eller som jag märkte att jag fick. Förstår du hur jag menar?

MW: Ja, jag tror det. Fick det någon betydelse för dig, när du kände den reaktionen?

I: (Paus) Mmm, det fick mig att tänka, så här varför är det så? Men på ett sätt så förstod jag ju, jag förstår ju att det är *lättare för en medelklassvensk kille* eller tjej, för honom eller henne det är ju tradition att plugga på högskola och universitet för dom. Och det är nog så överallt, så är det i du kan nämna vilket land som helst, Afghanistan, Iran eller... medelklass eller överklass är dom som pluggar på universitet. Medan *arbetsklass eller underklass inte pluggar på högskola eller universitet*. Så att på så sätt var det en normal reaktion för min del.

## Slutsatser om betydelsen av att veta sin plats

Detta kapitel utgör en avslutande analys av avhandlingens del II om platsens betydelse. Sammantaget förhåller sig informanter till det levda rum och den plats de kommer från på ett sätt som visar att platsperspektivet är betydelsefullt när informanternas bakgrund och identitetsarbete skall förstås. Genom identifikation med plats påverkas relationen mellan samhället och individen. Ett övergripande resultat är att empirin visar hur platsen tillskrivs mening och att det är relevant och fruktbart att använda platsbegreppet och koppla platsteori till ett emotionssociologiskt perspektiv. Detta är utbildningsvetenskapligt intressant när man vill förstå frågan om breddad rekrytering ur ett områdesperspektiv. Platsperspektivet visade sig synliggöra såväl negativa som positiva villkor i form av grannskapseffekter, vilket ofta ger upphov till ambivalenta känslor och identitetsarbete. Resan från miljonprogram till högskoleprogram är geografiskt kort, men inte sällan socialt lång.

### Negativa grannskapseffekter

Informanternas bild av förorten är splittrad. Den är trygghet och hembygd, men den upplevs också som en i ökande grad "svenskgles" och underprivilegerad plats. Platsen är marginaliserad geografiskt men upplevs framförallt vara det socialt. För somliga blir förorten en otrygg plats som man vill lämna. Informanterna har vuxit upp i förorten och har lyckats med sina studier, men de skiljer sig i många avseenden åt. Urvalet är brett, vilket innebär att informanterna exempelvis har olika kön, olika etnisk bakgrund, olika utbildningsnivå i hemmet och olika boendeformer. Utifrån detta är det därför ett starkt resultat att det råder samstämmighet angående omgivningens negativa bild av förorten. Det var påtagligt att informanterna levt med att platsen Angered i andras ögon blir andrafierad och deklasserad. I termer av grannskapseffekter kan man här tala om en stark exogen effekt, där andras negativa uppfattning om området får betydelse då platsbundna fördomar är något som informanterna i sitt identitetsarbete haft att förhålla sig till. I andras ögon blir platsen deklasserad och präglad av en negativ syn på positionen "invandrare". Att intressera sig för platsbegreppet visade sig öppna upp för ett intersektionellt förhållningssätt, då det i informanternas tal om platsen många gånger sker en glidning till tal om

positionen "invandrare", och det är påfallande ofta som berättelserna samtidigt är uttryck för klassaspekter. Det är ett viktigt fenomen som framträder i empirin att klass och "invandrare" som position i så hög grad sammanflätas och blir bundet till den rumsliga dimensionen. Det empiriska materialet visar att det finns ett nära band, där klass i det ojämlika samhället med relativt hög invandring blir en fråga om andrafiering och den sociala positionen "invandrare" kommer att fungera som klassmarkör.

Det finns flera exempel på hur informanterna lyfter fram negativa grannskapseffekter där platsens begränsande villkor fått konsekvenser för människor i deras omgivning. Informanterna som i kraft av sin utbildning gått en framtid tillmötes med stort handlingsutrymme ger bitvis en ganska negativ bild. Här pekar de främst på att elever med utländsk bakgrund har allt mindre kontakt med elever som inte har det. Möjligheten att få en korrekt och i majoritetssamhället väl fungerande svenska när man växer upp i Angered anses av många av informanterna vara ett reellt problem. De pekar på en grannskapseffekt bottnande i platsens ofrivilliga materiella grund. Här framkommer att många skolkamrater kommit att bli socialt utsatta som unga vuxna på grund av en underprivilegerad socioekonomisk familjebakgrund som lett till negativa konsekvenser för hälsa och utbildning. De talar om kompisfamiljer där arbetslöshet och ekonomisk knapphet satt spår och fått effekter på familjens psykologiska klimat. När informanterna förklarar att skolkamrater inte läst vidare hamnar familjen i centrum då klasskamraters familjer ofta varit tyngda av sociala villkor och haft sämre möjligheter att fungera stöttande.

Informanterna har överlag erfarenheter av sin omgivning som kan översättas som en upplevd låg tillgång till socialt- och kulturellt kapital som erkänns som symboliskt kapital och därmed går att växla in på utbildningsmarknaden för att ge meriter för fortsatta studier som grund för uppåtriktad social mobilitet. Troligen som ett uttryck för social klass skildras att den omgivande kulturen även har varit mer inriktad på att tidigt komma in på arbetsmarknaden än att satsa på eftergymnasiala studier. Flera av informanterna nämner att kompisar har haft småföretagande föräldrar med utländsk bakgrund som velat att deras barn skall arbeta i företaget snarare än att utbilda sig. Detta kan ses mot bakgrund av att eget småföretagande är en väg in på en arbetsmarknad där det kan vara svårt att etablera sig som invandrad. Ett resultat som kan tolkas som en negativ grannskapseffekt är att empirin visar att det sällan funnits externa förebilder utanför familjekretsen, vilket troligen speglar områdets låga utbildningsnivå. Ovan redovisade faktorer leder hos vissa av informanterna till en negativ platskänsla som framstår som ett hinder. Det krävs en dissidentifikation

från vad som utgör en hembygd med många positiva sidor, eller ett identitetsarbete för att omfatta ambivalenta uppfattningar.

## Positiva grannskapseffekter

Anja Jørgensen (2010) inleder i en tankeväckande artikel betitlad *The Sense of Belonging in New Urban Zones of Transition* med att säga att sociala band och känslan av tillhörighet sällan skildras som starka i socialt utsatta områden. Tesen hon driver är att två socialt utsatta områden, som sett till sociala nyckeltal är lika varandra, ändå kan vara väldigt olika när det gäller hur det lokala samhället och dess sociala nätverk ser ut. Detta betyder att även statistiskt sett socialt utsatta områden kan rymma positiva grannskapseffekter. Måhända delvis på grund av urvalet finns bland informanterna många hoppfulla intryck i deras berättelser. De menar överlag att de har lärt sig mycket av att växa upp i Angered, och flera av informanterna ser tillbaka på sin hembygd som en plats som erbjudit dem en god barndom. De har haft en trygg familjesituation med kärleksfulla föräldrar. Det har funnits bra kompisar i området och i de lokala skolorna. Det har varit en berikande blandning av kulturer som har utvecklat deras personligheter och gett dem hopp om förmåga att skapa en ljus framtid. Det finns en platsförankrad kultur där man känner sig hemma och där stämningen är öppen och glad. De menar även att uppväxten i området gjort dem väl rustade för det framtida livet och arbetslivet, där förmågan att möta människor från olika bakgrunder är viktig i ett mångkulturellt arbetsliv i en globaliserad ekonomi. Ett par av informanterna vill även gärna bo i området som högutbildade vuxna då de har sina sociala nätverk där och då det finns en atmosfär av öppna och trevliga människor. Flera av dem ger också uttryck för att de är stolta över platsen. Stolthet är en emotion som signalerar att plats och identitet genom identifikation hör samman i kraft av goda sociala band. Hembygden har för flertalet informanter oavsett negativ statistik över platsens socioekonomiska förhållanden varit en stimulerande, trivsamt och trygg hembygd. Detta tyder på att det finns platsbundna gynnsamma faktorer som möjliggjort steget till högskolan. Det är enligt den bild som framkommer i flera av informanternas berättelser rättvisande att beskriva miljöprogramsområdet med det positivt klingande ordet hembygd. Platsen står för en positiv gemenskap och har en trygghetskapande och identitetsbärande funktion. För många är Angered en plats präglad av öppen och glad stämning där man har sitt sociala liv, känner folk och där man kan känna sig trygg. Denna positiva platskänsla är en del i att förstå att informanterna kunnat läsa vidare.

Föräldrars klassposition och etnicitet är bortom vad de unga informanterna själva kunnat påverka och har egentligen bara varit givna utgångspunkter som de fötts in i. Familjen kan ofta sägas ofrivilligt ha hamnat i förorten, förmodligen då det för flertalet är den plats som varit ekonomiskt möjlig att bosätta sig i. Familjens betydelse för inställning och handlingskapacitet kommer att fördjupas i kapitel tio där det framkommer att familjen i flera avseenden förefaller ha fungerat som en buffert mot negativa områdeseffekter. Intressant för platsdimensionen är också att informanterna trots positiva platskänslor sällan direkt har hänvisat till faktorer utanför familjen när de sökt förklaringar på hur det kommer sig att just de läst vidare. Flera av informanterna har haft tillgång till kulturellt kapital i sin bakgrund. Detta indikerar att den kulturella klassdimensionen är av större betydelse än dimensioner som ekonomisk standard och platsens materiella grund. Utifrån ett kulturellt perspektiv innebär detta att de informanter som haft högutbildade föräldrar egentligen inte är att betrakta som brytare, även om de sett till ekonomi och plats framstår som sådana. Vår egen och andras syn på betydelsen av härkomsten för förmågan att skapa vår framtid, för mötet med utbildningssystemet och för valet att läsa på högskola utgör teman i de delar av avhandlingen som följer på denna del om platsdimensionen.

## Del III

# Att skapa sin framtid

*”The best way to predict the future is to invent it.”*

Alan C. Kay<sup>113</sup>

Denna del tre av avhandlingen riktar in sig på individens förmåga att skapa sin framtid genom reflexivitet, val och handlingskapacitet. Därmed hamnar begreppet agentskap i centrum när vägen från förort till högre studier skall förstås. Här belyses och problematiseras vad som gör det möjligt för individen att högskoleutbilda sig och så att säga ”göra något tillbaka” mot de barriärer som synliggjorts i introduktionen och i den föregående resultatdelen om platsens betydelse i en segregerad kunskapsstad. Betydelsen av mål och förebilder analyseras liksom familjens och kamratgruppens roll för inställning och handlingskapacitet.

---

<sup>113</sup> Alan C. Kay (1989). I talet *Predicting the Future*, 20th annual meeting of the Stanford Computer Forum.





## Individ och agentskap

Detta kapitel utgör en fond till hela del III om individens förmåga att skapa sin framtid. Genom att i längre intervjuutdrag lyfta fram en aktörs livshistoria ges en bild av individens möjligheter att överskrida barriärer och "göra något tillbaka" mot de strukturella begränsningar av handlingsutrymmet som skildrats i avhandlingens tidigare delar. Här framträder flera av de aspekter som sedan tematiskt fördjupas i de kommande avsnitten. Kapitlet öppnar därmed upp för att det finns betydelsefulla socialpsykologiska faktorer på mikronivå som verkar möjliggörande i steget från förort till högskola.

### En brytares livshistoria

I introduktionen diskuterades att det i tanken på inkludering finns en risk att fokus läggs på att söka orsaker och förlägga ansvaret hos barnet som *har* svårigheter och därmed implicit skuldbelägga.<sup>114</sup> En liknande bristperspektiv finns vad gäller vidgat deltagande till högre studier. I diskursen om att höja aspirationer finns risk att förklaringen till lågt deltagande i högre studier förläggs till individer och grannskap (Burke, 2012: kapitel 6). På teoretiska grunder är det värdefullt att analytiskt intressera sig för den roll som agentskap har för att såväl bryta som för att bygga upp en utbildningsbarriär.<sup>115</sup> Trots att informanten Sara nu med framgång tagit examen sätter hennes livshistoria ofrånkomligen fokus även på utbildningsbarriärer. Det är just mot bakgrund av de strukturella förutsättningarnas villkorande betydelse för handlingsutrymmet som agentskapet hos just dessa informanter är intressant.

Sara växte upp i relativ fattigdom i en familj och i ett kompisgäng som i mångt och mycket representerar svåra förhållanden som visas statistiskt i det omgivande låginkomstområdet. I hennes skildring av grannskapet framskyftar låg utbildningsnivå och låga meritpoäng, höga ohälsotal, hög arbetslöshet och utanförskap för invånare med utländsk bakgrund. När jag lyssnar på Saras livshistoria är det svårt att förstå hennes resa från uppväxten i miljonprogram till högskoleprogram utan att

<sup>114</sup> Att istället uttrycka det som att barn *är i* svårigheter innebär en inriktning av förståelsen mot att kontexten inte har en inkluderande funktion. Se introduktionens diskussion om begreppet *inkludering* och distinktionen mellan *har/är i svårigheter*, under rubriken *Jämlikhetsidealen om social inkludering och likvärdighet*.

<sup>115</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Den kritiska realismen om handlingsutrymmet*.

peka på att hon måste ha haft en betydelsefull egen vilja och drivkraft. Det kanske ur sociologisk synvinkel mest intressanta i föregående mening är vad som ryms i ordet 'egen'. Den sociologiska aspekten av frågan är snarast i vilken utsträckning aktörens drivkraft och preferenser är socialt bestämda av exempelvis plats, grupp, klass, etnicitet och kön. Det är heller inte svårt att finna faktorer såväl allmänmänskligt som grundat i tidigare forskning som talar emot att Sara skulle ha kunnat se, skapa och utnyttja handlingsutrymmet för att nå en sådan utbildningsframgång som hon faktiskt nu gjort. Hur skall hennes resa från dessa förutsättningar till högskolestudier förstås? Det är utmanande att försöka se om det på individnivå kan finnas mer generella förklaringar till hur brytningen har kunnat vara möjlig.

Sara är vad man med en implicit hänvisning till strukturer kan kalla för just en brytare. Vad gäller problematiken kring att vara brytare är Leon Festingers (1957) begrepp kognitiv dissonans användbart såväl kognitivt som emotionellt. Dissonans är det obehag som upplevs då man har motstridiga tankar samtidigt. Det är svårt att renodlat se kognitioner och emotioner som skilda företeelser. Enligt Martha Nussbaum (2001) är tankar närvarande i emotioner.<sup>116</sup> Detta visar sig även i att såväl den kognitivt inriktade sociologen Eviatar Zerubavel (1999) som den emotionellt inriktade sociologen Thomas J. Scheff (1990) knyter an till Festingers välkända dissonansbegrepp. Då psykologen Carl Rogers (1977) använder begreppet kongruens för att beteckna när vi mår bra av överensstämmelsen mellan realsjälv (den vi upplever att vi är) och idealsjälv (den vi vill vara), så kan motsatsen mycket väl beskrivas som dissonans. Det jag försöker underbygga med detta resonemang är att det finns skäl att intressera sig både för emotionella och kognitiva aspekter när vi frågar oss hur det är att bryta mot sociala mönster när vi vill förstå en förortselevs väg till högskolan.

Om de flesta andra informanterna har beskrivit sin familjebakgrund som uppmuntrande och att föräldrar haft egenskaper som fungerat som inspirerande för utbildningssatsning, så är situationen för Sara en annan. Det framkommer att den lågutbildade pappan är frånvarande. Även hennes mamma är lågutbildad efter endast kort skolgång i hemlandet. Mamman är förtidspensionerad före detta städerska och pratar enligt Sara inte särskilt god svenska. Sara menar att detta innebar att hon aldrig fick någon hjälp med studier och läxor. Detta framgår när jag frågar om vad som har hindrat och underlättat på vägen:

---

<sup>116</sup> Se även intervju med Martha C. Nussbaum, Axess (2005: nr.7).

Alltså för det första att man inte hade någon som kunde hjälpa till under studietiden. Tänk om jag hade haft någon som hade för-, min kompis mamma är civilekonom och hon har verkligen fått jättemycket hjälp av sin mamma. Jättemycket, speciellt matte och så. Och typ man var ju redan, bara jag själv fick VG till exempel, men tänk om jag hade haft någon som verkligen engagerade sig då hade jag ju fått MVG.

Det framgår att i mötet med utbildningssystem och arbetsliv har det varken funnits ekonomiskt, kulturellt eller socialt kapital att hämta i hemmet. De äldre syskonen har inte heller utbildat sig och var snarare avogt inställda än positiva till Saras satsning på skolan. Det tjejkompisgäng som Sara gick i grundskolan med gick också på samma gymnasium. Hennes kompisar avgick med IG i alla ämnen och sa till henne att det inte är någon idé för sådana som hon att plugga. När det krisade till sig med studierna i år två var det dessa kompisar som hon föll tillbaka på:

Jag gick inte på lektionerna, hängde med barndomskompisarna och en massa annat folk som bara sket i skolan om man säger så.

I beskrivningen av atmosfären i hemmet framkommer att det bitvis varit ansträngt. I slutet av detta långa intervjuutdrag framkommer den starka egna viljan. Den relativa deprivation som har präglat Saras uppväxt har gett en drivkraft till revansch en känsla hon själv kopplar samman med den energirika emotionen ilska. Hon skall visa att hon kan, trots allt:

MW: Vad har underlättat på vägen då?

S: (Paus) Svårt att komma på någonting faktiskt, jag tycker att det har varit jättetufft.

MW: Mmm.

S: Jag tycket verkligen att alla bara har jobbat emot mig, förutom min pojkvän då. Min pojkvän är den enda som hjälpt mig på traven. Alla andra har bara sett till ett nej, du skall inte dit.

MW: Vilka är alla andra?

S: Det är vänner, det är familj mina syskon fastän jag älskar dom och jag vet att dom älskar mig och lite så, så känner jag av den här avundsjukan nu. Och jag tror inte att dom riktigt vill att jag skulle dit. Och dom engagerade sig inte utan, men nu känner jag av det att dom, ja dom är lite avundsjuka bara. För jag är ung och så, jag har ju precis börjat nu, [...] jag är tjugofem. Och jag vill ju göra karriär. Jag vill utvecklas.

MW: Men det blir någon sorts socialt pris? Alltså det är verkligen på minuskontot då?

S: Mmm. Precis. Och kompisarna är ju, ja.

MW: Men du har kompisar kvar sa du från förorten?

S: Ja, just nu umgås jag ju bara med dom. Och dom är ju, ja dom är väl också lite sådär avundsjuka. Dom pratar inte så bra om det och typ, jamen om dom skall prata om det ja men hon jobbar på det företaget du vet (tillgjord röst). Typ om dom skall presentera mig eller något sånt där, i negativ bemärkning.

MW: Ja. Men vad tror du det beror på då?

S: Jag vet inte. Det har bara inte funnits i deras i deras livsstil i deras livsval om man säger så. Så då tycker dom väl mer att det är konstigt att jag har gjort det valet.

MW: Du, jag behöver fråga dig, för jag har pratat med en del andra som också har förortsbakgrund sådär, och en del har sagt att dom har inte stött på något negativt utan dom har bara tyckt, nämen vad kul har du läst och så. Så det är en annan bild.

S: Nej, jag tycker bara att allt talade emot mig.

MW: Och då är vi ju tillbaka vid den där kärnfrågan.

S: För jag kommer ihåg i typ gymnasiet så, jag gick ju om i tvåan och mamma hon har ju inte haft så mycket koll, det är ju inte så att hon sitter och läser brev som skolan skickar hem och lite sådant. Utan jag sa bara att jag har gått om, jamen jag visste, jag visste att du inte dög till något ändå. Och sen i trean då jag verkligen visade mina betyg så förstod hon sig ändå inte på betygen bara nä, men du har inga bra betyg nej, nej. Så det känns som att det var okey, nej. Nu i efterhand, nu när jag har läst vidare så tror jag att, men annars har ju inte hon, hon har ju inte trott på det och, det är svårt att förklara, hon har inte varit så engagerad.

MW: Mmm.

S: Och ens familj är ju viktigast. Speciellt typ ens föräldrar och min pappa fanns ju inte med i bilden, min mamma trodde inte på mig, mina syskon ville helst inte att jag skulle plugga vidare för att dom inte har gjort det så att dom, dom hade typ den attityden, mina vänner tyckte bara att jag var typ töntig och att jag kommer ändå inte att få något bra jobb så varför engagera mig. Så det var väl så.

MW: Det är en väldigt stark berättelse på det sättet, och det gör det ännu svårare att förstå hur du klarade av att läsa vidare. Och att du väljer den vägen då när du inte har stöttning liksom.

S: Mmm. Men det var väl bara men jag ska, ja men det var kanske jag skall visa er. *Jag var arg. Jag skall visa att det här kan jag visst klara av.* Det var väl det. Kanske. Jag brukade säga till mina kompisar, mmm, ja men om tio år när du behöver låna pengar från mig så kommer du inte att få, så du vet. Kom ihåg den här dagen för jag kommer inte att låna dig dom där pengarna (skratt). Bara okey (skratt).

MW: Men det är också att du måste ha någon bild av att det här är bra, måste du ju ha också. Du måste ju värdera det här?

S: Jo men det är klart alla erfarenheter är väl positiva tycker jag, även dom dåliga för att det är dom som utvecklar en och hade det inte hänt så hade jag kanske inte varit, då kanske jag inte hade varit här idag, om man säger så. För att vissa till exempel, vissa kan ha, det kan finnas elever med föräldrar som har akademisk bakgrund som verkligen är engagerade men där dom bara inte har intresset.

MW: Ja.

S: Så. Och då har dom inget driv för det och då blir det ju inget. Medan för mig var det tvärt om.

MW: Ja, det är det som är intressant var ditt intresse och driv kommer ifrån? Vad är det för något?

S: Ingen aning. Kanske filmer, jag vet inte. *Man vill bara*, det jag tror att nummer ett så, det är svårt att förklara, men jag tror att det är materialistiskt. Alltså det typ jag hade ingenting. Jag, jag min mamma hon köpte inte mycket till mig och hon var sjukpensionär men hon var väldigt snål också. Alltså jag fick inte mycket jag tittade mig runt omkring så var det en massa kompisar som fick nya jackor och sådär och jag fick bära på jackor flera vintrar i rad. Och ja, vi reste inte mycket och lite sådant. Hade ingen bil och jag hade ingen pappa heller så jag hade inte det här familjen och det hära.

Citatet ovan är ett narrativ där sociala villkorande barriärer tornar upp sig på vägen till högskolan. Det är påtagligt att det varit emotionellt påfrestande att av egen kraft bryta sig vidare mot målet. Här märks hur Sara har brottats med mot-

stridiga tankar och känslor när hennes närmaste inte har trott på det hon själv anser är viktigt. Hon vill vara nära och få bekräftelse men möts med avundsjuka. Tre gånger använder Sara ordet avundsjuka i citatet. Hon är vid intervju tillfället tillfälligt hemma i Göteborg men har kvar sina gamla vänner och umgås med sina tidigare kompisar som hon menar är "lite avundsjuka". Troligen är det så som såväl Bourdieu och Skeggs menar att vissa praktiker, i det här fallet att vara högskolestuderande på en prestigeutbildning, uppfattas som pretentiösa på grund av den för många i området påtagliga diskrepansen mellan ambition och möjlighet (Bourdieu, 1984; Skeggs, 2000: 141). Möjligen kan man se denna omgivningens reaktion som ett utslag av "ressentiment", en maktlös moralisk hämnd stammandes ur upplevd oförätt under ojämlika villkor. Hon får som projektionsyta betala ett pris för att hennes exempel skaver mot omgivningens självbild och utmanar föreställningar om i vilken grad man själv kan göra något åt sin egen känsla av maktlöshet att utöva agentskap. Emotionssociologen Jack Barbalet menar att både "resentment" och "ressentiment" har sin grund i en upplevelse av insikten om glappet mellan sociala rättigheter och socialt utfall (Barbalet, 2001: 137).<sup>117</sup>

Sara betonar själv betydelsen av eget driv. Enligt motivationsforskare som hänvisar till Festinger är sociala jämförelser med liknande andra och självvärdering väsentliga för att värdera vår kompetens (Wheeler & Suls, 2005). Hon underkänner mer strukturella förklaringar genom att i citatet hävda att om man föds in i goda omständigheter och *inte* har driv så går det ändå inte. I citatet framträder flera av de faktorer som kommer att analyseras i fortsättningen av denna del av avhandlingen, så som gruppens betydelse (kapitel 9), betydelsen av inställning i ljust av familj och förebilder (kapitel 10) och eftertankar om framtiden (kapitel 11) som handlar om mål och klasserfarenhet som drivkraft.

### Vändpunkt

Som lärare har det hört till vardagen att även möta elever som inte har ett eget driv i skolarbetet. Dessa elever upplevde jag i min lärarroll som att de liksom inte hade bestämt sig för att utbildning är för dem. I samtal framkommer ofta att de mest är i skolan för att träffa kompisar, för föräldrarnas skull, för lärarnas skull och för att helt enkelt som ett resultat av negativ förstärkning slippa det obehag som frånvaro skulle leda till. Det är därför ett talande uttryck för agentskap när Sara, trots alla

---

<sup>117</sup> Det finns en skillnad mellan begreppen "Resentment" och "Ressentiment". Det senare är en form av avundsjuka som i högre grad inte uttals direkt och som betonar en moralisk aspekt kopplad till en mer av sociala strukturer kronisk känsla av underlägsenhet. Begreppet används i existencialistisk filosofi och har sin grund hos Friedrich Nietzsche och Max Scheler. Se *Resentment and Ressentiment* (Meltzer & Musolf, 2002).

begränsande villkor som talar emot henne, säger att det var hon själv som "tog valet" att satsa på skolan:

Så det var, jag hade ingen förebild så. Så jag hade ingen press på mig så heller. Typ vissa föräldrar kan verkligen lägga fram matteboken och det här skall du plugga idag (skratt) och du får inte gå hemifrån förrän du har gjort dina läxor. Det fanns inget sådant utan *det var jag som tog det valet*.

Betydelsen av förebilder utanför familjen blir i Saras fall tydligt framträdande. I berättelsen om sin skoltid framträdde en avgörande vändpunkt när hon träffade sin pojkvän. Hon beskriver att hon alltid haft ett driv för skolan men att hon i gymnasiet år två drogs in i ett liv med kompisar som inte alls satsade på skolan. Detta ledde till slut till att hon efter en kris gjorde en nystart genom att säga upp bekantskapen med kompisarna ett tag. För att denna vändning skulle ske, och för att hon senare sökte sig vidare till högskolan, beskriver hon dock inflytandet från den två år äldre universitetsstuderande pojkvännen som avgörande:

Och då fick jag typ, ja jag fick en förebild faktiskt. Ja men om han kan så kan jag väl också göra det där, det skall inte vara så svårt. Och han blev ju jättearg på mig när jag, ja jag brukade berätta om, har du vart i skolan idag nej men vi gick till stan i stället, jag skippade det, och då fick jag världens utskällning. Så *jag har faktiskt honom att tacka för mycket*. För han fick mig på andra tankar. För annars så hade jag inte det där umgänget och det var bara mina kompisar och det är lite svårt att komma, att sitta och fokusera på skolan när ingen i ditt umgänge gör det, och ingen har det drivet. Så det var tur att jag träffade honom där, faktiskt.

Men, att hon lyckades beror förstås bara delvis på pojkvännen. Det är snarare att pojkvännen var viktig i att få henne tillbaka på banan men också som ett för henne viktigt exempel på att man kan gå från förorten till högskolan och att de människor som läser på högskola inte är på ett helt annat sätt eller på en annan nivå. Hon var duktig i skolan långt innan hon träffade honom och beskriver sig själv som att hon alltid har tyckt om skolan och varit intresserad av att lära sig nya saker. Bakom denna skolduktighet och detta intresse finns förmågor hos Sara som gjort det möjligt för henne att själv påverka sin situation. I avsaknad av uppenbara sociala förklaringar kan denna förmåga ses som en indikation på det man med Archers terminologi kan kalla individuella emergenta egenskaper (Archer, 2000). Det rör sig då om att det kan finnas icke socialt reducerbara egenskaper och förmågor hos Sara som skapar händelser i världen. Även om detta kan vara svårt att belägga så skulle motsatsen, att förklara allt socialt, enligt Archer vara att ägna sig åt sociologisk imperialism (Archer, 2007).

Högst troligt var det dock innan vändpunkten i gymnasiet extra viktigt just för Sara när en socialt och personligt engagerad lärare i grundskolan utanför den formella lektionstiden tog sig tid att prata om livet, ambitioner och framtidsscenarier.<sup>118</sup> I Saras livshistoria är de strukturella barriärerna påtagliga, ändå har hon tagit sig till högskolan och klarat av den. Även om det bakom hennes berättelse dels finns strukturella faktorer som får saker att hända som egenskaper i utbildningssystemets befintliga resurser och organisation, dels kulturella faktorer som att lärare Berit fanns under grundskoletiden och att pojkvännen med högskoleambitioner kom in i bilden under gymnasie- och högskoletiden, så vore det brist på respekt för Saras egen insats att inte se hennes väg till högskoleexamen som även i hög grad ett resultat av hennes egen vilja, drivkraft och förmåga att skapa sig handlingsutrymme.

---

<sup>118</sup> Se en utveckling av detta under rubriken *Lärarengagemangets formativa betydelse*.





## Gruppens betydelse

Detta kapitel inriktas mot betydelsen av grupptillhörighet utanför familjekretsen. Nästan uteslutande har informanterna haft de i ungdomsåren så viktiga kamratgrupperna i grannskapet. Kapitlet har därmed en nära koppling till del II där betydelsen av plats avhandlades, dock fokuseras här mer på vad som stärker individens förmåga att skapa sin framtid. Med gruppen skapas även ett "vi" och ett "dom" och informanterna blir därmed både individer och del i samhället. Kamratgrupper har i förorten varit multietniska och denna mångkultur i uppväxten upplevs uteslutande som en resurs. Informanterna har varit medskapande till att kompensatoriska kamrateffekter har uppstått. De har således genererat sin egen referensgrupp i en större kontext där studier och högskolestudier inte alltid varit i fokus. Denna studieinriktade kamratgrupp har varit viktig för att öka individens förmåga att skapa sin framtid.

### Primärgruppens kontext

Innan fokus läggs på vad som verkat möjliggörande kan det inledningsvis vara på sin plats att först se på gruppens betydelse i skenet av del II där kopplingen mellan plats och identitet avhandlades. Där diskuterades betydelsen av att informanterna på grund av den segregerade staden befinner sig i en lokal kulturell kontext där etnisk och socioekonomisk bakgrund påverkar vad man pratar om, hur man tänker, känner och slutligen hur man väljer. Charles H. Cooley (1909) skilde vid förra sekelskiftet mellan primär- och sekundärgrupper. Samhörigheten i primärgruppen kan vara stark och relationerna känslöbetonade. De primära grupperna som familj och kamratgrupp är av fundamental betydelse för vår bild av oss själva. Denna bild fås genom det så kallade spegeljaget (looking-glass self), i upprepade upplevelser av hur andra reagerar på oss. Denna identitetsskapande process ses fortfarande som avgörande för utvecklingen av rolluppfattningar och individens norm-, värderings- och språkbildning. Vi kan efter visst identitetsarbete vara oss själva och känna oss hemma i primärgruppen. Att utifrån den kontext som förorten utgör se sin bana genom

utbildningssystemets alla val kommer så som James uttrycker det inte alltid av sig självt:

Ja, jag tycker faktiskt att ändå, genomgående hela min skoltid här i Angered att det har varit lite, inte straffande det är fel ord men, *man har haft lite svårt att komma vidare* när man väl känner att man har kommit över en tröskel så vet man inte riktigt var man skall ta vägen därefter.

Några av informanterna känner flera skolkamrater som läst vidare medan flera inte kände mer än någon enstaka under grundskoletiden som sedan läste vidare, vilket stämmer väl med vetskapen om att sorteringen sker tidigt i systemet (SOU 1993:85). Damir tänker tillbaka och konstaterar att det inte var många från hans barndom som läst vidare:

*Jag känner bara en som har gått en högskoleutbildning, från dom som jag umgåtts med sedan fyran. Vi var jättemånga ju, när jag började fyran. Jag hade av oss trettiofem i klassen så var det kanske femton Bosnier och det var tio killar och dom har ju följt med mig hela vägen ända till nian och sen skilde vi oss då, när vi skulle söka till gymnasiet. Så jag känner bara en av alla dom som har gått en högskoleutbildning.*

För brytaren Sara krävdes som nämnts en jobbig uppgörelse för att kunna fortsätta satsa på skolan och individens förmåga till aktörskap framstår som centralt. Hon flyttade i ett första läge faktiskt tillbaka från ett gymnasium i centrum till Angered just för att vara med sina kamrater. Hennes barndomskamrater gick senare ut gymnasiet med IG i samtliga ämnen och i år två på gymnasiet upplevde hon att hon fick välja bort detta umgänge om hon skulle klara att satsa på sina studier. Det skall sägas att när hon nu för en tid är tillbaka i Göteborg så umgås hon åter med dessa sina barndomsvänner. För henne var den för studier negativa kamrateffekten under gymnasietiden dock en realitet och det är till ett emotionellt pris som hon i samma miljö skapar sig ett nytt mer skolpresterande och framtidsorienterat sammanhang. En delförklaring i att detta var möjligt att orka med var dock att hon hittade en kamrat att bilda en ny gruppering med:

S: Så, det var väl det och lite att jag började, jag tog, ja, det blev lite faktiskt att jag *sa upp kontakten med kompisarna*. Inte sa upp men det blev lite bråk där faktiskt. Då sa jag till dom att för det blev mycket nämen nu skall vi, gå inte på lektionen utan häng med oss dit och vi skall in på stan, du är så tråkig. Och då sa jag ifrån att nä, jag tänker faktiskt gå på mina lektioner och det här tar jag på allvar och jag vet att jag kan så jag skulle uppskatta om ni bara lät mig va, ni får respektera vad jag vill, jag respekterar vad ni vill göra med era liv men ni får respektera vad jag vill göra. Så då blev det lite dålig stämning så det blev mycket att jag fokuserade på plugget, *hittade en annan tjej som var i lite samma situation* som jag, hon hade också gått om så det blev vi två (skratt).

MW: Ja.

S: Så ja, det blev lite så. Men jag har också varit med om det där faktiskt, med det där året. Det är just därför jag ångrar att jag flyttade tillbaka till Angered.

## *Etnisk bakgrund*

En aspekt av grupptillhörighet är att via familj och föräldrars ursprung se sig som del av en etnisk grupp. I en allmän bakgrund som getts tidigare framgår att av de arton informanterna som läst vidare har tre stycken föräldrar där båda har svensk bakgrund. För övriga gäller att båda föräldrarna har utländsk bakgrund och har invandrat. I endast ett fall har informanten en förälder med svensk bakgrund och en med utländsk bakgrund. Som lyftes fram i teorikapitlet under rubriken *Elevs migrationsbakgrund och andrafiering* kan det vara väsentligt att skilja mellan den inte sällan andrafierande process där etnicitet tillskrivs av andra och den etnicitet som människor själva gör anspråk på. Att utifrån bestämma etnisk tillhörighet blir lätt reducerande och kan innebära en reproduktion av rasialiserade kategorier och att homogeniteten i grupper överbetonas. Damir uttrycker sig likt flera av informanterna i termer av att just hans etniska bakgrund har betydelse:

MW: Du har en syster?

Da: Jag har en syster. Och hon har högskoleutbildning och så hennes man han har högskoleutbildning.

MW: Ja.

Da: Och, de flesta man umgås med, det bara är så, alltså i (kort paus) hos, folk från Bosnien, dom flesta så är det väldigt uppskattat om man har en högskoleutbildning.

I introduktionen nämndes att det bland elever med utländsk bakgrund statistiskt sett finns skillnader i skolframgång och i övergångsfrekvensen till högskolan. När informanter med utländsk bakgrund resonerar kring att de i Sverige läser på högskola, refereras i flera fall till etnisk bakgrund. En närmare analys av vad de då säger, pekar mot att det inte är en fråga om etnicitet utan att det snarare är en fråga om primärgruppens kontext i form av politiska och ekonomiska förhållanden i ursprungslandet som möjliggjort en utbildningstradition. Det är då snarare också klassförhållanden i ursprungslandet som ligger bakom att primärgruppen har en tradition av att värdera utbildning.<sup>119</sup> De värderingar och det sociala stöd som av informanterna kopplas till deras självidentifierade etniska bakgrund är därmed de

---

<sup>119</sup> Alexandra Ålund (1997) menade också i linje med detta, när hon intresserade sig för motsättningar mellan "svenska" ungdomar och "invandrarungdomar", att denna motsättning alltför lätt ses som uttryck för etniska konflikter. Detta snarare än att motsättningen för att bli begripliga måste ta in den klassmässiga sammansättningen och de socioekonomiska villkoren i området.

relevanta emergenta kausala krafterna som ger kapacitet att få något att hända, inte etniciteten.<sup>120</sup> Informanternas förklaringar kring varför denna grupptillhörighet spelar roll kretsar också mest kring hemlandets och föräldrarnas utbildningsnivå, där exempelvis bosnier i högre grad än somalier har en tradition i familjen av högre studier. Man uttrycker att "bland oss" eritreaner värderas studier högt och olika informanter lyfter fram att länder som Argentina, Iran och Bosnien har högt utbildad befolkning och att man har med sig den kulturen till Sverige. Förklaringar kring varför man läst vidare glider över till att det är kulturen som har de emergenta egenskaper som leder till högskolestudier. Armele med utländsk bakgrund från Bosnien uttrycker att man i detta avseende är närmare vad hon ser som den "svenska" kulturen än vad man är i förhållande till andra "invandrargrupper":

*Alltså, jag är ju utlänning fast jag känner mig ändå liksom som (paus) närmare det svenska kulturen än andra utlänningar, och Bosnien är ett land där utbildningsnivån är ganska hög egentligen jämfört med andra invandrargrupper. Och, ehh, jag har faktiskt läst nån studie nånting där alltså gruppen bosnier är jag tror andra av alla Sveriges invandrare som pluggar vidare. Iranier och bosnier.*

Denna association till svenskhet är intressant då akademisk kompetens, motivation och självuppfattning kan ses som fragila och påverkade av stereotyper skapade av sociala krafter. Tonårstid präglas utvecklingspsykologiskt av identitetsarbete där splittring hotar och man är ofta upptagen av att förstå tillhörigheter och att passa in socialt med kamrater (Erikson, 1977). Det kan vara viktigt att beakta att minoritets-elever i högre grad än majoritets-elever kan känna sig tvungna att välja mellan akademisk framgång och social framgång inom den egna etniska gruppen då en satsning på det akademiska kan ses som "acting white" (Aronson & Steele, 2005: 440). Det finns inte belägg i denna avhandlings empiri för att hävda att akademiska studier kräver ett direkt förnekande av sin etniska bakgrund även om det i del IV av avhandlingen om mötet med utbildningssystemet under rubriken *Högskolan en "svensk" plats* kommer att framgå att det finns anledning att ifrågasätta högskolans inkluderande funktion, då studenter med migrations- och förortsbakgrund legat lågt i början och grupperat sig. Empirin pekar dock mot att grundskole- och gymnasie-elever med migrationsbakgrund snarare läser vidare i kraft av och *med* sin etniska bakgrund. Men om informanterna utgjorts av personer som utifrån minoritets- och klassbakgrund *inte* valt högskolestudier är detta citat ändå en indikation på att det är en aspekt att ta i beaktande för att förstå att den etniska dimensionen kan ha

---

<sup>120</sup> För definition av dessa teoretiska begrepp se kapitel två om teoretisk förankring under rubriken *Den kritiska realismen om handlingsutrymmet*.

betydelse för högskolans arbete med vidgat deltagande. Det finns även informanter som ger exempel på att annan etnisk bakgrund än svensk inte tas emot väl på svensk arbetsmarknad, en vetskap med betydelse för en satsning på utbildning.

## Det multietniska som kulturellt kapital

I det följande kommer jag att lyfta fram att informanternas tillhörighet till lokala ungdomsgrupper i uppväxten överlag av informanterna ses som värdefull. I avhandlingens del II diskuterades platsens betydelse. Här framhölls att ungdomar som växer upp i förorten ofta har en platsförankrad sida av identiteten och att de brottas med bilden av förorten i andras ögon. Till dessa erfarenheter är också frågan om grupptillhörighet till kamratgrupper kopplad. Att växa upp i den multietniska förorten och ingå i lokala gruppbildningar där kamraterna förutom förortstillhörigheten uppvisar stora skillnader i sin kulturella bakgrund har gett en bred kulturell kompetens som informanterna värderar högt. Ofta pekar informanterna på att man genom den multietniska förortsbakgrunden och dess grupptillhörighet under barn- och ungdomstid har utvecklat en djupare förståelse för många olika människor. Man värderar att man har en stor förståelse för människor som hamnat snett och inte sällan har man, vilket framgår när framtidstankar analyseras i kapitel elva, sociala mål med sina studier. I avhandlingens del IV kommer senare informanternas möte med utbildningssystemet att analyseras. Redan här kan dock i samband med kamratgrupper sägas att Ove Sernhede, förankrat i Paul Willis kapitel *Twenty-five years on* (Dolby, Dimitriadis, & Willis, 2004) och i Thomas Ziehes tankar om ny ungdom och ovanliga lärprocesser (1986), menar att skolan missar att ta vara på nya idéer, förhållningssätt och kompetenser födda ur de hybridiserade kulturmöten som sker i vardagen utanför skolans väggar. Empirin i min studie visar emellertid alltså att informanterna själva uppfattar sin multietniska bakgrund som något som gett dem ett kulturellt kapital som de värderar. Det är dock en annan fråga om detta kapital så att säga går att växla in i majoritetssamhället. Detta är som Sernhede påpekar förstås en viktig fråga för utbildningssystemet att ställa sig:

Skolan har liten förståelse för, och ser inte möjligheterna i, att låta den dynamik och det lärande som finns inbäddade i dessa processer bli en del av det egna arbetet.

(Sernhede, 2011: 69)

Armele som först var orolig för att hennes bakgrund i förorten skulle vara negativ för henne i studierna på högskolan, konstaterar att det istället var det faktum att hon var ung och kom direkt från gymnasiet som var det som var jobbigt. I backspegeln

ser hon snarare att hon haft nytta av den multietniska grupptillhörighet som hennes bakgrund i förorten utgör. Denna bakgrund har blivit till en studiefördel på vissa kurser i hennes högskolestudier. Etnicitet är ju bara en av många möjliga kategoriseringar som kan göras av människor och Armele menar att ålder har varit det som mest bekymrat henne då hon kom in på högskolan direkt efter gymnasiet. För att återkoppla till del II om platsens betydelse är det intressant att hon i slutet av citatet menar att förmågan att se på kulturer ur flera perspektiv är en produkt av vilken plats man vuxit upp på:

Ar: [...] men i slutändan, nu, alltså med facit i hand så känns det nästan som att *det har hjälpt mig* i många andra typ kommande kurser som jag har gått så har det vart liksom *en fördel* att ha alltså mer åsikter om just kulturen och just om... så jag har inte sett det som en stor nackdel faktiskt, det är mest åldern som jag har sett, jag har sett åldern som en större nackdel än min bakgrund, faktiskt.

MW: Ja.

Ar: (kort paus) just i min utbildning.

MW: Ja.

Ar: För på nått sätt så tycker jag att ehh, *den utländska bakgrunden har väl vart liksom en fördel* i vissa kurser och vi har haft mångfaldskurs och sånt.

MW: Mmm.

Ar: och där har dom alltså tyckt mina diskussioner har vart jätteintressanta och har verkligen lyssnat och, ja, bara för att jag hade mycket att komma med och liksom, kunde se det från olika perspektiv, eller *fler perspektiv än dom som kommer från Askim* och (paus) ja.

I intervjun med Marta framkommer det att platser i staden är olika världar där uppväxten i förorten i kombination med hög utbildning ger tillgång till båda världarna. Hon lyfter fram att den mångkulturella bakgrunden har gett henne egenskaper som vidgar handlingsutrymmet i sociala sammanhang och gjort henne själv-säker och fri:

Ma: Det är, det är *hur värdefullt som helst*. Jag är ganska medveten om att jag, om att jag verkligen, verkligen *funkar i rätt många världar* på ett otippat sätt, och det är hur värdefullt som helst. Och där, men där jag kan liksom röra mig i Gårdsten och jag har ju kontakt med Gårdsten och sådär, utan problem och känner till det samtidigt som, som jag kan gå på öppna förskolan i Änggården där min sambos pappa bor så vi går dit med barnen av praktiska skäl, vilket är en helt annan värld och funkar ganska bra i båda dom världarna. Det kan jag ju, och det är inte så många som kan det.

MW: Så det berikar ditt liv?

Ma: Ja. Verkligen, jag känner mig på ett sätt ganska *själv-säker och ganska fri* att välja väg liksom.

Safete menar att det förvisso vore bra om fler svenskar flyttade till förorten och att det vore bra även för dem att ha vuxit upp i en mångkulturell miljö som väl förbereder en för ett internationaliserat arbetsliv, där man i allt högre grad är i kontakt

med många kulturer. Vetskapen om att man i kraft av sin icke etniskt homogena bakgrund känner sig väl rustad för ett framtida arbetsliv på en i allt högre grad global marknad kan mycket väl ses som en faktor som är motiverande och som vidgar handlingsutrymmet, vilket återigen är en förklaring som har en platsdimension i att "invandrare" av informanten ses som att de återfinns i förorten:

Sa: Ehh, men det som jag tror alltså det skulle vara en sådär win win situation för invandrarna att få dit mer svenskar alltså mer integration skulle gynna allihop för att då skulle dom ju lära sig svenska bättre, ha lättare att integrera sig i svenska samhället, men också *ute i arbetslivet så kommer man ju, det går inte att undvika olika slags kulturer* idag i Sverige.

MW: Nej.

Sa: och, liksom, för svenskar som kanske, ja, som har mer kontakt med invandrare redan från början kanske, från barndomen får lätt, har ju tror jag skulle ha det *lättare i arbetslivet* sen.

MW: ja.

Sa: och inte alls uppleva dom här barriärerna (litet skratt) eller inte att dom skulle vara så stora i alla fall.

Läkarutbildningen i Sverige tar in väldigt få studenter i förhållande till antal sökanden. Detta innebär att inte ens MVG i alla ämnen är en garanti för att komma in. Daniel som tagit sig in på läkarutbildningen i Sverige pekar på att det som i Sverige är utländsk bakgrund tillsammans med ekonomiskt kapital på en global utbildningsmarknad kan öka handlingsutrymmet genom att vara en tillgång vid studier utomlands:

D: Jag gick natur, men det var ju inte så många som tog sig dit. När de väl var där så tog de ju sig vidare, men de kanske inte kom in i Sverige allihopa, men de hade mycket ambitioner. Det är sex personer i min klass som läser läkarprogrammet nu. Men *de läser utomlands*, de läser i Polen och USA och sådär. Det är bara jag som har kommit in i Sverige, i den klassen jag gick i och vi var ganska få också, tjugo personer eller någonting.

MW: Att man väljer att läsa utomlands det är,

D: *Kontakter utomlands*, man känner att det är okey att resa och man känner sig inte så knuten till Sverige. En som läser utomlands nu han är ju polack så att det var ju inte så svårt för honom att göra det. Hans mamma hade läst i Polen och han tyckte att det var enkelt.

## Medskapare av kompensatoriska kamrateffekter

När man läser litteratur om kamrateffekter är det vanligt att det föreligger en kausalitet i form av socialisation där individens preferenser är påverkade av omgivningen på sätt som kan begränsa handlingsutrymmet. Trots introduktionens bild, av underrepresentation av studiekamrater i omgivningen som läst vidare och en möjlig negativ kamrateffekt, är det påfallande vanligt att informanterna umgåtts med de

kamrater som också valt att satsa på skolan och som sett det som värdefullt att sedan läsa vidare. Informanternas bild av skoltiden filtreras ofta genom den primära kamratgruppens erfarenhet vilket gör att de tenderar att inte se sina högskolestudier som något ovanligt. Kanske kan man säga att statistik inte betyder något för individen. Frågan är emellertid vad det är som får informanterna att ingå i en primärgrupp av likasinnade, se sig som skolpresterande och se sig själva som blivande högskolestudenter.<sup>121</sup> När jag under en av intervjuerna påstår att det inte är så hög andel av barnen från Hjällbo som går hela vägen till högskolestudier, så stämmer detta inte helt överens med Armeles känslomässiga erfarenheter:

[...] det känns inte så, jag vet att det är så statistiskt sett men, liksom många av mina vänner, mer än hälften har pluggat vidare. Så jag *känner mig inte som att jag är en av dom få i förorten som pluggar.*

Det kan vara viktigt att på mikronivå även se individen som aktiv agent i uppkomsten av de grupper han eller hon kommer att ingå i. Informanterna har som individer varit delaktiga i att utvidga sitt och kamratgruppens handlingsutrymme. Att ungdomar väljer vilka de umgås med, och även väljer vilka de jämför sig med, gör det fruktbart att lyfta in referensgruppsteori. Att gå från tankarna om socialisation och primärgruppens betydelse till att tala om referensgrupp är att ytterligare betona identifikationens betydelse för identitetsutvecklingen. Referensgrupper fungerar som riktmärken och kontrast vid jämförelse och utvärdering av såväl gruppens som av de personliga egenskaperna. Robert K. Merton konstaterade att det i huvudsak var tre referensgrupper som användes som bas för jämförelser. Dessa uppträdde förvisso ofta i kombinationer även om den första gruppen var den vanligaste. Till den första gruppen hör att man jämför sig med situationen hos de som man faktiskt har omkring sig. I det andra fallet jämför man sig främst med de som påtagligt har samma status och hör till samma sociala kategori. I det tredje fallet jämför man sig med de som har olik status och hör till en annan social kategori som kan vara högre eller lägre (Merton, 1968: 285). Att jämföra sig med en grupp dit man inte hör, kan som Georg H. Mead skulle ha uttryckt det ses som att man jämför sig med den generaliserade andre:

The individual experience himself as such, not directly, but only indirectly, from the particular standpoints of other individual members of the same group, or from the generalized standpoint

---

<sup>121</sup> Denna fråga formulerar Robert King Merton sålunda: "Under which conditions are associates within one's own groups taken as a frame of reference for self-evaluation and attitude formation, and under which conditions do out-groups or non-membership groups provide the significant frame of reference?" (Robert K. Merton, 1968: 287).



of the social group as a whole to which he belongs.

(Mead, 1934: 138; Merton, 1968: 292-293)

Merton öppnar därmed upp för tankar om framtidens betydelse då han menade att individer inte nödvändigtvis jämför sig med grupper vi hör till, utan även med grupper av människor i den sociala roll som individen strävar efter (Merton, 1968: kapitel X). Man väljer sina referensgrupper. Referensgruppsteori har genom att vi jämför oss med grupper vi inte tillhör, men kanske i en framtid vill tillhöra, en koppling till frågan om social mobilitet. Det är en svår fråga att besvara vad det är som gör att man inte alltid tar de egna medlemsgrupperna och dess normer och värden som utgångspunkt för sina värderingar av situationer, utan istället är medskapare av primärgrupper med kompensatorisk funktion. Även mer samtida motivationsforskare har noterat det som framträder i empirin att högpresterande elever söker sig till likasinnade. Man säger att kamratinfluenser ofta skildras i negativa termer men att forskningen visar att kamrater ofta graviterar till liknande andra där motivations- och prestationsmönster förstärks (Wigfield & Wagner, 2005). Även om den kritiskt realistiske Dave Elder– Vass hävdar att sociala strukturer bäst förstås som sociala gruppernas kausala krafter, skriver han att normgrupper kännetecknas av relationell reflexivitet. Normgruppen delar en tilltro eller disposition vars emergenta effekt är att stärka engagemang till denna grupp. Det vi bryr oss om, våra 'concerns', kan stärkas av normgruppen (Elder-Vass, 2010: kapitel 6). Erika som under gymnasietiden var del av ett högpresterande "tjejkompisgäng" umgås fortfarande med sina skolkamrater. De såg det som en självklarhet att läsa vidare av emancipatoriska skäl för att uppnå självständighet och oberoende:

E: Men, och kompisgänget, alltså, jag har ett gäng liksom som jag fortfarande hänger med, *vi är fyra tjejkompisar som jag har känt i många år. Och...*

MW: Hur ser dom på det här med att skaffa sig högre utbildning?

E: Men det har varit en självklarhet för dom. Och två utav dom har inte hög, jo men högutbildade föräldrar. Och den andra har väl ungefär samma bakgrund som jag. Men, nä men *vi har nog pushat varandra* eller så. *Där har det varit självklart att vi skall plugga vidare. Vi har ju varit väldigt vad skall man säga, självständiga tjejer ändå som verkligen vill skapa sina egna egna liv och inte vara beroende av någon annan, faktiskt.*

En sådan kamratgrupp av likasinnade kommer att fungera som ett mikrosamhälle, eller med andra ord som en primär kamratgrupp bland de mer ofrivilliga kamraterna i den utvidgade sekundära kamratkretsen man kommer att tillhöra, såväl i bostadsområde som i skola. Framväxten av en sådan primärgrupp går igen i en majoritet av berättelserna och uttrycks av Carina i termer av att:

[...] man hittar ju liksom dom som man själv passar bra ihop med som var mer lik en själv.

I flera av informanternas berättelser framgår att den typ av kamratgrupp, som informanterna ganska samstämmigt talar om att de tillhört, inte riktigt var som de andra grupperingarna på skolan. Marta, med högutbildade föräldrar, menar att man i den kontext som förortsskolorna utgör upplevde sig som lite annorlunda som varit skolduktig och satsat på utbildning:

Men för mig var det så här (kort paus) det fanns inte, att inte söka sig till universitetet, och *där skilde jag ju mig jättemycket med mina klasskamrater* från Gårdstenstiden där tanken ofta inte fanns och knappt medvetenheten om universitetet. Och för mig var det självklart mål.

Förekomsten av en liten grupp av högmotiverade elever som framträder i informanternas berättelser framställs i kontrast till hur det normalt förhöll sig på skolan och i hemmen i området där de växte upp. Ofta har de ingått i en sådan mindre grupp av likasinnade som sporrat varandra. Detta framgår i nedanstående samling citat i ett kompilat från olika intervjuer med Daniel, Carina, James och Julia:

D: [...] det var en liten klick som var lite motiverad [...] det är klart att jag kände ju ingen gemenskap med väldigt många personer. Jag kände ju gemenskap med de som pluggade [...] man fick ju inte så många kompisar helt enkelt, det var ju inte så många som delade det intresset. Så det, jag hade ju en liten klick av personer som var intresserade av det [...]. //C: Man umgicks inte med dom som satt i uppehållsrummet och sket i det, och då blev man ju lite, ja det är ju så, men... Man är annorlunda liksom. //J: Jag och en annan liten klick har ju alltid blivit uppfattade som duktiga, som alltid sköter skolarbetet och som inte ställer till med några problem eller något sådant, så vi, vi har ju hållt oss till det liksom. Om vi har uppgifter i skolan, vi löser dem och sen så i fall folk inte är klara med det så håller vi oss till oss själva och pratar eller gör någonting annat och bara håller oss undan en stund innan det är dags att fortsätta då. //Ju: Sen så måste jag väl ändå säga liksom att, sen var det väl ganska många i klassen som inte tog skolan på så stort allvar, kändes det som, när man gick i gymnasiet. Så det hade ju kunnat bli att man liksom drogs med åt det hållet, och inte liksom ja, brydde sig så mycket, men. Ja, vi var väl några stycken som liksom, som kämpade på (skratt).

Det finns förstås en risk att elever väljer en referensgrupp som inte är gynnsam vad gäller vägen till högre studier. Robert Merton menade att det i ett klimat där ekonomisk framgång är dominerande, men där individen saknar medel att uppnå detta, finns en risk att individer som respons 'uppfinner' rollbeteenden i form av illegala aktiviteter (Crompton, 2008: 141; Merton, 1938). James konstaterar att han själv kommer från välordnad familjebakgrund där han getts utrymme att forma sitt eget liv. Om han hade hamnat snett hade han, till skillnad från många av sina skolkompisar, haft ett stöd hemifrån att ta sig ur situationen. Några kompisar hade, då

referensgruppen var kriminell, press på sig att välja en annan bana än att satsa på utbildning:

[...] det kan till och med vara från familj och vänner vill jag påstå att *de vill att man skall vara kriminell* eller att man skall göra hemska saker. Då är det klart att man uppfattar det som rätt på något sätt om man får höra det från alla håll och kanter och att det är det som ger status. Man måste kunna, det viktiga är att kunna ge individen en bild av samhället och livet utöver den där bubblan som man ständigt rör sig i. Och där fyller ju skolan en stor funktion. De kämpar på, de har mycket att göra men de kan ju inte göra allt.

Det kan dock vara viktigt med tanke på avhandlingens platsperspektiv att här påpeka att de flesta områden med hög andel ungdomsbrottslingar ligger utanför storstäderna.<sup>122</sup> Flera informanter har som Sara upplevt området de vuxit upp i som lugnt:

Alltså jag, *jag har inte upplevt någon typ kriminalitet och så i Hjällbo*. Jag vet att det funnits runt omkring mig, men jag själv har inte utsatts för det. Under, alltså, jag tror inte att det var förrän jag bytte till skolan i centrum som jag blev erbjuden droger om man säger så. Och det var på en majornafest (skratt). Så, annars hade jag aldrig sett droger. Det hade bara inte funnits omkring mig. Så, bara det är faktiskt rätt så viktigt tycker jag att belysa.

---

<sup>122</sup> Detta enligt en kartläggning baserad på lagförda brott (SVT, 2013).



## Inställning i ljuset av familj och förebilder

I detta kapitel kommer betydelsen av familj och förebilder för steget till högskolan att fördjupas. För de informanter som haft någon i familjen med högre studier har detta gett tillgång till kulturellt kapital som visat sig i konkreta förväntningar och studiehjälp. För de informanter som *inte* haft högskolestudier i familjen framstår en allmänt uppmuntrande familjeatmosfär, snarare än konkreta förväntningar på högskolestudier, som väsentligt för att förklara skolframgång. Förebilder i form av personer har mer sällan funnits. Däremot har positiva egenskaper och inställning internaliserats och bidragit till den tilltro till förmåga som motivationsforskaren Carol Dweck (1999) kallar för ett "growth mindset". Denna tilltro, särskilt i avsaknad av vägledande yttre motivation förmedlat genom kulturellt kapital, framstår som en viktig emergent mekanism. Detta diskuteras slutligen i termer av det vi bryr oss om. Det som synliggörs nedan i analys av empirin är hur individens förmåga att skapa sin framtid, i kraft av inställning och kompetens, är socialt medierad genom familjens villkorande gemenskap.

### Förebilder

I samtliga intervjuer har det funnits samtal om betydelsen av förebilder. Ofta har informanterna själva nämnt att det har funnits personer som varit viktiga för dem när de förklarat hur det kom sig att just de hamnade på högskolan. När brytaren Sara allra sist i slutet av intervjun får möjlighet att fritt lägga till något som kanske inte riktigt kommit fram, återkommer hon efter den långa och intensivt ordrika intervjun till betydelsen av förebilder:

Nej, alltså jag har fått ut allting. Känns det som. Nämen det alltså, förebild, det är som jag sa nummer ett, grunden det här med förorter det är att det är fel. Alltså man har gjort fel när man staplar upp alla i ett område. Och sen är det förebilder som jag tror att det är ont om i förorten. *Det är ont om förebilder faktiskt.* Om jag verkligen tänker till, alla vänner och deras familjer och bröder, systrar vad gör dom idag, det är inte många som har vidareutbildat sig.

Det finns egentligen bara en informant som nämner en förebild i form av en offentlig person. Det är när jag frågar om Ayla har haft fler förebilder än sin pappa.

Svaret blir för mig lite oväntat en offentlig amerikansk kvinna i en framstående makt-position. Förekomsten av kvinnor på betydelsefulla positioner i samhället framstår som viktig:

MW: Hade du fler förebilder som påverkade dig tror du?

A: Nej, men alltså *när jag ser sådana här kvinnor som har så här viktig roll i samhället* så här, då ser jag upp till dem. Alltså jag önskar att jag ska vara som dem till exempel hon, vad heter hon jag kan inte deras, hon som jobbade med George Bush?

MW: Ja, Condoleezza Rice?

A: Ja, precis. Hon. Jag är jätteförtjust i henne.

MW: Ja.

A: Du vet, alltså hon är kvinna, hon är och hon är så här färgad, afrikan och förut kollade man på afrikaner som slavar så här- Och sen när man kollar åhh, hon har så viktig roll liksom. Så *det är sådana här kvinnor som gör att jag vill också bli något stort.*

MW: Mmm. Ja för det var den andra sidan, du sa att du kopplade ihop det där att jag vill vara värd någonting.

A: Ja.

MW: Det sa du när jag frågade varför du skaffade dig högre utbildning, kan du säga något mer om det?

A: Alltså, i våra länder, när man är till exempel läkare, apotekare eller har något stort en hög utbildning. *Då respekterar folket dig jättemycket.* För de ser dig som något jättestort. Det, jag har sett sådana här hemmafruar som till exempel när det fanns till exempel män där, när de satt tillsammans och det fanns män där, då fick inte hon säga sina åsikter för att hon var hemmafru. Hon var ingenting.

Det finns förstås i empirin exempel på att man som Marta har en närstående förälder som snabbt kom in i akademien i Sverige och som fungerat som förebild. Även för de andra informanter som har akademiskt utbildade föräldrar eller syskon så dyker dessa upp som exempel på förebilder som haft betydelse för att man själv läst vidare. Allra tydligast i att formulera detta som social reproduktion är informanten Daniel. I hans familj är såväl föräldrar som syskon högskoleutbildade och han har alltid vetat att han skulle läsa på högskola. På frågan om när han började tänka på när han skulle gå på högskolan svarar han:

D: Det har jag alltid vetat, *att jag skulle gå på högskolan har jag alltid vetat.* Absolut, det var inget konstigt. Nä, men det känns som en sådan där grej man skall ha gjort. Det finns en sådan där lista med grejor man skall ha gjort här i livet, gjort lumpen, gått på högskola, tagit examen liksom pa, pa, pa, pa, pa.

MW: Var kommer den listan från?

D: Hehe, den kommer ju mycket från föräldrar och så vidare som har gjort saker och ting tidigare. Man skall ju ha den personligheten också, det är ju olika för olika människor. För mig så var det så att jag tittade på vad andra personer gjorde när jag var ganska ung och liksom ja okey, då skall man göra så då.

Det visade sig dock som helhet i empirin att det inte är så enkelt som att det finns en person med högskolestudier som man haft som en modell att ta efter. Att ha en förebild vad gäller akademiska studier verkar vara mer komplext än att som i sportens värld exempelvis ha en favoritspelare på hög nivå när man är juniorspelare. En högskoleutbildad förälder innebär heller inte per automatik att denna person är en förebild vad gäller att själv välja att gå samma väg, vilket visar sig exempelvis då informanten Marta med akademikerföräldrar har en bror som inte läst vidare, att Hussein med högskoleutbildad mamma säger att han inte haft någon förebild och att informanten Anna med höga betyg och högskoleutbildad mamma som nämnts inte heller läste vidare.

När de svarar på frågan om förebilder viktiga för att förstå att de valt att studera på högskola är det viktigt att understryka att de informanter som inte har någon högskoleutbildad i familjen i lika hög utsträckning talar om att de har förebilder i familjen. Familjebanden framstår som viktiga, vilket kommer att utvecklas senare i kapitlet. Det mönster som framträder är här att nästan samtliga som nämner personer som förebilder hämtar dessa exempel på familjenära håll. Personerna är mamma, pappa, syster, bror, morbror, mormor och pojkvän. Då handlar det dock inte om föregångare som bokstavligen gått före in i det akademiska livet, utan mer om människor som istället varit viktiga exempel i kraft av deras inställning.

### *Inställning som inspiration*

När informanterna talar om ambition, hårt arbete och att inte ge sig stämmer detta väl med Carol Dwecks empiriskt underbyggda teori att det är en tilltro till sådana egenskaper som ger framgång (Dweck, 1999, 2006; Elliot & Dweck, 2005; Heckhausen & Dweck, 1998).<sup>123</sup> Med en sådan inställning får man också kontroll över den egna intellektuella tillväxten. Misstag blir inte så ödesdiga, de blir snarare en del av läroprocessen. I ett prestationsorienterat synsätt där förmåga i högre grad ses som en fast egenskap tenderar misslyckanden att tillskrivas hela personen med icke adaptiva skamkänslor som följd. I ett lärandeorienterat synsätt skapas lättare en passion för lärande och en motståndskraft mot påfrestningar som är avgörande för framgång.<sup>124</sup> Dweck grundar sin forskning i att framgång i studier *inte* handlar om hjärna och talang som fasta personliga egenskaper. Detta är intressant då synen på intelligens och kompetens därmed rör sig bort från att vara en mer biologiskt förankrad individuell egenskap med potential till emergens, till att i högre grad vara

<sup>123</sup> Dweck talar här i amerikansk kognitivistisk tradition om "growth mindset".

<sup>124</sup> Barn som tror att förmågan kan öka och att intelligens är formbar antar mer sannolikt en lärandeorienterad motivationsstil (Lewis & Wolan Sullivan, 2005: 192).

en genom familj och skola påverkad kulturell faktor. Därmed får frågan om inställning en sociologisk dimension av betydelse för förmågan att skapa sin framtid.<sup>125</sup>

Omgivningen har en kritisk roll i att förmedla inställning och formbara förmågor genom att berömma ansträngning, strategi och framsteg snarare än att betona smarthet och höga resultat. Att växa upp och att se människor omkring sig med eftersträvansvärda egenskaper kan göra bärarna av egenskaperna till viktiga förebilder. Det finns hos flera av informanterna ett tema som går igen med lågutbildade men ambitiösa föräldrar som förebilder. Carina säger till exempel om sina föräldrar att:

Dom har ju alltid lärt mig det eller att, haft *inställningen att man måste jobba i livet* och man måste, det är bra om man alltså utbildar sig eftersom, har man en utbildning så kommer man ju långt och man, det finns ju ingen som kan ta ifrån en kunskap. Utan det, det, det är alltid någonting man kan falla tillbaka på. [...] så det har väl varit ganska självklart egentligen att jag skulle läsa vidare, så, även om man inte tänkte på det när man var femton direkt, inte så mycket.

Informanterna talar ofta likt Damir om egenskaper som ambition, envishet och kämpaanda: *"hon är ganska så här motiverad, [...] hon är en kämpe liksom"*. De lyfter som Lotta fram arbetsmoral; *"hon gav sig aldrig"*. Safete har också inspirerats av sin farfars inställning att samhället går att påverka genom politisk aktivism; *"min farfar har varit politiskt aktiv"*. Det handlar här om inställningen hos människor som inte gjort akademisk karriär. Informanterna har tagit till sig vad de ser som värdefulla egenskaper och med goda resultat tillämpat dem på skolarbete och högskolestudier och på så sätt har deras handlingsutrymme vidgats. Det är också troligt att de vuxit upp i en atmosfär där sådana egenskaper värderats hos dem själva. Det kanske mest målande och symboliskt laddade exemplet på att det varit föräldrars och släktingars egenskaper och krafter snarare än deras kunskaper eller meriter som medfört att de fungerat som förebilder lämnas av informanten Lotta. Förvisso var hennes pappa högskoleutbildad. Men när frågan om en förebild ställs under ett samtal kring hennes höga målsättningar med en framtida karriär, hämtas ändå förebilden från mammans sida av slakten. Det handlar om mormor som kämpade och var positiv, snarare än att hon på något påtagligt sätt har en koppling till höga mål vad gäller karriär eller akademiska studier. Istället var mormor den som städade på universitetet:

---

<sup>125</sup> Dwecks synsätt är faktiskt som hon själv lyfter fram i linje med intelligenstestets konstruktör Alfred Binet, som hade tilltro till att intelligens var *formbart* och därför konstruerade IQ testet som ett sätt att identifiera de barn i Paris skolor som mest var i behov av särskilda utbildningsinsatser.



MW: Har du haft förebilder?

L: Ja. Eller min största förebild av alla det är egentligen min mormor. Fast hon pluggade aldrig vidare, hon levde ett väldigt hårt liv. Fast *hon kämpade och hon gav sig aldrig* och det tror jag har spelat in över mig lite. För man måste kämpa tror jag i livet. Väldigt mycket ibland, det måste man göra.

MW: Vad gjorde hon?

L: Hon uppfostrade sex barn, själv. I en liten etta. Det tycker jag är ganska fascinerande. Och hon hade tre jobb för att klara ekonomin. Hon hade ingen bil

MW: Samtidigt?

L: Ja, visst.

MW: Oj.

L: Och sen hade hon sin lilla cykel som hon cyklade runt såhär och liksom och ändå så var hon en sån här en glad person. Hon kom liksom inte hem och liksom gud vad jobbigt allting är utan *hon är positiv och just det här att hon kämpade verkligen*.

MW: Vad jobbade hon med?

L: Hon var städerska på alla olika ställen, även här faktiskt. Här på Göteborgs universitet (skratt). Så hon hade ingen utbildning.

Simon uppger att han inte haft några förebilder:

Nej, inget som dyker upp faktiskt. Utan det, man gör allt i sig själv egentligen, det gäller bara att jobba hårt.

När jag måhända lite för ihärdigt ställer en följdfråga på samma tema utvecklar han svaret på ett tänkvärt sätt. Man är unik och man läser vidare för sin egen skull i kraft av sina individuella egenskaper och det är ingen idé att jämföra sig med andra personer för det finns alltid någon som är bättre i något avseende:

Si: Nej, för att, i mitt tankesätt så är alla bara vanliga människor och det finns ingen idé att idealisera någon alltså att ha en idol.

MW: Ja.

Si: Eftersom han, den personen har sina för- och nackdelar, jag har mina för- och nackdelar, det som gör mig unik är inte samma sak som gör honom unik. Och även ifall man kan tycka att *en viss egenskap hos den personen är bra* och man kan kanske sträva efter det, men hans sätt att göra det på och mitt sätt att göra det på är väldigt annorlunda. Så, det enda jag kan göra är att jag kan erkänna att hans, det är bra men det är liksom, det som utgör mig.

James som har sina föräldrar och sin äldre bror som förebilder ger även han uttryck för att det är egenskaper man tar till sig. Han framstår dock själv som ett exempel på en människa med god förmåga att se och ta till sig av andra människors goda egenskaper. När han får frågan om han haft förebilder, lägger han till en viktig aspekt att det inte behöver vara egenskaper från idealiserade och kompletta människor:

Min bror får jag väl säga, min äldste bror han som också är tandläkare, han och jag är rätt lika över huvud taget så det insåg vi väl ganska tidigt också, vi är båda målmedvetna och ändå i fas med våra egna känslor, tankar och drömmar och sådär. Det känns som att många andra människor mest velar och inte riktigt landar någonstans. Men vi, vi kan ändå utröna vad det verkligen är vi vill göra och har förmågan att slutföra det också. Och *det är väl de egenskaperna som jag sökte lite efter* också under min uppväxt och då har han kunnat visa vägen i det. Så det har jag varit oerhört tacksam för och mina föräldrar med för deras godhet och välvilja, empati med andra människor. Och sedan så har jag *plockat bitar här och där från alla människor* egentligen som man mött på hela livet, inte nödvändigtvis människor som man uppfattar som helt underbara som en helt komplett människa men man har kunnat se vad som har varit bra med dem ändå och har kunnat ta till sig av det. Alla inspirerar en på ett eller annat sätt. Och det har ju varit allt från kompisar till lärare och TV stjärnor och allting.

Genom att citera Sara lyftes inledningsvis fram att strukturella faktorer som områdeseffekter och skoleffekter trots allt kan spela roll vad gäller förebilder, då det kan finnas gott om exempel runt omkring en som inte pekar i riktning mot högskolestudier. James menar att det finns en risk att förebilder i området inte är synliga, vilket de förstås måste vara. Då det är den sista intervjun jag gör ställer jag med intryck från de tidigare intervjuerna en följdfråga om förebilderna behöver ha status eller högskoleutbildning för att fungera som förebilder för högre studier. Inte heller James tycker att de behöver ha högskoleutbildning eftersom man plockar egenskaper från alla håll:

J: Nej, det tycker jag absolut inte att de behöver. *Men de behöver ju synas för att man skall kunna ha någon chans* att förstå sig på dem tillräckligt mycket för att kunna ta till sig någonting av dem och att träffa dem över huvud taget.

MW: Ja.

J: Så de som är oerhört goda människor och har kommit någon vart i världen och inte syns, då finns det ingen möjlighet i världen att lära sig något av dem heller.

## ***Familjens betydelse***

Det framgick i avhandlingens introduktion att föräldrars utbildningsnivå har stor betydelse för elevers skolresultat. Det skall erkännas att jag initialt ändå inte var särskilt inriktad på att fördjupa mig i familjens betydelse. Fokus låg mer på platsens eventuella förklaringsvärde till snedrekrytering i utbildningssystemet. I frågemallen kan jag i efterhand konstatera att vad gäller familj frågade jag egentligen bara efter just yrkes- och utbildningstradition i hemmet. I nära nog samtliga fall ledde dock genom informanternas försorg andra frågor in på samtal kring familjens betydelse. Detta dels som förklaring till varför skolkamrater i området inte läst vidare,<sup>126</sup> men

---

<sup>126</sup> Se kapitel fyra under rubriken *Platsens socioekonomiska familjesituationer*.

också när de söker begripliggöra att just de kommit att söka sig till högskolan. Det framstod tydligt att familjen haft betydelse för dessa individers frihet och livsval. Ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv utgör familjen en social form av villkorad gemenskap med möjligheter och hinder för medlemmarnas livsval. Randall Collins ser familjerelationer som egendomsrelaterade. Samhällets utveckling har dock medfört att emotionella aspekter, snarare än ekonomiska och juridiska, är den mest avgörande faktorn som håller ihop familjebanden (Collins, 2008: 141; Knoll & Witt, 2011: 102). Förorten rymmer förstås en mångfald av familjesituationer och utbildningsbakgrunder, så även i denna avhandlings empiri. Av de arton informanter som läste vidare har drygt hälften av familjerna (tio stycken) en förälder med någon form av erfarenhet av att ha läst vidare efter gymnasiet. Mindre än en femtedel (endast sju av de 38 föräldrarna) har dock utbildning valid i Sverige och arbetar eller har arbetat i något yrke där krav finns på högre utbildning. Mer än hälften av föräldrarna (21 stycken) har arbeten som skulle klassas som arbetarjobb och elva stycken yrkesarbetade inte då de var hemmafru, sjukpensionerad eller arbetslös. Vi vet, som framgick under tidigare forskning i introduktionen, att högutbildade föräldrar är en faktor som kraftigt slår igenom vad gäller barnens möjlighet och val att läsa på högskola. Enligt Hatties stora forskningsöversikt är det den socialpsykologiska hemmiljön och föräldraengagemanget som ger stora effekter på elevers studieresultat (Hattie, 2009; Håkansson, 2011: 19). Nedan särskiljs därför dessa två grupper av informanter i analysen till en grupp där det finns *some* *högst* gymnasieutbildning i familjen och en grupp med högskoleutbildning i familjen.

Även om vi med grund i utbildningsvetenskaplig forskning och rent statistiskt vet *att* högskoleutbildade föräldrar har stor betydelse för barnens skolframgång, kommer man i en kvalitativ studie lite närmare *hur* informanterna uppväxta i förorten med utbildade föräldrar upplevt att föräldrarnas eftergymnasiala utbildningsnivå påverkat dem. De grannskapseffekter som diskuterades i introduktionen under rubriken *Grannskapseffektens svarta låda* visar sig ofta ha mindre betydelse än effekter på familjenivå, även om både fattigdom och grannskapseffekter ses som riskfaktorer. Föräldrars formella utbildningsbakgrund kan ses som indikator på föräldrarnas inkomst och därigenom spegla strukturella faktorer som klass, kön och utländsk bakgrund. Vare sig man omfattar en materialistisk och ekonomisk ståndpunkt i att förklara klassreproduktion eller en mer kulturell förklaringsmodell som fokuserar på identiteter och beteenden genererade av dominans och underordning, så spelar familjen en vital roll vad gäller klassreproduk-

tion. Trots ökad individualisering menar Crompton att familjens roll är en viktig del när social mobilitet och utbildningsprestationer skall förstås:

The role of the family in the reproduction of class inequalities is nowhere more conclusively demonstrated than in the closely linked processes of social mobility and educational achievement.

(Crompton, 2008: 118)

Hon pekar vidare på att eftersom utbildningsnivå i hög grad korrelerar med position i arbetsdelningen sker social mobilitet och klassreproduktionen till stor del via utbildningssystemet. Utbildningskvalifikationer har blivit allt viktigare på arbetsmarknaden. Även val av skola har blivit allt viktigare och här finns forskning som pekar på att arbetarklassföräldrar tvekar att sända sina barn till skolor som de ser som snobbiga även om skolorna är akademiskt framgångsrika (Reay, 1998). Föräldrarnas utbildningsbakgrund kan ses som indikator på tillgång till humankapital där inkomst möjliggör att investera i uppbyggnaden av resurser genom exempelvis böcker, datorer eller aktiviteter. Humankapital är dock en aspekt av den socioekonomiska status där även personlighets- och motivationsfaktorer kommer in i bilden. Föräldrars formella utbildning ses i motivationsforskning om barns kompetens i förhållande till familj och socioekonomisk status, som en indikation på tillgång till kulturellt kapital. Föräldrars utbildningsnivå har långsiktiga effekter på deras förmåga att tillhandahålla gynnsamma förutsättningar för studier (Brooks-Gunn, Linver, & Fauth, 2005).

### **Informanter med som högst gymnasieutbildning i familjen**

De åtta informanter där inte någon av föräldrarna har erfarenhet av högre studier är extra intressanta i denna del av avhandlingen som intresserar sig för faktorer på individuell nivå som verkat möjliggörande i steget från förort till högskola. Det är väsentligt att försöka förstå hur dessa informanter ändå ser ett handlingsutrymme och läser vidare efter gymnasiet trots att de vad gäller platsbundna strukturella faktorer i kombination med föräldrars utbildningsnivå statistiskt sett har ogynnsamma förutsättningar för högre studier. Informanterna som lyfts fram nedan är ofta de första tillsammans med syskon i familjen och släkten som läser på högskola. Föräldrarna innehar i denna grupp genomgående låg klassposition.<sup>127</sup> Frågan är om

---

<sup>127</sup> Se kapitel två om teoretisk förankring för redogörelse om klassbegreppet. Jag grundar antagandet om föräldrarnas klassposition utifrån informanternas utsagor om att föräldrarna har arbeten som exempelvis bussförare, hemmafru, postkassör, städare, diskare, undersköterska, vaktmästare och bilmekaniker. I många fall står den ena eller båda föräldrarna utanför arbetsmarknaden som hemmafru, sjukskriven eller förtidspensionär.

familjen ändå haft betydelse för att dessa individer läst vidare på högskola och i så fall på vilket sätt?

Det är ett väl etablerat fenomen att föräldrars respons till skolan är format av kulturellt kapital. Arbetarklassföräldrar behöver nödvändigtvis inte värdera skola och utbildning lägre men kan vara mer beroende av att lärarna utbildar barnen och har svårare att följa barnens utbildningserfarenheter. Detta gör medelklassföräldrarna mer "effektiva" i sin relation till skolan vad gäller barnens akademiska resultat (Crompton, 2008: 129; Lareau, 1997). Forskning pekar också på att arbetarklassföräldrar i högre grad tenderar att följa sina barns preferenser, som formas av plats och kompisar, medan medelklassföräldrar är mer strategiska i sina val och informerar sig i sina nätverk (Reay & Ball, 1997). Arbetarklassbarn går också i högre grad i lokala skolor. Reay och Ball konstaterar att man behöver tillgång till kulturellt kapital i form av information och specifik kompetens för att koda av den lokala marknaden och fatta beslut med konsekvenser i framtiden. Samma mönster går igen vad gäller val till högskolan (Reay, David, & Ball, 2005).

En lite omvänd logik framkommer i intervjun med Karin som vänder på betydelsen av att ha utbildade föräldrar som förebilder ifråga om högre studier. Hennes föräldrar var bussförare och hemmafru. Nu, med erfarenhet av det ibland tuffa och krävande akademiska studierna, ser hon det positiva i att ha föräldrar som inte misslyckats med sina högskolestudier. Det ger en frihet och styrka i att man faktiskt går sin egen väg:

Men på samma sätt som man inte hade dom stora föredömena och liksom nånting utstakat så var det ju nån sorts frihet och okunnighet också om att det där klarar du inte av. För det tror jag faktiskt också är viktigt att man inte talar om att det där går inte. *Jag hade ju inte sett någon köra huvudet i väggen alltså på högskolefronten* heller, egentligen, eftersom dom inte ens hade försökt.

Carina har inte heller föräldrar som läst längre än till gymnasiet. Hennes tankar om familjens betydelse är typiska för denna grupp av informanter. Mamman har förvisso i synnerhet tidigare hjälpt henne med skolarbete men föräldrarna har inte krävt att hon skall läsa vidare. Däremot har det funnits en arbetsmoral och en inställning i familjen med förväntningar på att man skall arbeta på och göra bra ifrån sig:

MW: Hur ska du förklara det?

C: Jag tror det, det handlar ju mycket om ens bakgrund då, vad man, vad man har för förväntningar hemma tror jag. Det har väl inte varit så att mina föräldrar har präntat i mig att jag ska läsa vidare utan det har väl, jag vet inte, *det har väl varit bara naturligt på något sätt*, eller dom, *man har haft med sig det från att man var liten att man arbetar* och man... så...

Det är två saker som framträder som betydelsefulla här, särskilt när man ser till vad de andra informanterna också lyfter fram. Det ena är att det funnits en atmosfär i familjen som möjliggjort satsning på studier och högskola. Det andra är att föräldrarna fungerat som förebilder vad gäller egenskaper och inställning snarare än vad gäller deras kunskaper eller meriter. Dessa två aspekter utvecklas nedan.

### *Familjeatmosfärens betydelse för skolframgång*

Det är lätt att förstå att en stabil och trygg familjesituation är en bra förutsättning när ett barn växer upp, även om det som ensam faktor inte förklarar att man läser på högskola. Maria vars föräldrar invandrat och som nu arbetar som vaktmästare och undersköterska beskriver en bild av familjebakgrunden som trygg:

Ett stabilt äktenskap, stabilt hem liksom, stabil ekonomi, jag tror att det är viktigt.

Informanterna som inte har föräldrar med högre utbildning ger tämligen enhälligt familjeatmosfären betydelse när de förklarar sin skolframgång och hur det kom sig att de läste vidare. Familjeatmosfär diskuteras nedan som ett induktivt begrepp. Med detta menar jag att atmosfär i familjen är ord som flera informanter använt, men de får förstärkt betydelse av att flera informanter har talat om att känslan i familjen präglas av outtalade positiva förväntningar. Detta tyder på att denna aspekt är viktig och att familjeatmosfär är ett begrepp sprunget ur informanternas erfarenhetsdomän. De flesta informanterna ger till skillnad från klassbrytaren Sara i kapitel åtta en bild av att de haft en god uppväxttid i sin familj. Det är påfallande att flera av dem vittnar om att de inte haft någon press på sig hemifrån. Det är *inte* en bild av coachande och krävande föräldrar med mål uppsatta för sina barn. Snarare är det en bild av familjen med en kärleksfull atmosfär med mer outtalade positiva förväntningar som framträder. När informanten Karin, med pappa busschaufför och mamma hemmafru, får frågan om hon kan nämna någon person hon ser som viktig för att han gjort valet att läsa på Chalmers framkommer att pappan hade ett naturorienterat "*faktaintresse ändå där någonstans*". En regelbundet biblioteksbesökande och en läsande mamma fanns också. Det är intressant att notera att ingen av dem var pushande, men de upplevs ha gett bra förutsättningar:

Alltså jag misstänker att (paus) ehm, fastän, fastän mina kära föräldrar *inte har pushat oss* och inte har pratat om vare sig liksom mål framöver eller att det är viktigt att plugga eller sådär, så har de i alla fall tyckt att det har varit roligt att vi intresserade oss och att det gick bra för oss. Och de har ju inte som en del föräldrar som jag hör på avstånd så där som säger till sina barn å stackars dig skall du börja skolan och nu får du det tråkigt i nio år och bla, bla. Nu förvränger jag det lite grann men i princip det. Dom var nog ganska nollställda men det har en positiv sida

också. Och sen, och just det att *de var lite intresserade*, pappa var intresserad av teknik och liksom den typen av grejor trots allt, även om det väldigt sådär lösryckta små små små saker.

När jag frågar Erika om det var en slump att hon hamnade på högskolan så minns hon sin mammas kravlösa uppmuntran:

Jag vet inte om man kan säga slumpen men... ja eftersom det har aldrig kommit hemifrån liksom. Det har ju aldrig varit så här att nu skall du plugga vidare. Samtidigt har ju mamma ändå tror jag, där under gymnasietiden *pratade lite om det* sådär, möjligheten finns liksom, men inte så att det har varit något krav eller så.

Erika som har föräldrar med gedigen arbetarbakgrund i flera led får frågan om hur hon ser på att hon varit så ambitiös i skolarbetet och relaterar frågan till hur hon haft det i familjen. Hon framhäver i linje med exemplen ovan just att det inte handlar om att föräldrarna pressat henne till detta. Hon beskriver familjen som att det inte funnits någon studietradition i hemmet. Föräldrarna beskrivs dock som *"jätte-engagerade"* och hon beskriver det som att hon har haft *"en jätteförmån liksom"* då hon bland annat fick hjälp med läxor. Hon ser dock sin satsning på skolan som ett resultat av en personlig emergent egenskap. Hon talar här om en egen ambition och hon menar att hon alltid har haft höga krav på sig själv utan att omgivningen påverkat detta. Hon säger tidigare i intervjun liksom i citatet nedan att ambitionen dock inte alltid är av godo:

MW: Var kom den här ambitionen ifrån då? Du beskrev dig själv som ambitiös och så.

E: (Paus) Ja. Ehh, det är, det har jag frågat mig själv väldigt många gånger, ehh, det är svårt för det har aldrig vart någon, det är jättekonstigt för det, det har aldrig kommit hemifrån någon press eller så. Aldrig. Och jag har alltid känt att jag behöver prestera, för mig själv. Och det är så här, det är väldigt, ja det är svårt att förstå sig på eller jag har fortfarande svårt att förstå mig på det, för det har verkligen det har vart något som jag har jobbat med många år nu och grubblat över och sådär.

MW: Hur beskriver du, eller du antyder att det är inte bara bra?

E: Nej, absolut inte, det har ju, jag kan ju bara ta sista året på gymnasiet som exempel. [...] då fortsatte jag och jag körde ju stenhårt jag skulle ju fortfarande ha dom bästa betygen. [...] Jag skulle få MVG på proven och fick jag inte det så var jag inte, det var inte godkänt liksom. Och *det var ju bara mina egna känslor, det var ju ingen annan som uttalade det*.

För Damir var föräldrarnas förväntningar påtagliga. Efter lyckade gymnasiestudier fick han under en tid problem på högskolan. Deprimerad hoppade han av för att senare komma tillbaka på ett annat program. När jag frågar om drivkraften till att komma tillbaka till högskolestudierna är det återigen förväntningar från föräldrar,

själva utan högre utbildning, uttryckta i en känslomässig atmosfär snarare än i konkreta mål eller tydliga krav, som framträder som väsentliga:

Da: (paus) Jag vet inte, det kommer nog från föräldrarna. Dom har alltid, dom säger det själva att dom har alltid sett mig som en, *dom har alltid sett att jag skall bli nått* (småskratt) som något mer än att bara gå gymnasiet utan att jag skall gå en högskoleutbildning. Och då kände jag att, jag gav inte ifrån mig riktigt det, eller jag uppfyllde inte deras *förväntan* liksom, dom väntade sig något men sen så skulle jag bara sluta. Så jag kände att jag behövde fortsätta men samtidigt med något som jag tycker om.

MW: Mmm. Men samtidigt så säger du att dom inte har pushat dig.

Da: Nej dom har inte, vad skall man säga, dom har inte ställt några krav eller så. *Men jag känner på dom att dom vill att jag skall liksom lyckas med någonting*, att jag skall gå en högskoleutbildning, att jag skall göra något annat än att bara gå ut och jobba.

MW: Mmm.

Da: För att *atmosfären är sådan i familjen*. Och sen syrran hon har ju också gått en högskoleutbildning.

Detta med atmosfären i en familj som statistiskt sett saknar studietradition är intressant då det är en emotionell aspekt som svårligen låter sig fångas i kvantitativa studier. Kvalitativt kan man här resonera i termer av att familjen förmedlar ett kulturellt kapital, men inte ens där blir det särskilt lättfångat. Bourdieus ansats lämpar sig mer för att se till förekomsten av objektiva kulturella kapital och för att förklara hur klassmönster reproduceras, snarare än att som här handla om subjektets upplevelse med avseende på klass och frågan om hur klassmönster bryts genom ett icke klasstypiskt kapital reproduceras.<sup>128</sup> Senare i intervjun kommer Damir tillbaka till detta tema och menar att atmosfären består av föräldrarnas inställning under en längre tid. Ibland visade sig deras förväntningar och inställning mer som yttre disciplinerande krav i att han fick andra gränser än många av hans klasskamrater. När kompisar fick vara ute till tre skulle han komma hem klockan tio:

Jag har haft en lite så här skärpt, vad skall man säga, alltså jag kunde inte göra alla saker som alla andra barn kunde göra. Min mamma var ju till exempel *hon ville ju alltid* att jag skulle komma hem klockan tio medans andra kunde vara ute och då sa jag till henne men min kompis då, alltså min bästis, han kan ju vara ute till klockan tre, hans mamma är inte så orolig. Men då sa hon, men jag vill att *du* skall komma hem, så jag har alltid haft vad skall jag säga lite bättre koll på mig. Föräldrarna har haft lite bättre koll på mig.

---

<sup>128</sup> Se kapitel två *Teoretisk förankring* under rubriken *Klass som ekonomiska och emotionella villkor*. Sayer anser att Bourdieu underbetonar människors kapacitet för agentskap och reflexivitet, och att habitus rymmer såväl motstånd i form av att man strävar efter att förändra sitt habitus som anpassning (Sayer, 2005b: 30).



## *Föräldrar som inte fick studera*

Det har haft stor betydelse att föräldrarna till informanter med utländsk bakgrund av klasskäl saknat möjlighet att studera, men värderar utbildning och uppmuntrar barnen till studier. Det framkommer att särskilt Damirs pappa sagt att det är bra att gå en högskoleutbildning. Pappan är förtidspensionerad bilmekaniker och mamman är köksbiträde och föräldrarna tycker om att läsa och det finns böcker hemma, två aspekter som utgör exempel på kulturellt kapital och som skulle ha kunnat fångas även i en enkät. En orsaksförklaring till den positiva atmosfären i hemmet i Hjällbo-stadsdelen är att de själva enligt sonen velat läsa vidare i det land de utvandrat från, men att de saknat ekonomiska medel att göra så:

Da: Och *föräldrarna hade velat gå en högskoleutbildning dom med, men dom hade ju inga möjligheter till det*, i hemlandet då. Det var så pass svår social, sociala omständigheter så att. Men dom hade alltid haft viljan min mamma säger att hon hade alltid viljat att gå men hennes pappa sa att dom inte hade förmögenhet till det, dom hade inga pengar, dom hade inga... Så i hennes familj är det ingen, dom är fem syskon, men det är ingen som har högskoleutbildning.

MW: Mmm.

Da: Många har inte ens gymnasieutbildning. Hon och en syster till har det, resten har inte det. Dom har bara till nian liksom.

MW: Ja.

Da: Sen är det ut och jobba. Men det var situationen där nere innan...

Isaias, vars mamma i Sverige är hemmafru och pappan diskare, hade inte heller möjlighet till utbildning i det före detta hemlandet. De värderar möjligheten för sonen att utbilda sig i Sverige högt. Även dessa föräldrar beskrivs som att de förmedlat detta genom att uppmuntra snarare än att pusha:

De har lagt väldigt högt värde på det. De har sagt, *vi fick inte möjligheten att plugga vidare*, men du har möjligheten här nu, så passa på. Utnyttja den chansen. Innan du blir stor eller innan du skaffar dig barn och familj och så. Dom har lagt utbildning så här högt upp, väldigt högt. Jag har fått push, eller push och push, uppmuntran att plugga vidare.

Ayla är, tillsammans med Sara, den "brytarinformant" som jag utifrån sett upplevde ha mest fascinerande och osannolik väg till högskoleexamen. Det finns till en början inte mycket som talar för att man utifrån tidigare forskning och statistik skulle se det som sannolikt att just hon skulle avlägga en examen på högskolenivå. Något som utifrån sett talar för att Ayla klarat skolan bra är att mamman i Irak var lärare för små barn. Pappans utbildning sträckte sig endast till årskurs fem och han arbetade som mekaniker. Farmor och farfar bodde på den kurdiska landsbygden och saknade utbildning. Väl i Sverige arbetade inte föräldrarna, pappan på grund av sjukdom och

mamman var hemmafru och tog hand om familjens sju barn. Den stora familjen var bosatt i vad som möjligen är det mest socialt marginaliserade området i Sverige med låg förvärvsfrekvens, höga sjuktal, låg utbildningsnivå och mycket hög andel invandrade invånare. Hon får som äldsta syskon ta stort ansvar i hemmet då även mamman blir sjuk. Ayla kom till Sverige sent, i årskurs nio, vilket inte heller talar till hennes fördel vad gäller förväntningar på studieresultat. Hon läste dock svenska intensivt och lyckades först förhandla sig till att hon var tillräckligt bra för att inte gå på en skola med endast individuella program, utan istället gå på Angeredsgymnasiets preparandkurs för invandrade. Väl där går hon endast en termin och övertalar, mot programansvarigas vilja, rektor och SYV om att hon skall få börja på det naturvetenskapliga programmet. Överenskommelsen blev att om det inte går så får hon gå tillbaka till Priv. Hon tappar endast ett år i förhållande till jämnåriga. Det tar henne bara ett år från det att hon kom till Sverige till att hon börjar på det naturvetenskapliga programmet. Hon klarar naturprogrammet med goda betyg, men får kämpa med att våga prata svenska och med att lära sig engelska. Hon går direkt vidare till högre utbildning och tar det mycket stora steget att lämna Göteborg och familjen för att studera på annan ort där hon vid intervjutillfället var i färd med att ta examen. Hur förklarar hon då själv att detta var möjligt? Hon förklarar det med att hennes pappa varit en betydelsefull influens. Hans bröder hade fått möjlighet att utbilda sig, men pappan hade i hemlandet inte erbjudits samma möjlighet att gå i skolan. Han var dock allmänbildad och hade många böcker hemma: *"Han hade ett helt sådant här bibliotek hemma"*. Dotterns mål med att studera kan sammanfattas med möjligheten till frihet, göra något bra och att få respekt. På frågan om hur hon själv förklarar att hon läst vidare går dock tankarna till pappan, och det är uppenbart att pappan uppmuntrat dottern att värdera kunskap och att studera. Till skillnad från exemplet med Sara fanns i hemmet någon som var närvarande och som uppmuntrade henne och mötte henne med intresse för vad hon lärt sig i skolan:

Och sen det var min pappa, *han var med oss hela tiden*. Han brukade alltid säga det till mig, du måste utbilda dig till något stort, apotekare, läkare eller någonting sådant. Så jag ser, alltså att jag har blivit så här mycket intresserad av skolan det var *tack vare min pappa*.

### ***Ojämställdhet som drivkraft***

Det har bland informanterna inte varit vanligt att lyfta könsaspekter när de diskuterat steget att utbilda sig. Dock har jämställdhet varit en särskilt viktig dimension som fungerat som drivkraft för en av informanterna. Ayla väljer med stark övertygelse att satsa på utbildning, trots att hon som äldsta dottern i familjen förväntas

ta stort ansvar för syskon och hem. Trycket att ta det ansvaret blev också förstärkt av att föräldrarna varit sjukliga. Att bli bemött med respekt utifrån kön var ett viktigt mål för Ayla som med utgångspunkt i erfarenheter från sin utländska bakgrund anlägger ett jämställdhetsperspektiv på betydelsen av att mötas av respekt. Ayla ger först mest ett vänligt och milt intryck. Men under intervjuens gång framträder en stark personlighet där det är centralt att ha ett värde. Iklädd huvudduk och med pappan som förebild vad gäller värdet av kunskap, är hon den enda informant som ger uttryck för ett feministiskt perspektiv. Hon uppger att den respekt som kvinnor inte fått gör att hon vill utbilda sig. Efter att ha talat om sin uppväxt i de kurdiska delarna av norra Irak exemplifierar Ayla den brist på jämställdhet hon sett i familjer omkring sig med att kvinnors underordning till och med manifesterats i att de fått be om lov för att gå ut och slänga sopor:

Till exempel förra året jag var i Irak, jag hade inte varit där i sju år, så jag var liten jag var arton år sedan jag var där och sen jag gick dit och åh, jag såg liksom jag var där en månad jag mådde jättedåligt faktiskt där. *Alltså kvinnorna vad de gör, de har jag tycker de har inget liv faktiskt.* De vaknar, gör frukost, männen äter frukost, de går ut männen, sedan är de med barnet hela tiden hemma. Till exempel det fanns en kvinna alltså till exempel hon brukade gå för att slänga soporna hon fick säga till sin man får jag gå ut och slänga soporna. Så när jag såg sådana här, jag blev jätteledsen.[...] i våra länder alltså *förut var kvinnorna så här mycket låga* så här. De fick inte utbilda sig, de fick inte jobba ingenting. Men nu har tiden ändrats och kvinnor vill göra mycket såhär. När jag tänkte, när jag såg sådana här hemmafruar och sådana här, jag vill inte faktiskt bli så här. *Jag ville liksom vara värd någonting.* Jag ville att när folk typ kollade på mig hade respekt till mig, såhär. Inte ja du är hemmafru, du kan ingenting, du skall bara hålla tyst alltså. Det var så förut faktiskt i våra länder.

Nu när hon högskoleutbildar sig möts hon med respekt och blir lyssnad på i kraft av sin utbildning. Att nå målet att bli respekterad i sociala sammanhang ger nu upphov till positiva emotioner:

A: Alltså, i våra länder, när man är till exempel läkare, apotekare eller har något stort en hög utbildning. Då respekterar folket dig jättemycket. För de ser dig som något jättestort. Det, jag har sett sådana här hemmafruar som till exempel när det fanns till exempel män där, när de satt tillsammans och det fanns män där, då fick inte hon säga sina åsikter för att hon var hemmafru hon var ingenting.

MW: Mmm.

A: Det, alltså jag ser det fortfarande i vissa familjer. Fortfarande, till och med i Sverige ser jag det, alltså i våra då, i våra familjer. Nej, åhh, du skall hålla tyst, du kan ingenting. Och jag, jag vill inte vara så där. Så, genom att man utbildar sig och någonting högt såhär, alltså jag ser det, *nu är jag student och ändå de kollar upp till mig*, åhh waman hon skall bli apotekare hon skall bli något stort. Så när jag till exempel pratar alla lyssnar. *Det känns bra faktiskt.*

MW: Ja.

A: Så det är den hära respekten som kvinnorna har inte fått, det vill jag få. Det gör att jag vill utbilda mig.

Aylas erfarenheter från ett icke jämställt Irak fungerar på ett lite omvänt sätt som kulturellt kapital, då de som drivkraft skapar en generativ mekanism. Drivkraften är så stor att hon trots att hon kommer till Sverige som årskurs nia endast förlorar ett år innan hon går vidare till naturvetenskaplig linje på gymnasiet för att sedan läsa vidare på högskolan. Att inte få möjlighet att utbilda sig har varit en realitet inte bara för föräldrarna utan för henne själv personligen. Hon förknippar utbildning med att det ger rätt att uttala sig och att ha åsikter, även om man är kvinna. Hon ger exempel på att hon i kraft av sin utbildning tagit plats i en diskussion mellan män där hon argumenterat mot en orättvisa och fortsätter med att berätta om hur hennes kulturella bakgrund har fått henne att som kvinna värdera utbildning:

A: Så jag har inte gillat alltså om jag var utbildad jag skulle inte säga min åsikt då. Så jag vet inte det är så här jag har alltid velat synas, jag har alltid velat säga mina åsikter, *jag har alltid velat vara en stark kvinna*. Inte som de som inte syns. [...] Så när jag kollar tillbaka min pappa var inte så här mot oss, trots att han har vuxit upp där och det beror på att jag kanske är utbildad det är därför han är inte så, han vet att jag har åsikter så det är det.

MW: Det här sättet att tänka som du beskriver nu, du var ändå, jag tänkte på tiden i Irak, tänkte du likadant då?

A: Ja. Trots att jag var liten, jag har inte gillat det. Jag vet inte, sen jag var liten. Jag kommer ihåg att en gång mamma och pappa var här, min mamma hon var jättesjuk min mamma hon har en enda njure och ibland blir hon jättesjuk och så här ligger på sjukhuset i dagar och så. Och jag var äldsta barnet så de kom hem till oss mina morbröder och *de sa till mig ja du måste sluta skolan*, du måste liksom vara hemma och jag kommer ihåg att jag satt och grät för att nej, jag vill inte liksom vara i skolan, och ta hand om jag ville göra det ta hand om mina syskon och så men samtidigt ville jag gå i skolan också.

## Informanter med högskoleutbildning i familjen

Ur avhandlingens platsperspektiv är även erfarenheter intressanta som informanter med högskoleutbildning i familjen har. Det kulturella kapitalets betydelse blir här tydligt, och det framkommer även att det oftast fanns en uttalad press hemifrån. I Martas fall är det direkt uttalat att den högutbildade mamman värdesatt valet att läsa vidare: *"[...] för henne är det här med det akademiska väldigt viktigt"*. Mamman var också orolig för hur det skulle gå för dottern som gick på en skola i förorten och var även i kraft av tillgång till kulturellt kapital i form av kännedom om utbildningssystemets funktion i handling drivande i att dottern kringgick det då rådande

systemet med placering på gymnasiet utifrån boende. Istället togs steget från förorten redan efter högstadiet då hon kom in på en gymnasieskola i centrum:

[...] alla hennes doktorandkompisars barn dom gick ju på typ Schillerska och inte i Angered, alltså hon stödde mig väldigt mycket i det där, jag tror hon var lite orolig.

Att högutbildade föräldrar kan vara en hjälp mer konkret i studierna framgår till exempel i Lottas berättelse då hon minns tillbaka att matematiken på gymnasiet var svår och att hon satt vid köksbordet med sin pappa och fick hjälp. Daniel växte upp med ett stort stöd i att det var viktigt med studier och konstaterar när han ser tillbaka på sitt liv att högutbildade föräldrar och äldre syskon som läste vidare även påverkade motivationen:

Om man är ute efter vad som är skälet till att man går vidare till universitetet och så vidare då är det ju, ja, *i grund och botten så handlar det ju om att mina föräldrar är utbildade och att mina syskon är utbildade*. Och då blir man ju motiverad att göra det.

Att hans två äldre systrar, som han säger sig helt klart se som förebilder, valt natur på gymnasiet gjorde det självklart för honom att göra detsamma. Han konstaterar att klasskamrater med utländsk bakgrund på gymnasiet i kraft av utbildade föräldrar också var starkt motiverade att satsa på studierna och läsa vidare: *"[...] de hade också det där drivet hemifrån att lyckas"*. Armele som har en pappa med hög utbildning och ett arbete med hög status såväl i ursprungslandet som i Sverige ger uttryck för att om hon inte läst vidare så hade pappan blivit besviken och att det finns förväntningar om att göra karriär i bemärkelsen att nå en statusfylld position:

[...] han har alltid velat att vi skall gå liksom högt, att vi skall komma långt, att vi skall liksom gå i hans steg mer eller mindre tror jag [...] han har vart den som alltid har sagt ja du skall plugga vidare [...] jag tror på dig typ [...] gör mig inte besviken och sånt.

Hussein är även han inne på att förväntningarna på att läsa vidare var tydliga och att det fanns en viss press hemifrån:

H: *Jag hade ju press hemifrån* hade jag. Det hade jag. Mina föräldrar var ju, dom var ju väldigt viktiga i det här att jag fortsatte att läsa vidare. Att jag läser över huvud taget.

MW: Hur fungerar det liksom? Hur visar det sig?

H: Det var ju aldrig så att dom, ehh men, dom berättade ju alltid att ända sedan man var liten att jag vill att du skall bli någonting, för att dom kom ju liksom från, när farsan kom han fick ju lämna sina universitetsstudier och kom och fick liksom börja om från början då bara, och jobba för språket, han behärskade ju inte det från början så att det var ju liksom bara ehh, morsan också, så att det (paus) det är väl det jag vet inte man kände en press hemifrån men det var

aldrig så att dom tvingade en eller något sånt dära. Utan man kände bara att *man hade ju lite krav på sig att man skulle, man ska prestera*, så är det bara.

För att problematisera frågan om högskoleutbildade föräldrars betydelse för att deras barn läser vidare kan det vara viktigt att poängtera att det förstås inte alltid finns en automatik i sambanden, varken i att alla barn med högutbildade föräldrar läser vidare eller att de ungdomar som saknar det inte läser vidare. Alla föräldrar med högskolebakgrund har inte heller möjlighet att stötta sina barn. I Safetes fall har föräldrarnas krigsbakgrund och utvandring följts av rotlöshet, depression och utanförskap vilket innebar att hon inte stöttats i sina studier:

[...] då blir det kanske svårt att motivera sina barn att plugga när dom själva inte kanske känner sig så motiverade själva.

Alla elever med högskoleutbildade föräldrar har inte heller intresse av att läsa vidare. Det är intressant att Anna med mycket höga gymnasiebetyg inte läst vidare trots att hon har en högskoleutbildad förälder. Föräldern arbetar dock inte i ett yrke som kräver högskolestudier och verkar snarare framstå som ett avskräckande exempel när det gäller att läsa på högskola. Föräldern har ett flertal högskolekurser med lite olika inriktning. Denna utbildning beskrivs av informanten som att den helt enkelt inte betalat sig då mammans yrke nu inte kräver utbildning. Om mamman inte högskoleutbildat sig hade hon sluppit studielån och informanten hade sluppit en barndom präglad av den låga inkomstnivå som en högskolestuderande ensamstående förälder innebär.

## Eftertankar om framtiden

Detta kapitel utgår från att informanterna i intervjusituationen ges möjlighet att i efterhand tänka kring hur de såg på framtiden, och reflektera över vad som drivit dem och vad som var målet. En identitetsaspekt med betydelse för aktörens handlingskapacitet är vår föreställning om framtiden. När aktören tillskrivs förmåga att få saker att hända blir handlingsutrymmet därmed också genererat av den egna förmågan att se och skapa en plats i framtiden. Informanternas mål med högskolestudier framstår inte ens när de är efterhandskonstruktioner som alltigenom rationella och nyttomaximerande. Dock har trygghet i en föränderlig värld och framtida valfrihet varit viktiga mål förknippade med en positiv känsla av kompetens. Målen framstår ofta som sociala, då man vill ha en roll i samhället eller få ett framtida arbete där man kan hjälpa människor. Klasserfarenheten från förorten framstår som en viktig drivkraft.

### Betydelsen av mål

Tesen om en tilltagande individualiseringsprocess i samhället innebär ökande krav på reflexiv förmåga, att kunna hantera risker samt innebär ökande krav på hög utbildningsnivå inför det framtida alltmer rörliga samhället. Identitetsprojektet och tillhörighet blir allt mindre i förväg bestämda. Jack Barbalet nämndes i teorikapitlet när emotioner och social struktur diskuterades. Han menar att handling, tilltro (confidence) och den uppfattade framtiden är intimt förbundna med varandra, och att både temporalitet och emotion därmed blir viktiga förutsättningar för social handling.<sup>129</sup> Tilltro är en emotion utan vilken handling inte är möjlig och det är en emotion med social bas grundad också i tidigare förhållanden, som format det individen bryr sig om och eftersträvar. Det är sedan genom handling som den möjliga framtiden förs till nuet (Barbalet, 2001: kapitel 4). Wiley, som likt Archer talar om intern konversation, lyfter i sin teori om självet fram betydelsen av framtid. Han

---

<sup>129</sup> I översättningen av begreppet "confidence" bör det påpekas att "Confidence" syftar på tilltron att en handling är den bästa, detta att jämföra med "self confidence" som är tilltro till den egna förmågan och villighet att agera. Barbalet skriver dock också att handling även baseras på känslan av "confidence" som aktören har till sin egen förmåga. Detta ligger nära Margaret Archers syn på individens emergenta egenskaper och krafter (PEP, People's Emergent Properties).

menar att självet är dialogiskt konstruerat och har en intern konversation, en triolog, mellan det nuvarande självet ("I") som talar med det framtida självet ("you") om det förflutna självet ("me"), friheten finns i den kreativa tolkningsakten (Wiley, 1994). Motivationsforskning menar att även om vi har en självbild av att vi kan klara en viss uppgift så är den avgörande frågan *varför* jag vill göra den (Wigfield & Wagner, 2005: 224). Detta stämmer med Archers (2000) synsätt där hon menar att frågan om vad jag bryr mig om och varför jag vill göra något är grundläggande.<sup>130</sup> Att reflektera kring målsättningen om högskolestudier innebär att i efterhand försöka komma åt den interna konversationen kring strukturerande villkor och framtida möjligheter, vilket utgör en konversation som kan ha haft en medierande betydelse i steget från förort till högskola.<sup>131</sup> Logiken är att en *tänkt* framtid likaväl som faktorer i det förflutna kan påverka individens förmåga att skapa sin framtid och orsaka handling. Vår föreställning om framtiden utgör därmed en identitetsaspekt med betydelse för individens förmåga att skapa sin framtid. Handlingsutrymmet blir därmed också genererat av den egna förmågan och kraften att kunna se en plats i framtiden.

Frågan om mål leder lätt in tankarna på den yttre motivationens och den rationella nyttomaximeringens betydelse för individens förmåga att skapa sin framtid, men fångar kanske inte lika lätt den dimension som utgörs av den inre motivationen.<sup>132</sup> Flera av informanterna, som ju varit skolduktiga, menar att yttre motivation genom strävan efter betyg har haft betydelse som delmål. Erika, Daniel och James säger exempelvis att det under gymnasiet faktiskt mest handlade om betygen. Att ha kortsiktiga mål som att jaga betyg har dock inte alltid fungerat motiverande vad gäller högre studier. En av informanterna gick ut gymnasiet med goda betyg, men har inte läst vidare. I hennes berättelse synliggörs att just gymnasieskolans tid av betygsjakt och prestation avskräckt henne från att försätta sig i samma situation igen genom att läsa vidare. Det finns motivationsforskning som betonar att när information om prestation fokuseras på förmågan relativt kamrater är det svårt för många barn att upprätthålla en stark känsla av kompetens, vilket kan göra att luften går ur deras akademiska motivation (Wigfield & Wagner, 2005: 227).

---

<sup>130</sup> För en utförligare presentation av begreppet 'concerns', se teorikapitel två, under rubriken *Valets emotionella dimension*.

<sup>131</sup> Begreppet medierande innebär att mekanismen är indirekt eller förmedlande.

<sup>132</sup> Man kan tala om yttre motivation när man gör något för att det leder till något annat som är värdefullt, men som kanske inte är direkt kopplat till aktiviteten. När man drivs av inre motivation gör man något för att aktiviteten i sig ger tillfredställelse, och belöningen kan ligga enbart i känslor av stolthet och glädje. Om vi tillskriver inre motivation stor betydelse innebär det att fokus hamnar på om det man skall lära sig känns relevant. Om inte så sker är det inte säkert att det hjälper med yttre motivation i form av betyg eller kunskapskrav. Skolan blir då bara en plats för prestation istället för en plats för möjligheter.



Men informanternas eftertankar om synen på mål och framtid under skoltiden visade sig ofta ha varit långsiktiga och rymt betydligt mer än enbart tankar om betyg. Deras mål visar betydelsen av studier som ett medel för att göra social skillnad och även få social revansch, och för att växa som människa och kunna skapa framtida trygghet och valfrihet. I del IV av avhandlingen om att möta utbildningssystemet kommer betydelsen av att informanterna varit relativt skolduktiga jämfört med deras lokala omgivning att lyftas. Vad gäller mål kan redan här dock sägas att när James jämför sig med sin omgivning konstaterar han att många av de han gått i skolan med inte har haft högre mål. Uppväxten och skolgången i förorten har varit hans verklighet och han säger att han inte vet hur det hade varit att växa upp i en annan miljö. James ser dock snarare uppväxten i förorten som en fördel då det medfört att hans egna mål mot denna grund har blivit synligare för honom:

[...] det är ju här jag har vuxit upp och det är här jag har levt hela mitt liv. Jag vet inte riktigt varför det har blivit som det har blivit. [...] Kanske att det på ett sätt *har gjort att ens egna drömmar och mål har lyfts fram lite starkare* i så fall. Eller att man verkligen har insett att jag kanske är föremål för högre utbildning över huvud taget. Det kan hända att man tvekar mer inför ett sådant val om man kommer från en annan ort, det vet man inte. Men att, men att man liksom har kunnat identifiera sig i den situationen mycket tydligare när man har vuxit upp här.

### ***Med självkänsla, trygghet och valfrihet som mål***

Det är egentligen bara informanten Lotta som beskriver att hon redan under sin skoltid haft tydliga höga mål uppsatta. Hon poängterar också vid intervjutillfället att hon går i högskola för att få ett bra jobb och för att komma någonstans. Hon utgör ett undantag när hon lyfter fram att hon har satt upp höga mål som inspirerar henne:

Jag har alltid fungerat så här att, *jag har alltid satt mina mål väldigt högt*. Ibland så, jag har kanske lite orealistiska mål ibland, men alltså så länge jag har mina mål högt så kanske jag inte kommer ända upp men jag kanske kommer halvvägs upp. Jag skulle vilja jobba på FN t.ex. det är ett väldigt högt mål.

För Marta var det snarare ett mål i sig att läsa på universitet. Med kulturellt kapital i form av högutbildade föräldrar valde hon inriktning helt på intresse, och målet med utbildningen var alltså inte det som var drivande till skillnad från Lotta:

För mig handlade det mer om att komma till universitetet, och när man hade gjort det så skulle det på nått sätt bli bra allting.

Carina är en av flera informanter som ger uttryck för att de högre studierna även innebär en personlig utveckling, vilket ger en inre trygghet och stärker självkänslan:

Det är ju, alltså, en utbildning det är, *det är ju väldigt viktigt för ens självkänsla* och det är väldigt viktigt för framtiden och, det beror ju givetvis på vad man läser men, man utvecklas ju mycket som person, ju mer man, ja, ju mer man lär sig om man säger.

För Isaias var fördjupade kunskaper på liknande sätt ett mål i sig. Han hade tidigt tankar på att han skulle utbilda sig på universitet. Efter en tid i ett annat afrikanskt land än sitt hemland, kom han till Sverige relativt sent som tolvåring. Hans föräldrar arbetar som diskare och hemmafru. I familjebakgrunden finns en morbror som läst på universitet och som framstår som en förebild. Isaias menar att han själv, även under skoltiden i Afrika, alltid varit duktig i skolan. Han uttrycker att han alltid haft den viktiga personliga egenskapen att han varit nyfiken. Intressant nog kopplar han ihop denna nyfikenhet med vilja:

I: Ehh, det som har hjälpt mig har alltid varit så här nyfikenhet, jag är nyfiken på att veta om saker och ting.

MW: Mmm.

I: Och, att jag har alltid varit så här... *vilja efter kunskap*.

Hans vilja och personliga egenskap nyfikenheten leder till att kunskap i sig är ett eftersträvansvärt mål. Han menar själv att han har fått kämpa såväl med svenskan som med engelskan för att klara av gymnasium och högskolestudier. Så frågan är förstas vad målet är som driver honom till att lägga ner sådant arbete på att nå universitet via Komvux och akademiskt basår? Det visar sig att Isaias förutom värdet av kunskapen i sig också lyfter fram betydelsen av den självkänsla kunskapen ger, en trygghet i sig själv:

I: Men den här tanken att gå vidare till universitet och så vidare det har jag alltid, alltid haft i min tanke.

MW: Vad är det som det skulle ge då?

I: Läsa på universitet?

MW: ja.

I: Dels kunskap. Kunskap som makt, det är bra med kunskap. Och dels för att skaffa sig ett bra jobb. För har du utbildning, det är skillnad. Om du har inte, om du jämför två killar till exempel nån som har utbildning och nån som inte har utbildning, han som har utbildning, han eller hon som har utbildning, det går ju bättre för dom liksom och får ett bra arbete. Så det är arbetet och så den här kunskapen. Via kunskap kan du *känna dig självsäker, det är självklart att det finns där* och så vidare.

I samband med att Isaias betonar att även kunskapen och meriterna i sig har betydelse ger han dock med sin utländska bakgrund även uttryck för att Sverige är ett land med strukturell diskriminering och att han möjligen inte får det så lätt på arbetsmarknaden. Men när han vägt för- och nackdelar mot varandra kom han fram till att skaffa sig en högre utbildning ändå var värdefullt. Att uppnå meriter på högskolenivå är något gott som diskrimineringen på arbetsmarknaden inte kan ta ifrån honom:

[...] jag visste själv att det finns vad som kallas *systematisk diskriminering* här i Sverige, jag visste att det är inte lätt att få jobb i Sverige även om man är svensk, så här. Men, som sagt det här att bara ha en utbildning och att bara *ha det här papperet på att du har utbildning, det är så stort så att man glömmet bort det här (skratt) med diskriminering och så vidare*. Det finns diskriminering i Sverige. Förhoppningsvis, dom har infört lag och så vidare nu också, så att det kan vara ett hinder för att diskriminera någon, men, om det skulle var ett hinder, om det finns diskriminering vilket jag tror att det finns, det finns också i annat land, om det skulle bli så här, men du har utbildningen.

Empirin visar alltså att kunskap ger en ökad känsla av inre trygghet och självförtroende och att det finns förhoppningar om att ökad kunskap och framförallt meriter skall ge ökad trygghet på arbetsmarknaden och valfrihet i livet. Att förutse och planera för sin situation i framtiden genom att rusta sig med utbildning framstår till stor del som en fråga om att försöka skapa trygghet. När jag som en följdfråga frågar Hussein om han tycker att det stämmer att kunskaperna som hans universitetsstudier gett honom ger honom självförtroende svarar han "*absolut, absolut*", och förklarar att man blir mer flexibel och anpassningsbar. Utan utbildning är man mer utbytbar. Det är inte en trygg anställning och man har ingenting att falla tillbaka på om man förlorar jobbet. Han kommer fram till att ett bra jobb skall förutom hög lön även innebära att man också får använda huvudet, känna att man har något att komma med och att arbetet ger status. Att satsa på ett arbete där man "använder huvudet" är förstås gångbart i kunskapsamhället. I samma sammanhang framkommer också att högskolan är en nödvändig grund att stå på och att man alltså kan nå en säkerhet på arbetsmarknaden som man annars inte har:

MW: Vad skulle du säga att målet var med att du började högskolan så här, vad tänkte du att det skulle ge?

H: (paus) Det alltså, det är väl (Paus) man måste alltså, nu, skall man ha ett bra jobb eller skall man liksom göra något av sitt liv, så måste man väl nästan ha en sån *grund att stå på*.

MW: Mmm. Vad är ett bra jobb?

H: Ett bra jobb... (Paus) Nej jag skulle nästan vilja se det som att man aldrig, man är ekonomiskt bero eller oberoende. Ehh, aldrig behöva tänka på (paus) ja ett bra jobb?

MW: Man tjänar ganska bra om man jobbar på Volvo, också.

H: Ja, det gör man ju definitivt men man har ju inte den säkerheten, som du har ju ingenting att, om du är jävlig flitig så har du väl ett steg före dom andra men är man utbildad så har man lite mer kött på benen känns det som. Men ett bra jobb, men det var en bra, det jag vet inte man har väl nån bild i huvet, ett bra jobb, det är väl att man skall (paus) *få jobba med huvet!* Man kan säga så.

MW: Mmm. Vad är det som är bra med det då? Jag är lite jobbig nu (skratt).

H: (skratt) Nänä, men absolut, vad är det som är bra med det? Alltså det är väl lite grann att man är, det är väl lite *status* och sådär skulle jag nästan tro. Det ligger väl lite grann där också. Att man har läst. Att man har nått att komma med, att man... så det är väl lite grann så är det väl också.

Det är viktigt att poängtera att flera informanter ger uttryck för att man utbildar sig för tryggheten att få ett jobb. Kanske återspeglar det att ungdomsarbetslösheten under deras gymnasietid var stor vilket förstås slog särskilt hårt mot ett grannskap där utbildningsnivån är generellt låg. Även Carina talar om att fortsatt utbildning handlar om att skaffa sig trygghet:

MW: Om du skulle beskriva, vad är det som är bra med att skaffa sig högre utbildning?

C: Ja, det är ju det att man, givetvis alla utbildningar medför ju inte jobb bara så, men nu visste ju jag att det var en sån brist på förskolelärare så att, det var ju också, *jag kände mig ju ändå trygg* när jag läste det för jag vet ju att jag är garanterad jobb sen. [...] Man ville få en grund att stå på, eller man ville ju verkligen man ville ju genomföra det och få ett gott resultat och man ville... få ett jobb längre fram, man, så att man arbetar med det man trivs med.

Karin som kommer från ett arbetarhem lyfter fram att har man inte akademikerföräldrar, så satsar man på utbildning för att kunna försörja sig bättre i framtiden. Det framkommer också den viktiga aspekten att när man har lågutbildade föräldrar och växer upp i förorten så har man sämre förutsättningar att känna till och ha som mål de yrken som kräver en högre utbildning vilket gör val av högskoleutbildning svårare:

MW: Men för din del, var det självklart att du skulle gå gymnasiet och ta studenten liksom?

K: Nej, som sagt. Dels var jag ju ganska ung och *sen så var man ju ganska omedveten* om vad alla dom här grejorna innebar egentligen alla dom här begreppen och så, jag kommer ihåg att jag satt och läste nån liten sån här broschyr som man fick om olika yrken och jag var precis lika intresserad av arbetsterapeut och sjukgymnast och så var det nån sån här ingenjörs också det kunde ha blivit precis vad som helst. Alltså jurist, ja det verkar kul liksom så där. Så, jag kommer ihåg i och för sig en sak som faktiskt är ganska viktig nämligen att jag kommer ihåg att jag funderade på *hur skall man få jobb?* Alltså jag var inte intresserad av jobb som inte eller yrken som inte skulle ge mig försörjning så att säga. Och det är nog väldigt typiskt om man inte har akademikerföräldrar och så vidare, det jag tror inte du hittar många i de osäkraste branscherna som har arbetarbakgrund.

Den trygghet det talats om innan kan även beskrivas som en möjlighet till framtida valfrihet. James menar att man på grundskolan inte vet riktigt vad moroten är. Tanken på att skolframgången kan öppna dörrar mot framtiden finns dock:

Inget specifikt mål så egentligen, men *målet blev snarare att man skulle ha så många dörrar öppna som möjligt senare*, för att det är senare som jag har tänkt att jag skulle ta mina definitiva val, hade jag tänkt. [...] Och vad det målet skulle ha varit det visste jag ju inte då heller, utan det har er varit för att skaffa sig det taktiskt *bästa utgångspunkten* inför fortsättningen av livet, så satsar jag nu.

Flera av informanterna har en del arbetslivserfarenhet och har dragit slutsatsen att det är viktigt att hitta ett arbete man trivs med. När jag frågar Armele om målet med att utbilda sig svarar hon att hon behöver mer stimulans än i det arbete hon provat på, och att utbildning innebär att man hamnar i en position med större valfrihet:

Ar: Alltså jag, jag har ju ett extra jobb nu som jag liksom jobbar på helgerna och då sitter jag i kassan, och jag skulle aldrig i hela mitt liv kunna nöja mig med det. Alltså det går inte. Aldrig. Det,

MW: Vad är det du tycker liksom studier,

Ar: (engagerat) Jag får ingen stimulans liksom. Jag får ingen stimulans av att sitta och göra liksom samma grej om och om hela tiden. Och visst, det kan man ju göra även om man har en högskoleutbildning men då har man *mer valmöjligheter att byta* och liksom hitta något som passar dig bättre.

Karin, som senare sökte sig till Chalmers, valde på Komvux att läsa efter intresse utan att riktigt se vilket mål hon hade i sikte. Kunskapen var förvisso viktig i sig men i avsaknad av konkreta yrkes- och utbildningsmål hade Karin från sitt arbetarhem dock en sak klart för sig; hon ville skaffa sig framtida valfrihet och därigenom utöka sitt handlingsutrymme:

MW: Vad var det som drev dig då tror du?

K: Jamen det var nog flera saker alltså, jag insåg att man skulle ju jobba med nånting och så då att man skulle kunna försörja sig var ju viktigt, när jag satt och bläddrade i den där lilla, lilla boken (paus). Också så hade jag ju liksom även om jag inte hade haft någon plan, för det hade jag verkligen inte haft, så hade jag *skaffat mig någon sorts valfrihet* i och med att jag hade läst mer och mer inklusive Komvux och så snubblade jag på det här med data. Ja det var nog en kombination av mycket helt enkelt. Och, sen så på nått sätt, även om det inte var liksom formulerat, så insåg jag nog mer och mer att alltså kunde man skaffa sig ... alltså (paus) mer papper man hade på att man kunde någonting desto större valfrihet hade man. Jag tror inte att jag förstod det formulerat på det viset, men det är ju så, alltså *kan jag vifta med papper så, så har jag större valfrihet*, det är bara så.

## *Med sociala mål*

Betydelsen av mål har som redan framgått varit olika. Det som går igen i flera av intervjuerna är dock att det på olika sätt ofta handlat om sociala snarare än påtagligt individuella mål. Som inledning till detta avsnitt vill jag börja med att lyfta fram Damirs erfarenheter där avsaknaden av mål först gjorde högskolestudierna mycket jobbiga. Men när han bytte inriktning och kunde se att han i kraft av sin utbildning kunde bli del i något större gick det åter bra för honom att studera. För Damir blev lärdomen dels att ett konkret mål med studierna för honom var avgörande för att klara av den tuffa utbildningen på Chalmers. Han beskriver sin gymnasietid som att han till skillnad från en del andra på natur inte hade en aning om vad han skulle bli. Han förklarar dock alltså sitt avhopp från den första studieinriktningen på högskolan med avsaknad av mål:

[...] man hade inte motivationen för jag hade inte målet framför mig.

Efter en tid av depression, som han direkt relaterar till studiesituationen, hittade han sedan rätt på nästa inriktning som var på tre år istället för fem:

[...] det målet att komma fram till en färdig utbildning, det var så långt fram, jag liksom nådde aldrig dit. Men den här utbildningen som jag går nu på tre år, jag ser, jag såg målet nära mig på något sätt, sen tre år det går snabbt. Sen kan jag plugga vidare om jag vill.

För Damir visade bytet av studieinriktning även att det fanns en annan kvalitet med målet, än att det skulle vara konkret. Med den nya inriktningen hittade han något som han verkligen tyckte om och brann för; han ville bygga broar. Vi kommer in på frågan om mål i samband med att han talar om sina egenskaper, att han vill vara en ledare och driva saker:

Om man nu skall bygga broar så vill jag vara med i den processen, inte bara spika ihop formen till en bro utan jag vill vara med i projektet, jag vill leda projektet.

Jag frågar vidare kring vad målet betyder för att rätt förstå detta mål som varit så viktigt för honom när han hoppat av utbildningen och genomgått en tid av personlig kris och bytt inriktning för att sedan ha klarat av sin högskoleutbildning. Det visar sig att det konkreta målet är viktigt, men att det på ett mer symboliskt plan innebär att man med förvärvad kompetens kan vara aktiv del av något större, och att man kommer att arbeta med något som syns och är viktigt. Det handlar därmed mer om arbetstillfredsställelse och det sociala målet att ha en roll i samhället än om

individuell nytto-maximering och ekonomisk vinning. Tanken på att skapa något större och att man själv och andra ser resultatet av arbetet ger positiva emotioner:

MW: Det jag funderar över på ditt svar där bara just nu, jag skall tänka över det i lugn och ro sen, men det är om det är det liksom, är det det kreativa att man skapar någonting?

Da: Ja det är det.

MW: Är det statusen med att vara ledare?

Da: Nej inte alls.

MW: Makten med att kunna få bestämma?

Da: Nej, det var bra att du frågade den frågan. Nu vet jag lite vart du vill komma. Alltså jag har alltid (paus) vad skall man säga, om jag ger ett exempel, att, att vara murare skulle du inte tycka om för att en murare han murar ju ihop en vägg, men sen kommer en kakelsättare och skall lägga kakel på den väggen, hans finishjobb syns ju mycket mer, han ser sitt jobb mycket mer än han muraren som bara lagt ihop en vägg. Okey, det är en vägg, han har lagt ihop en vägg, men det som plattsättaren har gjort det strålar ut mycket mer, han ser verkligen det han har gjort. Och *jag mår bra av att se det jag har gjort*. Alltså att från ingenting göra en bro som är tvåhundra meter lång, det får mig liksom att känna glädje.

MW: Mmm.

Da: Det kanske man kan känna även om man är arbetare men jag vill göra det på en högre nivå. Kanske till och med vara med och rita dessa broar, konstruera, räkna på dom så att jag verkligen vet att jag har räknat på att den här bron håller. Det är lite åt det hållet, *jag känner liksom nöje med att skapa någonting, fast på en högre nivå*. Man kan vara plattsättare med, men jag vill göra det lite mer mäktigare så att säga, något större. Det är dit jag vill.

I slutet av intervjun med Ayla återkommer jag till frågan om målet och vad hon egentligen förväntar sig att utbildningen skall ge. Förutom respekten nämner hon nu också individuella mål som att hon vill få en god inkomst och ett bra jobb i bemärkelsen ett jobb man trivs med. Fött ur erfarenheten av ursprungslandets regionala fattigdom kommer det även här fram ett mer socialt och altruistiskt mål, att kunna hjälpa utsatta och fattiga människor för att därigenom bli något stort:

MW: Vad skall högre utbildning ge?

A: Ja (Skratt). Och sen det gäller pengar också. Ibland alltså när man tänker man vill ha mycket pengar också. Så jag tänker när jag har blivit apotekare, jag vet inte de säger att 2009 det har börjat att det har blivit privat så om jag har pengar så vill jag ha ett eget apotek här i Sverige, annars åker jag till Irak och öppnar ett eget apotek där. Och *sen jag vill ha mycket pengar för att hjälpa de fattiga*. I går innan jag sov jag tänkte att om jag hade till exempel ett sjukhus där bara fattiga fick komma in och jag hjälpte dem och så här, det är mycket sådant. Så genom det att jag hjälper fattiga att jag öppnar så här apotek, sjukhus och sådant, då kommer jag att bli något stort.

MW: Mmm.

A: Så det är det liksom, jag vill ha stort och ja.

MW: Vad skulle du säga att ett bra jobb är?

A: Ett bra jobb är något som man trivs med, det är det viktigaste. Det spelar ingen roll vad det är men så fort man trivs med jobbet så är det bra. Det skall vara bra för en också framförallt och sedan att det skall till exempel apotekare, jag har pluggat i fem år jag måste få någonting i

slutändan, jag måste få bra betalt när jag jobbar. Så att man får bra betalt också. Och sen att det här bra jobbet gör någonting liksom, till exempel att man får pengar från det för att hjälpa till exempel de fattiga, då, alltså då tror jag att man har bra jobb.

Safete lämnade vad hon såg som ett välbetalt arbete på bandet på Volvo för att studera på universitetet. Hon menar att studera vidare var djupt rotat i henne. Jobbet på Volvo gav henne ekonomiskt kapital men hon bar på en dröm om att utvecklas: *”jag har nog den här liksom drömmen om självförverkligande”*. Det är självförverkligandet som vid intervjutillfället drivit henne att plugga vidare, men hon lyfter även fram att hon har ett altruistiskt mål i att jobba för människor. Precis som för Ayla hämtar denna tanke näring ur erfarenheter från den utländska bakgrunden:

Sa: Ehh, alltså och det är för att det var liksom jag visste att jag på nått sätt ville jobba med, som många kanske brukar säga att man vill jobba med människor, jag känner att *jag vill jobba för människor* (skratt). Och sen så tänkte jag okey det här skulle kanske vara ett sätt att gå, att jobba med globala utmaningar så som fattigdom och ehh... och just konflikter i världen intresserar mig eftersom jag själv kommer från en konflikthärjad, ett konflikthärjat område liksom, ursprungligen. Så att det är väl det och drömmen är att kanske jobba med utvecklingsfrågor inom u-änder och eventuellt i just Kosovo, återvända tillbaks i något år.

MW: Ja.

Sa: Det är det skulle vara en, ja, dröm liksom.

Även Julias uppväxt med helsvensk bakgrund i förortens villakvarter ger uttryck för altruism med målet att göra något ”bra”. Med bra menar hon att målet är att hjälpa människor. För att nå kvalifikationer att göra detta professionellt lämnar hon det arbete hon yrkesutbildat sig till:

MW: Hur kommer det sig att det blev just socionomprogrammet då? Höll du på och valde mellan flera olika saker där eller?

Ju: Ähmm, (paus) Nej det är väl för att jag känner att jag vill liksom, jag har väl alltid varit sådan så att *jag vill göra någonting bra*, jag vill inte bara sitta framför en dator och göra rutinuppgifter som jag gjorde innan, utan jag kände att, jag vill göra något som känns bra för andra liksom, att jag kan göra något gott och att. Nämen sen så, det är intressant med beteenden, människor och jag har vart inne på psykolog också, Innan, men det var, där var det lite svårare, även om jag kanske har ganska bra betyg så är det ju väldigt bra betyg man behöver för att komma in där, så det var väl kanske mitt, som jag tänkte på innan.

## Klasserfarenhet som drivkraft

Något som ligger nära föregående stycke om att informanterna haft sociala mål, är den följande redogörelsen för hur klasserfarenhet har fungerat som drivkraft för individens förmåga att skapa sin framtid. Huruvida kunskap och högre studier kan ha ett värde i sig är en normativ frågeställning. Andrew Sayer (2005b) lyfter fram



klassbegreppets normativa dimensioner.<sup>133</sup> Han menar att strävan inom ett socialt fält som att studera vidare kan ses rationellt som en fråga om klass och strävan efter makt eller erkännande, men det kan också ses som en normativ fråga om hur vi vill leva och vad som är värt att sträva mot och vad vi uppfattar som gott. Kunskap blir ur det rationella valets perspektiv också reducerat till medel snarare än att vi ser det som ett mål i sig. I Paul Willis (1977) klassiska studie *Learning to Labour* vänder sig arbetargrabbarna i kraft av sin klasstillhörighet mot de dominerande normerna om utbildningens värde. De går emellertid då miste om att kunskap kan vara gott i sig och berikar vår kapacitet att växa, oavsett om kunskapen går att växla in på marknaden. När Paul Willis genomförde sin studie var arbetarklasstillhörigheten måhända ett för identiteten tryggt alternativ men i ett modernt pluralistiskt samhälle har vi många tävlande värdesystem och möjligen även mindre givna kollektiva tillhörigheter. Problemet, i synnerhet då breddad rekrytering är på agendan, kan dock vara att många studenter i en segregerad och territoriellt stigmatiserad förort upplever att utbildning inte erbjuder möjligheter, integration och fullt medborgarskap (Beach & Sernhede, 2011). Skolan upplevs då som irrelevant i förhållande till elevernas livsmål och ambitioner.<sup>134</sup> Strukturer kan ofrivilligt förgruppera kollektiv av agenter genom samhällets distribution av begränsade och ojämnt fördelade resurser, vilket framgick i kapitel fyra om platsens materiella grund. Klasserfarenhet kan vad gäller skolframgång och vägen till högre studier därför vara begränsande. I exemplet från kapitel tio med brytaren Sara framgick barriärer i form av låga förväntningar; en förälder som inte var engagerad i skolarbetet och sänkning av självkänsla genom att hon fick höra att hon inte dög. Till begränsande klasserfarenheter hör också för Sara de känslor av andras uppfattade avundsjuka och missunnsamhet som hämtat näring ur underprivilegerade omständigheter.

Erika, vars föräldrar har arbetarbakgrund, beskriver sin utbildning som en investering i sitt eget liv. Hon ger uttryck för att passionen är viktig, utbildningen skall leda till att man får arbeta med något som är roligt som man samtidigt skall kunna försörja sig på. Även hon har ett högre mål, i hennes fall att bidra till något större än bara till sitt eget väl genom att hjälpa människor som är i behov av det. Om sådana mål är "pull"-faktorer, så finns också utifrån klasserfarenhet "push"-faktorer som laddar målet med betydelse. Det framkommer i flera av intervjuerna att social klass

---

<sup>133</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Klass som ekonomiska och emotionella villkor*.

<sup>134</sup> Detta är en utgångspunkt exempelvis för projektet IF, *Inventing the Future*, som arbetade mot låginkomstområden i USA (Nakkula, 2006).

har påverkat erfarenheter och valet att satsa på studier och yrke. Erika städade i ett halvår och beskriver denna erfarenhet som att det inte gav henne något. Viktigare är dock antagligen att hon främst växte upp med sin mamma som arbetat sedan hon var femton år och gick ut årskurs åtta. Lönen har för mamman inte varit bra och det framgår att det utan utbildning finns inlåsnings effekter som gör det svårt att byta till ett annat arbete. Dottern har tagit intryck av att arbetslivet har varit tufft för mamman som inte har mått bra på arbetet och inte arbetat med något hon är intresserad av. Erika talar om hur betydelsen av att utbilda sig till att arbeta med människor vuxit fram ur detta. När jag frågar om hon hade det som mål redan på gymnasiet, berättar hon om sin uppväxt och hur upplevelsen av relativ fattigdom påverkat henne och varit en viktig drivkraft när hon ser utbildning som en investering i framtiden:

E: Ja men jag har alltid sett det här med studielånet, *det är ju en investering i min framtid*, och det är väl så jag ser med utbildningen, att det är en investering i mitt liv. Och som jag sa tidigare att faktiskt få jobba med något som man tycker är roligt och som man brinner för och för jag vet att det halvåret när jag städade det var ju inget som gav mig något. Så vill inte jag leva mitt liv. Det var ju mycket för att jag vill må bra. Det handlar inte om att, jag menar lönen är ju inte fet, det handlar inte om att bli rik liksom utan det handlar ju mer om att, att få trivas på jobbet. Och att kunna bidra med någonting samtidigt till människor som är i behov av det.

MW: Mmm. Men det hade du inte, eller hade du det som mål redan på gymnasiet då?

E: Nej. Inte det här med att hjälpa människor och hej och hå (skratt) faktiskt, så långt hade jag inte kommit då. Men, jag menar på gymnasiet då var man så himla, då var det nog mer att jag såg det nog fortfarande som ett sätt att, att nu låter det konstigt för jag är väldigt stolt över min mamma, att inte bli som mamma. För att det har varit väldigt centralt i min uppväxt att hon har mått dåligt pga. Jobbet. Och haft det väldigt tufft. För mamma och pappa skildes när jag var tio, så hon var ju ensamstående med oss då. Och *det har vart väldigt knapert liksom med pengar och att både ha det knapert med pengar och må dåligt på jobbet*, det är inget som jag, nå jag vill inte ge det till mig själv och jag vill inte ge det till mitt framtida barn liksom.

MW: Tänkte du på det när du satsade på skolan eller?

E: Det är svårt att veta om det har legat undermedvetet och om det har varit en sorts drivkraft att det har fått mig att ha så höga krav på mig själv att inte, *att inte bara fastna* i ekorrhjulet liksom.

Klasserfarenheten fungerar här alltså dels som en push- faktor att inte hamna i samma situation i arbetslivet som mamman. Men erfarenheten resulterar också i målet att vilja arbeta med något där man hjälper människor. Att nå en position, där man genom sin profession kan hjälpa andra i ett arbete man brinner för och ser som roligt, är ett mål som alltså utgör en pull- faktor. När Maria svarar: *"Få ett bra jobb och bra levnadsstandard"* ger hon röst till vad flera av informanterna svarar på frågan om varför de högskoleutbildat sig och vad som var målet. Hon menar

dessutom, med lakoniskt tonfall, att hennes mamma påpekat vikten av detta "våldigt ofta". Även brytaren Sara uppger, när hon får frågan om vad målet är och vad hon tänkt sig att högskoleutbildning skall ge, att karriär och materiell standard är viktigare än att läsa efter intresse. Det som hägrar är ett arbete som ger god inkomst. Mot uppväxtens ojämlika villkor framträder en hunger efter revansch, dels i förhållande till mer ekonomiska aspekter som i den eftersträvade högre materiella standarden, dels i form av en högre social position som kan ge prestige och status:<sup>135</sup>

S: [...] Jag ville bara ha mer. Jag ville ha familj med en pappa, eller med en man och barn och ett bra jobb, ett stort fint hus, jag såg i drömmen där att det här skall jag ha. Och *inte en lägenhet i Hjällbo och fastna där* bara, så det, jag tror att det är mer det. Det kanske låter materialistiskt, men det blir så när man, det man inte har vill man ha. [...]

MW: Det finns ju många högskoleutbildningar, det är ju jättestort, hur tänkte du?

S: Jag tänkte mer att jag skall ha ett bra jobb som skall ge *bra med pengar*.

MW: Och bra jobb det är att tjäna bra med pengar?

S: Ja. Det var väl så för mig. Jag ville inte bara plugga något sånt hära språk, historia och något sånt där ämne (skratt) för att det är inte säkert att jag får jobb och om jag får jobb så tar det väldigt lång tid innan jag kan utvecklas och verkligen få det jobbet jag vill ha inom det ämnet. För jag var också intresserad med språk.

MW: Ja, okey.

S: Språkintresse hade jag. Men då kände jag, vad skall jag få för jobb? Språklärare, vad mer finns då, jag tyckte juridik det kändes så hära, *tänk att säga att man är jurist det låter väldigt framgångsrikt*, sådära. Det känns coolt.

Sent i intervjun formulerar hon med tydlighet att hennes motivation att erövra sin akademiska examen hämtar näring ur den relativa deprivation som hon associerar till sin förortsbakgrund.

MW: Hur tänkte du? Vad hade du tänkt att en högskoleutbildning skulle ge? Vad är målet?

S: Bara ehh, alltså *målet är faktiskt karriär*. Att få ett bra jobb som ger en *hygglig summa i inkomst* så att man kan unna sig ett bättre liv än vad min mamma och mina syskon har haft. Det är väl mer det, det var nummer ett. För *det är väl så, det blir så när man är uppvuxen i förorten*, man vill ju också typ bo i hus som man har sett, ja folk som bor i hus och bil, vi hade inte ens bil och bara ett bättre liv bara. Lite sånt.

MW: Mmm. Men kan inte det göra att man blir sugen på att börja jobba på en gång då, just för att få den där bilen?

S: Nej, för att man vet att jag vet att den där vägen den skulle man inte ta (skratt) att börja jobba utan att vidareutbilda sig för det skulle bara, ja det skulle ta år, ja det känns som att riktigt bra jobb då skall man ha lite kvalifikationer. I form av utbildning.

Det framkommer att det finns en positiv emotionell laddning av stolthet kopplad till bedriften att ta examen. Med sitt sociala utgångsläge har hon haft mycket att

<sup>135</sup> Se i teorikapitel två under rubriken *Klass som ekonomiska och emotionella villkor*.

vinna på att utifrån sin plats- och klassbakgrund mötas med respekt, vilket här kan ses som en emotionell dimension av klasserfarenhet. Att ta examen har därför varit symboliskt laddat och har varit ett viktigt mål. Hon ville ha en högre utbildning och den akademiska examen var ett viktigt mål i sig, för att ge en känsla av att ha lyckats med något:

S: När man är uppvuxen i förorten och så, man har ju inte, dom flesta har ju inte uppnått så mycket om man säger så. Eller ja. *Det är en drivkraft i sig* det där, alltså bara motivationen finns där, alltså att man lyckas få, att man *lyckas få en ja, en examen*. Ja, bara det.

MW: Ja. Därför att den ger, vadå?

S: Jag vet inte. Jag känner väl att typ, i efterhand typ, när man träffar någon gammal kompis eller så och så säger man att jo men jag har pluggat vidare och så då blir det ju man får ju mer respekt och så. Ja, oj, ja just det, du var ju en sån som pluggade då. Man borde kanske också gjort det och lite sådana kommentarer får man i efterhand (Skratt).

MW: Ja.

S: Och då mår man ju bra av det, jaha okey, då blir man lite glad.

## Slutsatser om agentskap

Detta kapitel utgör en avslutande analys av avhandlingens del III om hur faktorer på individ- och gruppnivå påverkat handlingsutrymmet och individens förmåga att skapa sin framtid. I fokus står socialpsykologiska upplåsningsmekanismer som gett kapacitet till individen att se, skapa och utnyttja handlingsutrymmet för att delta i välfärdsstatens erbjudna möjlighet till högre utbildning. Ett övergripande resultat är att individens egenskaper och inställning bör ses i ljuset av familj och förebilder. Tilltro till förmågor framstår som viktigt för individens handlingskapacitet, särskilt då yttre motivation inte är vägledande. Målet med att söka sig till högskolestudier har handlat mer om inre motivation än om ett rationellt nyttomaximerande projekt. Empirin visar som helhet att målen inte alltid är så lätta att ens i efterhand formulera tydligt och rationellt. Målsättningar har varit emotionellt förankrade i vad vi bryr oss om, våra 'concerns'. Individens agentskap visar sig viktigt, inte minst för att bidra till att kompensatoriska kamrateffekter uppstår. Att i analysen intressera sig för individens emergenta egenskaper och krafter, och hur agentskap kan påverka strukturer, har visat sig fruktbart för det utbildningsvetenskapliga kunskapsområdet när vi ur elevens perspektiv vill förstå steget från förort till högskola.

### Begränsande faktorer

Även om empirin i huvudsak bygger på individer som lyckats med det de företagit sig i studieväg blir handlingsutrymmets strukturella och kulturella barriärer synliga även i denna del av avhandlingen. De begränsande faktorerna blir om man betraktar informanterna som ett kritiskt fall extra viktiga att notera. Logiken utifrån tanken på kritiska fall är att om denna grupp haft problem med vissa saker, så kan antas att dessa faktorer kan ha varit avgörande för den större population som det tagit stopp för på vägen.<sup>136</sup> Negativa områdeseffekter har funnits i bakgrunden i form av socio-ekonomiska aspekter som är överrepresenterade i området, något som även visade sig genom att det finns de informanter som haft sjuka, förtidspensionerade och arbetslösa föräldrar. Dessa informanter har därför också fått ta stort ansvar hemma.

---

<sup>136</sup> Se metodkapitel tre under rubriken *Undersökningens design och genomförande*.

För några har det hela tiden funnits en närvarande risk att hamna i för studier fel sällskap. Det har inte heller funnits särskilt gott om synliga referensgrupper eller förebilder i området och man förstår att andra skolkamrater därför inte haft sådana villkor att de kunnat förhålla sig till icke-medlemsgrupper och aspirera till dessa. Vad det innebär att läsa på högskola har varit osynligt för de informanter som inte har exempel på detta i familjen. Det har funnits kompisar i grannskapet som sagt att det inte är någon idé att utbilda sig och att utbilda sig har för vissa handlat om att som en strategi byta kompisar.<sup>137</sup> Ett par av informanterna har socialt också haft en jobbig och konfliktfylld skoltid och man kan förstå att det i förortskontexten kan kosta på socialt att satsa på studier. De flesta av informanterna har dock inte känt sig hindrade av detta. Men brytaren Sara har brottats med vad hon beskriver som omgivningens avundsjuka. Denna avundsjuka kan ur ett klassperspektiv analytiskt ses som ett utslag av den laddning som finns i att bryta ordningen. Den längtan att bli bemött med respekt liksom de sociala mål som varit viktiga för flera informanter tillsammans med längtan efter trygghet och valfrihet kan ses som andra sidan av myntet av de marginaliserande effekter som informanterna erfarit i området.

Det har framkommit att vägen från förort till högskola för vissa inneburit ett emotionellt laddat identitetsarbete, där känslor av stolthet och skam har spelat en roll. Det intressanta med skam är den känsla som uppstår i relationen mellan individ och samhälle. Den förutsätter normer och att individen kan se sig själv utifrån med en rädsla att bli utesluten. Scheff (1990) diskuterar emotionernas roll för den sociala strukturen och framförallt vilken roll skam och stolthet spelar som en förutsättning för samhället. Stolthet signalerar att de sociala banden är intakta och skam att de är hotade. Skam är i jämförelse med skuld en mer djupgående känsla som involverar hela identiteten och därför kan vara mer oproportionerlig. Det är exempelvis förknippat med starka skamkänslor att bli avslöjad att inte ha den identitet man ger sig ut för att ha, eller att bli fråntagen den identitet man vill ha. Om vi ser utbildning som värdefull och antar att systemet är meritokratiskt och att det är upp till individen att lyckas, så följer att känslor av skam ligger nära om vi misslyckas, eftersom den egna otillräckligheten blir den enda förklaringen. Uppror i denna miljö kan – vilket knyter an till den första resultatdelen som kallades *Att veta sin plats* – förstås som ett sätt att skapa sig en *plats* i samhället. Skam och känsla av misslyckande är enligt Scheff (1990) inte isolerade privata känsloupplevelser utan förstås bäst som reflexiva och sociala emotioner. Vi riskerar att internalisera andras

---

<sup>137</sup> Detta kan ses som en process av att lämna den sociala roll som man har i kamratgruppen. Ett begrepp för detta är "role exit" (Ebaugh, 1988).

förakt för vår identitet. I en rapport om kampen för att från utgångsläget i förorten bli något, konstateras att skamkänslor riskerar att påverka självkänslan negativt:

Känslan av tillkortakommanden kan åstadkomma ett skamtillstånd vilket hotar upplevelsen av värdighet och respekt för den egna personen.

(Forkby & Liljeholm Hansson, 2011: 8)

Denna skam kan ha sitt ursprung i klassojämlika villkor, och vi kan då kalla det mikropolitik eller identitetspolitik. I sin studie av kvinnliga klassresenärer lyfte Ulla-Britt Wennerström (2003) fram just klassrelaterad skam i anslutning till moraliska värden och erkännande. Andrew Sayer (2005b: 156-159) poängterar att skam inte endast är ett resultat av externt ogillande, det är bara då vi själva har vissa förväntningar som vi känner skam. Låggradig skam kan göra att vi bär på en rädsla att en dag bli avslöjade, skam kan därmed alltså vara en viktig mekanism i produktionen av social ordning. Sayer ser det dock inte som att vi bara är programmerade av diskurser, det blir för passivt. Det är mer att vi har internaliserat scheman och att vi bryr oss om dessa då vi har behov av erkännande och av att känna stolthet för de saker som vi finner anledning att eftersträva, som att läsa på högskola. Våra förväntningar är enligt Archer (2000) kopplade till det vi ser som väsentligt och bryr oss om.

## Gynnande faktorer

De faktorer som gynnat steget från förort till högskola är tankeväckande och i en förlängning möjliga att dra skolutvecklande slutsatser av. I avhandlingens introduktion talades om att stora samhällsförändringar i kraft av globalisering för med sig att trygghet måste sökas genom människors omställningsförmåga, snarare än via skydd för ett visst jobb eller trygghet på en viss arbetsplats. För individen innebär detta att god utbildningsbakgrund på flera sätt ger bättre förutsättningar på arbetsmarknaden. Dessutom har betydelsen av att nå trygghet genom utbildning möjligen förstärkts av bakgrunden i ett marginaliserat område då det varit viktigt för att få en känsla av att vara del i samhället. Ekonomisk vinning som mål har för vissa varit väsentligt men för flertalet har det inte varit av avgörande vikt. Det har framstått som viktigare att genom utbildning få känna trygghet.

Informanterna har inte spontant talat om sig och sin familj i klasstermer. Direkta eller indirekta platsade klasserfarenheter har emellertid som pushfaktor för flera fungerat som en möjliggörande drivkraft. Någon av informanterna har exempelvis talat i klasstermer när de beskrivit sin familj en generation bort men de har däremot

inte talat om sig själva i samma klasstermer. Även klasserfarenheter grundade i föräldrars erfarenheter av att inte ha haft råd att studera, har inneburit att den utländska bakgrunden har påverkat att barnen läst vidare. Platskänslan och klasserfarenheter har gett erfarenheter av ojämlika sociala strukturerande villkor och man kan här se ett mönster vars inflytande över levnadsbanan är värt att uppmärksamma. Den platsbundna mångkulturella erfarenheten har här även varit en tillgång. Flera av informanterna har betonat att de i kraft av sin utbildning vill arbeta såväl med och för människor mot sociala mål. Det har betydelse att på detta sätt bli en del av samhället, utifrån en plats som ofta beskrivs som ett utanförskapsområde. Detta kan förvisso betraktas som ett utslag av altruism. Men det kan även ses som en manifestation av att man uppnått en hög grad av inflytande över sin sociala situation. Dels har man, ibland med ilska och revanschlust som drivkraft, själv frigjort sig från begränsande strukturer, dels kan man i kraft av kompetens och högre utbildning med trygghet och valfrihet som mål vara en motkraft mot effekter av ojämlika sociala villkor och inte stanna vid att själv vara ett individuellt undantag.

Eleverna framstår som aktiva i att skapa kompensatoriska kamrateffekter då de sökt sig till likasinnade kamrater och grupper. Genom denna grupp genereras tilltro till förmågor. Att "ofrivilligt" tillhöra en plats eller en organisation som skolan kan ses som förknippat med makt uppifrån. I primärgruppen finns potential till att uppbåda kraft underifrån mot strukturell påverkan ovanifrån. Denna referensgrupp av kamrater med liknande intresse för skola och vidare studier framstår som en viktig pusselbit i att förstå framväxten av en identitet som medför att informanterna så småningom läste vidare. Informanterna har varit medskapande i att kamratgrupper har uppstått och till att de kommer att fungera som primärgrupp. Därmed innebär denna primärgrupp inte att satsning på meriter och högskolestudier blir till något som utmanar identiteten. Satsningen på studier och sedan högskolestudier utgör i denna grupp det normala och har blivit till en självklarhet oavsett många andra mer strukturellt betingade faktorer som talat emot.

Bland de informanter som har någon form av högskoleutbildning i familjen lyfter informanterna att dessa föräldrar varit mer pushande vad gäller att stötta sina barn till högskolestudier. För elever som har en bakgrund utan studietradition, oavsett utländsk bakgrund och föräldrarnas livsbanor, framstår en uppmuntrande men inte prestationskrävande familjeatmosfär som viktig. Informanter utan högre studier i hemmet visade sig ha haft inställning och egenskaper snarare än personer och positioner som inspiration. Att erövra egenskaper framstår som något som delvis handlar om vilken människa man vill vara snarare än att det har setts som instru-



mentellt för att nå andra mål. Därmed ligger denna aspekt närmare inre motivation än yttre motivation. Även kunskap i sig har framträtt som viktigt för flera. Man läser vidare för att utvecklas och för att mer kunskap har ett positivt värde i sig snarare än att en yttre motivation varit nödvändig för att motivera studierna. Vad gäller familjeatmosfär finns möjligen också en koppling till att man i familjen har ett lärandeperspektiv snarare än ett prestationsperspektiv i synen på barnen där den viktiga inre motivationen stärks. Det är här av betydelse att vi inte till vardags säger att "vi *tänker* oss motiverade", utan att vi är mer bekväma med och upplever det som mer relevant att uttrycka oss som att "vi *känner* oss motiverade". Denna semantiska skillnad är betydelsebärande och belyser att det inte endast finns en kognitiv bas för ett individuellt beslut där vi har fullständig koll på relevanta fakta och på de egna preferenserna. Det är inte alltid, så som diskuterades i teorikapitlet under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension*, att aktören är en rationell, fullt självmedveten och allenast kognitivt reflekterande beslutsfattare.

Den etniska identiteten har hos vissa varit tydligt uttryckt. Även erfarenheter knutna till den etniska bakgrunden har varit av betydelse. Etnicitet har i ett par fall lyfts fram som ett problem i relation till svensk arbetsmarknad. Viktigare verkar dock vara att etnicitetsdimensionen funnits med som drivande kraft. Att känna status och stolthet inför den etniska grupp man identifierar sig med har för flera informanter framstått som en viktig drivkraft.

Mer eller mindre medvetet var jag nog inställd på att det skulle finnas viktiga personer som fungerat som exempel när informanterna fick den direkta fråga om de haft någon förebild. I ordet förebild ligger en betydelse av att man har en inspirerande kognitiv och emotionell bild av någon som gått före i något avseende. Som det visade sig var det dock inte så enkelt som att det alltid är en person som i mer bokstavig mening har gått den väg som man sedan följer i livet. Förebilden kan vara en städande mormor, en lärare, en politiskt aktiv farfar, en morbror eller pojkvän som utbildat sig, en bror eller syster. Ibland kan de också vara påfallande långt borta och endast upplevda genom TV. Det finns gott om kommentarer om primärgruppens influenser företrädesvis i form av föräldrarnas och syskonens roll i att man läst vidare. Detta är utifrån tidigare forskning och undersökningar som presenterats ett förväntat resultat, som måhända dock säger mer om att flertalet beskriver sina familjeband som intakta snarare än att deras familjebakgrund är dysfunktionell. Det är dock värt att notera att det inte nödvändigtvis är så att detta bekräftar det utbildningssociologiskt väletablerade sambandet att många som läser på högskola har högskoleutbildade föräldrar och det kanske ofta implicita an-

tagandet att föräldrarna då underlättat och fungerat som förebilder. Att i en identifikationsprocess ta till sig vad man ser som goda exempel eller egenskaper som stöd i valet att högskoleutbilda sig, framträder överlag som en viktig förmåga, som möjligen kan ses som grundad i en emergent individuell egenskap. I avsaknad av personer som är förebilder genom sin högskoleutbildning, sociala position eller kulturella kapital, framträder denna identifikation som central. Detta kan ses som en form av anticipatorisk socialisation. En reflektion är att identifikation med en person som gjort resan förvisso kan vara viktigt för att se handlingsutrymmet, som när Sara ser sin pojkvän med liknande bakgrund klara av högskolestudierna. Men egenskaper som internaliseras är troligen mer handlingsinriktade och är möjliggörande för att man faktiskt också utnyttjar handlingsutrymmet och klarar av studierna. Att ta till sig egenskaper och använda dem inom utbildningsfältet blir betraktat på detta sätt ett alternativ till mer direkt tillgång till kulturellt kapital. Sara fick också hjälp genom gränsbrytande möten i tidiga skolår att visualisera sig själv i en framtid, och att se konsekvensen av att satsa på studier. Detta kan översättas till att hon fick hjälp att skapa en anticipatorisk identitet. Hennes lärare Berit framstår som en signifikant person med stor betydelse, men detta svarade också mot Saras egen kraft och vilja.

Informanterna har mestadels kommit från relativt trygga familjeförhållanden. Icke desto mindre kan den otrygga samhällssituationen under 1990-talets krisår, då de flesta av dem valde att satsa på studier, ha haft betydelse. Lågkonjunktur får stora effekter i resurssvaga områden och de har sett arbetslöshet och dess konsekvenser omkring sig. Sannolikt har betydelsen av framtida trygghet förstärkts av denna utveckling, för att bli ett framträdande mål där högre studier har setts som ett sätt att skapa den. Att familjen framträtt som betydelsefull kan utifrån individualiseringsteori synas paradoxalt då den snarast borde ha minskat i betydelse och som institution ersatts av mer individuella projekt. Men måhända är det istället så att då pressen ökar att välja sin livsbana i tidiga år, gynnas de individer som haft fungerande och trygg familjebakgrund. Om kulturell friställning (Ziehe, et al., 1989) innebär att hembygd, tillhörigheter och traditioner minskar i betydelse, kan familjen fungera som en buffertgrupp och öka förutsättningarna att i en snabbt föränderlig tid få en känsla av kontinuitet med tillit till världen och att man har en plats där. Giddens ([1991] 1999) skulle uttrycka detta som att dessa känslor handlar om att efara en "ontologisk trygghet", att människor och ting i ett samhälle fyllt av risker är pålitliga och värda tillit i tider då tryggheten hotas genom arbetslöshet eller genom kraftiga samhällsförändringar. Archer (2012) talar här om att den senmoderna tid vi

lever i kännetecknas av stora krav på reflexiv förmåga.<sup>138</sup> Min empiri talar på ett intressant sätt både för och emot Archers resultat. Mina informanter har lyckats med sin resa från förort till högskola, varför det inte är förvånande att inslag av uppbruten reflexivitet inte är så framträdande och att inslaget av autonom reflexivitet är stort, då de anser att de lyckats av egen kraft. Något som också stämmer med Archers resultat är att den metareflexiva förmågan som ligger bakom altruistiska handlingar visar sig i mina informanters ofta sociala mål. En skillnad finns dock i att den kommunikativa reflexiviteten minskat i betydelse. Snarare är det så att för informanterna framträder familjeatmosfären och primärgruppen med kompensatoriska kamrateffekter som väsentliga gynnande faktorer som förklarar deras studieframgång. Ett antagande är därför att dessa grupper varit viktiga för den kommunikativa reflexiviteten som format det informanterna bryr sig om och som guidar dem genom den senmoderna tidens splittrade budskap och osäkra framtid.

---

<sup>138</sup> Se kapitel två *Teoretisk förankring* under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension*.



## Del IV

# Att möta utbildningssystemet

*“Social reality exists, so to speak, twice, in things and in minds,  
in fields and in habitus, outside and inside social agents.  
And when habitus encounters a social world of which it is the product,  
it is like a ‘fish in the water’: it does not feel the weight of the water  
and it takes the world about itself for granted.”*

Pierre Bourdieu & Loic Wacquant<sup>139</sup>

Syftet med denna del fyra av avhandlingen är att undersöka hur mötet med utbildningssystemets fält ter sig för informanterna som vuxit upp i ett socioekonomiskt marginaliserat förortsområde. Elev- och skolresultat i området är ofta låga. Platsen de kommer från innebär generellt att relativt få av invånare och föräldrar har högre utbildning, att inkomsterna är låga och att arbetslösheten och sociala problem i grannskapet kan vara stora. Informanternas reflexiva tankegångar ger insikter om betydelsen av plats i mötet med utbildningssystemets olika stadier. Undersökningen kan därmed ge innehåll och mening till de abstrakta begreppen skol- och områdes-effekter. Analys av informanternas erfarenheter kan belysa utbildningssystemets funktion vad gäller det kompensatoriska uppdraget och ge förståelse för på vilket sätt skolans kontext har betydelse för övergångsfrekvensen till högskolan.

---

<sup>139</sup> Bourdieu & Wacquant (1992: 127), i Reay, David, & Ball (2005: 28).



## Skoleffekter i förorten

Detta kapitel handlar om informanternas upplevelse av att gå i förortens skolor. Vare sig man ser socioekonomiska faktorer eller skolenhetens funktion som avgörande för studieframgång, är det en väsentlig uppgift att förstå och förklara hur skolan i förorten har fungerat för sina elever. Frågan om skoleffekter är viktig om man har någon tro på att skolan kan göra skillnad och vara en del i förklaringen till hur resan från förort till högskola är möjlig. På skolnivå ligger frågan om skoleffekter dessutom inom vad man genom ledarskap och skolans struktur och kultur kan påverka. Informanterna, som stannat kvar i sin hembygds skolor, upplevde att många av deras kamrater försvann på vägen mot högskolan redan på grund- och gymnasieskolenivå. Ofta beskrivs studiemiljön som stökig men det har också varit positivt för informanterna att vara relativt högpresterande. Lärare med socialt engagemang och som pushar, bryr sig och ser framåt har haft betydelse för de som tagit sig vidare till högskolestudier. Det finns dock ett glapp mellan gymnasiet och högskolan där det brister i vägledning.

### Kamrater som försvinner på vägen

Frågan om skoleffekter är viktig ur ett skolutvecklingsperspektiv då den ligger inom ramen för vad den enskilda skolan och dess lärare faktiskt kan påverka. Det är angeläget att fråga sig hur skolan i förorten fungerar. Detta särskilt om vi tror att skolan i jämlikhetsavseende kan utgöra en transformativ kraft (genom emergenta egenskaper och krafter) mellan elevers ursprung i form av social och kulturell tillhörighet, och deras destination i arbetsdelningen. Skolan *är* dock samhället och det är endast genom en reducerande analytisk avgränsning som den kan studeras för sig. Frågan om skoleffekter är betydelsefull dels i ljuset av skolans uppdrag att göra skillnad, men också utifrån att se skolan i belysning av vad som framkommit i del II om förortens betydelse. Nästan alla informanterna valde, föga förvånande utifrån urvalet, att gå sin gymnasieutbildning i förorten där de vuxit upp. När Lotta hävdar att åtminstone halva klassen på gymnasiet var studiemotiverade menar hon detta som positiv information om att hon har blivit inspirerad under sin gymnasietid. En

bekymmersam kvarstående fråga är dock varför skolan misslyckades i sådan utsträckning att stora delar av klassen inte var motiverad och inte som informanterna tog sig vidare till högskolan. Undersökningens empiriska fokus ligger på individer som varit framgångsrika i sina studier vilket dock inte hindrar ett synliggörande av skolans segregering funktion. Den majoritet av grannskapets socioekonomiskt missgynnade elever som slås ut i sin skolgång är synlig i form av kamraterna som försvunnit på vägen.

Den uppdelning som sker av avhandlingen i delar om plats, förmågan att genom agentskap skapa sin framtid och mötet med utbildningssystemet är en uppdelning på *teoretisk grund*. Detta kan motiveras av att det är analytiskt värdefullt att se dem separat för att se hur de står i förhållande till varandra och söka efter om de har egna mekanismer som får saker att hända.<sup>140</sup> I empirin framträder bilden av skolan som en del i en komplex kulturell väv på flera nivåer. Skoleffekter kan kanske mest rättvisande ses som att de hör hemma på mellannivå eller med ett annat begrepp mesonivå. Skolan och dess effekter står i ett reciprok förhållande till å ena sidan strukturella förutsättningar på makronivå (som exempelvis ekonomiska resurser, skol- och bostadspolitik, andel av befolkning med migrationsbakgrund etc.). Å andra sidan finns på mikronivå aktörerna (som har sin betydelse när en skolkultur byggs upp). Det är förstås en komplex fråga åt vilket håll påverkan eller kausaliteten går i denna kulturella väv. I introduktionen diskuterades också en annan svårighet, att i kvantitativa undersökningar skilja grannskapseffekter och skoleffekter åt. I empirin uppträder fenomenet att grannskapseffekter och skoleffekter i informanternas berättelser glider in i varandra, vilket indikerar att de kan ha mycket med varandra att göra.<sup>141</sup>

Flera informanter vittnar om att skolförhållandena inte har varit de bästa då det varit stökigt och funnits många elever som inte når målen. Men bilden av skolorna i förorten är motsägelsefull. Informanterna menar att det inom skolorna finns en variation mellan de olika klasserna, där skoleffekten alltså lokalt kan vara positiv. Så beskriver exempelvis Safete å ena sidan att det finns en allmän bild av att miljön i skolorna i området är ganska stökig, något som hon delvis instämmer i. Å andra sidan har hon själv erfarenhet av att gå i en klass på grundskolan där eleverna var mer motiverade än på den skola hon gått på i en mindre stad:

---

<sup>140</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Den kritiska realismen om handlingsutrymmet*.

<sup>141</sup> Man kan se detta resultat som ett utslag av att denna studie inte är designad specifikt för att kunna mäta områdes- och skoleffekter, å andra sidan kan informanternas utsagor ses som en indikation på att områdeseffekter i segregerade områden blir skoleffekter och att det vore svårt att skilja dem åt. Se även introduktionskapitlet under tidigare forskning under rubriken *Grannskapseffektens svarta låda*, särskilt fotnot nio.



Nej, bilden av att människor kanske inte är särskilt intellektuella ute i förorten, bland annat den bilden att ja, man, man är väl omgiven av, inte ja kanske det inte vimlar av studenter och folk som inte bryr sig och stökiga elever och så. Men, vilket det på sätt och vis var, men jag alltså den skillnaden som jag verkligen där som jag märkte först och främst när jag just började på Lövgårdesskolan, det är att folk var tvärtom, *just i min klass var dom betydligt mer skolmotiverade och* så här intresserade och liksom, än vad dom i den mindre staden var liksom. I min klass i alla fall sen överlag vet jag inte hur det är.

En inte ovanlig beskrivning av förortens skolor är alltså att informanterna under sin grundskoletid har gått i ganska flitiga och framåtsträvande klasser. Erika menar att hon i mellanstadiet gick i en väldigt ambitiös klass och förklarar detta som en effekt av att de hade en lärare som etablerade ordning i klassen. Dock upptäckte hon i nästa stadium att klassen blev betydligt mindre flitig och ordningsam:

Ja. Alltså, grundskolan... vi var *en väldigt ambitiös klass*, eller, åh, det hade väldigt mycket med att göra i fyran till sexan hade vi en lärare som var väldigt, väldigt sträng och en riktigt såhär gammaldags och ehh, lärarinna, och vår klass var helt kuvad när vi kom till Vättleskolan (skratt).

Damir menar att nivån på elevernas lärande var god:

Men jag har en uppfattning om att vi pluggade på ganska bra. Det var till och med lite mer tävling i klasserna, vem som kan bäst matte och vem som, jag har inte uppfattat att det var så här jättelåg nivå på det hela.

Att långsiktigt investera i utbildning är inte ett självklart val bland informanternas kompisar då man snarare har en mer direkt väg till arbete i sikte. Informanterna talar om detta i termer av att gymnasiestudierna av många kamrater inte togs på allvar och betraktades som något man bara tar sig igenom och att det inte spelar någon större roll om man har mest IG och G i slutbetyget. Anna säger:

Det var en ganska... inte speciellt stimulerande miljö för att plugga vidare, det kändes som att de flesta som var där, där jag gick, pluggade inte vidare. Utan *det var ganska mycket snack om jobb och den biten mer än plugg*.

James är inne på samma linje:

Ja, man har ju alltid vetat det också att många som man har gått ut skolan med de har inte haft några högre mål i livet än att bara *ta sig igenom gymnasiet och sedan börja knega* eller så, det vet man ju också.

Kamraternas låga studiemotivationen och deras låga förväntningar på något annat än ett arbete direkt efter skolan kan ses som ett uttryck för social klass och det faktum att många föräldrar och boende i området inte i så stor grad har gymnasial

eller eftergymnasial utbildning.<sup>142</sup> I valet att satsa på skolan och att läsa vidare påverkas attityden så att säga från två håll av såväl sociala strukturer som av själv-exkluderande processer, där båda aspekterna är rotade i ojämlika klasspositioner. Detta medieras genom tillgång till kulturellt och socialt kapital som påverkar social perception. Hur elever uppfattar utbildning, arbetsmarknad, valmöjligheter och sina studiekamrater med olika inställning är då i allra högsta grad en social fråga.<sup>143</sup> Informanternas erfarenheter om kamraters låga förväntningar och låga motivation kan analytiskt ses som erfarenheter av en strukturellt orsakad områdeseffekt. I området har sociala faktorer fått betydelse i skolorna och erfarits som skoleffekt och kamrateffekt då de påverkat informanternas studier. Skoleffekten i förorten framstår sammantaget utifrån empirin alltså inte som att skolan har fungerat som en positiv emergent kausal kraft som medfört att de lokala skolorna lyckats med flertalet av sina elever.<sup>144</sup> Armele menar också i linje med detta när vi talar om gymnasiet att varken skoleffekter eller kamrateffekter är förklaringen till att hon läst vidare:

MW: Du har varit inne mycket på din bakgrund och familj och så, men alltså finns det något i skolans värld som du tycker har påverkat dig?

A: *Nej. Faktiskt inte.* Jag tror inte det. Vare sig dom gamla klasskamraterna, dom har ju uppmuntrat mig när dom fick veta att jag pluggade vidare, men det är inte så att dom sa nämen nu skall vi gå och söka, glöm inte sista dagen fjortonde april (med tillgjord röst).

Mest negativt är att informanter med migrationsbakgrund ofta pekar på att förortens skolor har inneburit en negativ skoleffekt vad gäller möjligheten att utveckla språket. Detta är exempel på hur en områdeseffekt blir till en skoleffekt, då segregation i ett område där majoriteten har utländsk bakgrund negativt påverkar skolans förutsättningar. Vår språkliga förmåga kan påverka våra vägval och hur väl vi lyckas i utbildning, arbetsliv och samhällsliv. Ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen blir därför under dessa förutsättningar av central betydelse. När Skolverket (2012a) summerar betydelsen av språket i kunskapsutvecklingen skriver man därför att språket spelar en central roll i arbetet med att ge alla elever förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt. Isaias pekar på att förortsskolan i detta avseende har en negativ skoleffekt. Han menar att det blir svårt för elever som han själv med utländsk bakgrund att utveckla det svenska språk som behövs för att komma in i

---

<sup>142</sup> Intressant ur platsaspekten är att de emotionella och delvis omedvetna handlingsdisposition som fångas upp av begreppet habitus enligt Bourdieu reflekterar även det habitat där det formades (Bourdieu, 1993: 24). Vårt habitus blir därmed genom de sociala strukturernas påverkan klassat, etnifierat och "platsat".

<sup>143</sup> För definition av begreppen se teorikapitel två, under rubriken *Symboliskt kapital och utbildningssystemet som fält*.

<sup>144</sup> För definition av de här använda kritiskt realistiska begreppen och om hur de står i förhållande till Bourdieus begrepp, se teorikapitel två under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension*.

samhället. I de allt mer "svenskglesa" förortsskolorna menar Isaias dessutom att skolan ur ett kulturellt perspektiv behöver utvecklas vad gäller att ta tillvara elevers olika bakgrund. Elever med utländsk bakgrund behöver lära känna majoritetskulturen och de elever som inte har utländsk bakgrund går miste om de resurser som elever med utländsk bakgrund kan bidra med:

I: Ja, jag kanske skulle råda gymnasielärarna att hitta någon slags metod för att invandrabarn och svenska barn skall börja umgås.

MW: Mm.

I: Och vad, en del var kompisar och så vidare så att. *De största, det första hindret är språket*, det är ingenting annat. Om ett antal invandrare bara går med invandrare, då kommer man inte in i det svenska samhället. För att den största tillgången att komma in i svenskt samhälle för dom här som pluggar gymnasiet, det är språket. Okey. Så att om gymnasiet kan hitta någon metod att blanda eleverna här så, jag märker ju här när jag går här så ser jag att svenskar är för sig själva och invandrarna eller somalier är för sig själva och araber för sig själva, det är negativt för dom. Å det, ett mångkulturellt samhälle, en integration ska ju vara så här olika bakgrunder men ändå så här, det är definitionen av integration tror jag.

MW: Mmm.

I: Så, det skulle nog vara bra tror jag, om man gjorde så. Både för svenskarna och för invandrarna. *För invandrarna har dom resurser som svenskarna saknar, så det skulle vara väldigt bra för båda.*

Daniel ger en mycket negativ bild av förortsskolans funktion och brist på kompensatoriskt arbete. Ansvar för läggs han till de vuxna och till skolan. Han talar om alla de som försvann på vägen. Hans bild är en beskrivning av en skola präglad av segregationens negativa effekter, vilket gett en skola som inte lyckas ta hand om sina elever, och ännu mindre lyckas med att förbereda dem för vad som kommer sen:

Alltså det finns ett grundläggande problem och det är att man har en väldig massa elever, *som man inte berättar sanningen för*. Nämligen att ni går i skolan, ni skall gå tolv år i skolan när ni kommer ut på utsidan så skall ni ha maktmedlen att klara er i samhället. Ni måste förstå språket, *om ni inte förstår språket så är ni ute*. Ni kommer inte, ni är inte accepterade i samhället, samhället är inte byggt för människor som inte förstår svenska, engelska eller grundläggande språk. Och ni måste ha betyg, har ni inte betygen så kommer ni inte in heller. Har ni inte betygen så måste ni ha arbetslivserfarenhet, ni måste ha jobb, ni måste ha något konkret efter tolv års utbildning. Och det bara totalt sumpar man. Och *det funkar på andra skolor för där säger föräldrarna det*, där så säger de andra eleverna det där så funkar det ändå. Men om man hamnar i en sådan miljö som till exempel Angered med så många människor från så många kulturer med så dålig studieerfarenhet så havererar det totalt alltså, för väldigt många personer. Person, på person, på person faller ut, egentligen inte på grund av att de har en idé om att de vill bli ditten eller datten eller att de har dålig motivation eller någonting, utan egentligen på grund av att *de inte har möjligheterna*. Dom har inte möjligheterna, de har inga betyg, de kan ingenting, de kan inget språk på grund utav att *skolan är inte byggd för att ta hand om dem*. Person på person, det upplevde jag. Att det var otroligt många som försvann på vägen... Jag tycker inte att Sverige hanterat det problemet just nu. Jag tycker det är riktigt illa skött faktiskt.

Daniel tillhör de som är direkt negativa till att gå i skolan i Angered och pekar på att kamrateffekterna har betydelse. Han menar i likhet med slutsatsen i den offentliga utredningen *Ursprung och utbildning* om social snedrekrytering till högre studier att sorteringen förvisso sker tidigt i systemet (SOU 1993:85). Han tillhör det fåtal elever som i kraft av socialt kapital i hemmet och stor egen kapacitet för studier trots hög frånvaro på gymnasiet samtidigt skriver toppresultat på nationella prov och går ut med mycket höga betyg. Jag förstår hans redogörelse som att den höga frånvaron var en strategi att undvika de negativa kamrateffekterna och den undervisning på för låg nivå som blev följd. Skoltiden har handlat om att ta stort eget ansvar. Daniels bild av gymnasieskolan är att den har misslyckats med den gemensamma undervisningen men att den inte heller har lyckats möta skollagens krav på att man i utbildning skall svara mot barns och elevers olika behov.<sup>145</sup> Det blir inte bra vare sig för de högpresterande eller för de lågpresterande:

D: Det är svårare att få bra betyg för att, *skolsystemet baserar sig väldigt mycket på att du hamnar i en klass med människor som är motiverade*. Och gör du inte det så blir du tvungen att ta helt eget ansvar om du vill ha bra betyg. Du måste inse att du vill ha bra betyg och du måste plugga själv, du måste fixa det själv och du måste organisera dig själv. Och det var inte upplagt så på Angeredsgymnasiet att man kunde få bra betyg. Framförallt alltså det är lite ojust egentligen, Angeredsgymnasiet är en sak, men när man väl var där så var det en liten klick som var lite motiverad och så, det var egentligen tidigare i högstadiet det verkligen var, då var det verkligen kaos alltså. Där var det verkligen konstigt hur det blev.

MW: På Lövgärdes,

D: På Lövgärdes skolan ja. Där var det utmärkande att, var problemet låg någonstans så låg det där egentligen. Sen när man kom till Angeredsgymnasiet så följde det ju med mycket att de motiverade eleverna med högre betyg hade ju redan åkt in till stan. Så de som var kvar var väl mindre motiverade, mindre, ja vad skall man säga, det var väldigt mycket fokus på godkänt och att över huvud taget komma igenom utbildningen och så vidare, väldigt lite fokus på att komma vidare. Och mycket, *mycket eget ansvar* det var ju utmärkande alltså. Exempelvis så kunde man ju inte gå till lektionerna det var ju omöjligt om man ville få bra betyg. För om man gick till lektionerna så blev man ju bara störd. [...] Dom ger inte mig förutsättningarna, som högpresterande elev. Men de ger inte folk förutsättningarna som är lite lägre presterande elever heller.

### *Att stanna kvar i sin hembygds skolor*

Hur kommer det sig att undersökningens högpresterande elever stannade kvar i förortens skolor? Om bilden av förortens skolor och dess skoleffekter ovan till stora delar pekade på negativa skoleffekter, blir bilden mer positiv när vi kommer in på aspekter av skolkultur präglad av platskänsla. För en skola är det en väsentlig fråga

---

<sup>145</sup> (SFS 2010:800, 4§)

med stor betydelse för verksamheten att eleverna trivs och känner sig hemma i skolkulturen.<sup>146</sup> I en studie genomförd i en multietnisk skola i ett utsatt område mätte man förhållandet mellan känslan av att vara medlem i skolan och mått på motivation och prestation (Goodenow, 1992). Man konstaterar att studenternas subjektiva känsla av tillhörighet till skolan har stor betydelse. Man talar om att känslan av samhörighet och engagemang växer fram i en komplicerad väv av sociala och personliga förhållanden som antingen kan stödja eller hämma akademiskt deltagande. Detta är i linje med att man i England inte bara talar om breddad rekrytering utan även om vidgat deltagande, vilket innebär att inte bara tillgången till utan deltagandet hamnar i fokus och att det gäller att arbeta för att få studenterna att känna sig välkomna och inkluderade för att behålla dem.<sup>147</sup> Ett exempel från tidigare forskning som kan ge vissa insikter om den kulturella betydelsen av plats för mötet med utbildningssystemet är Mary Thorntons studie från en helt annan kontext (2006: 26). Hon analyserar fram nedanstående generella framgångsfaktorer för vidgat deltagande i studier. Utifrån de erfarenheter av skola och högskola som kommer att presenteras är dessa punkter tankeväckande vad det gäller att skapa en relevant och socialt inkluderande utbildning:<sup>148</sup>

1. *En icke alienerande miljö*, där underprivilegierade och icketraditionella elever passar in och deras livserfarenheter och motiv förstås och värderas av deras lärare;
2. *lärare och möjliggörande personal som kommer från det lokala samhället*, som kan relatera till sina elever och sina elevers mål;
3. *att värde tillskrivs till förmågor som området redan har*, därmed 'empowering' snarare än 'disempowering' dess elever;
4. *att värde ges till olika identiteter och erfarenheter*, vilket höjer statusen hos underprivilegierade och icketraditionella elever och deras möjligheter att nå framgång i skolan.

Teoretiskt formulerat kan man säga att detta är en fråga om huruvida skolan har utvecklat ett institutionellt habitus som gör att eleverna känner sig inkluderade. I det inledande teorikapitlet under rubriken *Symboliskt kapital och utbildningssystemet som fält* presenterades att institutionellt habitus kan förstås som det inflytande en

---

<sup>146</sup> Teoretiskt uttryckt kan detta formuleras som att en viktig aspekt för en positiv skoleffekt är att skolkulturen kan ha kulturellt emergenta egenskaper (CEP). Se teorikapitel två, om "Cultural Emergent Properties" under rubriken *Den kritiska realismen om handlingsutrymmet/ Agenskap och valets emotionella dimension*.

<sup>147</sup> Det engelska begreppet är 'widening participation'. För utförlig diskussion av begreppet se (Burke, 2012).

<sup>148</sup> Egen översättning. Thornton studerade försök att lyfta fattiga områden på den indiska landsbygden.

kulturell grupp eller social klass har på en individs beteende förmedlat genom en organisation (Reay, David, & Ball, 2001).<sup>149</sup> För ett par av informanterna var vägen till högskolan en lite krokig resa där man snabbt valde att byta tillbaka till ett gymnasium i förorten efter försök att läsa på gymnasium i centrum. Deras berättelser är liknande och synliggör aspekter av förorten som även fler informanter kommer in på. De förklarar att det innebär en svårfångad känsla av att inte känna sig hemma när man går på en skola utanför förorten. Det handlar om stämningen och gemenskapen sprungen ur det område man kommer från, och platsdimensionen blir framträdande genom att platskänslan inte riktigt stämmer överens med det institutionella habitus man stött på i gymnasiet i centrum. När Maria började gymnasiet i förorten kände hon sig som "fisken i vattnet" trots att hon inte kände några enskilda personer. Men det var en kultur som hon kände sig hemma i, vilket förstås underlättar studietiden.<sup>150</sup> Att genom sina sinnen erfara en kultur och känna sig hemma är förstås en fråga även med en emotionell dimension. Det är dock svårt att uttrycka och förklara detta fenomen i rationella ordalag:

MW: Vad var det i Burgården som du inte tyckte om?

M: *Man kände sig inte riktigt hemma där, man var ett Angeredsbarn* kanske man kan säga då, nu i efterhand. Då visste man ju inte vad det var men nu vet man ju. Man hörde ju inte riktigt hemma där riktigt.

MW: Hur märker man det? Eller varför kände du så?

M: Det är också en bra fråga.(Paus) Det har jag inte riktigt funderat på, det bara är så *när man har växt upp i ett sådant område.*

MW: Men visste dom andra var du kom ifrån då?

M: Ja, det måste dom väl ha gjort. Det har jag väl berättat, jag kommer inte ihåg det i detalj men, men man kände det att man *hörde inte hemma där liksom, det var inte samma gemenskap.*

MW: Var dom annorlunda än vad du var van med?

M: Ja det var dom nog, och jag var nog annorlunda än vad dom var van vid tror jag.

MW: Vad är det som skiljer då? Vad tror du att du tyckte då när du såg dig omkring, vad var det för skillnad?

M: (Paus) Jag är ingen bra intervjuperson (skratt) jag har inga bra svar.

MW: (Skratt) Det är väldigt svårt att sätta fingret på sådana där saker, det var några år sedan också.

M: Det är *bara en känsla* förmodligen. Så jättestor skillnad kan det nog inte ha vart. Lite hos dom och så lite hos mig, så blev det så.

MW: Kände du fler personer som gick på Angereds gymnasiet då?

M: Inte innan jag började.

---

<sup>149</sup> Vidare sades här att skolan genom sitt institutionella habitus riskerar att vara socialt och kulturellt partisk, genom sin till dels omedvetna praktik där exempelvis endast visst språk, sätt att vara och viss kunskap ses som värdefulla.

<sup>150</sup> Ur ett kritiskt realistiskt perspektiv kan man här tala i termer av kulturella emergenta egenskaper, att det finns kulturella faktorer som får saker att hända.

MW: Så egentligen så var det nytt där också så att säga, steget från grundskola till gymnasium var ju på ett sätt lika stort.

M: Mmm.

MW: Men kände du dig mer hemma i Angeredsgymnasiet?

M: Oja.

MW: Det funkade ifrån början där då?

M: Ja, det var en *helt annan stämning*.

MW: Ja, jag är så intresserad av vad den där stämningen är för något?

M: Ja, den stämningen är speciell. Den hänger kvar ända nu, man känner av vad det är för stämning innan man kommer in i någon gemenskap.

Sara uttrycker sig mycket liknande. Hon tyckte dock i högre grad att hon passade in men bytte ändå tillbaka till skolan i förorten, något som hon i efterhand ångrar då det senare i intervjun framgår att studierna gick dåligt och frånvaron blev hög på grund av kompiskulturen hon återvände till. Hon bröt senare med kompisarna för att gå om en årskurs och gick ut från samma gymnasium med goda betyg. Hon tyckte inte att miljön i Angered var särskilt bra för studierna:

[...] det är lite svårt att sitta och fokusera på skolan när ingen i ditt umgänge gör det.

Att hon stannade kvar i Angered förklarar hon delvis med att hon kände människor. Hon kommer dock också in på att det handlar om en identitetsfråga med koppling till platskänsla. Olika platser ställer olika stora krav på i vilken utsträckning våra identiteter behöver omförhandlas genom ett krävande emotionsarbete.<sup>151</sup> Det handlar alltså också om en känsla av att man kan vara sig själv:

S: Jag gick faktiskt ett år på Burgården dit jag sökte först, men, ja, *jag saknade nog Angeredseleverna lite för mycket* (Skratt) så att det blev att jag bytte tillbaka.

MW: Ja.

S: Fast man ångrar det lite kanske i efterhand. Ja.

MW: Det där, jag skall ju egentligen fråga dig om din bakgrund så här i början, men jag blir ju intresserad så här direkt då, vad var det du saknade?

S: Alltså, grejen var att, man *är ju född och uppvuxen i ja i förorten* om man säger så. Sen ville man ändå typ komma iväg till nån skola där man kunde träffa lite annat folk ... de var så ledsna att jag ville byta men, det var bara det att de flesta av mina barndomskompisar hade hamnat i Angered till slut och de hade också sökt till andra skolor men bytt tillbaka då... Så då bytte jag tillbaka efter ett år ungefär... det var väl mer att man var van vid varandra, vi var väl ett gäng tjejer, barndomskompisar, som har gått i samma klass och samma skola och var vana vid att träffas i skolan och så. Och sen var det helt plötsligt något nytt att komma in i ett helt nytt gäng i Burgården, fast det inte var några problem *så var det inte riktigt samma känsla*. Och man ville ju ändå, man spenderar ju åtta timmar om dan i skolan och vill verkligen var i ett umgänge där man verkligen trivs och kan *vara sig själv* och lite sådant.

<sup>151</sup> För diskussion om identitetsbegreppet, se teorikapitel två under rubriken *Identitet i förhållande till essentialism och individualisering*.

Erika ger liksom flera andra av informanterna uttryck för att det var en trygghet att välja en skola i området då hon menar att människor i centrum inte är på samma sätt:

Jag var inte riktigt beredd att börja på en helt ny skola i en helt ny omgivning *inne i stan med människor som faktiskt skulle vara annorlunda*. [...] Det var nog ett *trygghetsval* faktiskt.

I en avhandling som intresserar sig för steget till högskolan hamnar fokus lätt på skolans kunskapsuppdrag och de resultat i form av meriter som eleverna uppnår. Skolans *uppgift* är förstås att elever skall lyckas nå kunskapsmålen och därmed meritera sig, men skolans *uppdrag* är enligt skollag och läroplan betydligt större. Skolans fostransansvar och dess betydelse som social mötesplats är här väsentligt. Dessa delar i skolans uppdrag kan dock även ses som en förutsättning, dels för att lyckas även med kunskapsresultaten, dels för att i stort fungera inkluderande och vägledande mot samhällsdeltagande och högre studier. Skolans roll som mötesplats för människor med olika bakgrunder framstår i intervjuerna som betydelsefull. Carina ser skolan som en skola för alla, kanske just för att hon gått i skola i en marginaliserad förort. I förortens skolor finns en identitet förankrad i den polykulturella platsen.<sup>152</sup> Hon anser som merparten av informanterna att hon har fått med sig en större förståelse för olika människor som hon haft nytta av senare i livet. Denna erövrade sociala kompetens är något hon kommer in på när hon får frågan om hennes bakgrund spelar någon roll för att hon började i högskolan:

C: Mmm. Nej, nej det tror jag inte (försiktigt). Jo, man hade väl, det är klart att det gjorde, man hade ju mer erfarenheter av, av alltså *jag har ju stött på olika kulturer och människor från alla olika bakgrunder och alla olika religioner och allt det här*, så man kanske, ja, man har ju mer förståelse, det kanske man hade än de som inte hade gjort det givetvis. Och, det hjälpte ju också om det var, ja i ens studerande det gjorde det ju också att ha förståelse för alltså det är ju så i skolan möter man ju alla, alla barn så, och det är, det är klart att ju mer man har med sig alltså i sitt eget bagage desto mer förstår man ju. Och kan möta människor. Så att *det tror jag bara har varit en fördel faktiskt*.

MW: Mmm.

C: Att man har en mer nyanserad bild av verkligheten.

När jag frågar Julia om hennes bakgrund och skolgång i Angered har haft någon betydelse för henne på högskolan, svarar hon att denna bakgrund har varit en fördel när hon studerat på högskola med samhällsvetenskaplig inriktning. Det kan i sammanhanget vara värt att påminna om att det inte är förorten Angered som är segregerad, utan staden Göteborg:

---

<sup>152</sup> Se kapitel fem under rubriken *Den polykulturella platsen*.



Jo, det är väl klart att, att man har bott i Angered och så, det gör ju att man alltså (Paus) Man kan ju ta till sig det lättare om man pratar om t.ex. ja segregation, integration och sådär i skolan och så, att det känns lite lättare att ta till sig och det blir inte sådär, främmande och så.

### *Att vara högpresterande*

De skolor i förorten som informanterna har gått på, har antingen inneburit att de haft en positiv skoleffekt på dessa individer som de facto har lyckats, eller så har dessa individer lyckats trots negativa skoleffekter. Genomgående har informanterna framställt sig som i förhållande till sin omgivningen mer högpresterande. Detta är meritmässigt på grund av urvalet inte särskilt förvånande. Det är dock intressant att denna relativa framgång under skoltiden verkar ha fungerat som en generativ mekanism för dessa informanters uthålliga satsning på studier. Det har sedan länge funnits en skolpolitisk strid huruvida man bör nivågruppera elever efter prestation, och idag har vi ett skollandskap som i allt högre grad innebär att elever återfinns på skolor i enlighet med nivån på deras meriter (Skolverket, 2012b). Nedan ges dock en bild av att det till och med har varit utvecklande för avhandlingens informanter att befinna sig i en inte alltid högpresterande omgivning. Detta står i kontrast till synsättet att stor skillnad i kunskapsnivå ger negativa skol- och kamrateffekter för högpresterande elever.<sup>153</sup>

Att exempelvis Marta relativt klasskamraterna utmärkte sig med sitt intresse för kunskap hade det positiva med sig att hon blev uppmärksammad och uppmuntrad. Det framkommer att hon tror att hon kanske inte hade blivit det i en klass i något annat område i staden. Hon är ett exempel på att en högpresterande elev kan växa i självförtroende av att gå i en inkluderande klass med en mix av elever på olika nivåer:

*[...] jag hade nog varit en ganska sådär på nåt sätt medelmåttig elev i dom flesta andra områden, men i Gårdsten blir man ju bara för att man liksom tidigt läser böcker, ett tag kändes det så liksom bara för att man frivilligt öppnar böcker så var det, så pushade ju alla lärare en jättemycket och tyckte, tyckte att man var nån slags geni och så fick man ju det *självförtroendet* av det alltså.*

Safete är som Marta ovan inne på vad hon ser som en positiv sida av saken; om man i en mer lågpresterande skolkontext visar intresse blir gensvaret desto större. Detta kommer fram då jag frågar om vad som har svarat mot hennes egen drivkraft.

---

<sup>153</sup> Från ett policyperspektiv pekar forskning om kamrateffekter på att nivågruppering totalt sett har en negativ påverkan på den *genomsnittliga* resultatnivån i ett skolsystem (allt annat lika) då svaga elever förlorar mer på att grupperas efter studieresultat än vad de starka vinner (Sund, 2009).

Detta kan tas som exempel på att skolan genom sina lärare trots allt klarar av att svara mot de behov som studiebegåvade elever med framåtanda möts med:

[...] en positiv sak i just gymnasiet var att om, alltså *man fick väldigt mycket feedback och stöd av lärarna*. Om man visade framfötter. Tycker jag på ett eller annat sätt liksom att jag var aktiv i elevrådet och då var det så här, då och jag hade kontakt med skolstyrelsen och så att dom, man märkte liksom att så fort det var okey jag ville kanske starta ett projekt eller gör någonting så hade man lärarnas stöd.

Erika ger en liknande bild. Mot en bakgrund av i lägre grad satsande klasskamrater har hon känt att hon fått respons från lärarna och att hon blivit uppmärksammas:

I gymnasiet som ändå blev den där, där jag verkligen kämpade för att få MVG i alla ämnen så... Nämen där blev man faktiskt eller jag vet inte riktigt hur jag skall (paus). Ja men man kanske kan säga att man blev favoriserad, eller att *lärarna uppmärksammade en mer*, faktiskt. Eftersom det kanske var tre, fyra stycken i klassen som hade dom här ambitionsmålen liksom.

När jag i intervjun med Carina pratar med henne om hennes problem med matematik i grundskolan, den brist på stöd hon upplevt och vilka förväntningar skolan haft på henne pekar även hon på att hon gick i en klass där betygen inte var särskilt höga. Med distans är hon nu kritisk främst till en brist på stöd i matematiken där hon hade svårigheter. Hennes egen drivkraft framstår som mer betydelsefull än skolans förväntningar på henne när hon satsade på högre betyg i ämnet. Att hon var relativt högpresterande i andra ämnen verkar ha inneburit att hennes svårigheter i matematik på grundskolan inte riktigt noterades när hon gärna ville ha bra betyg även i matematik:

Ja det var nog mer att jag ville ha höga betyg [...]. Men det var väl det att man, man ville så gärna det. Så. Och det var väl inte så många just i den klassen heller som hade så bra betyg så det, ja, det kanske var... därför hon sa det, det var, man var så, ja, *högt över dom andra* ändå om man säger.

## Lärare som gör skillnad

### *Lärare med socialt engagemang*

Det är slående när jag ser på intervjumaterialet som helhet hur sällan samtalen kommit in på frågor om ämneskunskaper och lärande, det som utgör skolans kärnprocess. Snarare är det lärarnas engagemang och inte minst då ett socialt engagemang som framträder som viktigt. När informanterna tänker tillbaka är det

betydelsen av relationen till läraren de lyfter fram och vilka kvaliteter läraren haft i sin attityd till dem. Marta beskriver sin grundskoletid som att det var väldigt stökigt och att det var svårt att ha lugna lektioner. Hon menar dock ändå att utbildningen i grundskolan varit mycket bra, något hon tycker sig ha fått bekräftat när hon i vuxen ålder pratat med andra om hur de upplevt sin skoltid. Hon lyfter här fram att lärarna har varit viktiga för henne och hon pekar särskilt på att de har haft ett stort socialt engagemang som varit betydelsefullt. De framställs ha haft stort socialt patos som används i ett kompensatoriskt arbete där de synliggjort en värld som eleven annars med sitt kulturella kapital inte självklart har haft tillgång till:

Ma: Mina lärare har varit viktiga där. På det viset, alltså ... Jag hade jag tycker mina grundskolelärare som jag har haft, *nästan samtliga har verkligen varit fantastiska och betytt mycket för mig*. Jag vet inte vad det var, om det var så att alla bra lärare samlades i Gårdsten på åttiotalet eller nått, ja.

MW: (skratt).

Ma: Jamen jag har verkligen tänkt på att man borde undersöka det där, att det var märkligt, men ... men dom...

MW: Vad var det som var bra då?

Ma: Jag tror att dom var bra generellt, *dom var liksom socialt inriktade*, dom hade valt att jobba, jobba i dom här då ganska nya förortskolorna, ... och drevs av en massa ... dom drevs av liksom rättviseton och var ganska så *höga ideal om samhället*. Å det tror jag var jättebra för oss då. Men,...

MW: Hur märkte man det som elev då? Mer konkret.

Ma: Ja i dom... på låg och mellanstadiet är det ju så mycket av det samtalet man har ... med läraren, handlar det ju om världsbilder och så, så där blir det ganska explicit, alltså att dom ... (paus) att dom på något sätt är väldigt *uppmuntrande och försöker visa en värld som man inte självklart har tillgång till* om ens föräldrar till exempel inte pratar svenska eller vad det nu kan vara.

Det finns en tydlig platsdimension i redogörelsen för vad lärarna gjort i sina ansträngningar att kompensera negativa områdeseffekter. Lärarnas sociala engagemang har här gett en positiv skoleffekt, vilket innebär att lärarengagemanget därmed har fungerat som en generativ mekanism som utlöser händelser. Man har vid olika tillfällen förlagt undervisning till andra platser för att ge en annan bild av samhället än vad man får enbart i det egna området. I slutet blir platsdimensionen särskilt tydlig då hon uttrycker att relationen som byggdes var mellan Gårdstens-eleverna och platsen Hovmantorp:

Men det var ju de som, alltså, den här lärarkåren såg till att vi gjorde ganska mycket. Alltså i skolan var det, alltså, det var inte bara så att man åkte in på museum en gång per år utan, dom motiverade oss ut och *försökte visa ganska mycket utanför Gårdsten*. En sån där grej som vi gjorde var att vi hade en klassresa som man ofta har, lärarna hade byggt upp en tradition

återkommande om att man varje år åkte ut till samma ställe som är en liten ort i Småland som heter Hovmantorp, som jag tror att dom hade valt ut just för att den var så himla svensk och liten och traditionell och glasbruksort, men man åkte tillbaka till den år efter år. För att bygga en relation mellan Gårdstendungarna och Hovmantorp, alltså *den sortens grejor gjorde dom ganska medvetet* tror jag.

När Sara får frågan om hur skolan har svarat mot den egna viljan ger hon en bild av att vissa lärare varit betydelsefulla för henne, men att lärarna i ett socialt belastat område ibland tappar det nödvändiga drivet och engagemanget som behövs för att stödja eleverna i deras utveckling. Engagemang är måhända särskilt viktigt i en förortsskola där det finns brist på för studier gynnsamt kulturellt kapital och där det förekommer negativa områdeseffekter. Engagemang kan ses som en mekanism, vilken ger frånvaron av engagemang en negativ skoleffekt:

S: Ehh (paus). Ja det är lite både och faktiskt. Vissa, många lärare som var trötta speciellt, det är faktiskt så att det är många lärare i Hjällbo och Angeredsgymnasiet som är lite trötta på det här därför att, ja, ungdomar i förorten kan vara väldigt jobbiga (skratt) så kan man bara säga. Det kan vara jobbiga klasser och dom kan var respektlösa och dom är inte intresserade av att vidareutbilda sig och dom bara dyker upp för att dyka upp, mest för föräldrarnas skull. Och då blir det mer att *lärarna tröttnar på det beteendet och det kan man ju i och för sig förstå*. Men då blir det att vissa, att *dom tappar det här drivet och engagemanget för elever som lärare skall ha, så det är inte alltid att man fått så mycket stöd som man känner att man borde fått*.

MW: Mmm.

S: Och, ja, men *medan andra kunde vara verkligen ja underbara, snälla och verkligen driva på och pusha* på att man skall förbättras och sådant. Så det var lite både och faktiskt.

När en lärare i grundskolan utanför den formella lektionstiden tog sig tid att prata om livet, ambitionerna och olika framtidsscenarier hade det stor betydelse för Sara. Om hon i hemmet saknat engagemang för studier mötte hon i lärare Berit en människa engagerad i hennes skolgångs betydelse för framtiden. På så sätt blev läraren en signifikant person i Saras väg från miljonprogram till högskoleprogram. Sådana signifikanta personer ges stor betydelse av Mats Trondman (1994) i hans avhandling om klassresenärer. Saras första tanke är att det inte fanns något i skolan som påverkade henne att ta steget till högskolan, men sedan kom hon att tänka på grundskoleläraren Berit som varit engagerad på raster och utanför skolan:

MW: Finns det någonting i skolan tycker du som påverkade dig just att ta det här steget till högskolan?

S: Jag vet inte, nej. Ja vissa lärare, vissa lärare har man inte glömt bort. Det är ju så. Min högstadielärare i Hjällboskolan, Berit hette hon, hon var verkligen underbar och hon kunde verkligen sitta i ja i timmar med oss och med mig själv bara. Nej men nu skall vi ta en lite pratstund och så, vad vill du egentligen och vad kan du tänka dig att, bara det där att man engagerar sig.

MW: Ja.

S: På rasten sådär då. *Hon var verkligen jätteengagerad.* Vi gick hem till henne flera gånger och hon var engagerad, så henne glömmar jag inte bort och hon var verkligen, hon brukade ta fram olika *scenarier* så där, tänk dig nu att du inte pluggar vidare och du inte gör så och hamnar här och så träffade du en kille och (skratt) hon kunde typ och så är ni fyrtio år och så du bor där i en lägenhet i en tvåa och verkligen skrämde upp mig (skratt). Okey, eller så går det den här vägen och så är det lite mer såhär eller så kanske du går den här vägen och gifter dig med en rik (skratt) så *hon kunde visa dig vilken väg skall du ta* och lite sådant. Hon bara du kanske kan gå den här vägen. Sen i gymnasiet så tackar du ja till droger och då är det kört, då hamnar du här igen och lite så. *Jag kommer ihåg hennes samtal, det hjälpte faktiskt.*

MW: Ja.

S: Men att en lärare är engagerad, det är viktigt.

MW: Men det här engagemanget du pratar om det var mer,

S: Nej det var hennes egen vilja det var inget program eller någonting, det var hon själv som ville göra det.

MW: Det var mer samtal om livet.

S: ja, precis.

MW: Inte kursen då?

S: Nej livet.

Det är intressant vad gäller lärare Berits agerande att gränser överskrids på flera plan. Dels är det som att gränsen mellan rollen som formell lärare och en signifikant medmänniska i mötet med Sara och flera elever är upplöst. Det är på rasten och inte på lektionen som samtalen äger rum, en rast som i högre grad tillhör elevens egentid och som för det mesta, om läraren inte är schemalagd rastvakt, tillhör lärarens planeringstid och inte den formella undervisningstiden. Lärarens engagemang för eleven lyfts fram då samtalen inte uppges ske för att läraren måste, utan för att hon själv ville det. Det är också lärarens livserfarenhet snarare än formella kunskaper som värderas i samtalet, även om det inte skall uteslutas att den formella ämneskompetensen kan ha betydelse i Saras uppfattning om vem som talar och från vilken position den gör det. Geografiskt sker samtalen utanför skolbyggnaden och även utanför skolans område när eleven ibland besökt lärarens hem vilket till och med markerar att gränsen mellan lärarens profession och privatliv suddas ut. Att gränser på något sätt utmanas och/eller överskrids kan vara något av vad som kännetecknar ett möte där betydelsen av begränsande strukturer bryts och handlingsutrymme kan frigöras. När Berit samtalade med Sara hamnade istället fokus på framtiden och på den egna viljan som i *"vad vill du"* och på handlingsutrymmet som i *"vad kan du tänka dig att"*. Möjligen var dessa samtal helt avgörande för att bygga upp Saras självkänsla och framtidstro till den punkt där hon känner att det var hon själv som valde att satsa på skolan. Samstämmigheten är stor bland informanterna vad gäller att skolan kan göra mer för att få elever med liknande bakgrund att ta samma steg

som de gjort. Har man inte kulturellt kapital i form av kunskap om vad högskolestudier innebär kan det som för Sara vara svårt att orientera sig mot framtiden och veta vad som gäller. Utrymmet för egna föreställningar grundade i en känsla av otillräcklighet riskerar att ta över:

Alltså jag har ju alltid velat plugga vidare. Men sen så var det ju det här *man hade ju hört så mycket rykten om att det var svårt* att komma in, på universitet och högskola, att man var tvungen att ha MVG i allt och jag hade inte det. Ba nämen, *jag kommer ju aldrig att komma in någonstans* så det, det är ändå kört tänkte jag.

### *Lärarengagemangets formativa betydelse*

I forskning om lärande brukar den formativa bedömningens stora betydelse lyftas fram, och den är mer kopplad till konkreta uppgifter (Hattie, 2009; Jönsson, 2011; Lundahl, 2011; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ordet bedömning för antagligen många läsares tankar till summativ bedömning, att lärare när något är klart graderar detta betygsmässigt i förhållande till kunskapsmål. Här är det dock viktigt att tänka på bedömning som ett begrepp som inrymmer en formativ process i kunskapsbildning, i betydelsen av att handleda genom att synliggöra och diskutera varje elevs egen kunskapsutveckling. De väsentliga generativa mekanismerna som visat sig leda till ökat lärande, är i huvudsak att göra det som skall läras synligt genom att utgå från där man befinner sig, och ge formativ bedömning som siktar *framåt* i vad man mer rättvisande borde kalla "feed forward" snarare än "feed back". Jag har tidigare nämnt att aspekter av själva skolans kärnprocess, lärandet, varit ganska frånvarande under intervjuerna med informanterna. Dock har lärares *engagemang* i olika former trätt fram som en generativ mekanism för elevernas kunskapsbildning och framtidsplaner. Lärare skildras i detta sammanhang som snälla, att de ger trygghet, att de bryr sig och att de har förväntningar och pushar. Intervjuerna har alltså mindre kommit att handla om den kognitiva dimensionen och om kursmål, och mer om vad som får en som elev att alls bry sig om att satsa på skolan och att gå vidare till högskola. Man kan teoretisk med Archers begrepp utifrån detta empiriska resultat omformulera ovanstående, så att en viktig dimension av bedömning för lärande är bedömning för 'concerns'.<sup>154</sup> Detta är en process som haft positiv formativ betydelse för att eleverna bryr sig om studier, vilket är ett grundläggande villkor för inre motivation och lärande. Att enskilda lärare har egen-

---

<sup>154</sup> För en utförligare presentation av begreppet 'concerns', se under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension*. Se även (Archer, 2000: kapitel 6; 2004; 2012: 104-111).

skaper som rymmer ett personligt engagemang, kan uttryckas som att lärares krafter och agentskap har haft betydelse.

I intervjun med Hussein frågar jag om vad som underlättat eller hindrat övergångarna mellan stadier i utbildningen. Han utvecklar här sin ståndpunkt att det varit betydelsefullt för att gå vidare i systemet, att han har haft lärare som har engagerat sig i hans prestationer och visat att de vill att han skall lyckas. Ett sätt att uttrycka detta är att de formativt bedömt hans process. De har därigenom visat att de "brytt sig" genom att samtidigt ha ett personligt förhållande till eleven:

H: Alltså jag har egentligen inte haft några problem allt med dom här stegen, jag tycker att det bara har hjälpt en, så länge man har haft *lärare som brytt sig*, så jag har haft ganska tur med mina lärare. Både i lågstadiet och mellanstadiet och högstadiet så har de *pushat* en framåt. Sen när man kom till gymnasiet så var det lite mer, då hade man inte samma kontakt med lärarna. Och det var ju bra i och för sig också för att sen när man började på universitetet så var det ju verkligen... så att systemet det tycker jag, jag kan inte komma på någonting såhär konkret som...

MW: Du använde två ord där, som är inte riktigt samma om du kan utveckla det kanske, du sa att dom lärarna hade pushat dig och dom hade brytt sig.

H: Ja.

MW: Är det samma sak? Eller är det olika saker?

H: Nej, det är nog samma sak tror jag. Att pusha en är ju samma sak som att då bryr dom sig, då vill dom att man skall lyckas (paus). Så att det, det är nog samma sak.

MW: Mmm.

H: För att dom skall pusha en så måste dom ju bry sig. Så är det nog.

MW: Konkret alltså, hur visar det sig?

H: Man hade ju ett *personligt förhållande till läraren* i högstadiet i alla fall. Som, som kunde ta en åt sidan och säga att, nå nu har du börjat slappa lite, nu får du skärpa dig. Är det något problem? Har det hänt någonting? Så att det... Det blir som en liten varning till en själv, så att man kan sätta i en högre växel igen.

Karin är tydlig med att lärarens engagemang både för ämnet och för eleverna är viktigt. Flera av informanterna pekar på att det har varit motiverande, när läraren på grundskolan sagt att det här behöver ni när ni går i gymnasiet, och sedan lärare på gymnasiet sagt att en viss metod är viktig för så arbetar man på högskolan. Karin menar att lärarens engagemang kan göra hela skillnaden för om man såg ämnet som viktigt och intressant. Den formativa bedömningen att kontrollera vad eleverna lärt sig tolkades som engagemang. Hon har erfarit både bra lärare men också lärare som egentligen inte har velat arbeta i ett område med förortselever och därför saknat det viktiga sociala engagemanget som lyfts fram tidigare. Återigen kommer det fram i slutet av citatet att det är viktigt att komma nära eleverna. Det framgår att om lärarna inte är engagerade så sker det ingen utveckling:

Men jag inser ju att oavsett vilken årskurs man gick så det viktiga var ju att det var *en lärare som var intresserad och engagerad*, både kunde sitt ämne och var intresserad av att eleverna skulle lära sig någonting. De var mer lärarens personlighet egentligen, det här låter lite hemskt, men alltså nån som verkligen ville va där. [...] *Att dom faktiskt kollade att vi lärde oss nått och att de verkligen var engagerade*, det var liksom det som var (paus) att de kunde, förmedla verkligen att det här är viktigt och intressant. Det går ju liksom inte och ... de här lärarna som kom dit för att dom var tvingade och som vantrivdes med att undervisa dom, deras ämnen var inte roliga. Och det är ju tyvärr så att det smittar av sig, alltså på ämnet, det bara är så. [...] det gör ju hela skillnaden. Har man då otur och får, jag vet inte hur det ser ut idag, men alltså jag kan tänka mig att (paus) det är väl inte mer poppis idag att jobba på en skola i Angered än vad det var då. Och det var ju minst hälften av dom som jobbade där som verkade inte tycka att de ville komma nära eleverna speciellt mycket. [...] *Hade dom vart nollställda så hade det inte blivit nått. Det är jag helt säker på.*

Safete är även hon inne på att lärarens engagemang och vikten av ämnesinnehållet är intimt förknippat. Hon beskriver emfatiskt att en bra lärare är en engagerad lärare som är viktig för elevens motivation och som kan förklara varför man skall lära sig olika saker:

Sa: Angeredsgymnasiet som är kanske en tuff skola med starka elever, det räcker inte att vara en bra lärare, jag tror att det behövs alltså en, ähh, eftersom det är kanske tufft med att hålla igång motivationen och att kunna, kunna, jag kanske mycket handlar om respekt att folk skall kunna ta eleverna så att de kanske lyssnar på det man säger så, ahh, det gäller att verkligen vara riktigt bra (skratt).

MW: Vad är bra då? Alltså, vad lägger du i det?

Sa: Alltså det är någon som är verkligen (paus) som ger alltså, *som ger sig hän i sitt jobb som lärare till hundratio procent än bara hundra typ*. För att ja det är så här okey skall man kräva det av lärarna (skratt) Nämen nån, det är, alltså just det här de ofta pratas om läraren kan inte ge eleven motivation eleven måste själv hitta sin motivation, men det tror jag man visst kan. Alltså, och när man liksom skall kanske ha en lektion om historia eller vad det kan vara att ja okey *det här är viktigt att ni lär er just för att, på grund av att det kommer att behövas* såhär och såhär. Eller det är bra att kunna på grund av det här och det här. Istället för att, jag tror att många tänker att jag kommer ju aldrig att ha nytta av det här liksom. Så då, man ser inte det som något viktigt.

En utmaning för skolor i förorten är otvivelaktigt ökningen av andelen elever som nyanlända och sent kommer in i det svenska skolsystemet. För Ayla som kommit sent till Sverige och snabbt tagit sig vidare genom systemet har responsen från lärare varit särskilt viktig. Hon pratar om vikten av att lärarna är "snälla" och verkligen tar sig tid i samtal att vara uppmuntrande. Hon menar att detta ger ett band av tillit och trygghet som avspeglar sig i goda studieresultat. Att ämneslärare har kunnat skilja på språkkunskaper och ämneskunskaper framstår som viktigt för elevens självförtroende och resultat. När jag frågar hur skolan svarat mot hennes vilja är det



lärarens betydelse och deras förväntningar som hamnar i fokus. Det hon höll som angeläget och brydde sig om och den individuella kapaciteten, stöttades av att läraren hade förtroende för henne. Då kände hon sig trygg i sin egen förmåga:<sup>155</sup>

A: Ja, det är olika när det gäller olika lärare. Alltså, det fanns vissa som var jättesnälla och så. Vi hade en till exempel min samhällskunskapslärare, först hade vi en kvinna, jag vet inte vad hon hette Anna något sådant, sen blev hon gravid så hon fick mammaledigt och vi fick en man efter henne. Och *hon var jättesnäll*, sådana lärare kommer man ihåg, hon, alltså jag kommer ihåg att jag gjorde ett arbete i samhälle och det var om svenskar och invandrare eller något sådant och jag gick till henne och sa att jag har problem med språket och så här och hon sa nej, jag förstår allting och jag har skrivit jättebra, hon muntrade upp mig jättemycket. Och sen det var min svenskalärare, Anna Svensson, och hon var också jättesnäll.

MW: Det här med snäll, det kanske man kan mena olika saker med? Vad menar du med det?

A: Ja snäll det är att till exempel när en lärare ser att jag kämpar då skall de säga så här att *positiva ord* till dig, så att man kämpar mera. Men till exempel jag hade Sven han är jättebra lärare han brukade undervisa jättebra och så här, men man hörde sådana positiva ord från honom jättesällan. Han var lite snål med sådant. Och då kände man sig otrygg, eller jag vet inte otillräcklig på något sätt när man var med honom såhär. Så, jag vet inte. Till exempel i kemi A fick jag godkänt trots att jag var jätteduktig. Och sedan kemi B fick jag VG. Det var på grund av att på kemi B fick vi en annan lärare och hon var så här som sa positiva ord, åhh du är så duktig. Det är därför alltså jag brukar jämföra med de betyg jag ser, alltså lärare spelar jättestor roll. När man känner sig *trygg* med en lärare då vill man visa mer åhh jag kan det här jag... Jag är sådan här, när en lärare litar på mig och tycker att jag är duktig då vill jag visa honom mer. [...] Ett barn vill ju höra från sina föräldrar eller från sin pappa att du är bra, det du gör är jättebra och då gör barnet bättre ifrån sig. Så, det är samma sak i skolan också. Speciellt om man tycker om läraren då vill man höra positiva grejer ifrån han också. [...] Jag såg till exempel när lärarna sa någonting bra till mina kompisar då sa de att eftersom han trodde på mig då måste jag göra bättre ifrån mig.

Damir är ett exempel på att skolan som institution har fungerat trots att familjen i väntan på uppehållstillstånd har flyttat mellan tre olika boenden och skolor innan de hamnade i förorten i Göteborg där Damir började i en förberedelseklass för invandrade. Hans krav på skolans förmåga att möta hans behov förefaller inte ha varit särskilt högt ställda. Han menar att eftersom han kunde gå i skola den mesta av den tiden anser han inte att han tappat något. När Damir får frågan om vad i skolan som har underlättat eller hindrat honom från att komma vidare, pekar även han på att han har haft lärare som har varit snälla och justa.

(paus) Svår fråga. Jag har alltid som tack och lov så har jag alltid haft bra lärare, alltså *justa lärare*. *Snälla lärare*. Och jag har aldrig känt att jag har blivit diskriminerad av någon lärare. Alltså att jag förtjänar något bättre än det jag fick i betyg. Tvärt om så (småskratt) så anser jag att jag har fått i vissa ämnen betyg som jag har inte förtjänat. Så jag har alltid, vad skall man

<sup>155</sup> Här kan understrykas att just utvecklandet av *förmågor* är centrala kunskapskrav för samtliga skolformer i de under 2011 och 2012 fastslagna läroplanerna (Skolverket, 2013b).

säga, haft det lätt för mig. Jag har inte känt av några, att någonting har varit konstigt. Eller att någonting har varit emot mig.

En viktig aspekt av den formativa bedömning är som sades inledningsvis att den rymmer en temporal dimension i att den siktar framåt och därigenom sporrar och ger kunskap om hur utveckling är möjlig. Ovan har den formativa bedömningen kopplats samman med det som eleverna bryr sig om. Det finns även i informanternas intervjuvar indikationer på att lärarengagemanget har betydelse för att se en framtid som inbegriper högre studier. En lärares kommentar om att Simon var begåvad och kommer att uppnå någonting särskilt då han fyller trettio år har etsat sig fast i minnet och han funderar på att ta kontakt med den läraren. Jag frågar honom om detta var viktigt för honom och han menar att det som var viktigt var att läraren hade förtroende för honom och visade intresse för hans framtid:

Inte på så sätt att det skulle förändra mig på något sätt, men det eftersom han hade det här förtroendet så att säga i mig så och han, verkar väldigt genuint intresserad av att se.

För att orka bry sig om skolan här och nu är det viktigt även att bry sig om vad det skall leda till. Det har framgått att studiemiljön inte alltid är lugn och trygg i förortens skolor. Ayla beskriver att lärare på gymnasiet alltför ofta blir upptagna med omotiverade och stökiga elever och att koncentrationen på dessa går ut över att etablera en god kontakt och uppmuntra de ambitiösa eleverna. Resonemanget landar dock i att det är viktigt att komma i kontakt med eleven och prata om framtiden:

[...] det fanns sådana här busiga elever som inte ville göra någonting så här och som lärare brukade bli mycket upptagna med sådana elever. Alltså de behöver också hjälp och sådant, man skall självklart hjälpa dem men när man ser att han vill inte göra någonting eller hon vill inte göra någonting, det enda de vill är att ta ut studenten och börja jobba eller något sådant, *det viktiga är att man skall komma i kontakt med eleven och se vad de vill göra efter*, och se hur ambitiös eleven är. Och då skall man ge extra hjälp till dessa ambitiösa elever.

Många elever i förorten kommer inte heller från studievana hem där det finns tillgång till kulturellt kapital. Utifrån Karins livsvärld ingick inte högre studier från början i hennes föreställningsvärld. Hon gick ekonomisk linje på gymnasiet och det blev tankeväckande att på Komvux stöta på en lärare som tyckte att hon skulle gå på Chalmers, där hon senare också hamnade:

Ja!, jag vet, det är en jätte... det roliga är att jag minns att jag hade en lärare på Komvux som sa till mig, men *du kanske skulle gå på Chalmers?* Nähähä, sa jag då, för jag hade aldrig hört talas

om Chalmers egentligen. [...]det var många såna här grejor som inte fanns i ens föreställningsvärld, man hade inte träffat någon som höll på med det och man hade ingen aning om nått.

För Lotta har läraren berättelser utifrån personliga erfarenheter om hur livet som student inspirerat och påverkat henne att läsa vidare efter gymnasiet. Teoretiskt kan man se detta som att läraren delar med sig av sitt kulturella kapital (Bourdieu, 1986; Broady, 1998), kunskap som annars är svår att ta del av om man inte har föräldrar eller syskon som läst på högskola:

Alltså det var väl att jag hade lärare som på något sätt inspirerade mig. Som berättade lite, jag saknade information om universitetet, men det fanns ändå lärare som berättade om att när jag pluggade till lärare i Uppsala så levde vi såhär bla. bla. bla. Alltså just *berättade om sina egna erfarenheter* och ja pratade mycket om det. Jag tror att det, det inspirerade mig på något vis.

Lotta menar att engagerade lärare som har berättat om universitetet har haft betydelse men det var också något hon saknade och önskar att hon hade fått mer av. Universitetet var en värld hon inte visste något om och skolan kunde gjort mer för att överbrygga detta glapp mellan utbildningsstegen:

L: Underlättat, jag har haft bra lärare, inte alla men vissa. Som har på något sätt inspirerat mig och som kanske har *berättat om universitetet* och lite sådär. Som jag sa innan så jag visste ingenting. Och det kanske jag saknar lite i gymnasiet att man inte vet så mycket. Jag skulle vilja att man kanske informerade eleverna lite mer. Kanske *ta dom till universitetet* så att de får se hur det går till, sätta dom på en föreläsning, jag vet inte, sådana saker saknade jag faktiskt. Och jag har en kusin som läser på gymnasiet nu och hon vill läsa vidare men har inte heller någon så hon kommer ju till mig. Och jag tar ju med henne hit (skratt) Kom här så ska du få se. Och det saknade jag lite. Just informationen mer om hur allt fungerar och hur det går till.

## Avsaknad av kompensatorisk vägledning

När tjänster i studie- och yrkesorientering inrättades på 1970-talet var den kompensatoriska vägledningen och vägledaren som systemförändrare enligt Karin Asplund (2005) två av de stora uppdragen. Målgruppen var de svagaste i skolsystemet och att vägleda elever som kom från miljöer utan studietradition. Syokonsulenterna förväntades stå på barrikaderna i syfte att vara systemförändrare genom att verka för att undanröja de orättvisor som fanns inbyggda i systemet. Detta är dock en roll som enligt Asplund successivt tonades ner för att i princip helt försvinna från uppdraget. I dagens styrdokument nämns inte rollen systemförändrare alls. Studie- och yrkesvägledaren har inte heller något särskilt uppdrag

med avseende på kompensatorisk vägledning. I de yrkesetiska reglerna för studie- och yrkesvägledare står dock att läsa att studie- och yrkesvägledaren främjar rättvisa och likabehandling – därvid ägnar vägledaren särskild uppmärksamhet åt att kompensera individens olika förutsättningar och att man aktivt skall motverka diskriminering. Till studie- och yrkesvägledarens professionella kompetens hör enligt de etiska reglerna också att vara väl medveten om de egna attityderna och värderingarna gentemot individ och samhälle (Lärarnas Riksförbund, 2001). Utan en sådan medvetenhet riskerar man att avleda snarare än att vägleda.

Att vara pedagog betyder bokstavligen barnaledare. Som lärare har man ett syfte med undervisningen, både vad gäller kunskapsmål och mål för elevens utveckling. Förväntningar kopplade till såväl var vi är och vart vägen leder blir därmed centrala. Det vore förstås både orättvist och orealistiskt att förlägga hela ansvaret för vägledning på studie- och yrkesvägledarna. Dessa träffar eleverna och föräldrarna mycket sällan i förhållande till lärarna. I bästa fall är de som har vägledning som profession bara en liten del av hela skolans verksamhet. Skolans uppdrag att vägleda eleverna är dessutom egentligen hela samhällets ansvar där näringsliv, högskolor, politiker, fackföreningar, föreningsliv, representanter för professioner med flera kan vara betydelsefulla aktörer. Vad gäller vägledning visar dock empirin att det finns en avsaknad av framtidsorientering. Bilden som framtonar är att den snabbt ökande individualiseringstendensen inom skolområdet förändrat studie- och yrkesvägledarens roll. De stora valfrihetsreformerna gör att studievägledaren har fullt upp med att lösa gymnasieskolans komplexa programutbud och säkerställa att eleven får sina kurser och poäng. Elever med kulturellt kapital med sig hemifrån klarar att ha högskolestudier som vägens mål (Bourdieu, 1986; Broady, 1998). Men för studieovana elever med icke utbildade föräldrar är risken stor att utbildningsresan tar slut i glappet mellan gymnasium och högskola. Med utgångspunkt i denna inledande presentation av kompensatorisk vägledning kan det vara intressant att fundera över vad som sägs och inte sägs i intervjuerna om den professionella vägledningens betydelse för dessa informanter som läst vidare. Utifrån sett kan man tänka sig att dessa informanter kunde ha lyft fram studie- och yrkesvägledning som en viktig faktor för att ta sig från förorten till högskolan. Bilden är dock att denna påverkan verkar ha varit mycket liten. Empirin visar snarare att informanternas kapacitet till agentskap har varit viktig, att det finns ett glapp mellan gymnasium och högskola och att den vägledning som ges inte alltid pekar framåt.

Lotta och Isaias kan exemplifiera att det framför allt krävts agentskap för att ta sig framåt på vägen. Lotta tog under gymnasietiden själv kontakt med studie- och yrkes-

vägledaren på högskolan, och vad gäller vägledning på gymnasiet var hon mest bara besviken över att hon uppmanats att läsa matematik C fast hon inte behövde det. Isaias som behövde komplettera sina gymnasiestudier med att läsa basår på högskolan letade själv reda på denna möjlighet som möjliggjorde senare universitetsstudier:

*Jag kollade på nätet. På nätet så här, jag gick igenom alla högskolor och så vidare, vilka kursutbud de har och så vidare. sen hittade jag det.*

När Lotta får frågan om skolan kan göra mer för att underlätta steget till högskolan kommer hon snabbt in på att det saknas vägledning och att man inte kan lita på att elever gör som hon själv gjort och tar många initiativ och kontakter:

L: Ja. Alltså *jag tycker att det finns en jättestor brist*, jag vet inte hur det fungerar nu. Jag saknade verkligen informationen. Alltså just att man kanske skall uppmärksamma eleverna från redan när de går i första ring att ja men era betyg kommer verkligen att spela roll på vilket program ni kommer in, eller om ni kommer in, så ni måste plugga. Alltså redan då vill jag att man pang säger till dom. Och sen att man informerar om hur det fungerar hur söker man in, det är ju inte alla som har kontaktpersoner eller som gör som jag skriver och ringer och (skratt).

MW: Nej.

L: Vet inte, beställer kataloger till dom, tar studiebesök hit eller, jag vet inte. På något sätt få dom att kanske träffa studenter, få dom att berätta hur det är. Det kanske blir intressant för dom, eller mer intressant, än att lärarna står och säger att så här är det.

Uppenbarligen ligger förklaringen till att dessa informanter läst vidare enligt informanterna inte i hur vägledningen har fungerat. När Armele får frågan om vad skolan skulle kunna göra för att i högre grad få förortsungdomar att läsa på högskola menar även hon att det var ont om framtidsorienterad information. Beskrivningen att det finns ett glapp i övergången mellan gymnasium och högskola som ingen riktigt tar ansvar för blir bekräftad. Studie- och yrkesvägledarens roll har främst varit att bringa ordning i poängplanen i det kursutformade gymnasiet. Hon klarade själv av steget men hon är också en av de informanter som har högt kulturellt kapital med sig hemifrån. Hon antar dock att det måste ha varit ännu svårare för kamrater som inte haft detta stöd hemifrån:

MW: Vad skulle man kunna göra? Vad dyker upp i ditt huvud?

Ar: Att redan i gymnasiet liksom informera dom om olika valmöjligheter och liksom vikten med en bra utbildning. [...] *det var inte någon som förklarade om dom olika programmen eller olika skolorna*, så som man gjorde liksom i högstadiet, när man skulle söka gymnasiet. Det var ju en grej. Men det var ingen som kom i gymnasiet och sa ja men det är bra om ni söker högskolan nu eller om något år.[...] från högstadiet till gymnasiet så är det liksom en, liksom en övergång som sker bara så ganska smidigt, liksom högstadieskolan är ju engagerad i liksom vilken skola du

söker och hjälper dig att söka och hjälper dig att hitta. Men i gymnasiet så var det ingen som sa; ska du söka vidare? Vad skall du söka? Behöver du hjälp med liksom, och *det hade vart riktigt grymt om syon eller liksom kunde vara engagerad i sådana frågor också*, att informera mer om vilka program det finns, vilka skolor det finns och hur goda möjligheter man har med sina typ betyg.

MW: När du säger syon kunde vara engagerad i såna frågor också, vad är syon engagerad i då?

Ar: Det är ju, så som jag uppfattar det, så är det ju just dom kurserna eller dom ämnena som finns på gymnasiet. Liksom ja, kan jag byta från psykologi till filosofi och ändå, såna grejer. Det var ju dom gångerna jag uppsökte syon, jag har inte uppfattat det som att jag skulle kunna få hjälp av henne med att söka på högskolan. Så det hade vart grymt om dom liksom redan i tredje klass eller ja i tredje ring kunde informera om, komma med broschyrer om olika skolor och boka något möte med varje elev och liksom kolla vad man har för planer efter gymnasiet.

James har haft kulturellt kapital i familjen i form av föräldrar med högre utbildning och en äldre bror som läst på högskola. Denna resurs har synliggjort vägen till högskolan, men han efterlyser ändå att gymnasietiden kunde ge mer direkt erfarenhet av högskolan så att den inte är en okänd plats. Olika högskolor har förvisso enligt James varit synliga på gymnasiet, men han är inne på att dessa band behöver vara starkare och mer kontinuerliga. Citatet nedan avslutas med att platsperspektivet kommer in i bilden då han säger att det vore intressant att få reda på hur det fungerar på olika platser. Han menar att det inte räcker med att prata om högskolan för att få någon att vilja söka sig dit. Man skulle kunna uttrycka det som att dessa elever behöver göra ett sådant livsval, till något som faller inom ramen för det de bryr sig om. Enligt informanten James erfarenheter är information en sak, men att erfara någonting skulle ge ytterligare en dimension. Safete menar här exempelvis att ungdomar mest blir påverkad av andra unga och att man borde utnyttja detta mer för att få ungdomar att bli påverkade. Teoretiskt kan hävdas att det vi bryr oss om, våra 'concerns', i hög grad också är en emotionell process och att erfarenheter lättare än information rymmer en emotionell dimension som är viktig vid påverkan. James är medveten om att han till skillnad från många av klasskamraterna har haft tillgång till kulturellt kapital i hemmet som har hjälpt honom att orientera sig mot framtiden och att välja. Till skillnad från flera andra informanter menar han dock att det har förekommit information om högre studier på skolan:

Sa: Det har jag väl *till störst del sökt efter själv*. Och i och med att jag har haft två äldre bröder som också har läst på högskolan med så vet man ju genom dem lite hur det går till och lite hur livet är och vad som förväntas av en och så där. Jag förstår att det är många andra som inte har den möjligheten riktigt och då kan det vara *svårare givetvis för dem* att få en inblick i hur allting hänger ihop. Men, *det har ändå varit informationsträffar* från olika skolor i Göteborg och utanför Göteborg som har kommit och pratat och delat ut informationsmaterial och man har

alltid blivit inbjuden till forum av olika slag där man har kunnat ta del av den informationen. Men har man inte en vilja själv att ta sig till dem så är det ju svårt givetvis.

MW: Kunde du se att grundskolan eller gymnasiet hade kunnat göra någonting mer eller annorlunda för kanske för din del framförallt men också för fler att ta det här steget att läsa vidare?

Sa: (paus) Det spelar ju aldrig någon roll hur mycket man pratar om någonting, *man måste få lite egen inblick i hur saker och ting funkar*, så man kanske kunde efterlikna högskolan i så stor utsträckning som möjligt så blir ju steget dit kortare att ta också givetvis. Jag menar inte att det är någonting som skall genomsyra hela gymnasieutbildningen, men man kan ju ha en temavecka eller någonting då, där man lägger om utbildningen någorlunda eller där man kanske får besöka några högskolor och se *hur det fungerar på olika platser* och så. Det kan man ju alltid göra.

Det är flera av informanterna som pekar på att externa besök kan ha viss betydelse, i synnerhet om det är i form av människor som kan ses som förebilder. Sara sätter dock fingret på, när hon svarar på frågan om gymnasiet kan göra mer för att få förortsungdomar till högskolan, att enstaka besökare utifrån i sig inte är lösningen och att effekten riskerar att bli kortsiktig:

(paus) Mmm. Vet inte. Kanske ta in fler förebilder av något slag. För det kunde fungera faktiskt. Jag tror att man gjorde det någon gång på Angeredsgymnasiet. Jag kommer inte ihåg vem det var men att man bara typ tog in någon ibland som pratade om att dom hade gått på skolan och då blev det typ åhh (skratt). Alla reagerade och så höll det sig kanske i tio minuter och sen bara jaja, men (skratt). Vi skippar nästa lektion (skratt).

För Ayla har besök från högskolan tillsammans med det egna sökandet efter information dock varit en väsentlig påverkan för steget till högskolan. SYV kan mycket väl ha haft sin del i möjliggörandet av detta besök. Men Ayla upplever inte att hon haft någon mer direkt hjälp av SYV:

A: I trean fick vi några studenter från högskolan, från apotekare alltså olika program. Så vi fick fråga dem, de hade sådana där kataloger till oss. Sen vi fick, de som var intresserade av apoteket eller något sådant vi fick gå till Göteborgs universitet någonting sådant och vi fick träffa studenter där som gick apotekarprogrammet och receptarieprogrammet, så jag har varit med hela tiden och jag har gått in vid HSV jättemycket, ja. Jag har sett liksom själv allt det här.

MW: Ja, just det.

A: Man har sådana här kataloger också som ja, det står information om alla program.

MW: Var du i kontakt med SYV någonting, studie och yrkesvägledare?

A: Nej, inte då. Nej.

Karin som tog sig till högskolan via Komvux har negativa minnen från den vägledning hon fått på grundskolan och ger röst åt att den vägledning som ges inte alltid pekar framåt:

Nej, men däremot hade vi både på, definitivt på grundskolan, hade vi en sån här så kallad syokonsulent som, (paus) han sa när folk pratade om teoretiska program då att Niää! Nej glöm det, du skall ju komma ut därifrån också. Om jag minns rätt så sa han det alltså till mig också. Nähä, du skall ju komma ut därifrån också. Hur dum får man bli, undrar man [...] Suck! Säger jag bara (Skratt). Han måste ju ha sagt en hel del andra saker till andra personer som var värre, om man säger om han sa så till mig.

Marta för med starkt engagemang fram ett negativt exempel om hur syokonsulentens funktion upplevdes som en spegling av klasstruktur och låga förväntningar snarare än att SYV-funktionen utgjort en dynamisk kraft med emergenta egenskaper att bryta sociala mönster. Hon menar att man antar att en viss sorts elever inte kommer att nå högskolan att man med missriktad omtanke skyddar dem från misslyckande och därför inte informerar tillräckligt. Utbildningssystemet riskerar med avsaknad av god vägledning att bli den primära institution som Bourdieu talar om genom vilken klass upprätthålls (Bourdieu & Passeron, 1977). Vägledningen är enligt Marta inte neutral och har en funktion snarast motsatt till kompensatorisk. Detta kan förstås som ett utslag av att skolan som institution genom sin till dels omedvetna praktik i kraft av sitt institutionella habitus uttrycker social partiskhet. Martas resonemang har fått förnyad aktualitet då högstadieelever återigen står inför valet att välja eller inte välja högskoleförberedande program i gymnasiet, och där valfriheten så som påpekades i introduktionen utnyttjas främst av familjer med tillgång till kulturellt kapital (Skolverket, 2003b, 2009b). Marta menar att det finns mycket dold information om hur man tar sig fram i samhället som de som saknar kulturellt kapital inte tar till sig. Argumentationen påminner mycket om vad som brukar förknippas med uttrycket dold läroplan, att det finns koder som de som inte tillhör medelklassen missgynnas av, vilket innebär att skolan som strukturell institution anses bidra till klassmässig reproduktion (Broady, 2007). Lena Sawyer konstaterade också i en rapport om strukturell diskriminering att det finns problem med SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskola till gymnasium (SOU 2006:40: 187-249):

Ma: Jag kommer ihåg när vi hade samtal med SYO, syokonsulenten inför gymnasievalet, på Gårdstensskolan, och att... jag blev så jävla upprörd, för jag tyckte att det fanns syokonsulenter som, vi hade fantastiska lärare men den där syokonsulenten alltså, var ju alltså jag vet inte om hon fick betalt nån stans ifrån för att vara aktivt klassbevarande eller vad det var. [...] men man skulle göra intresseprofiler och så var det helt förutsägbart vad folk ville läsa. [...] utan passade man rätt för vård och, alltså hon, hon borde ju skita i dom där intresseprofilerna och säga ja, du kanske väljer vård och omsorg, du kan göra det, men du skall ju veta att det som är högskoleförberedande är dom här tre. Alltså, jag tycker att det finns mycket, det finns väldigt mycket kunskap, alltså information om hur man skall ta sig fram i samhället och komma fram till



universitetet, som dels finns det *väldig mycket dold sådan information som, som man inte, sån som finns självklart i medelklasshem, självklart bara finns där, man vet det är inte sånt som står i broschyrer liksom. Och det har inte förortseleverna tillgång till, men dels så är man ofta inte väldigt tillräckligt tydlig med enkla sådana saker, utan säger att natur skulle vara för svårt för dig. Det klart att man kan säga att natur skulle vara för svårt för dig, men vill du verkligen komma in på Chalmers då måste du läsa natur, för inget annat kommer att ta dig dit. Alltså, den tydligheten tycker jag saknades [...]. Jag kan känna, jag minns den upprördheten *jag kände då att jag tyckte folk lurades bort från högskolevägen liksom.**

Marta menar att det finns ett glapp mellan förorten och högskolan. Högskolan behöver vara en självklar kunskapsinstitution även i förorten och inte uppfattas som något helt främmande. Hon tycker det är viktigt att lärarna redan på grundskolan skall ha höga förväntningar på att alla skall läsa vidare efter gymnasiet:

[...] att utgå från att alla skall göra det och tidigt prata med dom om det att, att liksom på nått sätt vad man än undervisar i refererar till liksom använda sig av högskoleforskning och referera till högskolan som en typ, som en självklar kunskapsinstitution i samhället, prata om, berätta vad man gör där alltså, för det var ju på högstadiet i Gårdsten var det ju alltså *ingenting var mer främmande än universitetet*, det var fullständigt främmande, det var liksom ingen som hade fattat att det fanns nästan så. Man hade sitt gymnasieval och sen var det tomt. Så det tror jag nog att man kan, man kan liksom inspirera till det.



## Mötet med högskolan

Även om frågeställningen främst är hur det var möjligt för informanterna att ta sig från förort till högskola förtjänar detta kapitel sin plats då mötet med högskolan kan kasta ljus tillbaka på betydelsen av plats och skolbakgrund i förorten. För högskolan är frågan intressant om hur övergången upplevts när man har en ambition att studenter som är underrepresenterade på högskolan avses stanna kvar i utbildningen i samma utsträckning som andra grupper. När nästan hälften av gymnasieeleverna totalt sett går vidare till högskolestudier, har högskolestudier i det närmaste blivit en del av det ordinarie skolsystemet. Gymnasiet verkar ha lyckats med att förbereda informanterna kunskapsmässigt och flera anser till och med att det var lättare med studierna på högskolenivå än vad man tänkt sig. Man var glad över att studiekamraterna var så motiverade och för den studiero som till skillnad från gymnasiet fanns på högskolan. Dock framgår att man var mindre förberedd på eget ansvar, studietempo och de krav på studieteknik som det medförde. Informanterna upplever högskolans institutionella habitus som främmande. Högskolan upplevs som en "svensk" plats med tydliga sociala och kulturella grupperingar mellan olika studentgrupper där det också finns inslag av upplevd diskriminering. Övergången mellan gymnasium och högskola har medfört tvivel som dock avtar över tid. Den kan beskrivas som en emotionell resa som leder till personlig utveckling.

### Övergång och tvivel

Att komma från vad som uppfattas som mindre privilegierade omständigheter till högre utbildning kan innebära att man känner sig ifrågasatt (Trondman, 1994). I en brittisk studie om utbildningsval till högre studier konstateras att emotioner är ett mer framträdande inslag när arbetarklassungdomar berättar om sina val i jämförelse med medelklasstudenter. Författarna drar slutsatsen, grundat i Bourdieus teori och begrepp, att det för arbetarklassungdomarna finns en brist på resurser i form av kulturellt-, socialt- och ekonomiskt kapital som kan stötta valprocessen. Dessutom hade mer av detta kapital varit till hjälp i valsituationen och i mötet med det okända fält som högre studier innebär (Reay, David, & Ball, 2005: 100-105). Att börja studier på högskola är nog för de flesta en passage i livet som innebär förändringar på flera

plan. Att läsa på högskola kan för förortseleven innebära att känna sig malplacerad, eller på engelska "out of place", om gravitationen från de sociala fälten är starka. Det är när individen konfronteras med dessa händelser som en person kan utveckla nya sidor av sig själv – eller tvivla på sin kapacitet och känna skam.<sup>156</sup> I valet att läsa vidare påverkas processen förutom av ekonomiska begränsningar och universitetens intagningspoäng alltså också av självexkluderande processer, då tillgång till kulturellt och socialt kapital påverkar social perception och åtskillnad mellan valmöjligheter.

För vissa var steget till högskolan något av en utvecklingskris. Sara talar om att högskolestudierna först innebar att hon blev deprimerad när hon hamnade ensam på en ort där hon inte hade sina nära omkring sig. Ännu ett tydligt exempel på att steget till högskolan kan vara en emotionellt prövande upplevelse, är också Damirs historia om platsbundna emotioner där han så småningom tvingade sig tillbaka till fysikhuset.<sup>157</sup> Studierna resulterade under första året i en tid av depression i samband med att han hoppade av en utbildning för att nästa år börja om med en annan inriktning:

Da: Det handlade, det hade direkt anknytning till utbildningen?

MW: Det var så.

Da: Yes.

MW: Ja.

Da: Och jag känner att fortfarande nu så har jag fortfarande märken kvar, alltså mitt psykiska, alltså jag var en helt annan person när jag började på fysiken -03 psykiskt sett, min vardag, jag som person var annorlunda så jag har fått ärr kan man säga från min högskolehistoria.

Informanterna är samstämmiga i att de valt rätt när de satsat på att högskoleutbilda sig. Samtidigt innebar dock steget till högskolan framför allt för de som flyttade geografiskt stora förändringar i livet. För Lotta var det i flera avseenden en stor förändring att börja högskolan:

MW: Hur upplevde du steget från gymnasiet till högskolan?

L: *Jag upplevde det som väldigt stort.* Första terminen kommer jag ihåg, första terminen är ju alltid väldigt, vad skall man säga, lite galet. Alltså det är första gången du flyttar hemifrån, du är hemma från mamma och pappa, du har ingen som hjälper dig och samtidigt så skall du klara av kanske att ha en egen lägenhet och liksom plugga. Och det här tempot det är ingen som säger om du skall läsa kapitel ett och du skall göra det eller, alltså sådant måste du göra själv. Och

---

<sup>156</sup> I en komplex social värld utsätts habitus för influenser som inte alltid är kompatibla. Detta kan ge ett habitus i ett ambivalent tillstånd i ständig förhandling med sig självt och med en känsla av multipla identiteter (Bourdieu, 1999: 511). Intressant för platsaspekten är att habitus enligt Bourdieu reflekterar även det habitat där det formades (Bourdieu, 1993: 24). Detta habitat har också en position i ett vidare fält av sociala relationer. Habitus socialiseras och utvecklar korresponderande strukturer och dispositioner, en internaliserad struktur. Vårt habitus blir därmed klassat, könat, etnifierat och "platsat".

<sup>157</sup> För en utförligare redogörelse, se kapitel 5 under rubriken *Platskänslans betydelse*.

liksom tänka okey, du sitter på föreläsning du måste anteckna och sen så måste du hitta böckerna själv och du kanske har tio böcker att läsa och på gymnasiet så kanske du har två.

Vilka man umgås med har för informanterna i hög grad varit knutet till plats. Såväl skola som fritid har de tillbringat i förorten. Nu när de har högskoleutbildat sig har denna bild förändrats och de har i stor utsträckning bytt umgänge. James menar att eftersom utbildningsnivån är låg i området söker man sig under och efter högskoletiden till en annan plats för att umgås med de som man upplever numera är mer lika en själv:

*Hade jag stannat kvar här så hade jag haft en annan bekantskapskrets givetvis. Det är svårt att säga vad det hade betytt för mig men med den bekantskapskretsen jag är med nu får jag den stimulans jag känner att jag behöver. Jag misstänker att jag kanske inte hade fått samma stimulans om jag umgått med folk från den här orten.*

Erika konstaterar, när hon svarar på frågan om när hon bestämt sig för att läsa vidare och om det varit slump att hon hamnat på högskolan, att steget från förorten till högskolan inneburit att hon tappat bort en hel del av sitt gamla umgänge. Hon hade en identitet socialt integrerad i platsen och en livsstil där sport i lokala föreningar var en viktig del, vilket nu förändrats:

[...] för det är många utav dom jag spelar fotboll med som ändå var väldigt nära kompisar som inte, ja det är ju nästan ingen där som har pluggat vidare, men *dom har jag ju glidit ifrån liksom*. Och mer tytt mig åt mitt järngång som alla pluggar nu på universitetet. Så jag vet inte om det hade om jag hade fått bättre kontakt med mitt fotbollsgång liksom om jag hade fortsatt att umgås med dom och så ...

Hussein menar att det hör till bilden att det även innebar viss status att gå vidare till universitetet. Detta medförde dock en klassproblematik laddad med känslor av över- och underordning som visar sig i frågan om hur man uppfattas. Klass är en fråga om grundläggande maktstrukturer i samhället, men även en fråga om vad dessa gör med oss, vår bild av omgivningen och dess möjligheter och vår bild av oss själva. Klass är för en sjuttonåring som skall välja väg i livet en positionering given föräldrarnas position men upplevelsen av klass påverkar hur vi ser på oss själva och på handlingsutrymmet. Under gymnasietiden och framförallt på högskoletiden innebar dessa spänningar att umgänget successivt byttes ut:

H: Dom, dom sa mer kolla wow, wow, han läser vidare eller sånt där. Vissa, vissa, eller han är smart han läser på universitet. Så att...

MW: Ja.

H: Jag ser inte på det sättet men ibland kände jag lite grann att dom känner att jag trodde att jag var lite över dom, men så var det ju definitivt inte.

MW: Nej.

H: Så lite den känslan hade man ibland. Förstår du vad jag menar?

MW: Ja, men har det kostat dig någonting socialt att,

H: Självklart har det gjort det. Det liksom, man var ju inte speciellt normal när man pluggar man hade ju inte tid att hänga med grabbarna. Dom hade ju all tid i världen men, man var ju tvungen att sitta man hade ju tenta och det ena och det andra så att...(paus). Ehh, *man tappade ju kontakten med ganska många* det gjorde man.

Det finns bland informanterna också exempel på att det vid övergången mellan gymnasium och högskola fanns tvivel som mer direkt handlar om glappet mellan skolformerna. Ayla upplevde dock inte att steget till högskolan var särskilt stort. Även hon pekar dock på att högskolestudierna innebär att man arbetar mer under eget ansvar. Förhållandet till de på gymnasienivå viktiga lärarna är mer kontaktlöst:

Alltså när man tänker det är ju samma sak man måste vara ambitiös på båda ställena, men på högskolan det är *mer självständigt arbete*. Till exempel i gymnasiet då har man liksom hjälp med läraren, man har kontakt med läraren. Läraren känner dig till exempel om det går dåligt på ett delprov, han känner dig och hur det har gått liksom, han kan jämföra med, *i högskolan det finns ingen hjälp, ingen kontakt*, allting hänger på en.

Armele menar att hon med sin skolbakgrund i förorten inte låg efter kunskapsmässigt när hon började högskolan. Det var dock något av en kulturkrock i den mening att arbetssättet på högskolan upplevdes som ovanligt. Detta kommer fram då hon svarar på frågan om skolan hade kunnat fungera bättre med tanke på steget till högskolan:

Både i gymnasiet och i vad heter det högstadiet främst, att det försvårade det lite för mig faktiskt. Just det att, kanske *inte kunskapsmässigt* att jag kände att jag kunde mindre än dom andra i högskolan, men just det där att *jag var inte lika strukturerad* eller lika fokuserad, att jag hade inte den vanan att verkligen sätta mig att plugga varje dag efter skolan i två timmar. Jag hade inte det. Utan jag var van att liksom sitta på kvällar innan och plugga sönder mig.

James beskriver steget till högskolan som att det blev ett högre studietempo. Men den stora skillnaden låg i ett annat bemötande där man i högre grad fick ta eget ansvar:

Det var ett *helt annat tempo*. Det var ett *helt annat sätt att bli bemött* på tycker jag. När man går på gymnasiet så är det fortfarande lite, man känner sig fortfarande som en unge så att säga, mycket lärare och annan personal är ändå där för att ta hand om en på något sätt. Men när man går vidare till högskolan, så blir man en professionell student så att säga.

Isaias menar att det personliga bemötandet och uppmuntran är viktigt även på högskolenivå:

[...] jag menar, du är väl medveten om att det är poäng som räknas här, du skall få så bra betyg som möjligt. Men för att kunna få det, då måste din situation alltså runt omkring dig vara bra också om du förstår vad jag menar.

Erika hade även hon mestadels en positiv upplevelse av att börja högskolan. Hon upplevde i kontrast till gymnasiet i likhet med Daniel att alla studiekamrater var ambitiösa. Det innebar att hon inte längre var bäst i klassen, en roll hon tyckte var skönt att släppa:

[...] det var skönt att, skönt, men det var en helt ny erfarenhet att alla var så ambitiösa [...] samtidigt som det också var så här för mig då som ja alltid hade varit i toppskiktet under gymnasietiden liksom så var ja kanske bland dom ja som inte presterade bäst och det var ju väldigt viktigt för mig då. Men, ja det blev lite sådär (Paus). Ja, det blev lite annorlunda.

Informanterna ångrar inte sitt vägval att högskoleutbilda sig. Det har berikat dem på flera plan. Armele ger röst åt detta med sin positiva bild av vad högskolestudier innebär i form av personlig utveckling:

Ja, Ja jag skulle rekommendera det till varenda människa. Liksom oavsett bakgrund eller ålder att plugga vidare. Det är man utvecklas väldigt mycket och jag ser ju själv hur mycket jag har växt och utvecklats. Att jag har lärt mig vissa grejer okey, men bara att jag har liksom jag har växt *som människa*, jag har lärt mig samarbeta, jag har lärt mig liksom fokusera, planera och... *det skulle jag rekommendera till alla.*

### **Okänt vatten**

Informanterna ger en bild av att de kunskapsmässigt haft tillräcklig grund när de började i högskolan. Flera av informanterna var förvånade över att det kunskapsmässigt var lättare än vad man hade föreställt sig och man anta att gymnasietiden av egen eller skolans förtjänst förberett dem väl på att klara studier på högskolenivå. Carina kan representera denna upplevelse:

[...] jag hade nog tänkt att det skulle vara mer tufft, att det skulle liksom vara mycket om man säger, att man inte skulle hinna med, men det var på ett annat sätt.

Erika som inte har akademiska studier i familjen hade även hon förväntat sig att högskolestudierna skulle vara svårare än vad de visade sig vara:

E: [...] det känns lite som att jag inte har någon familjemedlem som har läst vidare så tror jag att jag har, föreställde mig att det skulle vara mycket svårare än vad det var. Att det skulle vara något som jag fick kämpa väldigt, väldigt, väldigt hårt för och som jag kanske inte skulle klara. För att, nä men det var liksom.... Det var bara väldigt smarta människor som pluggade vidare.

MW: Det var inte riktigt så?

E: Nej det var inte riktigt så. Nej.

Däremot har högskolan varit okänt vatten där man i förväg haft ganska vaga uppfattningar om vad högskolestudier innebär och hur denna sociala värld ser ut. Det är i detta avseende man kan fråga sig på vilket sätt övergången är socialt medierad. Elever som redan i familjen, på gymnasiet, i grannskapet och med kompisar badat i information om vad högskolan innebär förvärvar ett socialt kapital som gör att man väl på högskolan känner sig som "fisken i vattnet". De förväntningar man hade avspeglar den kunskap man i kraft av kulturellt och socialt kapital har om fältet man träder in på. Har man ingen kunskap om fältet vet man inte heller hur långt ens utbildningskapital, i form av kunskaper förvärvat i förortens skolor, skall räcka. När Hussein tänker tillbaka på sin första tid minns han att han upplevde steget till högskolan som fyllt av tvivel, något som han senare i intervjun menar fungerade som en drivkraft:

När jag kom dit man hade ganska mycket ångest att nej fan *hör jag verkligen hemma här*. Tänk om alla andra är smartare än jag själv och, och jag minns dom första föreläsningarna när man satt där och man hade liksom bara fullt upp med att anteckna och folk ställde en massa frågor och sånt dära, jag fattade ju inte ett skit jag tänkte att va fan hinner dom lyssna, bearbeta och anteckna och jag sitter här och bara anteckna som en idiot.

James pekar på att mötet med högskolan synliggjorde att han till skillnad från många andra studenter inte hade lika stora resurser i form av socialt och kulturellt kapital som kunde växlas in i det nya sociala fält som högskolan utgör. Han upplevde det som att kurskamraterna redan från början verkade känna till hur allt fungerade och att de lättare kom in i högskolestudierna. Högskolan var för dem inte något okänt:

J: Många av de som påbörjade utbildningen samtidigt som jag då, *de är ju från helt annan bakgrund*. Och det märkte man tidigt och de hanterade det tidigt på ett mycket bättre sätt än vad man själv gjorde.

MW: Vad var det som skilde då?

J: Det kändes bara som att allting bara gick mycket smidigare för dem i början, precis som att *de visste vad de gav sig in i på ett annat sätt än vad jag visste*. Det blev lite krångligt för mig i början där, det var inga problem sedan efter ett halvår ett år, då var man i fas igen.

MW: Ja, men vad var det som gjorde, vad var det i din bakgrund då som gjorde att?



J: Det är det jag inte riktigt kan svara på. Jag har ju inte umgåtts med folk antagligen i lika stor utsträckning som dem som har studerat vidare, eller som har ämnat att studera vidare.

James som själv upplevde att han inte i samma grad som sina kurskamrater förstått hur högskolan och högskolestudierna fungerat efterlyser att högskolan skulle jobba mer aktivt inkluderande mot de som inte har en utbildningsbakgrund i familjen:

Jag tror att högskolan kunde ha satsat ännu mer på, i fall man vet att det kommer att komma in folk som har en tendens att inte vara lika högutbildade som andra då tycker jag att de kan göra punktinsatser mera. Men det ansvaret ligger ju på högskolan. De har heller kanske inget intresse av att göra så mycket åt det för att de mer sköter sitt.

Damir hör till de informanter som menar att steget till högskolan var stort. Det han först kommer att tänka på är dock att han gått i skolor där man inte använt datorer. Skall man se socialt på detta faktum kan det vara av betydelse att skolor i ett system med mindre resurser efter behov i utsatta områden använt medel till andra större nödvändigheter än datorer.<sup>158</sup> Denna resursfråga på områdesnivå kan ses som att platsdimensionen även rymmer en klassaspekt. Familjen har också liksom många andra i området haft mindre tillgång till ekonomiskt kapital, vilket troligen varit en del i förklaringen till Damirs ovana vid datorer. Kurskamraterna visste dock från början vad det handlade om:

Da: *Det var ett stort steg för mig.* [...] Jag ändå på något sätt så tyckte jag om att gå i skolan för jag visste att jag har potential för att klara det. Men, i och med att jag aldrig har varit på en högskola, ett exempel då, när jag började fysiken så, allting är ju så webbaserat och jag var inte van vid det alls, *jag var helt borta från datavärlden* när jag började på högskolan, när jag gick ut gymnasiet, det var inte mitt intresse liksom, jag höll på med andra grejer. Sen när vi kom dit då så var det en massa information och då frågade jag men vilka böcker är det som är på den här kursen och då sa dom men det är ju bara att kolla på hemsidan. Vadå hemsidan? Vad är det för något? Vart skall man gå då?

MW: (Småskratt)

Da: Ja då går, alltså jag fick lära mig av mina kompisar att gå att sätta mig vid en dator och knappa in hemsidan.

MW: ja.

Da: Så det, det är ett jätte, det har försvårat jättemycket. Man kommer ju efter direkt från början ju.

MW: Ja.

Da: Andra hade det jättelätt för sig, dom visste precis vad det handlade om.

---

<sup>158</sup> I en undersökning om resursfördelning utifrån förutsättningar och behov menar Skolverket att differentieringen av resurserna mellan enheter med mycket olika förutsättningar ofta är "försiktig" (Skolverket, 2009a).

Jag frågar Hussein om universitet motsvarade hans förväntningar. Hans svar avslöjar möjligen att han liksom flera av de andra informanterna inte visste så mycket på förhand om vad som väntade:

H: Nej, faktiskt inte. Nej jag *trodde att det skulle vara mycket mer fancy* och att det skulle vara mycket svårare än vad det var. Men det var det inte. Man har ju sett så mycket på TV i såna där amerikanska filmer och att det skall vara det ena och det andra men det, det är ju vanligt plugg. Folk dyker upp i mjukisbyxor och sånt där så det... Och det var inte så svårt som jag trodde heller.

MW: Nej.

H: Visst man fick ju ta mer ansvar och sånt där men, man investerar, man lägger er tid och det får man tillbaks i betyg.

## Högskolan en "svensk" plats

### *Den "svenskglesa" bakgrunden blir synlig*

Platsens villkor med dimensioner som klass och etnicitet blir synliggjorda i mötet med högskolan. Framträdande i informanternas tal om sin hembygd är att de anser att den har förändrats, då de som inte har utländsk bakgrund flyttar därifrån. De beskriver ett område där dominansen av personer med utländsk bakgrund tilltar, samtidigt som det är en plats präglad av relativ fattigdom. Vare sig informanterna har haft migrationsbakgrund eller inte, har de i högskolan reagerat på att andelen med utländsk bakgrund varit liten i jämförelse med deras tidigare skolgång. Armele brottades förvisso mest med att hon var yngst av alla kurskamrater och att de till skillnad från henne hade arbetslivserfarenhet att referera till. I början av intervjun hade hon dock nämnt att högskolan inte alls såg ut som i gymnasiet. När jag senare i intervjun återkommer till detta påstående och ber henne förklara närmare vad hon menade, är det just sammansättningen med liten andel studenter med utländsk bakgrund som hon främst hade reagerat på. Detta synliggjorde hennes egen skolbakgrund och får henne att tala i termer av att hon *inte* tidigare gått i en "svensk" skola:

Ar: Nej alltså det var liksom, vi hundrafemtio var vi i klassen det kanske var tio stycken med utländsk bakgrund. [...] under liksom samtliga år så har jag gått i invandrar liksom täta skolor eller vad man kallar det. Gått i Hjällboskolan, med stor del invandrare, gått i Angeredsgymnasiet.

MW: Ja.

Ar: Och även i låg- och mellanstadiet så gick jag i en skola i Hjällbo som också var väldigt många invandrare. Så det var först i, *när jag började plugga i Borås högskola, det var då jag liksom kom till en riktig svensk skola* (småskrattande) med svenska ja kollegor.

Även Maria reagerade på högskolan som en "svensk" plats. Detta bidrog för hennes del till att hon i början inte trivdes:

Men sen... jag trivs inte riktigt bra när det är bara svenskar, det får vara lite blandning i alla fall tror jag för att jag skall trivas.

Informanterna med utländsk bakgrund har känt sig lite främmande inför den nya miljön och beskriver att det även varit ganska uppdelat på högskolan mellan "svenskar" och "invandrare". Isaias kände sig lite utanför när han kom till högskolan. Anledningen var att gruppen han hamnade i hade mycket liten del studenter med utländsk bakgrund.

För det första så var jag ensam svart i klassen, *alla var svenskar*, och jag var den enda invandraren där, så man kände sig så lite utanför.

Safete tyckte att steget till högskolan i början var lite tufft. Det innebar att komma in i en annan kultur och att hon fick anpassa sig för att passa in. Hon uppfattar det som lite ironiskt att den internationellt inriktade utbildningen hon kom in på till skillnad från hennes tidigare skolbakgrund var så "svensk":

*... så vitt jag vet så är jag den enda så här (paus) in, alltså utlänningen som är uppvuxen i en förort som går i den här klassen. Trots att, å det är ganska intressant för att vi läser om fattigdom, migrationsfrågor och så vidare och så, liksom är jag kanske en av dom få som har verkligen flytt från ett, ja, från en konflikt här i ett område som, ja, som är liksom den verkliga bilden av det hela. Ehh, men alltså, och det var så här (paus) i början var det, ja tyckte den sociala biten kunde vara lite tuff. Att okey, helt plötsligt umgicks man med många som var kanske från glesbygden i Sverige och många liksom, ja, rena svenskar som hade ett annat sätt att skämta och så skulle man (paus) det var så här, jag fick nästan omställa mig och inta typ en annan, förstå en annan jargong och liksom.*

Erika reflekterar över att det också är något platsförankrat som gått förlorat när hon tagit steget från den mer "svenskglesa" förorten till högskolan:

Men självklart berättade jag att jag kom från Angered och sådär. Det var också en sådan sak som jag har funderat över nu, för nu umgås jag väldigt mycket med mina kursare, att min umgängeskrets har ju förändrats jättemycket. Jag har knappt några invandrarkompisar längre, för att dom ja man har gått åt olika håll liksom och sådär. För jag hade ju ändå väldigt många invandrarkompisar jag spelade fotboll och så där och så. Ja vet inte, det känns lite som en förlust faktiskt, jamen, det har alltid varit något väldigt kul med olika kulturer, speciellt att komma hem till liksom vänner med annan kulturell bakgrund mat och sådär, som är ett stort intresse för mig nu.

## *Högskolan som socialt fält blir synligt*

Då informanter med förortsbakgrund möter högskolan synliggörs såväl informanternas bakgrund som högskolan som socialt fält. Här finns en dynamik mellan det fält som högskolan utgör och studenter med en förortsbakgrund präglad av ojämlika positioner med ursprung utanför institutionen. Förorten som plats, som knyter samman dimensionerna klass och den sociala positionen "invandrare", får i mötet med fältet betydelse för informanterna genom prestige, status, kultur och livsstil. Detta visar aspekter av högskolans sociala funktion som i sämsta fall kan ha diskriminerande verkan. Att växa upp i förorten innebär att den lokala kulturen varaktigt influerat invånarnas syn på sig själva.<sup>159</sup> Med begrepp från Bourdieu kan inträde i högskolan ses som att beträda ett nytt fält. I fältet rättar människor aktivt in sig med andra efter social position, mer eller mindre omedvetet, i en process som innebär social differentiering. När fältet är socialt främmande kan inte personen ta saker för givna (Bourdieu & Wacquant, 1992; Reay, David, & Ball, 2005). I fältet behöver människor framstå som kompetenta för att fungera (Bourdieu, 1993: 72). Denna distinktion av kompetenta och icke kompetenta är en fråga om smak och sätt att vara, vilket avgör vad som fungerar som symboliskt kapital.<sup>160</sup> Kompetensbegreppet är kontextuellt då det har betydelsen att man har kompetens och handlingsförmåga *för* något (Svensson, 2009: 204). Om kvalifikationer sätter uppgifter och formella meriter i centrum ställer kompetens i högre grad människan och hennes förmågor i centrum. Kompetensen rymmer förmågan att utnyttja och utvidga ett handlings- och värderingsutrymme och innefattar även en affektiv faktor (Ellström, 1992: 21).<sup>161</sup> Bourdieu var främst inriktad på klassdimensionen, men i det följande synliggörs i mötet med högskolan återigen att genom plats förenas klass och den sociala positionen invandrare.<sup>162</sup> När studenter med förortsbakgrund möter högskolan, blir mötet med fältet till en fråga om plats och barriärer.

Att det verkligen kan handla om en barriär blir synligt i Arams möte med högskolan. Han hoppade av sina högskolestudier och platsdimensionen var en påtaglig utlösande faktor. Han upplevde det som mycket negativt att få sin praktik på platsen han kom från. Intervjuutdraget säger förvisso även en hel del om hur han ser på

---

<sup>159</sup> Se Del II *Att veta sin plats*, kapitel 5: *Hembygd med platsbundna emotioner*.

<sup>160</sup> För utförligare förklaring av begreppen, se teorikapitel två under rubriken *Utbildningssystemet som fält*.

<sup>161</sup> Grundläggande för att motivation ska skapas och upprätthållas, är enligt kognitionsforskaren Peter Gärdenfors (2010), att vi känner oss kompetenta, på ett konkret och specifikt sätt. Till och med forskning på små barn upp till förskolan pekar på att självmedvetna emotioner som skam, genans och stolthet tillsammans med de attributioner som är relaterade till dem är av primär betydelse för utvecklandet av akademisk kompetens (Lewis & Wolan Sullivan, 2005: 185-201).

<sup>162</sup> Se Del II *Att veta sin plats*, kapitel 6: *Platsen i andras ögon*.

skolan i området. Det är ett område där man enligt honom inte vill lära sig det som skolan erbjuder. Men intervjuutdraget, liksom hela intervjun, andas frustration. Han har tagit sig från förorten till utbildningen i centrum i en process där identiteten förhandlas och nu "skickar man tillbaka" honom:

Och då skickade dom mig, *då sa dom att vi skall skicka dig till det området som ni är*, [...] då tänkte jag, jaha, vad är meningen med det då? Då kommer jag ju till ett område, då tänker jag, *jag* skall försöka lära mig, lära ut personer som bor i närheten där jag bor, någonting vettigt, men dom personerna lyssnar ju inte. *Varför skall jag anstränga mig?* Förstår du.

Armele upplever att hon utvecklats mycket under högskoletiden. Hon vågar nu ta för sig betydligt mer. Likt flera andra var det egentligen inte kunskapsnivån som tvivlet kretsade kring. Snarare var det en fråga om hur hon uppfattades som person. Hon kände en oro för att hennes låga ålder och sociala fördomar skulle spela in i hur kurskamraterna betraktade henne när hon kom från förorten med utländsk bakgrund och att man inte skulle lyssna på en person som i andras ögon uppfattades ha låg status:

Ar: (paus) Ehh. Nej alltså det var just det att jag var osäker i början. Kanske inte på min kunskap, men att jag gick in med att jag visste att folk skulle tvivla på mig att, eller jag kände på mig, det blev inte så i lika stor utsträckning, men jag tvivlade på mig mycket i början och...

MW: På grund av vad då? Alltså varför skulle dom tvivla på dig?

Ar: Ehh, främst åldern, men självklart så har ju det hjälper ju inte att jag är invandrare också att jag liksom, jag känner bara vem skall lyssna på mig? *Jag är tjugo år och jag är invandrare, jag kommer från förorten så skall jag stå här i klassen och liksom säga något smart och dom kommer inte att lyssna på mig.*

Hussein upplevde att de kurskamrater som inte hade utländsk bakgrund och kom från mindre städer var tveksamma inför Husseins utländska bakgrund och att även platsen hade betydelse. I början var bilderna stereotypa:

H: [...] jag kan nästan tänka mig att *dom som kom från lite mindre städer, var lite småförsiktiga med oss, som ser med lite utländsk bakgrund*. Jag tror inte dom hade sett så mycket och när man har snackat med dom så här i efterhand nu när man har lärt känna dom och så, så hade dom ju, dom hade väl en liten bild att dom inte har träffat på, det enda dom har hört det är liksom muslimer på TV och sånt där så att... [...]

MW: Tror du att det spelade någon roll att du, när du sa att jag bor Angered?

H: Nej, dom, dom - Oj, bor du där. Så det var lite grann sånt där så man fick förklara lite grann och sånt där.

Det informanterna oftast pekar på som en nackdel med sin förortsbakgrund är att de menar att det är till nackdel för språket. I mötet med högskolan utgör språket även en kulturell barriär, då det får betydelse hur det tillsammans med migrations-

bakgrund uppfattas av andra. Det handlar dock inte bara om hur det uppfattas av andra då språket format i förorten även beskrivs medföra att det i det nya fältet blir svårare att uttrycka sig. Safete bodde på en liten ort när hon först kom till Sverige för att sedan flytta till Angered, och beskriver det så att flytten till Angered medförde att språket "försämrades". Det handlar dock inte bara om språk och migrationsbakgrund i mer faktisk mening, utan även om den kulturella platsdimensionen och känslan av att ha en förortskultur som innebär ett annat sätt att prata och tänka. Denna skillnad försvårar och gör att man känner sig utsatt, när man träffar på majoritetskulturen på högskolan i centrum. När Marta talar om steget från förort till högskola, gör hon det i termer av att det var ett stort hopp i kulturell mening. I hennes fall skedde detta dock redan i övergången till gymnasiet:

Det stora hoppet hade jag ju redan gjort på det sättet mellan förort till världen, *innerstads-världen* om man tänker så.

Alla dessa ovan framlyfta aspekter tycks knytas till en etnifierad och deklasserad plats som symboliskt får omfatta den mångfacetterade känslan av utanförskap. Det är platsen som utgör den kulturella skillnaden då även positionen som "invandrare" är en central aspekt. Den omfattar även de med svensk bakgrund som hör till området. Safete pratar om en avsaknad av kontakt, och en känsla av utsatthet som utgör en barriär i mötet med högskolan. Orden "svensk" och "invandrare" används på ett sätt som lockar till både skratt och eftertanke:

Sa: [...] för att människor som bor i typ Angered, där det är mycket utanförskap, dom kanske när dom väl kommer i kontakt med svenskar, vilket man kanske gör på högskolenivå, eller med svenska språket, som många kanske saknar, helt plötsligt så finns det en mur där. Alltså *dom här barriärerna* tror jag, det kanske är det som gör att folk ger upp. Att jamen dom *känner sig inte hemma* i en högskolemiljö med såhär ja där man skall vara så duktig på svenska och liksom, jag tror det, det är mycket svårare för en, en elev eller student från ja ett ut, alltså ett område i utanförskap och klara sig och förstå saker och ting på rätt sätt och. Det känner jag att jag har svårt ibland. Alltså jag tycker att, det faktum att jag har bott i Angered har gjort att jag har fått svårare att uttrycka mig alltså, tänka liksom ... klart. Och uppfatta vissa teorier och förklara själv vissa teorier som jag har kanske förstått nu, det här senaste året. Ähmm, så att jag tror nog att det är det. Bristen på, alltså saknaden ja *saknaden av det här kontakten med svenskar och svenska språket liksom...*

MW: Ja.

Sa: Faktiskt. Ähmm.

MW: När du säger, jag blir bara nyfiken och vill fråga vidare, när du säger svenskar och svenska språket, svenska språket kan jag ju förstå där man behöver verktyget för att uttrycka sig, men det här med svenskar, Vad är det för barriär där?

Sa: Just det, svenskar i den bemärkelsen liksom infödingar alltså (skratt)

MW: Ja.

Sa: Nämen typ, och, (paus).

MW: Vad är barriären där då?

Sa: Ja, alltså det är... dom olika... alltså... *det handlar om olika sätt att tänka, olika sätt att skämta, alltså det är dom här kulturella skillnaderna*, som faktiskt finns. Och, låt oss säga om en svensk skulle vara också uppvuxen i Angered, ja, den svensken skulle kanske vart mer blatte (småskratt) eller mer invandrare i sitt beteende än vad kanske en människa med invandrarbakgrund uppvuxen bland enbart svenskar i ett område.

MW: Skulle han uppleva samma barriärer då?

Sa: ja, mer eller mindre.

MW: Ja. Så det är inte riktigt att du är från Kosovo då? Utan det är mer från Angered?

Sa: Ja precis. Absolut.

MW: Är det så du menar?

Sa: Ja, ja, ja. Lite. Faktiskt. Ja det... alltså man utvecklar... i, i, eftersom det är såhär, *det är olika sociala mönster och olika sätt att prata och så vidare i, i typ ute i förorten*. Alltså, att sen när man (paus) ja jag har känt själv liksom att när jag ehh när jag kanske inte har haft den här kontakten med svenskar så väldigt, alltså på ett tag, alltså typ en tydlig nära kontakt med ehh ja infödingar (skratt) nej men,

MW: Ja.

Sa: att jag, problemet är att jag har själv känt ehh, (Paus). *Man känner sig lite utsatt, i en sån miljö när man själv är den enda som är invandrare, utan inte direkt att det är så här omedvetet så känns den här, det här vi och dom känslan kommer upp liksom*, och shit, ja, ja just det, okey.

När Safete tänker vidare kring den skillnad hon upplevde mellan "svenskar" och "invandrare" när hon först kom till högskolan, kommer även här platsdimensionen tydligt in i bilden. Vid första kontakten finns en barriär som är språklig och kulturell och innebär att man inte riktigt känner sig hemma. I början fokuserar man mer på skillnader än på likheter. Att komma från Angered är i hennes exempel som att komma från ett annat land.

Ahh, nej, inte alls så mycket längre (Paus). Det kanske finns kvar lite men jag tror att, ehh, vid sådär första kontakten, med alltså, med typ svenskar säger vi, så som invandrare som kommer från liksom en förort, så blir det -Oh shit okey, okey, jag pratar inte så, jag, att liksom att man ser, man fokuserar på skillnaderna istället för likheterna så att man upplever den här *barriären* som väldigt tung och väldigt kanske den här muren som blir svår att riva och då, vilket gör att kanske många, *det är det som gör att många inte känner sig hemma*, i sådana typer av miljöer och dom ger upp, och det är likadant med låt oss säga en svensk som kanske skulle åkt till Angered för första gången -*Helvete vilket, är det här ett annat land jag kommer till [...]*.

I samband med att vi pratar om vad som kan underlätta steget till högskolan, kommer även Safete in på att det är en kulturell skillnad mellan förorten och högskolan. De olika platserna innebär att man omges av en annan jargong. Hon menar att det inte bara handlar om etnicitet utan att det handlar om klasskillnader som tar sig kulturella uttryck och som upprätthålls av vårt sätt att tänka och konstruera skillnader. Platsdimensionen med sin intersektionella funktion gör sig åter påmind,

då hon snabbt rör sig från klasskillnader till svenskhet vidare till förort.<sup>163</sup> Hon menar att skillnaderna som bildar en mur upplevs större än vad de egentligen är, men att känslan av att inte höra hemma är väsentlig. Barriären är ömsesidigt förstärkande och upprätthålls även av att ha en känsla av ens identitet inte passar in, och att inte kunna identifiera sig som en del av en "svensk" studiegrupp. Platsen där man hör hemma är förorten:

MW: Vad är det som kan underlätta?

Sa: Ja, alltså egentligen det är väl att, (paus) alltså, att man, jag tycker hela den här sociala biten att det är liksom ja det är olika sätt att, att man är *omgiven av en helt annan jargong* och så vidare att, det, det blir en process för en och... ja, anamma sig kanske en liten *annan kultur* liksom. Ehh, att, nämen att acceptera det och att det betyder inte att, det behöver inte vara så tungt liksom, som man kanske får för sig i början då. Alltså att dom här skillnaderna inte är så stora egentligen, liksom att det går att riva dom murarna, om man verkligen, alltså accepterar människor så som dom är, typ. Så att (paus) ja, nej jag tror det är så dom här sociala skillnaderna, eller *klasskillnaderna* om man skall säga, dom upprätthålls genom att, den här, alltså, man tänker okey det där är ju inte jag, jag trivs inte här för att det här är, ja jag trivs inte i, skulle *inte kunna trivas i en svensk klass för att jag hör inte hemma där och då hänger jag med mina grabbar eller tjejkompisar ute i förorten* istället, typ.

Karin, som inte har utländsk bakgrund, talar i termer av att det är klassbakgrunden man har med sig in i högskolan:

MW: När du läste på Chalmers, stötte du på reaktioner på din bakgrund?

K: (paus) Det blev nog helt enkelt så att omedvetet så umgicks man med dom som hade, hade inte lika dan bakgrund för det fanns inte egentligen (paus). Det fanns bara vad vi brukade kalla för *villabarn, men, men alltså dom allra snobbigaste* dom som sen skulle liksom läsa dubbelt på handels och, nu använder jag begreppet snobbig lite fult här, men dom som hade siktet väldigt högt inställt, dom som gjorde karriär i kåren samtidigt och som läste på handels och på Chalmers, dom umgicks man ju inte med. Det bara faller sig så helt naturligt. Utan *man umgicks med dom som var lite mer jordnära* så.

Jag frågar Hussein varför han i början på utbildningen drog sig undan. Han utvecklar då att det var förväntningar om fördomar om hans utländska bakgrund som gjorde att han i början inte närmade sig de andra. Intervjuutdraget visar att Hussein reflexivt konstaterar att den sociala och kulturella verkligheten i form av en barriär fanns såväl utanför som inom individen, och att den därför är uppbyggd från båda håll:

---

<sup>163</sup> I det empiriska materialet sammanföll titt som tätt kodningen av klass och etnicitet då samma stycken ofta blev kodade med båda kategorierna. I metodarbetet var kategorin "etnicitet" dessutom inledningsvis väldigt vid. Allt som omfattade etniskt ursprung, migrationsbakgrund och andrafiering fick rymmas där, för att senare i analysen särskiljas.



H: (paus) Nej *jag kände att det här är inte riktigt mitt folk*, kände jag från början. Det är liksom, det här är visst dom var trevliga och så men jag hade inte så mycket gemensamt med dom. Så att...

MW: Vad var det som skilde? Hur skall jag förstå det?

H: Alltså, ja, i början, man trodde att det var så mycket i början, men det var det ju inte, man lärde känna alla sen.

MW: Mmm.

H: Men, just då så var det hade, dom hade sina fördomar och man hade själv sina fördomar och så... så att ehh...

MW: Som exempel? Vad är det för fördomar?

H: Dom hade ju sina fördomar. Det är liksom att jag är jag menar *invandringen eller blatteungen. Det tänkte jag att dom tänkte om mig*. Det var lite grann, det var ju bara dumt egentligen.

MW: Och dina fördomar om dom?

H: Nä det var att dom hade fördomar om mig, det var ju mina fördomar så att det var, visst dom hade ju sina och jag hade ju mina så att det...

MW: Var det jobbigt?

H: Ja det var ju det i början, man hade ju inte så mycket polare där just i klassen. Men, det var bara att bita ihop och bara köra på.

Det är dock hoppfullt dels att vissa informanter inte alls upplevde någon barriär där faktorer i deras ursprung och sociala och kulturella tillhörighet fick negativ betydelse, dels att flera av informanterna menar att de problem som de upplevt vid övergången till högskolan har minskat i betydelse över tid. Intervjuutdragen som följer har det gemensamt att de pekar mot att de ursprungliga skillnader som fick betydelse i mötet med högskolan under utbildningens gång har avtagit. Hussein gick på en utbildning där det fanns fler studenter från Angered och det var dem han umgicks med i början. Det framgår i citatet nedan att han nog själv hade förutfattade meningar och att det i början fanns ett "vi" och "dom" baserat på en bakgrund som med tiden överskreds:

Jag har resonerat nä jag har ju mina vänner här, jag behöver inte dom här mupparna. Så det var väl lite fel att tänka så egentligen. Man lärde ju känna dem sen och dom var ju hur sköna som helst.

Safetes sätt att hantera den sociala barriären är ett uttryck för individens handlingskapacitet. Hon agerade genom att aktivt prata om skillnader i bakgrund med kurskamraterna och ta steg för att börja umgås med dem. Hon upptäckte att de faktiskt var intresserade av hennes bakgrund. Hon anser att barriären funnits även från hennes eget håll och att hon kom över den genom att välja att prata öppet om sin bakgrund – en handling som förutsätter en reflexiv förmåga:

Sa: Alltså, ja, (paus). Nä men det var hur jag hanterade var att jag började umgås med folk med mina studentkamrater och, och jag diskuterade det med folk från min, från min grupp liksom eller mina grupper i klassen att dom var så nyfikna, -nämen å, hur är det där borta och hur är det i Kososvo och hur är det i Angered och nämen såhär och det kändes wow att folk är intresserade av att liksom, ja, att få reda på sånt är såhär, och det jag pratar med dom än idag liksom med folk från klassen även om det att man är ute på och dricker på någon studentpub eller, eller liksom att man pluggar på biblioteket eller var det nu kan vara med någon grupp så att, så länge man, ja. *Jag tror att det var en grej som jag kom över genom att prata om det faktiskt.*

Daniel som har helsvensk bakgrund tycker att det fanns fördomar initialt men att de minskade i betydelse över tid. Han tror dock att han med sin helsvenska bakgrund har haft mindre besvär av det än de som har utländsk bakgrund. Han pekar dock på en process där de sociala positionerna förskjutits. I början baserades de på faktorer som ligger utanför utbildningen och i studenternas bakgrund till att statusen i fältet genom en ny social differentiering baserades på kompetens.

MW: Hade det någon betydelse att du kom från förorten, berättade du att du kom från Angered?

D: Det har betydelse och inte har betydelse. Ja, det har betydelse. Det har betydelse hur många som upplever att det har betydelse. Hur många som väger in saker och ting i det och man kan nog påverkas utav det och man kan nog dölja det också. [...] om man sitter i en klass tillräckligt länge om man pratar med varandra *i början så har man mycket fördomar när man träffas i en liten grupp sådär*. Du kommer därifrån, du kommer därifrån och du är lång och du är kort och du är ditten och du är datten. Men när man sitter ner i en klass och pratar tillräckligt länge *så förändras rangordningen* i alla fall. Man lär sig mer vad folk egentligen är, fördomar försvinner i en sådan grupp och *man bedöms efter vilken förmåga man faktiskt har*. Och i en sådan grupp så känner jag mig ju inte underlägsen på något sätt på grund utav att jag kommer från Angered. Det gör jag inte. Däremot kan jag tänka mig att en del av invandrarna gör det. Vi har en del i klassen som är invandrare också och dom kan ha den språkliga biten och utseendebiten och dom kan ibland dölja att de exempelvis är muslimer och så vidare har jag märkt när man frågar och sådan grejer.

### **Uppdelning och diskriminering**

Även om vissa informanter haft det besvärligt med att steget till högskolan varit stort och på flera plan krävt anpassning så har de över tid trivts och lyckats med sina studier. Däremot är bilden tydlig att högskolan är en plats där man på etniska grunder grupperar sig. Platsdimensionen har med förortsbakgrunden fortsatt att ha betydelse på högskolan. Ayla är en av de informanter som berättar att högskoleutbildningen är etniskt uppdelad. Hon hade från gymnasiet med sig en föreställning om att det är viktigt för högskolestudierna att man har studiekamrater. Den bild hon förmedlar är dock att urvalet av studiekamrater blir etniskt begränsat. Hon hade från

sin skolgång i förorten inte heller någon vana att umgås med klasskamrater med icke utländsk bakgrund:

A: Det är så här, så fort man går i en klass så börjar man gruppera sig, det är alltid så. Jag fick kompisar på en gång, första dagen. Kompisar från mitt land då, man söker ja är du från Irak okey då blir vi kompisar, jag vet inte varför det är så. Och sedan svenskar, alla blev kompisar på en sida, araber för sig själv jag tycker att det är jättetråkigt men det blir bara så här. Så jag fick liksom träffa kompisar första dagen. Jag hörde hela tiden så här när jag var i gymnasiet att man skall inte vara blyg på högskolan, man måste skaffa sig kompisar så här annars man klarar inte sig. [...]Till och med när man går till restaurangen, alltså där man äter mat, man ser svenskar är där och (småskratt)...

När Sara hamnade på högskolan upplevde hon att de från olika miljonprograms-förorter direkt har en gemensam kulturell bakgrund som förenar dem. Det kändes dock mer främmande att umgås med de som hon till skillnad från den etniskt mixade förortsbakgrunden beskriver i termer av att de har "svensk" bakgrund:

Och, han det var samma sak där, då var det typ *alla som var uppvuxna i förorten i Stockholm och i Malmö och i Göteborg dom drogs till varandra*. Och det är ju bara ingenting man kan förklara det är bara att man känner sig hemma där. Man känner sig vid den kulturen som man är van vid fastän det är olika kulturer och det är olika folk och det är inte ens samma land, *men du är van vid den kulturen*. Du är van vid hur en Bosnisk familj fungerar eller hur en kurdisk familj fungerar hur jag skall prata med deras föräldrar, eller reagerar, eller ja hur man pratar med dom. Men man är inte van hur man skall prata mot en svensk eller hur man ska, ja, man är inte van vid annat fast man är född och uppvuxen i Sverige. Det är sjukt. Så det... det orsakar så mycket problem och sen när man kommer till arbetslivet där så brakar det bara ihop.

Sara menar att det blev väldigt uppdelat på högskolan. Hon talar om "svenskar som satt där" och om den multietniska grupp med förortsbakgrund som hon själv snabbt sökte sig till i en bekräftelse av kulturell identitet. Hon tyckte inte att detta innebar ett problem när hon började högskolan så som det senare hade visat sig vara ett problem i arbetslivet. Det fanns tillräckligt många med förortsbakgrund på högskolan att vara med och det blev inte på samma sätt som i arbetslivet ett problem att berätta om sin bakgrund. Hon landar dock i att det är ett problem och att det bottnar i den segregerade staden. Hon är därför av åsikten att högskolan svårligen kan göra något åt det:

MW: Men var det ett problem även på högskolan?

S: Nej, inte på högskolan. För där, som jag sa så vände vid oss till folk med samma bakgrund. *Jag, alla mina kompisar var från andra länder, det var inte så mycket svenskar.*

MW: Det blev uppdelat?

S: Ja, *det var mycket uppdelat*. Det var inte så mycket svenskar.

MW: Men det var svenskar som gick där.

S: Ja, ja. Det blir uppdelat bara. Det är så. Det är svårt att förklara men känner man igen sig, ja (paus). Fast jag inte är från Eritrea men jag har en massa kompisar från Eritrea så jag vet hur dom fungerar och börjar direkt skämta med dom och bara åhh, kan du mitt språk, ja kan du så många ord, vad kul och så hittar man varandra. Men hos en svensk, ja man har inte haft så mycket erfarenheter av svenskar så då blir det lite tuffare.

MW: På högskolan, berättade du om din bakgrund, att du kom från Hjällbo?

S: Ja precis, och då blev det ju direkt aha, okey. Ja men då blir du accepterad (Skratt), vi är också från förorten, in i gänget (skratt). Det blir mycket så. Fast det är svårt att förklara.[...]

MW: Är det ett problem eller är det naturligt att det blir så? Hur ser du på det?

S: Det är ett problem tycker jag. För att det blir så, jag vet inte det... man borde tänka på att man borde beblanda sig mer, det var därför jag sökte till Burgården från början, men det blev ändå så fel. Jag vet inte, men, man borde göra det. Men det är svårt att, det är svårt, det är bara att försöka få bort det här med förorterna. För det är där det ligger från början.

MW: Men kan högskolan göra någonting åt det?

S: Nej, jag tror inte det. Jag tror ändå att man kommer att, människan fungerar så. Det är som om, jag tror att om du flyttar till ett annat land då skulle du plötsligt om du såg en grupp med svenskar i Afrika, så skulle du bara helt plötsligt bara ja men (skratt) du skulle dra dig mot svenskarna på något sätt försöka lära känna dom för du har någonting gemensamt med dom. Jag tror att man bara fungerar så, man känner sig hemma hos dom.

Ett par av informanterna med utländsk bakgrund har upplevt att högskolan har varit diskriminerande. De har upplevt högskolan som monokulturell vilket fått konsekvenser som påverkade studier och resultat. Howard S. Becker ([1963] 2006) poängterar att för att stämplas som avvikare måste man avvika från något. Stigmatisering är därför en konsekvens av att andra har tillämpat sociala normer och sanktioner på någon som etiketteras som avvikare. Ervin Goffman (1963) definierade stigmatisering som en process där andras reaktioner skadar identiteten. Sara har upplevt sig osynliggjord och negativt särbehandlad vid rättning av tentor. Rättningen överklagades och Sara fick sina poäng. Kurskamraten hon jämförde tentor med hade inte utländsk bakgrund:

S: [...] men vi var väldigt många som kände att vissa lärare kunde ha någonting emot oss för att vi var invandrare och speciellt i Sundsvall kan jag förstå för det är en liten stad och de är inte så jättevana vid invandrare och lite sådant, så då blev det mycket att *ställde man någon fråga så kunde dom bara ignorera en i fall man hade handen uppe*. Alltså jag kunde ha handen uppe i typ tjugo minuter så att det värkte till slut, medan en tjej typ tog upp handen och hon fick ställa frågan fyra gånger, som satt bredvid mig. [...]

MW: Kände du dig orättvist behandlad?

S: Ja. Jo, absolut. I flera fall.

MW: Kan du ge fler exempel?

S: Nämen typ tentor. Då var det en tjej och våra tentor våra svar var nästan på två frågor det var inga skillnader alls, och då fick jag typ ett poäng medan hon fick fyra poäng och på grund av det så klarade hon tentan. Ja, lite sådant. Så det var lite konstiga grejor, jaha, varför hände det här då? När vi egentligen skrev samma svar.

Armele upplevde också diskriminering på högskolan. Precis som många andra av informanterna vittnar hon om att det blir uppdelat på högskolan mellan de med utländsk bakgrund och andra. Hon ger dock exempel på att denna uppdelning får direkt betydelse för studierna, och att högskolan därmed i sin praktik kan ha en diskriminerande funktion. Gruppen sammansatt av studenter med utländsk bakgrund hamnade regelmässigt som sista grupp vid redovisningar. De konfronterade dock kursledaren med sitt missnöje över detta och fick redovisa som första grupp vid nästa tillfälle.

Ar: Vi blev ju förvånade. Så att jag tycker självförtroendet har växt väldigt mycket. Alltså i början så, glömde jag säga, så hade vi lite, det blev så att *vi få invandrare i klassen bildade en egen grupp*, som det oftast blir.

MW: ja.

Ar: Ehh, så var det ju seminarier och sånt och *så kände vi oss faktiskt lite orättvist behandlade av läraren*. Att han alltid la vår grupp sist. När vi skulle liksom ha redovisning eller diskussion så var det alltid vi som var sist ut när det var typ tio minuter  kvar. Och, och vi hade ju vart och förberett oss en hel vecka innan och skrivit och liksom förberett vad vi skulle säga och sen så var det tio minuter kvar så säger han ja nu tar vi sista gruppen här en snabbis det börjar bli ont om tid. Och sen så kollar alla på klockan och man ser ju att folk har tappat fokus.

MW: Ja.

Ar: Och det blev så kanske i fyra veckors tid, att det blev alltid vi som var sist och sen till slut så tänkte vi att kan det vara så att han inte vill höra vår, för han kunde ju blanda ordningen eller så.

MW: Mmm.

Ar: Och så sa vi till honom rätt ut att vi kände oss orättvist behandlade (skratt).

MW: Ja, det är tufft.

Ar: Ja det var det faktiskt, för att det var precis i början så jag fattar inte att vi vågade. Men då var det just fyra invandrantjejer, jag och tre till.

MW: Hur togs det emot då?

Ar: Nej, han förnekade ju det helt och sa nej, jag är ledsen att ni känner så men, visst, typ jag kan ändra ordningen om ni vill det och sen så nästa gång så fick vi börja (litet skratt).

MW: (Skratt)

Ar: Då såg vi till att liksom vara riktigt  grymma. Så att, ja. Det var bra att vi gjorde det tycker jag.



## Slutsatser om att möta utbildningssystemet

Detta kapitel utgör en avslutande analys av avhandlingens del IV om hur ungdomarna med rötter i miljonprogramsområdet har upplevt mötet med utbildningssystemet. Om ett utbildningssystem kan fungera segregering eller inkluderande är en fråga om det finns emergenta egenskaper och krafter i utbildningssystemet som så att säga får saker att hända. Att gå kvar i områdets skolor innebär å ena sidan en inte sällan stökig och icke motiverande studiemiljö där negativa områdeseffekter omvandlats till skoleffekter, och där vägledning mot högskolan inte alltid funnits. Begreppet institutionellt habitus används teoretiskt oftast för att tala om begränsningar. Här finns dock en positiv effekt av förortens skolor, då de å andra sidan erbjuder ett institutionellt habitus där eleven känt sig hemma och känt sig uppmuntrad av att vara relativt högpresterande. Ett övergripande resultat är att engagerade och förväntansfulla lärare, medvetna om kontextuella faktorer och deras betydelse för motivation, i kraft av sitt agentskap har varit av central betydelse för vissa elever. Sammantaget har steget till högskolan upplevts som kunskapsmässigt kort men socialt långt.

### Ett segregeringande utbildningssystem

Informanterna ger en bild av att många kamrater försvinner på vägen. Även om de själva tagit sig vidare finns det bland informanterna de som har en mycket negativ bild av förortsskolans funktion och brist på kompensatoriskt arbete. Dessa ger bilden av en skola präglad av negativa områdeseffekter som blir skoleffekter. Informanternas framgång ses mot bakgrund av en skola vars funktion är att många elever inte lyckas, och därmed inte förbereds för en framtid i ett kunskapsintensivt samhälle. Det är enligt informanterna ofta stökigt i klasserna och brist på studiero, vilket gör att bilden av kamrateffekter generellt i förorten kan ses som negativ. De flesta informanterna har i kontrast till sin skoltid i förortens skolor upplevt att det därför var en väldigt lugn studiemiljö på högskolan. En informant uppger att han till och med under gymnasietiden gått så långt att han haft hög frånvaro och tagit stort ansvar för sina egna studier för att inte störas för mycket. Detta för tankarna till att dessa individer har varit motståndskraftiga nog att lyckats, *trots* att uppförande i

klassrum och studiero är en mycket viktig faktor för att förklara elevers studie-resultat (Hattie, 2009; Håkansson, 2011: 22).

Många klasskamrater har varit inriktade på arbete vilket beskrivs ha inneburit att kamraterna inte har varit motiverade och tagit studier på allvar. Det kan troligen ses som utslag av social klass. Kunskapsmässigt har man efter sin skolgång i förorten upplevt att man var väl förberedd för att klara nivån på högskolan. Dock framgår att man var mindre förberedd på eget ansvar, studietempo och de krav på studieteknik som det medförde. Det "svenskglesa" området har haft betydelse även i skolan. Informanter med utländsk bakgrund talar genomgående om att det är svårt för elever med utländsk bakgrund att utveckla det svenska språk, som de menar behövs för att klara av högre studier och för att komma in i samhället.

Det har trots att informanterna gått på studieförberedande program inte alltid varit så att skolan har haft högskolan i sikte. Samstämmigheten är stor vad gäller att skolan kan göra mer för att stimulera elever med bakgrund i förorten, och att på samma sätt som informanterna själva gjort ta steget till högre utbildning. Det har inte riktigt funnits långsiktiga och meningsgivande mål. Man har själva inte vetat hur det fungerat på andra platser, som i högskolevärlden. Man har haft svårt att orientera sig kring vad högskolan egentligen är. Bilden är att det finns ett glapp i övergången mellan gymnasium och högskola som ingen riktigt tar ansvar för. Eleverna har befunnit sig i ett mångfacetterat system fyllt av val. Framtidstankar som tydligt riktas mot vad gymnasiet skall studieförbereda till har även bland dessa informanter som nu klarat av sin högskoleutbildning ofta varit frånvarande i början på gymnasiet. Det faktum att kursutformning gör att betyg i ettan väger tungt är något som heller inte alla förstår redan från början. Poängsystem och intagningskrav framstår som svåröverblickbart. Den bild som framkommer i empirin är att samhällets individualiseringsprocess i skolans värld har satt djupa avtryck och att det i hög grad faller på individen att själv skaffa information om en främmande och svåröverblickad högskoleframtid. Det är oklart vad som finns i högskolans värld och vad utbildning kan leda till. Informanterna menar att det hade varit bra med större engagemang för att överbrygga detta glapp. Det framkommer att det nog inte räcker med bara information; man behöver också erfarenheter. Högskolan är inte en självklar kunskapsinstitution i förorten, snarare uppfattas den som något helt främmande.

För informanterna var högskolan okänt vatten där man i förväg haft ganska vaga uppfattningar om vad högskolestudier innebär och hur denna sociala värld ser ut. De förväntningar man hade är en fråga som avspeglar den kunskap man i kraft av



kulturellt och socialt kapital har om fältet. Initialt har flera informanter haft stora tvivel på om det är något för dem. De har i början inte känt sig hemma där. De som har haft migrationsbakgrund eller förortsbakgrund har vänt sig till varandra och det har blivit ett "vi" och ett "dom". Högskolan beskrivs som uppdelad och upplevelsen av att komma från förorten är att man kliver in i en "svensk" plats. Det är i detta avseende man kan fråga sig på vilket sätt övergången och upplevelsen av högskolan är socialt medierad. Elever som redan i familjen, på gymnasiet, i grannskapet och med kompisar badat i information om vad högskolan innebär, förvärvar ett kulturellt och socialt kapital som gör att man väl på högskolan känner sig som "fisken i vattnet". Eftersom högskolan med sitt institutionella habitus utgör ett främmande är ett fält, ställer detta i mötet med högskolan krav på förortselevernars emotionsarbete, reflexivitet, intentionalitet och handlingskraft.

Lärarnas stöd var oerhört väsentligt på gymnasienivå men på högskolan är detta mer eller mindre borta. Att vara student är att ta mycket eget ansvar. Utifrån ovanstående bör företrädare för en inkluderande högskola (inclusive education) fundera på om den starka sociala gruppering som sker under den första tiden går att påverka. Svårigheten mer kunskapsmässigt har legat i att arbetsformerna upplevts som nya, vilket väcker frågan om man i högre grad kan stötta studieteknik. Att ett par av informanterna upplevt diskriminering bör förstås också tas på allvar.

Skollagen stipulerar att skolan i sin funktion skall sträva efter att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.<sup>164</sup> Resan från förort till högskoleprogram är en färd mellan olika sociala världar. Detta visar sig inte minst i det att informanterna efter sin högskoleutbildning i stor utsträckning bytt umgänge och lämnat sin hembygd.

## **Ett inkluderande utbildningssystem**

Utbildningssystemet är en del av den komplicerade väv av sociala och personliga förhållanden som antingen kan stödja eller hämma elevers lärande och utveckling. Ett inkluderande utbildningssystem behöver kunna fungera väl för alla elever oavsett bakgrund. Teoretiskt uttryckt behöver skolan och högskolan ha utvecklat ett institutionellt habitus som gör att eleven inte skall behöva uppleva mötet med ett okänt fält som negativt. Mindre teoretiskt uttryckt behöver eleven oavsett bakgrund känna sig välkommen och uppfatta att ens bakgrund välkomnas i utbildningen och inte utgör ett hinder. I en engelsk studie framkom att valet av universitet medförde tvivel, ambivalens och noggrant beslutsfattande för de unga människor som hade

---

<sup>164</sup> (SFS 2010:800, 4§)

arbetarklassbakgrund eller tillhörde en etnisk minoritet (Reay, David, & Ball, 2005: 33). Den centrala uppgiften utifrån detta är om utbildningssystemet för denna kategori av elever kan vara lyhört för kontextens betydelse, hantera eventuell dissonans i individers tankar kring studier och utbildningsval och fungera underlättande genom att möjliggöra att aktörens egenskaper och krafter aktiveras.

När informanterna ser tillbaka på sin skolgång finns det positiva skoleffekter att peka på. Förorten som hembygd har som ett uttryck för platsens positiva egenskaper och krafter rymt en positiv platskänsla, vilket inneburit att det även upplevts som värdefullt att gå i skolor som legat i samma område där man bor. Som elever har flertalet haft en känsla av tillhörighet till skolan som har gjort att de känt sig trygga. Detta framkommer inte minst i återvändarnas berättelser som visar att de lokala skolorna i högre grad lyckats med att förmedla en känsla av en relevant och socialt inkluderande utbildning. Miljön har upplevts som inkluderande för elever med förortsbakgrund. Lärare har förvisso inte i så hög grad kommit från det lokala samhället. Men de verkar ha lyckats med att relatera till sina elever och att värdera deras olika identiteter och erfarenheter. Klasskamraterna har haft många olika kulturella bakgrunder, vilket informanterna ser som positivt, då de fått med sig en större förståelse för olika människor. Detta har också i flera fall visat sig vara en fördel i högskolestudierna.

Informanterna har gått i grundskoleklasser som beskrivs som såväl stökiga som framåtsträvande. Det är dock tydligt att informanterna i förhållande till sin omgivning varit högpresterande. Framträdande i alla berättelser är det agentskap som visar sig i form av elevens egen kraft och initiativförmåga. De beskriver inte att stökigheten har dragit ner dem. Istället fokuserar de ofta förutom på sin egen förmåga att de har fått respons från lärarna som har uppmärksammat och uppmuntrat dem. Att vara relativt högpresterande kan ha varit en betydelsefull drivkraft i skolklasser med blandade prestationsnivåer. Upplevelsen att börja högskolan säger även att de meriter man sökt in på också inneburit att man kunskapsmässigt var tillräckligt förberedd på vad som väntade.

Vissa lärares betydelse är viktig för skolpraktikens förmåga till inkludering och stöttning till högskolestudier. Lärares roll är viktig, och det är själva relationen mellan lärare och elev som framstår som mest betydelsefull. Här beskrivs sociala emotioner som tillit, kontakt, snällhet och att bry sig som något vilket motverkar exkluderande processer och istället öppnar för kunskapsbildning och därmed gynnar

skolans inkluderande funktion.<sup>165</sup> Det visade sig att det också är viktigt att det finns ett framtidsperspektiv. Detta gäller kunskaper och arbetssätt som en del lärare har fått eleven att uppleva som relevanta och användbara. Samtal om framtiden verkar ha betydelse för att eleven lyckas. I ett socialt marginaliserat område framstår det som väsentligt att läraren skall vilja jobba just där. Att lärarens engagemang bottnar i ett socialt patos har varit av central betydelse för vissa elever. Här finns också en platsdimension med exempel på att lärare aktivt arbetat med att kompensera negativa områdeseffekter genom utbyten där sociala och geografiska gränser överskridits.

Kunskapsmässigt har informanterna klarat sig bra på högskolan. Övergången från gymnasium till högskola och den första tiden där är en emotionell resa som dock i slutändan leder till personlig utveckling. Initialt upplevde de att de gett sig ut på okänt vatten och utifrån sin "svenskglesa" förortsbakgrund sågs högskolan som en "svensk" plats. Grupperingar där de med förorts- och migrationsbakgrund bildade minoritetsgrupper var vanliga i början, och ett par av informanterna upplevde till och med att det fanns inslag av diskriminering i bemötandet från högskolan. Det positiva och hoppfulla med bilden av högskolan är dock att alla med tiden känt sig alltmer integrerade i detta fält och att deras bakgrund ofta efterhand blivit en tillgång. Det framkommer också att frågan om breddad rekrytering inte bara är en rekryteringsfråga om vilka underrepresenterade grupper som kommer in på uppnådda meriter. Det gäller sedan även att klara av att aktivt delta i studierna och att slutföra det utbildningsprogram man valt.<sup>166</sup>

---

<sup>165</sup> Detta resultat står i samklang med vad den Nya Zeeländska utbildningsforskaren John Hattie konstaterade i meta-studien *Visible Learning* (2009) om vad som påverkar elevers studieresultat. Rapporten bygger på effektforskning och försöker visa olika faktorer påverkan. Efter att ha gjort en syntes av 31 metaanalyser om påverkansfaktorer relaterade till läraren blir det mycket tydligt att de bästa lärarna har bra relationer till eleverna. När lärares ämneskunskaper ger en effektstorlek på 0.09 ger förtroendefulla relationer lärare – elev en effektstorlek på 0.72, en av de högsta effektstorlekarna i hela Hattierapporten (Håkansson, 2011).

<sup>166</sup> Man brukar på engelska säga "widening participation". Begreppet syftar på att studenter underrepresenterade på högskolan stannar kvar i utbildningen och inte har högre "dropout rates" än andra grupper.



## Del V

# Slutsatser och öppningar

*“Education is a potential space for transformation but it also is an institution of regulation, control and marginalization. Struggles over access to higher education illuminate explicit processes of exclusion and marginalization – the persistent underrepresentation of certain groups and communities from a key site of the re/production of privilege and life chances.”*

Penny Jane Burke<sup>167</sup>

I denna avslutande del diskuteras vägen från förort till högskola främst i ett utbildningssammanhang. Empiriska resultat har teoretiskt redan diskuterats i anslutning till avhandlingens olika delar, betydelsen av plats, individens förmåga att genom agenskap forma sin framtid och mötet med utbildningssystemet.<sup>168</sup> I den komplexa verkligheten flätas dessa dimensioner samman. Här presenteras därför en konkluderande och mer syntetiserande diskussion om plats, identitet och agenskapets villkorade valfrihet. Med relevans för ett utbildningssystem syftande till social inkludering diskuteras avslutningsvis skolpolitiska implikationer och framgångsfaktorer i skolan ur ett mer praxisnära och framåtsyftande skolutvecklingsperspektiv.

---

<sup>167</sup> Burke (2012: 35) *The Right to Higher Education – Beyond widening participation*.

<sup>168</sup> Se kapitel 7 *Slutsatser om betydelsen av att veta sin plats*, kapitel 12 *Slutsatser om agenskap* och kapitel 15 *Slutsatser om att möta utbildningssystemet*.



## Plats, identitet och valfrihet

Det är en omfattande uppgift att undersöka hur livsbanor från en flerfaldigt marginaliserad förort till högskola kan förstås, och vilka förutsättningar som begränsar eller vidgar handlingsutrymmet. Mot bakgrund av den segregerade staden och skolans kompensatoriska uppdrag har resultaten ur ett urban- och utbildnings-sociologiskt perspektiv därför gett en sammansatt bild av vad som kan gynna social rörlighet. Jag har uppmärksammat flera olika villkorande sociala och kulturella strukturer som på komplexa vis står i interaktion med mekanismer som verkar inlåsande eller öppnande. Med hjälp av begrepp som plats, identitet och valfrihet kommer blicken i detta kapitel att lyftas tillbaka till helheten i en konkluderande diskussion om informanternas geografiskt korta, men inte sällan emotionella och socialt långa, resa till fullbordade högskolestudier.

### Möjligheternas geografi

Nedan diskuteras vad studien har kunnat bidra med vad gäller frågan om social rörlighet ur ett urbansociologiskt perspektiv och varför man kan tala om en möjligheternas geografi. En viktig frågeställning som har följt med genom avhandlingens delar är vilken betydelse plats med villkorande strukturer som klass, kön och etnicitet har för förortsungdomars val att högskoleutbilda sig. Ett teoretiskt *platsperspektiv* med dess intersektionella kvalitet visade sig kunna bidra till ökad förståelse av empirin. Vi är alla ständigt inbegripna i en process där vi konstruerar våra egna identiteter i relation till och i samspel med den kontext vi befinner oss i, där det teoretiska begreppet plats förenar och artikulerar både materiella och sociala förutsättningar. Platsen kan genom identifikation antas påverka relationen mellan samhället och individen och därmed ha inflytande över identitet, aspirationer, handlingsutrymme och livsval. I resultaten framkom att ett segregerat boende leder till att det finns en stark koppling mellan plats, ekonomisk klass och migrationsbakgrund, där förortsbakgrunden visade sig ha betydelse för hur informanterna upplevt färden från förort till avslutade högskolestudier. Diskussionen

nedan fokuserar på betydelsen av identifikation med platsen och vad det tillför att teoretiskt se de socialt olika långa vägarna till högskolan ur just ett platsperspektiv.

Begreppet områdeseffekt fångar väl upp platsens materiella grund och stadsplaneringsaspekter av platsens horisontella förhållande till arbetsliv, rekreation, kommunal service och till stadens centrum. Det i det närmaste synonyma begreppet *grannskapseffekt* betonar dock tydligare den sociala dimensionen i den kulturgeografiska väven av social närhet och distans till kompisar, grannar och till människor engagerade i högre studier. Det essentiella för platsen är paradoxalt nog just blandningen. Det är en polykulturell plats där det skapas mycket kultur- och nationalitetsöverskridande kontakter, vilket kan bidra till att individer med en platsförankrad mångkulturell identitet blir mer öppna och toleranta och utvecklar en förmåga att möta människor från olika bakgrunder. Denna platsens positiva grannskapseffekt har genererat en särskild *kulturell kompetens*. Flera informanter menar att uppväxten i området gjort dem väl rustade för det framtida livet och arbetslivet, där förmågan att möta människor från olika bakgrunder ses som en viktig tillgång i ett mångkulturellt arbetsliv i en globaliserad ekonomi. Även de informanter som beskriver att de haft en bra uppväxt i förorten uttrycker dock att staden består av så skilda världar att det finns problem med att denna kompetens inte alltid erkänns som symboliskt kapital i mötet med högskola och arbetsliv. Studien visar att mötet med högskolefältet försatt informanter i en ny situation där platsens ojämlika villkor fortfarande har betydelse. En av informanterna uttryckte erfarenheten av att lämna förorten och dess kultur för att kliva in på en arbetsplats med "helsvensk" personal utan förortsbakgrund som en kulturell upplevelse av att alla gör på samma vis, utom hon. Ett reellt problem för informanter med migrationsbakgrund uppgavs även vara svårigheten att utveckla en svenska som inte uppfattas som en negativ sociolekt.

Miljonprogramsområdet är rummet som utgör hembygd, en plats man är integrerad i och som genom identifikation blir en del av en platsad gruppidentitet. Att koppla platsteori till ett emotionssociologiskt perspektiv visade sig därmed fruktbart för att förstå valfrihetens villkor ur ett områdesperspektiv. Det är dock inte helt oproblemiskt att betrakta miljonprogramsområdet som en avgränsad och unik plats. Problemet med ett sådant synsätt är att det riskerar att bli essentialiserande om det är platsens egen avgränsade historia som gör den unik. Definitionen blir också statisk då man drar en gräns runt platsen och separerar insidan från utsidan. Doreen Massey (1994: 155) markerar därför särskilt att platser alltid skall ses i relation till världen utanför. Även John Agnew (1987: 36) menar att vi inte kan förstå



en plats och med denna förknippade skeenden utan att referera till utanförliggande krafter som är del i att definiera den. *Hur* platsen är relaterad till utsidan är således del i vad som konstituerar platsen, snarare än att det bara är avhängigt platsen i sig.

Ett begrepp som segregation blir heller inte begripligt utan ett relationellt tanke-sätt. Det är Göteborg som helhet som är segregerat snarare än att det är Angered som i sig är ett segregerat område. Begreppet "segregerade bostadsområden" används i dagligt tal ofta synonymt med "utsatta" eller "marginaliserade" bostads-områden.<sup>169</sup> Geografiskt står platsen horisontellt i relation till centrum av staden. Socialt betraktat har informanterna snarare haft att förhålla sig till en relationen bäst beskriven som en gemensam konfiguration i form av ett vertikalt förhållande av överordning och underordning. Forskning om urban omvandling och marginalisering talar om områden av fattigdom med människor försatta i socioekonomisk exil utsatta för platsbundna fördomar om dess invånare (Sernhede, 2009; Sernhede et.al 2004; Wacquant, 1999, 2003). Den socioekonomiskt och geografiskt marginaliserade platsen är betydelsebärande och relationell. Bilden är därför sällan neutral utan spänner mellan territoriell stigmatisering och exotisering. I takt med att barnets värld blivit större har en medvetenhet hos informanterna vuxit fram om att platser i staden inte bara geografiskt horisontellt förhåller sig till varandra, vissa områden och dess invånare anses ha högre status än andra. Platsen är förenad med stolthet och skam, vilket sammanlänkar plats- och identitetsfrågor och ger frågan en emotions-sociologisk dimension.

I litteratur och forskning om socialt utsatta områden talas ofta om inlåsnings-effekter. Dock kan *platskänsla* fungera såväl inlåsnande som upplåsnande och ur ett kritiskt realistiskt perspektiv kan den ses som en generativ *mekanism* som får saker att hända. Genom identifikation och emotionella band till platsen har platskänsla för mina informanter haft inflytande över identitet, aspirationer, handlingsutrymme och livsval. Hög grad av *platsförankring* där lokalt förankrade människor med sitt kulturella kapital knutet till platsen har i viss tidigare forskning visat sig inte i så hög grad leda till elitpositioner.<sup>170</sup> Bland informanterna finns det dock flera personer som haft identiteten förankrad i förorten och haft en stark platsförankring. Dessa har även kunnat hämta kraft ur sin bakgrund, vilket framgick i kapitel sex om platsen som hembygd. För många av informanterna är Angered en plats präglad av öppen och glad stämning där man har sitt sociala liv, känner folk och där man kan känna sig

---

<sup>169</sup> Etniskt homogena och resursstarka villaområden, som har en betydligt mer ensidig befolkningssammansättning än de mångetniska förortsmiljöerna, bidrar faktiskt i högre grad till åtskillnaden i boendet.

<sup>170</sup> Se Per Gustafson (2002: 22-28) för utförligare presentation av begreppen "locals" och "cosmopolitans".

trygg. Det finns också när informanterna kommit till högskolan en gemenskap grundad i uppväxten i marginaliserade förorter, men det är en samhörighet präglad av ambivalenta upplevelser och lärdomar. Den främsta orsaken till den *ambivalens* som informanterna ger uttryck för, är att en positiv platskänslan eroderas av *andra-fierande och deklasserande processer* som kan vara svåra att stå emot. Att tycka om sin plats och samtidigt se underprivilegierade villkor och uppleva att ens hembygd ses ner på av andra innebär ambivalenta känslor. Även de som i intervjun disidentifierar sig från platsen är kritiska till bilden av platsen i andras ögon och ser den som orättvist negativ. Att platskänslan inte är entydig ser jag därför som ett resultat av att det är andra mekanismer som också verkar.

Nedsättande och fördomsfulla omdömen är påfrestande att ta emot. För att förstå detta måste man se att plats genom *identifikation* har betydelse för den egna identiteten, som ständigt förhandlas mot denna fördomsfulla spegelbild. När vi ser identiteten som sammankopplad med plats blir det också förståeligt att vi tar negativa generaliseringar om området personligt. Genom denna process blir platsade fördomar internaliserade. Några av informanterna slår omgivningens föreställningar om platsen ifrån sig, medan andra talar i emotionella ordalag om att de skäms och att det är pinsamt. Även låggradig skam kan med tiden göra att vi bär på en rädsla att bli negativt betraktade. Skam kan därmed vara en viktig *mekanism* i produktionen av social ordning. Den etnifierade och deklasserande bilden av platsen blir beståndsdelar i *territoriell stigmatisering*. Detta stämmer väl överens med annan forskning om förortsungdomar (Sernhede, 2002) som framför allt pekar på att elever med utländsk bakgrund utvecklar en syn på sig själva som andra klassens medborgare utan tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället. Stigmatisering kan även fungera som bränsle till motstånd och lokalpatriotism så som Les Back (1996) menar i sin studie av Riverview och som Ove Sernhede (2002) skildrar bland ungdomar i Hammarkullen.

Det säger något om de sociala och kulturella strukturer som verkar i samhället, när det ger "cred" respektive när det innebär stigmatisering att komma från Angered. Med känslan av att svika sin egen klass värderingar är det enligt tidigare forskning en källa till ambivalens för personen som gör en klassresa, att vara en social kameleont som så att säga försöker få det bästa av två världar (Bourdieu, 1984; Skeggs, 2000, 2004). Att vara "den man är" och därigenom reproducera sin sociala position kan ge mer respekt än att försöka vara något man enligt andra inte är. Brytaren kan mötas med mer tvivel än den som beter sig enligt klasskonventionerna om hur man förväntas bete sig (Sayer, 2005b: 174). Dessa förhållanden föranledde också Mats

Trondman i sin studie av klassresenärer att lyfta fram begreppet "marginal man" i sin analys, där informanter inte sällan fick en känsla av att vara en social "kameleont" (Trondman, 1994). Mina resultat är i linje med de som Nihad Bunar (2009: kapitel 4) presenterar, där ungdomarna *både* lyfter fram den positiva känsla av sammanhang som platsen givit i vardagslivet, och samtidigt är medvetna om de negativa platsrelaterade distinktioner som ryms i andras ögon. Platsen är framförallt i andras ögon både deklasserad och etnifierad på ett sätt som gör att begreppen i empirin blir överlappande och associerade med den sociala positionen "invandrare".

Med forskarens distanserade förhållningssätt utgör platsen en abstrakt problemställning och en analysenhet. För informanterna utgör den hembygd. Den fysiska platsen kan vi träda in och ut ur, men med en platsad identitet är platsen en del av det inre landskap vi bär med oss, i något som påminner om det gamla talesättet: "You can take the boy out of the country, but you can't take the country out of the boy". Att veta sin plats får här en innebörd av att förstå sig själv, vem man är och var man hör hemma. Att närma sig frågan om relationen mellan plats och identitet visade sig leda in på frågor om identifikation och ambivalens. Plats är inte bara en neutral "scen" för interaktion. Min förhoppning är att jag har kunnat ge en rättvisande bild, och att de många och utförliga excerpterna ur intervjuerna har kunnat synliggöra den mening som dessa unga vuxna uppväxta i förorten tillskrivit sin sociala bakgrund i förhållande till sin utbildningsgång. På vägen från förort till högskola framkommer en villkorad valfrihet med många upplevda svårigheter, men också med möjligheter.

## Agentskap i villkorad valfrihet

Hur man skall se på de som bryter mönster är en fråga om agentskapets betydelse. Utifrån avhandlingens inriktning på agentskap framstår individens reflexiva förmåga som en mekanism viktig för handlingskapacitet och för att förklara steget från förort till högskoleprogram. Det handlar då om att överskrida barriärer och "göra något tillbaka" mot strukturella begränsningar av handlingsutrymmet. Begreppet *barriär* är en bra metafor när forskningsfrågan är vad som hindrar underrepresenterade grupper deltagande i form av exempelvis intagningsregler och ekonomiska kostnader. Det är dock inte så enkelt att problemet med snedrekrytering och skolresultat som speglar elevernas bakgrund är löst, om mer formella och ekonomiska barriärer tas bort. Det är inte bara en fråga om ekonomiska möjligheter och formella intagningsregler, då ojämlikhet inom utbildningsområdet är inbäddat i processer påverkade av diskursiva och kulturella praktiker. Begreppet barriär kan med fokus

bara på "utbudssidan" riskera att maskera komplexa processer genom vilka ojämlikhet reproduceras och rätten till högre utbildning urholkas.<sup>171</sup>

Den del av avhandlingen som riktar in sig på individens förmåga att forma sin framtid genom reflexivitet och handlingskapacitet står inför en problematik just från "efterfrågesidan". Denna studie lyfter fram att det i hög grad *även* handlar om i vilken grad elever från olika bakgrunder genom socialt samspel och genom emotionsarbete utvecklar en identitet som gör att de efterfrågar högre utbildning. Utbildningsbarriären i kunskapsstaden Göteborg framstår därför utifrån empirin som mångfacetterad. Det finns utifrån denna komplexitet i förhållandet mellan mikro- och makronivå därför anledning att reflektera kring begränsningarna hos begreppet barriär. En ambition i studien har varit att svara på frågan om vilka mekanismer som kan få saker att hända för att låsa upp dörrar i de barriärer som utgör gränser. Det är en fråga som innebär att *precisera* de faktorer som har försvårat respektive möjliggjort övergången från förort till högskola.

Jag har funnit ett flertal faktorer av betydelse för individens agentskap. I området har det funnits ont om *förebilder* i form av personer som läst vidare. Men vissa informanter har haft en förälder eller äldre syskon med erfarenhet av högre studier. Ett intressant resultat är dock att det är egenskaper kopplade till arbetsmoral och inställning som anses ha varit betydelsefulla, snarare än meriter och personens position. Hos informanter med migrationsbakgrund framkommer även att vissa informanter har haft föräldrar som velat studera, men på grund av ekonomiska skäl inte kunnat satsa på utbildning i sina ursprungsländer. För satsningen på studier beskrivs den etniska bakgrunden i positiva ordalag. Den *stolthet* man känner inför den grupptillhörighet man identifierar sig med är tecken på en mekanism med positiv effekt på agentskap. Särskilt viktigt för frågan om individens förmåga att skapa sin framtid är också att *familjen* haft en positiv påverkan även hos informanter med som högst gymnasieutbildning i familjen. Familjeatmosfären har här inte inneburit en målinriktad och krävande inställning till barnets skolgång. Snarare har atmosfären kännetecknats av mer outtalade förväntningar och uppmuntrande bekräftelse. Den viktiga mekanismen verkar här vara att föräldrar välvilligt *bryr sig* om hur det går med utbildning och att man snarare signalerar ett lärandeperspektiv än ett prestationsperspektiv.

Framförallt har individens inställning och handlingskapacitet framträtt som medierade genom sociala grupperingar som familj och kamrater. Informanterna har

---

<sup>171</sup> För en problematisering av begreppet 'barriär', se Penny Jane Burke (2012: kapitel 8) *Lifting barriers – Conceptualizing inequalities and misrecognition*.

som ett resultat av realiserat agentskap varit del i att forma högpresterande *kamratgrupper* i skolan. För studier och satsning mot högskolan har det för att vara motståndskraftig mot begränsande villkor varit viktigt för informanter att i identifikationsprocessen skapa och ingå i en egen referensgrupp av högpresterande kamrater inriktade på studier. Det är väsentligt att här se individen just som aktiv agent i uppkomsten av de grupper den kommer att ingå. Man är *medskapare* av en primärgrupp med kompensatorisk funktion.

Det har varit betydelsefullt att genom utbildning skapa en känsla av trygghet i form av en föreställning om framtida valfrihet och kompetens. Målen framstår dock inte som i ekonomisk mening nyttomaximerande enligt teorin om rationella val. Snarare har *sociala mål* varit viktiga för informanterna då man velat ha en roll i samhället utifrån en plats som ofta beskrivs som ett utanförskapsområde. Man ser ett framtida arbete där man kan arbeta såväl med och för människor mot sociala mål. Även kunskap i sig och egen utveckling har för vissa varit viktiga mål i form av beständiga kvaliteter som ingen kan ta ifrån en. Det finns inslag av att det mot uppväxtens villkor finns en hunger efter *revansch*. Även ojämställdhet i ursprungslandet och negativa klasserfarenheter kan fungera som drivkraft. Motivationen att erövra en akademisk examen hämtar då näring ur erfarenhet av den relativa deprivationen associerad till förortsbakgrunden.

Det är svårt att i en komplex och föränderlig värld förutse framtiden och själv ha förmågan att skapa den genom att med instrumentell rationalitet orientera sig och välja. Det finns förstås inget enkelt eller generellt svar på en så stor fråga som varför livet har tagit en viss riktning. Att det inte alltid är enbart instrumentellt rationella preferenser som framträder i empirin stämmer överens med den kritiska synen på teorin om rationella val som förs fram med en kritiskt realistisk utgångspunkt (Archer & Tritter, 2000: kapitel 1). Här argumenteras för att teorin om rationella val å ena sidan ignorerar social struktur, genom en essentialistisk syn på individuella agenter som anses ha kunskap om sina stabila och rationella preferenser. Å andra sidan verkar dessa givna preferenser i sin tur deterministiskt på individens handlande, då individen i det närmaste blir behavioristiskt styrd av "morötter och piskor". Det är alltså något paradoxalt att konstatera att en möjlig kritik mot teorin om rationella val, som i så hög grad betonar just individen, är att individen blir reducerad. Den kritiskt realistiska positionen blir däremot att hålla struktur och agentskap och dess separata kausala mekanismer analytiskt separerade och betona att det finns en temporalitet där sociala och kulturella strukturer kan föregå individens handlingar. Väsentligt är då också att agenter kan agera mot dessa strukturer såväl individuellt

som kollektivt.<sup>172</sup> Min studie har genom intervjumetoden gett möjlighet att låta informanten framträda som en kännande, reflekterande människa med handlingskapacitet, varken av strukturer determinerad eller endast som en kalkylerande och nyttomaximerande varelse. En individ som genom sina egenskaper, krafter och val, förvisso sannerligen inte ovillkorligt, har kunnat skapa sin egen framtid.

### *Emotioners roll*

Det följande är slutligen en redogörelse för den djupare teoretiskt förankrade förståelse som har framkommit om det identitetsarbete som möjliggör kapaciteten att "göra något tillbaka" mot de begränsningar som finns. En syntetiserande ansats görs utifrån ambitionen att socialt förklara emotionernas roll i att dessa elever brytt sig om utbildning. Här lyfts emotionernas roll som mekanismer fram med hjälp av Archers (2000) begrepp 'concerns' som ger betydelse till vad agenter bryr sig om. Frågan om att informanterna brytt sig om utbildning ges här en social förklaring då den sätts i relation till plats och utbildning. Enligt Archers kritiskt realistiska perspektiv handlar det vi bryr oss om varken om emotioner för emotionens egen skull som en individuell intern angelägenhet, eller om emotioner som mer mekaniska reaktioner på yttre strukturella förhållanden. Ansatsen, där struktur och agentskap analytiskt anses ha separata egenskaper och krafter, ger ett intresse inte endast för att sociala strukturer påverkar agentskap utan även *hur* detta sker.<sup>173</sup> Under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension* hävdades att den emotionella dimensionen löpte som en röd tråd genom avhandlingen och att den har stor social betydelse.<sup>174</sup> Här knyts de olika delarna av avhandlingen ihop eftersom det vi bryr oss om rymmer flera olika ordningar.

Handlingsutrymmet är möjliggjort och begränsat såväl av struktur som av agentskap. Det är när vi i en inre konversation reflexivt värderar både varför vi bryr oss och hur vi ser på handlingsutrymmet som emotionerna tillsammans med kognitiva funktioner är en viktig faktor. Archer (2000: kapitel 6) talar här om emotioner på tre nivåer. Detta kan få hjälpa till att sammanfatta vad som i avhandlingen lyfts fram kring den villkorade valfriheten i möjligheternas geografi:

---

<sup>172</sup> Se kapitel två *Teoretisk förankring* under rubriken *Den kritiska realismen om handlingsutrymmet*.

<sup>173</sup> Detta var en viktig utgångspunkt när Margaret Archer (2012) talade på temat *How does the social order influence human behaviour*.

<sup>174</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Agentskap och valets emotionella dimension*.

- *Emotioner har för det första betydelse i relationen mellan kropp och miljö:* Här kan man dels associera till Bourdieus teori kring relationen habitus och habitat, där han menar att vår handlingsdisposition reflekterar det habitat där det skapats (Bourdieu, 1993: 24). Den materiella platsen som miljonprogrammet utgör är emellertid inte neutral utan socialt producerad och därigenom ett uttryck för maktordningar (Lefebvre, 1991). Det handlar här också om att valfrihetens villkor enligt Archer (1995, 2012: 52) påverkas av den situation vi föds in i, där den morfogenetiska grundsynen är att kulturella och sociala strukturer av nödvändighet föregår de handlingar som förändrar dem.<sup>175</sup> Avhandlingen har också diskuterat betydelsen av plats och dess intersektionella kvalitet.<sup>176</sup> Den marginaliserade platsen kan ur dessa ekonomiska och kulturellt strukturerande aspekter beskrivas som en miljö präglad av inlåsnings effekter. Det som dock ur ett platsperspektiv har verkat närande för att informanter bryr sig om utbildning och siktar på högre utbildning är att de mer subjektiva upplevelserna av plats, när de visar sig som platsförankring, platskänsla och grannskapseffekter, i flera avseenden har varit positiva.
- *Våra emotioner har för det andra betydelse för prestation och för erövrandet och tilltron till vår kompetens:* Värt att betänka här är att begreppet kompetens har en tydlig koppling till begreppet inställning, eller som Carol Dweck säger "growth mindset" (Dweck, 1999; Heckhausen & Dweck, 1998). Resultaten i del III om individens förmåga att forma sin framtid visar att frågan om vad vi bryr oss om blir central såväl under skoltiden i förorten som i mötet med högskolan. Skolan har genom socialt och personligt engagemang hos enskilda lärare som utövat agentskap, haft en positiv formativ funktion för vad informanterna bryr sig om, deras 'concerns'. Familjer har ofta kännetecknats av en till lärande uppmuntrande och bekräftande familjeatmosfär. Dessutom har även ej högskoleutbildade föräldrars arbetsmoral och inställning varit egenskaper som inspirerat och som frigjort informanternas krafter och tilltro till sin förmåga. Även positiva kompensatoriska kamrateffekter som informanterna varit medskapare av har varit stärkande för vad informanterna brytt sig om. Denna nära normgrupp delar en tilltro eller disposition vars emergenta effekt är att stärka engagemang till denna grupp och därigenom stärka det vi bryr oss om (Elder-Vass, 2010: kapitel 6). Kompetens står också per definition i relation till det fält som värderar den.

---

<sup>175</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Den kritiska realismen om handlingsutrymmet*.

<sup>176</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Plats i det urbana rummet*.

Detta skjuter över ansvar till skolan. Vad gäller relationen till utbildning påverkas det agenten bryr sig om av skolans institutionella habitus och fältets syn på de som väljer att försöka ingå i det.<sup>177</sup> Här är utbildningssystemets förmåga till inkludering väsentlig, då tilltro till utveckling av kompetens är socialt medierat såväl på individ-, grupp- som institutionsnivå.

- *Slutligen har våra emotioner betydelse även i den diskursiva ordningen:* Plats, tron på handlingskapacitet och påverkan från fältet i den diskursiva ordningen knyter an till varandra och påverkar det vi bryr oss om. Man kan uttrycka detta som att det i denna väv finns kulturellt villkorande strukturer. Den diskursiva ordningen berör vad vi bryr oss om och den normativa frågan om vårt eget värde som emergerar ur relationen subjekt – subjekt (Archer, 2000: kapitel 6). I samband med platssteori nämndes att Gieryn ser på plats som en materiell form, men att den utan tolkning, identifikation och representation av människor inte är en plats (Gieryn, 2000: 464-465).<sup>178</sup> Identifikation med platsen i andras deklasserande och etnifierande ögon visade sig via platskänsla påverka identitet, vilket därigenom har inflytande över formandet av det vi bryr oss om. Detta är förstås i en segregerad stad väsentligt då det vi bryr oss om lägger grunden för det projekt som utbildning innebär och kraven på en uthållig praktik (Archer, 2012: 104-115).

---

<sup>177</sup> Se teorikapitel två, under rubrikerna *Agentskap och valets emotionella dimension* och *Symboliskt kapital och utbildningssystemet som fält*.

<sup>178</sup> Se teorikapitel två, under rubriken *Platsbegreppet*.



## Skolutvecklande öppningar

Varför skall man inom utbildningsfältet intressera sig för kontextuella faktorer som vid en första anblick ligger utanför det som skolan kan påverka, och vilka skolutvecklingsstrategier och pedagogik kan denna studie utmana till? Det finns något paradoxalt i att som i denna avhandling peka på att individer har kraft att bryta mönster och ta sig från miljonprogram till högskoleprogram och *samtidigt* hävda att den samhälleliga kontext som omger skolan har stor betydelse för elevers framgång. Ett till synes motsägelsefullt budskap finns också i att lyfta fram kontextens betydelse för elev- och skolresultat och hävda att skolan *kan* göra ett bättre arbete, särskilt vad gäller elever med goda studieresultat från ogynnsamma omständigheter. I kapitlet diskuteras om vad som kan göra skillnad, om det utifrån studiens resultat finns möjliggörande villkor i form av framgångsfaktorer och upplåsningsmekanismer.<sup>179</sup>

### Att se eller bortse från kontexten

Kunskapsstaden Göteborg är en delad stad. Om stadens utbildning skall beskrivas som likvärdig, krävs det att man aktivt och i bokstavlig mening bortser från skillnader i utfall och begränsande villkor.<sup>180</sup> Med blicken riktad mot kontextens betydelse är det, vilket framkom i introduktionen om stadens ombildning och utbildning, en grundläggande utgångspunkt att det inte är enskilda skolor eller områden som är segregerade – det är staden. När en fördjupad bild av breddad rekrytering gavs i introduktionen, framgick att skolan inte alltid har en positiv funktion vad gäller att kompensera ojämlika socioekonomiska villkor och för att bredda rekryteringen till högre studier. I det utbildningsvetenskapliga fältet är pedagogiska och didaktiska frågor *innanför* skolans och klassrummets väggar huvudfokus, vilket även återspeglas i inriktningar som doktorander har på den forskarskola för lärare där jag ingår.<sup>181</sup> Vid

<sup>179</sup> För teoretisk förankring av dessa begrepp se kapitel två under rubriken *Handlingsutrymmets ontologi*.

<sup>180</sup> Se diagrammen i introduktionen under rubriken *Utbildningssociologiskt betraktat*. I fantasyromanen *The City and the City* (Miéville, 2009) är förmågan att "bortse" (i romanen 'unsee') delar av staden ett centralt tema för upprätthållandet av två städer på samma plats. Se även diagrammen i introduktionen under rubriken *Utbildnings-sociologiskt betraktat*.

<sup>181</sup> För information om CUL forskarskola, se *Forskaraskolan i utbildningsvetenskap* (CUL, 2013).

första anblick kan ett samhällsperspektiv uppfattas som att det handlar om faktorer utanför skolan, 'non-school factors', men skolan är samhället och utgör en plats där ojämlikhet formar/formas. Denna studie visar i kraft av en utbildningssociologisk ansats att kontextuella faktorer på flera sätt är skolans angelägenhet. Att bortse från detta kan innebära att man missar att använda elevens bakgrund och skillnader i förutsättningar som ett verktyg i ett inkluderande arbetssätt. En skola med jämlikhetsambitioner behöver, som det formulerades i syftet, förstå hur samspelet egentligen ser ut mellan den miljö vi föds in i och vad vi eftersträvar och uppnår.

Att ur ett skolperspektiv se kontextuella faktorer som viktiga är emellertid i flera avseenden något av ett dilemma. Elevers skolprestationer kan å ena sidan betraktas utifrån att det är elevens socioekonomiska förhållanden som är avgörande. En risk med detta perspektiv är att eleven i för hög grad kan betraktas som "översocialiserad", likt en marionett styrd av strukturella faktorer. Att fokusera på faktorer utanför skolans väggar riskerar dessutom måhända med hänvisning till determinerande strukturer även att betraktas som en ursäkt att låta dåliga skolor och lärare undslippa ansvar för låga förväntningar och i absoluta tal låga resultat.<sup>182</sup> Å andra sidan är det avgörande att inte sänka förväntningarna på skolan som transformativ kraft för ökad social mobilitet och att inte tappa tilltro till alla elevers möjligheter att utveckla förmågor.

Spridning i kunskapsresultat, 'achievement gap', mellan hög- och lågpresterande skolor och mellan områden är så stor att resultaten för de lågpresterande har stor förklaringskraft på att medelvärdet sjunker. Undervisningens kontext blir i marginaliserade, socialt underprivilegierade områden förutsättningar som utgör ett yttre tryck av begränsande villkor där negativa effekter riskerar att sippra in i det dagliga arbetet. Informanterna vittnar utifrån erfarenheter av förortens skolor om att i en segregerad stad blir områdeseffekter både skoleffekter och kamrateffekter. Sett ur förortsskolors synvinkel innebär detta dels en verksamhet präglad av strukturella omständigheter som ger en negativ ekonomisk spiral av underskott på grund av tappade skolpengar och ökade utgifter för särskilda utbildningsinsatser, dels mer kulturella omständigheter som en icke motiverande skolkultur och sänkta förväntningar på elevprestationer. Det blir något av ett hållfasthetsprov för skolan att lyckas med alla elever och att lyckas med elever som inte i kraft av föräldrars utbildningsbakgrund klarar studierna mer eller mindre oavsett skolans insatser. Det

---

<sup>182</sup> Man kan också diskutera att 'testokrati', skolrankningstabeller och bristperspektiv kan riskera att vara kontextokänsliga, och i praktiken resultera i att till sin funktion bli 'gatekeeper' för social mobilitet (Boyle & Charles, 2012).

är statens, huvudmännens och skolans ansvar att alla elever når målen och utvecklas maximalt. Framförallt är en bra och likvärdig skola viktig av jämlikhets- och rättighetsskäl, men jag vill även hävda att den svenska skolan inte kommer att nå den av skolpolitiker eftersträlvade världsklassen och topplaceringar på rankningar utan att ta tag i frågan om social inkludering.<sup>183</sup> Utifrån kunskap om kontextens stora betydelse behövs, utan sänkta förväntningar, ett aktivt skolutvecklande arbete riktat mot såväl utbildningssystemets struktur som kultur.

## Om vad som gör skillnad

### *Skolpolitiska implikationer*

I introduktionen gavs en bild av Göteborgs ombildning och utbildning med de visioner staden har om att vara såväl en kunskapsstad som en stad kännetecknad av socialt hållbar utveckling. Informanterna i denna undersökning har genom stor egen handlingskapacitet utifrån sin förortsbakgrund lyckats med sina högskolestudier. Deras berättelser ger emellertid även en bakgrundsbild som exponerar de många kamrater i förorten som försvunnit på vägen genom utbildningssystemet. Det är knappast rimligt att alltmer platsanknutna sociala villkor på ett systematiskt och kraftfullt sätt slår igenom på meriter och deltagande i högskolestudier. Skolan har i alltför stor utsträckning misslyckats med sitt kompensatoriska uppdrag och i praktiken haft en utsorterande funktion. Hur vi egentligen menar att visionerna om likvärdighet, en skola för alla och breddad rekrytering skall realiseras, behöver med stark tilltro till att skolan gör skillnad ständigt omsättas i konkret handling baserad på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Skolan behöver i fortbildning, nätverk och projektstöd utmanas att sätta ifråga sin egen praxis och därigenom låta utmana sin på sociala grunder sorterande funktion. Om vi inte gör detta riskerar vi i linje med den ökande individualiseringstendensen att lägga bördan av ojämlika utgångslägen på den enskilda eleven och bidra till att reproducera vad som borde vara irrelevanta faktorer för studieresultaten, som aspekter av plats, klass, kön och etnicitet. Att bättre stötta skolor i så kallade utsatta låginkomstområden, ofta med elever med föräldrar som inte har studerat på högre nivå, är en angelägenhet inte bara för den lokala skolan. Det är en angelägenhet för hela skolsystemets och kunskapsstadens likvärdighet. Frågan är inte minst av stor vikt för högskoleväsendet och näringslivet som inte har intresse av snedrekrytering. Ett utbildningssystem med socialt inklu-

---

<sup>183</sup> För redogörelse för jämlikhets- och rättighetsargument, se inledningen under rubriken *Idealet om breddad rekrytering* och längre fram i introduktionskapitlet under rubriken *Jämlikhetsidealen om social inkludering och likvärdighet*.

derande ambitioner kan utifrån informanternas erfarenheter få ledtrådar om skol-systemets funktion och betydelsen av samspelet mellan den miljö vi föds in i och vad vi eftersträvar och uppnår.

Utöver negativa effekter grundade i den segregerade stadens villkor, finns i ett nytt skollandskap också effekter av skolmarknaden. Skolors rykte får på en skolmarknad reell betydelse. Enligt den kompensatoriska tankens logik bör mest resurser ges till de individer och enheter som behöver dem bäst. Skolverket menar här att det finns ett ökande likvärdighetsproblem i svensk skola då exempelvis resurser i form av stöd och skickliga lärare inte hamnar där de bäst behövs (Skolverket, 2012b). Enligt marknadens logik finns en uppenbar risk att icke kvalitativt relevanta faktorer som områdets status försätter skolor i en negativ utveckling. Ett gott rykte innebär fler elever, starkare budget och bättre villkor för utveckling. En väg att göra någonting åt dessa negativa marknadseffekter är att fokusera på familjer och individers konkurrenskraft genom att lyfta aspirationer och öka kunskapen om valmöjligheter på utbildningsmarknaden. Detta är förstas bra, men det är också att förlägga ansvar och problematiken på enskilda personer. Inte heller kan skolan förlita sig på att föräldrarna kan ta ansvar för elevers studieval och lärande i skolämnen. Detta inte minst då vi trots fria skolval ser en situation med ökad skolsegregation där elever med olika bakgrund i hög grad går i olika skolor. I vissa skolor är det ont om barn och ungdomar med utbildade föräldrar som ställer initierade krav på att undervisningen skall hålla måttet och leda till högre utbildning. Som Skolverket påpekar är likvärdigheten ett ansvar för staten och för skolans huvudmän, där det behövs ett politiskt ansvarstagande för likvärdigheten som också inbegriper skolvalets konsekvenser (Skolverket, 2012b).

I grunden är det en rättvisefråga att minska resultatgapet genom att lyckas med att *alla* skolor skall vara bra, och att i högre grad lyckas med områden av staden och grupper av elever som systematiskt underpresterar. Det faktum att skolor i utsatta områden lyckas olika bra inger faktiskt hopp om att det genom ett systematiskt och enhetsövergripande skolutvecklingsarbete skall vara möjligt att genom analys ta vara på framgångsfaktorer.<sup>184</sup> Om det bara vore skoleffekter som ger utslag på elevers resultat, finns dock ingen större anledning att ta hänsyn till socioekonomiska faktorer vid resursfördelning. Men man skulle få förneka det tydliga statistiska sambandet mellan föräldrars utbildningsbakgrund och elevens resultat som framkom

---

<sup>184</sup> Denna vision uttrycks exempelvis av en nationell skolutvecklingsenhet i USA som varje år ger exempel på det man ser som enastående skolor som förändrar livet för studenter, vilket innebär att livet förändras även för familjer och lokalsamhällen: "Each year we see dozens of outstanding schools that are changing the lives of students, families, and communities." Joseph F. Johnson, Jr. School Transformer Newsletter - Vol. 1, 2011 (NCUST, 2011).

i introduktionen och konstatera att skolor av någon anledning nästan alltid är meritmässigt sämre i låginkomstområden. Stockholm går i en riktning där de sju skolor med lägsta elevprestationer, enligt resultat på nationella prov och enligt mätverktyget "Välskött skola", ska ge lägre lönepåslag för lärarna (Stockholm Utbildningsförvaltning, 2012).<sup>185</sup> En mer konstruktiv väg att gå vore troligtvis att med elevens rättigheter för ögonen istället för att straffa de skolor som är i problem ge lärare ökat utrymme i tjänsten för didaktisk kvalitetsutveckling. Att nå till den punkt där skolor i förorten kan säga sig tillhöra de bästa i arbetet med värdegrund, övergripande mål och kunskapskrav, kräver ett uthålligt och systematiskt arbete med pedagogisk utveckling.

Skolutveckling behöver för att bli hållbar byggas *inifrån* i ett långsiktigt arbete där skolans kärnprocess, elevernas lärande, sätts i centrum. Kunskap finns i den egna organisationen. Erfarenheter behöver inte desto mindre lyftas till att bli beprövad erfarenhet genom att explicitgöras, systematiseras och delas med flera i ett kollegialt sammanhang. En viktig faktor är enligt denna studie lärare som bidrar till framtidstro. Att ha höga förväntningar i utsatta skolor med låg måluppfyllelse är emellertid en speciell utmaning som kräver en långsiktig och uthållig strategi, inte minst för att skapa andrum och lust. Det är ett viktigt och hoppningivande resultat att lärare gör skillnad. Jag har i studien konstaterat att såväl socialt engagemang som att läraren visar *engagemang* genom att pusha och bry sig, har haft vad jag vill kalla *formativ betydelse* för vad eleverna bryr sig om. Detta påverkar att elever alls bryr sig om utbildning och utvecklar förmågan att skapa sin framtid. Detta resultat har skolpolitiska implikationer då denna del av lärarrollen kan stötts såväl strukturellt som kulturellt.

Skoleffektivitetsforskningen och frågan om skoleffekter är förstas viktiga om man har någon tro på att skolenheter kan göra skillnad.<sup>186</sup> På skolnivå ligger frågan om skoleffekter inom ramen för vad man genom ledarskap och skolans struktur och kultur kan påverka.<sup>187</sup> Vi vet att skolor i utsatta områden lägger mycket tid på akutlösningar, byter rektorer ofta och har elever som visserligen ofta trivs, men som inte når kunskapsmålen (Skolinspektionen, 2010, 2012). Här krävs mer systematiserad kunskap både kring vilka strukturer som ger denna situation och vilka organisationslösningar och krav på resursfördelning som bäst kan möta detta. En beskrivning av

---

<sup>185</sup> I *Verksamhetsplan 2012* s. 48-49. Se även artikel *Sämre elever ger lärarna lägre lönepåslag* (*Dagens Nyheter*, 2012).

<sup>186</sup> Forskaren Pam Sammons (Day & Sammons, 2011) hävdar när hon summerar tidigare skoleffektivitetsforskning att elever från arbetarklasshem som gick i de mest effektiva skolorna genomgående hade bättre resultat än elever från medelklasshem som hade oturen att gå på de minst effektiva skolorna.

<sup>187</sup> Se kapitel 13 under *Skoleffekter i förorten*.

vad som är en effektiv skola som står sig än idag är Edmonds (1979) som när han intresserade sig för fattiga elever i amerikanska skolor menade att det som kännetecknar effektiva skolor är: starkt pedagogiskt ledarskap, höga förväntningar vad gäller elevernas prestationer, betoning på basfärdigheter, ett tryggt och disciplinerat klimat, samt kontinuerlig utvärdering av elevernas framsteg. Jag skulle vilja hävda att samtliga dessa punkter utmanas av förhållanden med grund utanför skolan. Provokativa frågor blir utifrån dessa punkter om skolorna i förorten har lyckats rekrytera rektorer med starkt pedagogiskt ledarskap, om skolorna kännetecknas av höga förväntningar, om man svarar mot rätt till särskilda utbildningsinsatser för att stärka basfärdigheter, om miljön är trygg och om man arbetar formativt med bedömning som siktar framåt?<sup>188</sup>

Det är väsentligt att lyssna till och lyfta den beprövade erfarenheten kring vilka lokala initiativ och strategier som visat sig ge resultat. Att förbättra processen kring att vara en *lärande organisation* med skolans kärnuppdrag i fokus förpliktigar. Det är antagligen inte några revolutionerande nyheter som skall till för att lyckas, det som är bra ur ett inkluderande perspektiv är oftast bra för alla. Utmaningen ligger snarare i att skolor under dessa kontextuella förutsättningar behöver tillhöra *de bästa* vad gäller de faktorer som kommer att lyftas fram i det som följer. Att nå dit kräver dock att man ges goda förutsättningar att bedriva ett utvecklingsarbete där den egna verksamheten reflexivt ifrågasätts, utmanas utifrån vetenskaplig grund och systematiskt förbättras. I en kompensatoriskt inriktad kraftansträngning behöver områdets skolor ges möjlighet att utveckla och rekrytera de bästa pedagogiska ledarna i form av rektorer och lärare. Mer kunskap behövs dock kring vad som utgör en god organisation just under förhållanden där skolor finns i socialt marginaliserade områden. Att vara en bra rektor ställer högst troligt delvis andra krav i denna kontext. Även vad som krävs av pedagoger för att under dessa förutsättningar lyckas med skolans kärnuppdrag behöver ytterligare klarläggas. Det är rimligt utifrån ett kompensatoriskt tänkande att ge lärare ökat utrymme i tjänsten för en ämnesdidaktisk kvalitetsutveckling med initierade krav från den pedagogiska ledningen på att annat görande provas.

Slutligen kan påpekas att det är viktigt att skolan inte står ensam i att försöka lösa vad som är ett större samhällsproblem. Skolan har vad gäller de elever som har allra

---

<sup>188</sup> Med särskilt fokus på de som riskerar att inte nå målen genomfördes 2008-2012 en nationell satsning för att stärka elevernas basfärdigheter i läsning, skrivning och räkning i grundskolans lägre åldrar (Andersson Varga & Widigson, 2010, 2012). I Göteborg togs den emot positivt av handledare och lärare som deltagit i lärlag. Den bedömdes ha resulterat i pedagogisk utveckling. En motsvarande satsning även högre upp i åldrarna skulle troligen ha en kompensatorisk funktion då stärkta basfärdigheter särskilt gynnar de som behöver det mest.

svårast att nå målen troligen mycket att vinna på att bygga ut och vårda sina nätverk med andra aktörer såsom socialtjänst, arbetsmarknad, förenings- och näringsliv och inte minst med den eftergymnasiala delen av utbildningssystemet. Skolan kan då aktivt och medvetet utnyttja kontextens positiva egenskaper och krafter och arbeta proaktivt med att kompensera kontextens begränsande villkor och *vägleda* till en plats i kunskapsstaden. Det är ett gemensamt samhällsansvar som behövs i form av konkret samverkan kring åtgärder som syftar till att ha skolans utveckling i fokus, om det stabila negativa sambandet mellan social bakgrund och skolframgång skall kunna brytas.<sup>189</sup> Det är ett ansvar som måste tas av många aktörer: politiker, näringsliv, högskolor, fackföreningar, föreningsliv, representanter för professioner med flera.

### *Framgångsfaktorer i skolan*

Det finns från denna studie kunskap att hämta inte enbart om begränsande och möjliggörande strukturer, utan framförallt om mekanismer som är av betydelse för elever vars hemvist finns i socialt utsatta stigmatiserade multietniska låginkomst-områden. Inställning, kompetens och vad man bryr sig om är inte fasta och determinerande, utan såväl inställning som intelligens är som Carol Dweck (1999) konstaterar formbara. I teorikapitlet nämndes att Archer även tillskriver individer egna egenskaper och krafter och att man ur ett realistiskt perspektiv även kan se dessa som inte enbart socialt orsakade. Här springer man in i den stora frågan om arv och miljö. Vad som i detta avseende spelat roll för individens agentskap är förstas från denna undersökning en omöjlig fråga att svara på. Dock har studien kunnat visa ett flertal sociala faktorer som haft betydelse för individens agentskap. En pragmatisk slutsats som lärare är att såväl arv som miljö samspelar och att det oavsett deras inbördes relation och betydelse *pedagogiskt* är avgörande för lärandet att utgå från där individen kunskapsmässigt befinner sig och att utgå från att individer och deras lärande går att påverka. I studien framkommer ett flertal faktorer som stärker individens agentskap, vilket är av betydelse för skolans pedagogiska arbete. Det som fick studiens informanter att lyckas bör vara faktorer som är viktiga även för andra i samma utgångsläge. De upplevelser som var jobbiga bör, utifrån det kritiska fall som urvalsgruppen i detta avseende utgör, också gälla för alla de elever som trots ambitionen att läsa på högskola inte lyckats hela vägen.

---

<sup>189</sup> Rinkebyskolans vision (2013) lyfter utifrån mångårig erfarenhet i denna anda fram att det skall finnas en helhetssyn på resurser runt barns växande och lärande genom samverkan mellan skola, föräldrar, fritid, kultur socialtjänst, föreningar, högskolor, arbetsmarknadsmyndigheter, företag och religiösa samfund. Även projektet Frölunda Future i Göteborg under projektledare Juan Navas kan nämnas (Göteborgs Stad, 2013a). Förutom andra insatser involveras här särskilt områdets pappor i syfte att fler barn skall gå ur skolan med godkända betyg.

Alla barn har rätt att möta en skola och lärare med höga förväntningar. För att återkoppla till de skolpolitiska implikationerna kan alltså sägas att didaktiskt behöver lärare ges möjlighet att bli bäst på formativ bedömning, språkutvecklande arbetsätt i alla ämnen, arbeta med att stärka basfärdigheter, arbete med formativ bedömning, coachning, föräldrakontakter, vägledning och att ta tillvara elevers bakgrund som tillgång i undervisningen. Detta blir desto viktigare i skolor i utsatta områden där föräldrar och omgivning i lägre grad kan kompensera en sämre fungerande skola. Ansvar för att ta tillvara barnets rättigheter vilar här därför extra tungt på skolan. I synnerhet för elever med lägre tillgång till kulturellt kapital och i stort behov av synlig pedagogik blir frågan för skolan här hur undervisningen kan utvecklas mot ett betydande inslag av formativ bedömning. Den goda tanken att som lärare utgå från eleven, är emellertid inte heller den fri från mikrosociala processer som kan producera lägre prestationer hos elever med förortsbakgrund. En viktig aspekt är att vi lärare omedvetet har olika förväntningar på olika elever och att våra förväntningar, som påverkar eleverna, inte alltid är av godo (Bransford, 2000: 145). Det finns exempelvis en risk att en omedveten förståelse av elevers klassposition smyger sig in i bedömningar av prestationer och elevers skol- och arbetslivsambitioner (Dunne & Gazeley, 2008). Såväl det obligatoriska skolsystemet, gymnasiet som högskolan behöver trots demokratiska ideal därför, medvetandegöra med vilken förförståelse vi går in i mötet med elever och studenter med olika bakgrund för att *undvika en andrafierande praxis*.<sup>190</sup>

I den flerfaldigt segregerade kunskapsstaden är det viktigt att lärare inte så att säga kör en mönsterlektion utan att *tänka på vilka identitetskänsliga erfarenheter* deltagarna har med sig och vilka förväntningar de har på kunskaper och framtid. Detta är också en central poäng när man skall förstå den kraftfulla formativa bedömningen, att utgå från där eleven är för att sikta framåt genom att ge 'feed-forward'. Detta framstår som extra betydelsefullt för elever som inte har tillgång till ett kulturellt kapital som synliggör en framtid som inbegriper högre studier. John Hattie (2012) menar att den respons som lärare får från elever är en ännu kraftfullare faktor för att förbättra elevernas resultat, än lärarnas respons till eleverna.<sup>191</sup> När det gäller vad elever bryr sig om, vilket är en motivationsfaktor av grund-

---

<sup>190</sup> Detta kan sägas vara huvudbudskapet i *Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering* (SOU 2006:40).

<sup>191</sup> Utbildningsforskaren John Hattie är dock inte inriktad på socioekonomiska faktorerens betydelse. Fokus ligger på vad som ger utveckling i klassrummet och det är menar han samma mekanismer oavsett världsdel eller socioekonomiska faktorer. I Hatties studie *Visible Learning* (2009) om vad som ger effekt i klassrummet påverkar elevers studieresultat, blir dock skillnaden mellan skolor inte en framträdande faktor när vad som påverkar elevers studieresultat skall förklaras (Håkansson, 2011: 50).



läggande betydelse, är detta inte bara en kognitiv fråga utan framstår utifrån denna studie som en fråga med emotionellt djup. *En högre medvetenhet i skolvardagen om de kontextuella faktorernas betydelse för vad eleverna bryr sig om*, och därmed deras syn på såväl ämnesinnehåll som på förväntningar på framtiden, kan vara en viktig aspekt för att arbeta för social inkludering, vidgat deltagande och breddad rekrytering. Här har elevens bakgrund också stor potential att vara en *tillgång* i det pedagogiska arbetet. Frågan om vad eleverna bryr sig om och platsens betydelse innebär att ta in faktorer utanför klassrumskontexten och utanför den mer snävt definierade didaktiska triangeln lärare, elev och undervisningsinnehåll.<sup>192</sup>

En viktig lärdom för skolan är att vara medveten om i vilken hög grad förortselever i sitt identitetsarbete har att förhålla sig till att platsen i andras ögon är präglad av territoriell stigmatisering. Trots negativa aspekter grundade i ekonomiska och materiella förhållanden som reellt kan innebära och ge en känsla av marginalisering, finns emellertid också en resurs i den positiva platskänslan kopplad till hembygd och den platsbundna kulturen. Då familjen i empirin visat sig ha stor betydelse genom *uppmuntrande familjeatmosfär* bör skolan kunna hitta sätt att i högre grad *involvera hemmen* och stötta ett lärandeperspektiv snarare än ett prestationsperspektiv. Migrationsbakgrunden rymmer inte sällan i familjebakgrunden erfarenheter av brist på möjligheter och jämställdhet. I detta finns också jordmån för en stark växtkraft. En speciell utmaning ligger dock här i att etablera en god kontakt med nyanlända elevers föräldrar (Bunar, 2010).

Elever som tagit sig från förort till högskola är inte sällan positiva till vad deras hembygd i förorten innebär och den kompetens de fått av sina polykulturella erfarenheter. De multietniska förhållandena knutna till platsen upplevdes av informanterna som ett *viktigt kulturellt kapital*, det kan i högre grad behöva lyftas fram och bekräftas att det i ett arbetsliv präglad av internationalisering verkligen är ett kapital som senare kan ge avkastning. Skolan kan här ställa sig frågan hur man i högre grad kan utnyttja det positiva i närsamhället.

Även grupptillhörighet visade sig i denna studie vara av stor betydelse och rymmer även i utsatta områden positiva möjligheter. Processen där eleven är en del i att *skapa kompensatoriska kamrateffekter* kan stötta då egna positiva referensgrupper skapas. Dock uppger informanter med migrationsbakgrund att det i en allt mer "svenskgles" förort finns svårigheter med att utveckla det svenska språket. Frågan skolan här bör ställa sig är vad som behövs för att i högre grad arbeta *språk-*

---

<sup>192</sup> För presentation av den didaktiska triangeln, se (Håkansson & Sundberg, 2012: 37).

*utvecklande* i alla ämnen. För somliga vore också ett kvalificerat stöd på modersmål värdefullt, så att modersmålet kan bli den resurs i lärandet som det har potential att vara.

I empirin framkom att vissa lärare varit *socialt engagerade* och velat arbeta i förorten med de möjligheter och problem som detta rymmer. Dessa *lärares agent-skap* har realiserats i *engagemang* som har varit en särskilt viktig mekanism som fått formativ betydelse för vad eleven bryr sig om. Inte minst är detta engagemang viktigt för att stärka elevens tilltro till sina förmågor, som i läroplanerna är centrala kunskapskrav.<sup>193</sup> Om förmågor ses som fasta egenskaper kan misslyckanden tillskrivas hela personen med för lärande och handlingskapacitet negativa skamkänslor som följd. Som påpekades under rubriken *Inställning som inspiration* innebär ett lärandeorienterat synsätt att det lättare skapas en passion för lärande och en motståndskraft mot påfrestningar som kan vara avgörande för framgång. Det kan vara väsentligt att här påminna om att institutioner som skolan bidrar med något mer än det som mäts i kunskapskrav. Skollagens portalparagraf, om skolans värdegrund och uppdrag, talar om elevernas *"allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare"* (SFS 2010:800: §1). Vi närmar oss här vikten av förmågor som inte mer än indirekt fångas i internationella mätningar som TIMMS och PISA. När Skolverket (2013a) frågar sig hur skolan bidrar, och vad som ligger bakom individers framgång i utbildning och på arbetsmarknaden, intresserar man sig för betydelsen av icke-kognitiva förmågor. Här talas om förmågor som individers självvärdering, motivation, samarbetsförmåga, samvetsgrannhet och självdisciplin. Vad eleven bryr sig om, deras 'concerns', torde vara en viktig bakomliggande faktor för att utveckla dessa även för studieresultat viktiga icke-kognitiva förmågor. Vi vet att föräldrars utbildningsnivå har stor och ökande betydelse för barns skolresultat och för om de blir behöriga till gymnasiet.<sup>194</sup> Inte minst utifrån detta förhållande är det i sammanhanget intressant att det i föreliggande studie framkommer att informanter med lågutbildade föräldrar identifierar sig med just egenskaper och förmågor som uthållighet och arbetsmoral, snarare än med föräldrarnas uppnådda meriter eller sociala position. Att ha detta i åtanke kan för skolan vara en väg framåt.

---

<sup>193</sup> Detta framkom empiriskt i kapitel 13 om skoleffekter i förorten, och presenterades under rubriken *Lärarengagemangets formativa betydelse*.

<sup>194</sup> Detta kan enligt Statens folkhälsoinstitut ses som ett på ekonomiska grunder baserat samhällsproblem. För barn till föräldrar som inte gått gymnasiet har andelen som saknar behörighet till gymnasiet ökat från 30 procent 2006 till 40 procent 2011 (Statens folkhälsoinstitut, 2013: 56).

Vad man egentligen arbetar med i "kunskapssamhället" och utbildningsvägar dit, har även för informanterna som tagit sig från förort till högskola varit ganska främmande. Det är därför en viktig uppgift hur man i högre grad i en segregerad stad skall kunna *vägleda* elever mot en plats i kunskapssamhället genom att synliggöra en värld som eleven annars med sitt kulturella och sociala kapital inte självklart har haft tillgång till. Målet för att satsa på studier framstår hos informanterna dessutom mer sällan som rationellt och konkret formulerat. Inte sällan är det sociala mål, trygghet, framtida valmöjligheter och känslan av att bli en del i samhället som eftersträvas. Det är viktigt att skolan synliggör en framtid som rymmer det vi bryr oss om. Utbildningshorisonten behöver ligga bortom tester och avslutade kurser. Här kan skolan tillsammans med externa aktörer, för att kompensera brist på kulturellt och socialt kapital som ger kontakt med kunskapssamhället, i högre grad vara vägledande mot det som i många fall är en okänd värld. Denna studie pekar på att för de elever som lyckats har studie- och yrkesvägledning varit osynlig. Informanterna uppger att de på eget initiativ har skaffat sig den information de behövt och i kraft av egen kapacitet orienterat sig mot framtiden, vilket kanske inte kan förväntas att alla från studieovana miljöer klarar av. Intrycket av skolans institutionaliserade vägledning till högskolestudier genom studie- och yrkesvägledning är att det brister vad det gäller kompensatorisk vägledning. De flesta av informanterna har dessutom få kontakter med föräldrar och människor i området som har arbeten som kräver högskoleutbildning. De flesta av informanterna har därtill haft få kontakter med andra stadsdelar och de har haft mycket få kompisar där. På teoretiska program gör man ingen praktik och förutom toppjobb som advokat och läkare förefaller inte ens studiens skolduktiga informanter under skoltiden ha haft särskilt god kännedom om den arbetsmarknad som högskolestudier öppnar upp för och vad man egentligen jobbar med i kunskapssamhället.

För att sätta denna fråga om vägledning i ett kontextuellt och teoretiskt sammanhang kan här påpekas att vår samtid enligt Archer (2012) möjligen ställer andra krav på den reflexiva förmågan. Den inre konversationen riskerar i den osäkra tillhörigheten och inför den svårbedömda framtiden att bli mer uppbruten och inte resultera i intentionella handlingar.<sup>195</sup> Om de höga kraven på reflexiv förmåga är ett riktigt antagande, ställer det högre krav på skolans vägledande funktion. Vi kan inte i samma grad som tidigare förlita oss på att elever själva, eller ens i kraft av kulturellt

---

<sup>195</sup> Boken som här refereras till har titeln *The reflexive Imperative in Late Modernity*, vilket alltså redan i titeln implicerar att vi lever i en tid med ökade och/eller förändrade krav på reflexivt tänkande. För en diskussion kring detta tidigare i avhandlingen se även inledningen på kapitel 11 under rubriken *Betydelsen av mål*.

kapital, banar väg mot framtida högskolestudier och till en känd plats i kunskaps-samhällets arbetsliv.<sup>196</sup> När man betänker att det inte är individer, skolor eller områden som är segregerade utan samhället vilar ansvaret för vägledning och kompensatoriskt arbete på många aktörer.

För informanterna har övergången till högskolan i många fall initialt varit förknippad med tvivel då de gett sig ut på okänt vatten. Det framkommer från informanternas berättelser att det på högskolan jämfört med tidigare stadier inte på samma sätt finns pushande och personligt engagerade lärare som verkar för vidgat deltagande. Det är också slående i vilken grad den "svenskglesa" bakgrunden blir synlig då högskolan uppfattas som en "svensk" plats. Det har heller inte varit självklart att identifiera sig med dessa mer "svenska" studentgrupper och det har från början varit en uppdelning där de med förorts- och/eller migrationsbakgrund har sökt sig till varandra. När informanterna möter högskolan som socialt fält har deras förortsbakgrund haft betydelse då de inte från början upplevt att de betraktas som kompetenta. Högskolans inkluderande arbete med vidgat deltagande kan utifrån dessa erfarenheter ifrågasättas. Men, den har dock utgjort ett socialt fält där mina informanter slutför studier och med tiden upplevt att de blivit betraktade som kompetenta. Högskolan har för att i högre grad fungera inkluderande ett ansvar att *motverka* de enligt informanterna *kraftiga grupperingar* som på högskolan uppstår efter sociokulturella- och etniska mönster, då dessa kan ge inlåsningseffekter som motverkar ett vidgat deltagande. Det har också funnits exempel i empirin att högskolan upplevts som direkt diskriminerande, vilket understryker vikten av att inte skillnad produceras på irrelevanta grunder. Ylva Hasselberg (2009) menar att när 50 procent av varje årskull ska genomgå högskoleutbildning behöver universiteten också anpassa sig till en verklighet där de som kommer till universitetet inte längre har en snäv medelklassbakgrund. Hon ser ingen lösning i att sänka kraven men pekar på att med anslag kopplade till genomströmningen kan universiteten inte längre vägra att befatta sig med *varför* en student misslyckas, även om skälen till detta primärt inte ligger i brister i utbildningen.<sup>197</sup>

---

<sup>196</sup> Vägledning har i många länder en koppling även till jämlikhetssträvanden genom att minska social exkludering och skeva val (Watts & Sultana, 2004). Lisbeth Lundahl konstaterar att det är något paradoxalt att individerna förväntas fatta komplicerade och långsiktiga karriärval i en utpräglad riskfylld och föränderlig tid och att vägledningsutbudet på många håll i landet blir mer fragmenterat och ojämnt (Lundahl & Dresch, 2010: 17-18).

<sup>197</sup> Vid Högskoleverkets utvärdering (2009) kunde tre former av goda exempel med arbetet med breddad rekrytering identifieras. Den första formen innebär att inte bara jobba med rekryteringsformen utan även med deltagandet i utbildningen i vad som på engelska kallas 'widening participation'. Här arbetar högskolorna medvetet för att inte bara öka rekryteringen utan för att aktivt verka för att attrahera de grupper som är underrepresenterade i högskolan genom att även undervisningsformer och uppföljning tas med i arbetet. Den andra formen är de högskolor som genom uppsökande arbete arbetar med att faktiskt bredda den sociala rekryteringen. Den tredje formen av goda

Avslutningsvis pekar resultaten i denna studie på att den segregerade staden på flera sätt innebär att elever lever i socialt och kulturellt skilda platser. Ett bestående intryck från intervjuerna som helhet, som också inneburit ett teoretiskt intresse för emotionssociologi, är att steget från miljonprogram till högskoleprogram inte bara innebär en kognitiv process utan ställer krav på emotionsarbete. En övergripande slutsats vad gäller denna dimension är att emotioner som kompetens, stolthet, delaktighet och samhörighet hör till sådana emotioner som kan motverka exkluderande processer och därför aktivt i det pedagogiska arbetet bör stärkas. Å andra sidan finns känslor av skam, rädsla, ambivalens och tvivel. Dessa emotioner, som också åtföljer vägen från förort till högskola, är något som pedagoger bör beakta då de fungerar exkluderande. Skolor i marginaliserade områden ställs här inför särskilda utmaningar. Likvärdighet betyder inte att undervisning skall bedrivas på samma sätt och det är viktigt att skolan har utvecklat ett icke exkluderande institutionellt habitus så att den upplevs som en plats för möjligheter. När skolmarknaden förändrats och elever i högre grad lämnar sin hembygds skolor är detta en fråga för hela utbildningssystemet och det är en viktig fråga för en högskola med ambition att bredda rekryteringen.

Min förhoppning är att fler elever i marginaliserade områden verkligen skall ges möjligheten att få uppleva skolan som relevant för vad de anser vara betydelsefullt i livet. I en för eleverna relevant skola finns det inte en dold läroplan som elever utan utbildade föräldrar är okunniga om. Inte heller har skolan en problemsyn som innebär att arbetarklassbarn, barn med migrationsbakgrund eller "förortsbarn" definieras som präglade av brist. Snarare erkänns den multietniska bakgrunden som ett kulturellt kapital att pedagogiskt bygga vidare på. Idealt kan vad som lärs i skolan kopplas till livet utanför skolan och viceversa. Kan inte skolan ge en upplevelse av överföring, 'transfer', åt båda håll blir den irrelevant och svarar inte mot vad eleverna bryr sig om. John Dewey lyfte tidigt fram utbildningens betydelse för en fungerande demokrati (Dewey, 1916). Han menade även att skolan och dess kunskapsbildning om den inte botten i elevernas erfarenheter riskerar att bli irrelevant genom att vara isolerad från vad elever ser och känner i grannskapets vardagsliv:

---

exempel innebär en långsiktighet då högskolor försöker integrera arbetet med breddad rekrytering i den reguljära verksamheten istället för att arbeta med tidsbegränsade projekt.

From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school – its isolation from life. When the child gets into the schoolroom he has to put out of his mind a large part of the ideas, interests, and activities that predominate in his home and neighborhood. So the school, being unable to utilize this everyday experience, sets painfully to work, [...] (children) were surprised to learn that the Mississippi river in the text-book had anything to do with the stream of water flowing past their homes. The geography being simply a matter of the schoolroom, it is more or less of an awakening to many children to find that the whole thing is nothing but a more formal and definite statement of the facts which they see, feel, and touch every day.

John Dewey (1915: 89-90). Om skola och samhälle i kapitlet *Waste in Education*.

## Slutord

Genom att ha försökt lära av de före detta förortselevernans erfarenheter har jag nu analyserat betydelser i ett utbildnings- och sociospatialt sammanhang. Jag hyser förstås förhoppningar att avhandlingen, skriven av en forskande lärare, skall bli ett relevant och givande bidrag för alla de som på olika sätt arbetar för en socialt inkluderande skola. Att under åtta år på halvtid skriva denna avhandling har varit en personlig utvecklingsprocess där jag genom att distansera mig analytiskt delvis lämnat min levda vardag i förortsgymnasiet för att istället närma mig samma företeelse som ett forskningsobjekt. Informanternas resa från förort till högskola har väckt tankar om att vi på vår väg genom livet förändrar oss och samtidigt förblir oss själva. Sanningen om oss själva och varför vi gör som vi gör får sökas såväl utanför oss som inom oss. Under intervjun brottades informanterna, liksom jag senare skulle göra under analysen, med frågan om varför de velat läsa vidare och vad som gjort att just de hade gjort det. Som slutord vill jag i denna fråga om svårigheten att förstå våra liv, vad vi vill och vad vi eftersträvar citera Strindberg. Han menar i den självbiografiskt förankrade *Tjänstekvinnans son* att varför vi vill göra det vi gör i livet är svårfångat:

Vad vet man om vad man vill? Man vill, eller vill inte. Det är allt. Söker man reflektera över sitt viljande, då upphör vanligen viljan.

(Strindberg [1886] 2007: 162)

Efter att inledningsvis ha gett betydelse till platsen där han växte upp menar Strindberg att människan, till skillnad från fiktiva av författaren determinerade karaktärer, inte bara kan vara "automater". Strindbergs barndomsskildring avslutas

inte med att han går ut i livet och utvecklas, utan med det mer aktiva ”för att utveckla sig”.<sup>198</sup>

Ansvar för att göra någonting åt utbildningssystemets ojämlika funktion kan dock inte läggas på individen och dess val. Jag förväntar mig att stat, huvudmän, rektorer och lärare svarar mot alla elevers inneboende styrka att utifrån olika villkor utveckla sig. Vi behöver alla en socialt inkluderande skola som utgör en transformativ kraft som kan förverkliga målet att lyckas med alla elever. Jag förväntar mig att skolan ser till att den på goda grunder upplevs som relevant, så att förortselever läser vidare i visshet om att det finns en plats i vårt gemensamma samhälle och att de tar sig vidare i livet inte trots utan med sin bakgrund.

---

<sup>198</sup> ”Och så gick han ut i livet för att utveckla sig och lika fullt förbli den han var” (Strindberg, [1886] 2007: 167)





## Summary

### **Knowing one's place-Agency and Educational Opportunity**

This is a dissertation about young people's experiences of their journeys from a socially marginalized suburb to higher education. As revealed in the thesis *introduction*, marginalized suburbs in Sweden are often associated with the great housing project of the 1960s called the Million Homes Programme, 'miljon-programmet'. As early as 1975, more than a million homes were produced in Sweden, of which the vast majority were in the form of rented tenancy in a block of flats. The objective of producing good housing for all is telling for a vision of social inclusion. However, these neighbourhoods were early on associated with relative poverty and territorial stigmatization. Today, the city of Gothenburg strives to be a city of knowledge characterized by social inclusion, and the university is aiming for broader recruitment from disadvantaged groups and to achieve widening participation. But Gothenburg remains fragmented in terms of socio-spatial divisions, a feature common to the segregating urban development of many European cities. This kind of development puts a school system striving for social inclusion in a new situation, where the significance of place becomes of growing importance. There is, if you will, a geography of opportunity.

School results in these socially marginalized areas are generally well below average, resulting in a social imbalance in recruitment to higher education. A growing number of children are starting their geographically short but socially long journey towards eventual citizenship in the 'knowledge city' from areas characterized by ethnic diversity and relative poverty. The vast majority of students from these areas do not continue to higher education, but some do; what makes these young people's experiences valuable is not just that they can cast some light on the discrepancy between the idea of a school for everyone at policy level and area based lack of equity in merits. These informants can also tell about their experiences of how this educational barrier can be overcome.

There is little empirical knowledge about what makes the journey from a marginalized suburb to higher education possible. The purpose of this study is to understand the path to higher education with a focus on the difficulties and opportunities encountered by young people who grew up with that suburban experience. This is to capture the meaning these young people ascribe to their social background in relation to their educational journey. It is also an important aim to analyze what significance the structuring conditions associated with place has for the journey to

higher education in a segregated city. In doing this, the study aims to explain how factors prevent or provide opportunities for these young people to advance to studies at university level. By focusing on agency I hope to reach a deeper understanding of the identity work that frees capacity to transcend limitations. In these ways, I would like to make a contribution to the larger sociological discussion of the relationship between structure and agency. In short, *the aim* of the study is to address the question of how agency is possible and how the hindering structuring conditions associated with place can be understood and overcome.

Four *questions* direct the study:

- What is the meaning of place and what role can be given to structural dimensions such as class, gender and ethnicity in influencing suburban youth's choices to get higher education?
- What facilitates and constrains the agency of these young people?
- How have these young people experienced their schooling in the suburb and the encounter with higher education?
- What mechanisms have made possible or hampered the transition from suburban school to higher education?

## **Method**

An interview study with nineteen informants was conducted between April 2008 and July 2009. These informants had a variety of family and ethnic backgrounds. Criteria for the selection were that they had upbringing and schooling in a marginalized suburb and that they had sufficient qualifications to enter higher educational studies. As it turned out they were in most cases about to successfully complete their studies at university level.

## **Theory**

The theoretical basis of the study stems mainly from Margaret S. Archer's approach to *critical realism* that emphasizes analytical dualism and the importance of subjectivity in social science. The main theoretical starting point is that structure and agency cannot analytically be reduced to each other. Margaret Archer stresses the importance of internal conversation and emotions for what we care about, our *concerns*. This notion has also taken the analysis somewhat in the direction of the sociology of emotions, as represented by theorists such as Thomas J. Scheff and Jack Barbalet. By the concepts of *forms of capital* and *field*, the theoretical work of Pierre

Bourdieu has been of great value in understanding cultural aspects of class and the barrier that young people from the suburb face.

What meaning ethnicity should be given has principally been an empirical question. Identity and ethnicity have been treated as social and relational concepts. The concepts have been of help to problematize informants' talk of 'immigrant' and 'Swede'. By this approach, attention has also been directed to identity work and to othering processes. Social positions given by class and migratory background have been approached intersectionally through the concepts of place and territorial stigmatization.

To attend to the socio-spatial question, human geography theories in the tradition of Edward Relph and John A. Agnew have been used, with concepts such as *place* and *sense of place*. This theoretical foundation has provided the study with tools to understand and explain what has made the journey difficult, but of great importance to the aim of this study is that the theories have enabled me to address the question of how agency is possible. In the words of Margaret Archer, upward social mobility can hardly be explained without reference to the doings of *active agents*.

## **Results**

### *Place*

The first empirical section of the thesis deals with the importance of place. The expression 'to know one's place' can be given several meanings. It could refer to a subordinated place in a social hierarchy, but it could also be given the meaning of knowing where you belong or where you want to go when you create your own future. Due to territorial stigmatization, there is a spatial significance of social class and otherization as place becomes part of what defines identity.

In chapter 4 the *material* foundation of place is approached. This dimension is articulated by informants as they talk about an involuntary place and by their references to place as characterized by family situations influenced by relative poverty.

In chapter 5 analysis of how informants perceive their habitat emphasizes the neighbourhood as a place best described as a *home district*, 'hembygd'. It is evident that place and identity are linked by identification. Identification is strengthened by positive experiences of the polycultural quality of this particular place. It is somewhat weakened by feelings of the area as being an insecure place. It is also weakened by a sense of the place being incongruent and 'mish-mash'.

This brings us to chapter 6 where the negative impact of others' perception of the underprivileged suburb is exposed. *Ambivalent emotions* are common among the informants due to the incongruity between, on the one hand, positive sense of place, associated with their childhood home area and, on the other hand, the way it is looked upon by others. Made apparent in the study are structures of *social class and otherization* of *all* people associated with a place coupled with immigrant background and lower class status. In summary, the two categories of class and ethnicity get empirically intertwined and geographically placed. The concept of place has therefore been helpful to an intersectional understanding of the underprivileged suburb. Thus, the study has contributed to a deeper understanding of hindering structuring conditions associated with place, an important prerequisite to the question of how barriers are overcome. Agency has been supported by positive *sense of place* founded in a community among young people in the neighbourhood. A *polycultural experience* was also seen by the informants as a strengthening specific form of cultural capital, although not always accepted by society at large as symbolic capital.

### *Agency*

The second empirical section of the dissertation deals more specifically with agency and what supported individuals' properties and powers that made it possible for them to create a future that included university studies.

In chapter 8 the foundation for this section is laid by searching for important conditions from the *life story* of one of the informants. These aspects are developed in the following chapters (what is done in critical realistic terminology is 'retroducting' underlying explanations, i.e. trying to identify the mechanisms capable of producing these aspects).

CHAPTER 9 focuses on the relationship between *groups* and agency. It is, of course, negative to identity formation when migratory background becomes grounds for otherization. On the other hand, results indicate that ethnic background by identification can be a factor that helps the capacity for agency to be realized. The multicultural background also generates a specific form of cultural capital, which could well be a future resource in an increasingly globalized labour market. Informants had been active in generating groups positive to education within their schools, and these groups in turn had a positive effect on keeping up their high standards of achievement.

In chapter 10 the mindset supporting study and aspirations to higher education is seen as socially influenced mainly by *family*. The correlation between parents with high education and students' high grades is well-established. Therefore it is an interesting result how families with low education had had a positive effect on their children's interest in keeping on with their studies and achieving high performance. The informants had valued their parents' taking an interest in learning and providing an encouraging family *atmosphere*, rather than demanding performance and results. The parents had also, although lacking in formal education, been role models through *traits* such as endurance and high work ethics. Some informants with migratory background gave importance to push factors deriving from experiences in their country of origin, such as inequality based on gender, and to the fact that parents had been denied their own right to further education.

In chapter 11 an analysis is made of the informants' retrospective thoughts about the future they perceived during their school years. Their *goals* had not been particularly cued to outside motivation and specific ends. Rather, they were characterized by self-worth, social security and perceived future freedom of choice. It was not unusual that goals were of a social character, to some extent fuelled by experiences of social class.

### *Encountering the educational system*

The third and last empirical section deals with experiences of encountering the educational system.

In chapter 13 about school effects in these low income area schools, it is evident that the informants had seen many of their fellow school friends not attaining good grades and thus failing to continue to further studies. From the standpoint of equity this can be seen as a negative school effect. The informants had stayed in their home district schools. A positive factor contributing to this decision is that they experienced these schools as a nonalienating, culturally inclusive environment, as having an inclusive institutional habitus. Teachers' commitment to their students and to learning had been of critical importance for some informants. It is evident that *commitment had a formative significance for students' concerns*. The students' own agency, rather than formal compensatory guidance by student counsellors, had enabled them to acquire the information necessary to access higher education.

In chapter 14 the informants' encounters with studies at university level are best described as their entering a new social *field*. The meeting with university studies revealed to the students that they did not lack in the knowledge to manage their

studies. But their background in the marginalized suburb made them feel that they had entered a different social field, and one that initially made them somewhat doubt their own properties and powers. They experienced *university as a very 'Swedish' place*, which made their upbringing in an increasingly 'Swedish-scarce' background become significant. As a result, many of the informants gave witness to strong groupings of students according to whether the group came from an immigrant suburb background or not. Differences in culture were manifested in the way people talked about different subjects and in what they found to laugh about.

## **Conclusions and policy implications**

This study has school policy implications. Even though it gives a picture of young people who succeed with their studies from a starting point in an underprivileged suburb, the picture also exposes a background of more negative circumstances related to place. A segregated city appears in the background with a non-equivalent school system where many students do not get to participate in the meritocratically demanding city of knowledge. Negative area effects seem to become school effects that undermine aspirations at many levels. However, several positive factors emerged from this study. The importance of place to identity suggests that a higher awareness of this condition in teachers' everyday work can be of importance to understanding and influencing students' concerns. Since emotions play a critical role in forming students' enduring practices and goals, this is of importance in making studies relevant to what students care about. Since the study revealed the importance of an inclusive institutional habitus, avoiding praxis of otherization is of paramount importance. In the family–school relationship the significance of a supportive family atmosphere directed to learning rather than to achievement can be stressed. Groups in schools with the potential of being compensatory in respect to barriers of education can be actively supported. On the other hand, at university level, groupings based on social, cultural or ethnic divisions can be questioned as narrowing rather than widening participation.

At first glance, contextual factors might seem to be 'non-school' factors. Nonetheless, this study suggests that without paying pedagogical attention to the importance of contextual factors associated with students' varied backgrounds and placed experiences, it is only with great difficulty that a school relevant to students' concerns can be achieved. Whilst discussing the problems of segregation, it is important to see underprivileged areas as places that also symbolize potential, home

districts, pride and solidarity. This makes it important for society at large not to miss out on the contribution that people with these experiences have to offer.

Looking at Gothenburg as a city of knowledge from an underprivileged suburban point of view stresses that equality of opportunity is at risk of getting undermined by a lack of equality of conditions. This is contrary to the intentions of central policy documents. In Gothenburg, with its high concentration of educational possibilities, this paradoxical relationship is obvious. It seems rather that the city of knowledge can be described as a city with city walls. Today there are no physical city walls that keep people out; instead, there are social barriers that are just as hard for the individual to get past and that make demands on the educational system's compensatory role. These educational barriers are large, multi-faceted and mutually reinforcing. The problem is not just to be understood as an assortment of possibilities that is available. It should also be understood as the extent to which students from different backgrounds can develop an identity that allows space for higher education to be sought after and seen as worth the effort.

On the basis of unequivalence in area-based school results, as well as the narratives of the informants on what happened to many of their fellow schoolmates who dropped out along the journey to higher education, a school development undertaking is required. This mission needs to target the goal that all schools, regardless of area, should be good schools. An empirical result of the study is that teachers' agency, also taking the form of personal and social commitment, is of critical importance to students' concerns. This suggests a long-term process of supporting such qualities by drawing on both scientific research and proven experience within the organization. To explicitly target agency, this school development process could preferably be achieved through a systematic process that shares experience by making it visible *as well as* challenging it through scientific research that is reviewed in a collegial context before it is applied. This school development venture ought to be directed to the question of social inclusion and how positive aspects of the marginalized suburb can also be made to play a positive part in the process of learning. Many actors, not only school institutions, can play a more active role in guiding students to a place in the city of knowledge.

To conclude, a greater awareness of contextual differences, the importance of place and of identity work are starting points in addressing issues of social inclusion and equity in education. The interviews leave a lasting impression that the journey from a marginalized periphery to higher education is an emotional one. In searching for mechanisms, the study contributes by specifying the conditions that has made

agency possible. The underprivileged suburb is not only marginalized spatially on a horizontal plane. It is vertically so, looked at from a social point of view. *The foremost result is confirmation that young people have to deal with how their background in the marginalized suburb is perceived.* This is an identity-related question that requires emotional work. To fully understand the barrier of education that stopped so many of their fellow schoolmates, it is necessary to ascribe importance to agency and to personal properties and powers, as made known by the young people that so generously contributed to this study by sharing their experiences. It is important to notice what has supported agency, but in order to address social inclusion it is simultaneously essential to understand agency and freedom of choice as structurally conditioned by class, otherization and place, where emotions play a major role understood as mediating mechanisms. We are all in need of a socially inclusive school that can be a transformative force realizing the goal of success for all students. Segregation as well as social imbalance in recruitment at different levels of the school system is part of the larger question of equality. Schools cannot solve these larger societal questions by themselves. But what could be expected of schools, at all levels of the educational system, is that on good grounds, regardless of the point of origin, they can ensure that they are perceived as relevant and inclusive.



## Appendix 1. Citatfrekvens

Informant <sup>1</sup>		Del II Plats	Del III Handlingskapacitet	Del IV Utbildningssystem
Anna <sup>2</sup>	(An)		1	1
Aram <sup>3</sup>	(Ara)	2		1
Armele	(Ar)		5	7
Ayla	(A)	2	6	5
Carina	(C)	1	5	3
Damir	(Da)	2	10	4
Daniel	(D)	3	4	3
Erika	(E)	4	5	7
Hussein	(H)	5	2	7
Isaias	(I)	3	4	3
James	(J)	6	7	6
Karin	(K)	3	4	4
Lotta	(L)	6	3	5
Maria	(M)	2	2	2
Marta	(Ma)	7	5	6
Safete	(Sa)	4	5	8
Sara	(S)	9	11	8
Simon	(Si)	1	2	1

<sup>1</sup> Se metodkapitel tre under rubriken *Population, urval och generaliseringsanspråk* för information om informanter.

<sup>2</sup> Anna hade höga meriter från gymnasiet, men hade vid intervjutillfället valt att ej börja på högskola.

<sup>3</sup> Aram hade höga meriter från gymnasiet, men hade vid intervjutillfället hoppat av sin utbildning på högskolan.

# Bilaga 1. Brev till informanten

2009-05-13

## ***Goda gymnasiebetyg och förortsbakgrund***

***– Jag vill intervjua dig!***

**Hej**

Nu var det några år sedan du slutade gymnasiet med goda resultat.<sup>1</sup> Dina tankar och erfarenheter är mycket viktiga. Kanske läser du eller har läst på Högskola/Universitet, eller kanske har du valt att göra något annat? Oavsett vad du gjort under dessa år efter gymnasiet är jag intresserad av att intervjua dig om du också har förortsbakgrund.<sup>2</sup> Självklart garanterar jag att du får vara anonym, varken skolan eller universitetet kommer att kunna ta reda på vad just du svarat. Ni är faktiskt inte så många, jag är tacksam om du har möjlighet att bli intervjuad.

**Varför?**

Syftet är att skolan och högskolan kan lära sig av dina erfarenheter. Jag vill helt enkelt veta mer om hur du med din bakgrund i förorten upplevt din bakgrund och steget till högskolestudier. Lika viktigt för mig är att få veta mer om hur du som *inte* läst vidare ser på detta med att läsa på högskola.

**Genomförande**

Intervjun tar ca en timme. Vi kommer överens om en tid och plats som passar dig.

**Vem jag är**

Jag är halvtid lärare på Angeredsgymnasiet sedan många år, den andra halvtiden forskar jag om steget från förorten till högskolan. Jag doktorerar på Göteborgs Universitet i samhällsvetenskap med utbildningsvetenskaplig inriktning och tillhör forskarskolan CUL.

**Kontakt**

Maila mig eller sms:a om du kan tänka dig att bli intervjuad. Sedan kontaktar jag dig så att vi kan komma överens om tid och plats som passar dig. Skriv gärna om du läst vidare eller inte.

Vänliga Hälsningar och Tack

Mats Widigson

E-post. [mats.widigson@gbgsd.se](mailto:mats.widigson@gbgsd.se)

eller SMS till 070 2418280

<sup>1</sup> *Betyg*: Eftersom betyg är offentlig handling så vet jag att du hade bra gymnasiebetyg.

<sup>2</sup> *Förort*: Jag vet inte om du har vuxit upp i förorten. Med förort menar jag områden som Nordöstra Göteborg eller i Biskopsgården (ex. Bergsjön, Gunnared med Lövgärdet, Gårdsten och Angered eller Lärjedalen med Hammarkullen och Hjällbo).

## Bilaga 2. Frågemall

Det skall sägas att frågemallen mer speglar mina förberedelser och de tankar jag vid tidpunkten velat samla ihop, än att den säger så mycket om hur intervjuerna gick till. Jag förhöll mig mycket löst till denna mall. Se metodkapitel tre under rubriken *Undersökningens design och genomförande*.

-----  
Informerar om sekretess och att namn anonymiseras i avhandlingen och att de när som helst får avbryta intervjun och välja att inte svara på frågor som upplevs som jobbiga.

Inspelning? Samtycke?

Informerar om att syftet med intervjun är att lyfta fram upplevelser, tankar och känslor kring förändring vad gäller steget från förort till högskola. Vill att det ska vara fritt och spontant.

Frågar efter bakgrundsuppgifter: Ålder, kön, etnicitet, dåvarande/nuvarande klassposition, Dåvarande/nuvarande plats och information kring utbildningsväg.

### Plats och bakgrund i relation till utbildning

Fråga	Underfrågor
Hur beskriver du platsen du växte upp på?	
Om man hade "lyft" upp dig och släppt ner dig i en annan stadsdel och du hade växt upp där, hade det gjort någon skillnad vad gäller tankar på skola och utbildning?	Tror du att platsen du växte upp på har påverkat dig vad det gäller ditt val att läsa vidare?
Hur rörde du dig i stadens rum då och hur ser det ut nu? (karta) Hur såg sociala nätverk ut då, vilka umgicks du med och påverkades av? Klass? Kön? Etnicitet? Utbildningsnivå? Nu?	Hur är sociala relationer spatialt strukturerade? Hur har de sociala nätverken sett ut som påverkat vägen till högskolan?
Reagerade människor i området på att du valde att satsa på skolan och sedan att läsa vidare? Kände du någon som läser vid universitet?	
Utbildningstradition i hemmet?	Var du den första i familjen att besluta dig för att läsa vidare? Föräldrars önskningskrav? Föräldrarna är engagerade i mitt skolarbete? Uppfattas högre studier som ett ekonomiskt risktagande? Vad har ekonomin haft för betydelse för studier och ditt val att läsa vidare? Ostörd plats? Uppslagsverk? Dator?
Det pratas om kunskapsamhället, hur märktes det när du växte upp?	Relationen mellan samhällets möjligheter och samhället de levde/lever i?

## Handlingsutrymme och aktörskap

Fråga	Underfrågor
Vad tycker du själv har varit underlättande och hindrande vad det gäller att skaffa dig en högre utbildning?	
"Det har alltid varit meningen att jag skall ta studentexamen"	
Hur mycket var slump i att du hamnade på högskola?	
Hur/När fattades beslutet att läsa vidare?	
När berättade du för första gången om dina tankar för någon att läsa på högskola?	
Har det "kostat" dig socialt att satsa på skola och välja högskola? Har du, föräldrar, kompisar, skolan samma syn på att läsa vidare? Hur har omvärlden reagerat på dissonans, tvekan, tvivel?	
Vad tycker du har svarat mot din egen drivkraft?	Av vem, vad, när, hur?
Har du haft kolliderande tankar och känslor inför att läsa vidare?	Inre utbildningsbarriär? Har du haft en känsla av att du bryter dig loss från någonting?
Var det skillnad mellan vad du ville och hur du uppfattade dig själv?	Kongruens ideal och realsjälv? tankemässigt och emotionellt
Har du haft någon förebild eller på annat sätt viktig person som påverkat dig att satsa på skolan och att läsa vidare?	Vilken kontakt med högre studier hade du när du växte upp: Vänner, förebilder, besök, SYV, Lärare?
Hur kändes det att börja högskolan? Känt dig som en fisk i vattnet?	Vad kände du dig bekant, eller obekant med?
Hade du någon strategi för att klara omställningen till att gå på högskola?	(skaffat tillgång till kulturellt kapital) Tycker du att du behövde förändra dig för att passa in? –Hur hanterar du det? Tror du att du har lagt ner mer tid och möda än andra på valet att läsa på högskola?
Upplever du att du försöker vara någonting du inte är?	Känner du att du en dag kommer att bli "avslöjad"? Upplever du dig som "sociala kameleonter"? Får du det bästa från alla sociala världar?
Varför investera i högre utbildning? Vad är målet och syftet med högre utbildning för dig?	Hade du tankar kring högre utbildning vad gäller yrke, lön och status? Eller vad motiverade dig? Var det viktigt att utbildning ger möjlighet att påverka?

### Utbildningssystemet, "gränssnittet" mellan skola/universitet och aktör

Fråga	Underfrågor
När du har gått från där du var, grundskolan till där du är nu som högkoleutbildad. Vad ser du i det sammanhanget som framgång? Framgångsfaktorer?	
Vad i skolan har påverkat övergångsbenägenhet?	Hur fick du information om att läsa vidare? Hur uppfattar du lärare? Besökte du högskolan?
Hur upplever du atmosfären på universitetet?	
Alla människor har en bakgrund som möter ett nytt fält. Har du mött reaktioner på högskolan på din bakgrund?	
Innebar övergången till högskola att du fick konfronterat känslor / tankar / händelser?	Förändring, omvandling osäkerhet, ambivalens? Hur har du i så fall kommit över detta?
Tycker du att du har valt livsstil när du valt att studera vidare?	
Motsvarade universitetet dina förväntningar?	
Kan skolan (gy/univ) göra mer för att underlätta steget från förort till högskola?	Skapa nätverk för att öka socialt kapital?

- Vad tycker du om frågorna?
- Hur är det att prata kring detta tema?
- Något du vill tillägga?
- Kan jag kontakta dig igen?
- Snöboll, fler att kontakta?



## Referenser

- Adams, B. N., & Sydie, R. A. (2002) *Classical sociological theory*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
- Agnew, J. A. (1987) *Place and politics: the geographical mediation of state and society*. Boston: Allen & Unwin.
- Agnew, J. A., & Duncan, J. S. (1989) *The power of place: bringing together geographical and sociological imaginations*. London: Unwin Hyman.
- Ainsworth, J. W. (2002) Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, (81), 117-152.
- Aitken. (2001) *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*. Hoboken: Taylor & Francis Ltd.
- Andersson, E., & Subramanian, S. V. (2006) Explorations of neighborhood and educational outcomes for young Swedes. *Urban Studies*, 43(11), 2013-2025.
- Andersson, O. (2007) *Chicagoskolans urbansociologi: forskare och idéer 1892-1965*. Malmö: Égalite.
- Andersson, R. (2002) *Boendesegregation och etniska hierarkier*. I M. Dahlstedt & I. Lindberg (Red.), *Det slutna folkhemmet: Om etniska klyftor och blågul självbild*. Stockholm: Agora.
- Andersson, R., Bråmås, Å., Hogdal, J., & Göteborgs stad. Social resursförvaltning. (2010) *Fattiga och rika - segregerad stad: flyttningar och segregationens dynamik i Göteborg 1990-2006*. Göteborg: Göteborgs stad.
- Andersson, Å. (2003) *Inte samma lika: identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Archer, M. S. (1995) *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- (1996) *Culture and agency: the place of culture in social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000) *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2003) *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004) Emotions as commentaries on human concerns. I T. Jonathan.H. (Red.), *Theory and Research on Human Emotions (Advances in Group Processes, Vol. 21, s. 327-356)* Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- (2007a) *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - (2007b) *The ontology of human subjectivity and its importance in social theory*. Paper presenterat på gästföreläsning 10 oktober 2007 i Göteborg.
  - (2012) *How does the social order influence human behaviour?* Paper presenterat 29 oktober 2012 på konferensen Social Structure and Human Agency- Breaking new Ground, Göteborg.
  - (2012) *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S., & Tritter, J. Q. (2000) *Rational choice theory: resisting colonisation*. London: Routledge.
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005) Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Asplund, K. (2005) *Svensk etik: kompensatorisk vägledning*. Hämtad 5 april, 2012, från [http://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vejltemaer/viavejledning/svensk\\_etik\\_kompensatorisk\\_vaegledning\\_karin\\_asplund.aspx](http://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vejltemaer/viavejledning/svensk_etik_kompensatorisk_vaegledning_karin_asplund.aspx)
- Axelsson, M., & Bunar, N. (2006) *Skola, språk och storstad: en antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky.
- Back, L. (1996) *New ethnicities and urban culture: racisms and multiculturalism in young lives*. London: UCL Press.
- (2009) Researching community and its moral projects. *21st Century Society*, 4(2), 201-214.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002) 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72.
- Barbalet, J. M. (2001) *Emotion, social theory, and social structure: a macrosociological approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (1998) *Globalization: the human consequences*. New York: Columbia Univ. Press.
- Bauman, Z., & Backelin, E. (2007) *Flytande rädsla*. Göteborg: Daidalos.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2011) From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.
- Beck-Gernsheim, E., & Camiller, P. (2002) *Reinventing the family: in search of new lifestyles*. Malden, MA: Polity Press.
- Beck, U. (2000) *What is globalization?* Malden, Mont.: Polity Press.



- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002) *Individualization. institutionalized individualism and its social and political consequences*. London ; Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Beck, U., & Ritter, M. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Becker, G. S. (1964) *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- (1976) *The economic approach to human behavior*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Becker, H. S. (1998) *Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.
- Becker, H. S. (2006) *Utanför: avvikandets sociologi*. Lund: Arkiv.
- Bergsten, Z. (2010) *Bättre framtidsutsikter? Blandade bostadsområden och grannskapseffekter: en analys av visioner och effekter av blandat boende*. Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala University.
- Bernstein, B. (1974) *Class, codes and control. Vol. 1, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bhabha, H. K. (1994) *The location of culture*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (1989) *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. New York ; London: Harvester Wheatsheaf.
- (2008) *A realist theory of science*. London New York: Routledge.
- Bhaskar, R., & Archer, M. S. (1998) *Critical realism: essential readings*. London: Routledge.
- Björklund, A. (2010) *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?* Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Blomqvist, P. (2004) The Choice Revolution: Privatization of Swedish Welfare Services in the 1990s. *Social Policy & Administration*, 38(2), 139-155.
- Bottero, W. (2005) *Stratification: social division and inequality*. London ; New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- (1986) The Forms of Capital. I J. E. Richardson (Red.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (s. 241-258): Greenwood Press.
- (1990) *In other words: essays toward a reflexive sociology*. Oxford: Polity.
- (1993) *Sociology in question*. London: Sage.
- (1996) *The state nobility: elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity.
- (1999) *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Oxford: Polity.

- (2000) *Konstens regler: det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. c. J. D. (1992) *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Boyle, W. F., & Charles, M. (2012) Education in a multicultural environment: Equity issues in teaching and learning in England. I C. C. Yeakey (Red.), *Living on the boundaries: urban marginality in national and international contexts* (s. 143-157) Bingley, U.K.: Emerald.
- Bradby, H. (2010) Describing Ethnicity in Health Research. *Ethnicity & Health* 8(1), 5-13.
- Bransford, J. D. (2000) *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Broady, D. (1998) *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Skeptronhäften, Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, ILU, Univ.
- (2007) Trettio år efteråt - ett återbesök hos den dolda läroplanen. *Kritisk Utbildningstidskrift*, 127(3), 5-10.
- Broady, D., & Börjesson, M. (2008) En social karta över gymnasieskolan. I U. P. Lundgren (Red.), *Individ, samhälle, lärande: åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning* (Vol. 2, s. 23-45) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Broady, D., Börjesson, M., & Palme, M. (2002) Det svenska högskolefältet under 1990-talet: Den sociala rekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena. I Furusten, T. (Red.) *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige* (s. 13-154) Stockholm: Högskoleverket.
- Broady, D., & Palme, M. (1992) *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.
- Brooks-Gunn, J., Linver, M. R., & Fauth, R. C. (2005) Children's Competence and Socioeconomic Status in the Family and Neighborhood. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Bråmås, Å. (2006) 'White Flight'? The Production and Reproduction of Immigrant Concentration Areas in Swedish Cities, 1990-2000. *Urban studies*, 43(7), 1127-1146.
- Brännström, L. (2006) *Phantom of the neighbourhood: longitudinal studies on area-based conditions and individual outcomes*. Stockholm: Swedish Institute for Social Research.

- (2008) Making Their Mark: The Effects of Neighbourhood and Upper Secondary School on Educational Achievement. *European Sociological Review*, 24(4), 463-478.
- Bunar, N. (2001) *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- (2005a) Den etnifierade urbana fattigdomen och välfärdsstatens reaktioner. *Sociologisk Forskning*, 4.
- (2005b) Valfrihet och antisegregerande åtgärder. *Utbildning och Demokrati*, 14(3).
- (2009) *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- (2010) *Nyanlända och lärande: en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. & Kallstenius, J. (2007) *Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Burchardt, T., Le Grand, J., & Piachaud, D. (1999) Social Exclusion in Britain 1991—1995. *Social Policy & Administration*, 33(3), 227-244.
- Burke, P. J. (2012) *The right to higher education: beyond widening participation*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Canter, D. (1977) *The psychology of place*. London: Architectural Press.
- Carle, J. (2003) Pierre Bordieu och klassamhällets reproduktion. I Per Månsson (Red.), *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Castells, M. (1996) *The information age: economy, society and culture*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Collins, R. (2004) *Interaction ritual chains*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Collins, R., & Andersson, S. (2008) *Den sociologiska blicken: att se bortom det uppenbara*. Lund: Studentlitteratur.
- Cooley, C. H. (1909) *Social organization: a study of the larger mind*. New York: Scribner.
- (1922) *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Crompton, R. (2008) *Class and stratification*. Cambridge: Polity.
- Dahlgren, L., & Starrin, B. (2004) *Emotioner, vardagsliv & samhälle: en introduktion till emotionssociologi*. Malmö: Liber.
- Danermark, B. (1997) *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Daoud, A., & Puaca, G. (2011) An organic view of students' want formation: pragmatic rationality, habitus and reflexivity. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 603-622.

- Day, C., & Sammons, P. (2011) *Successful school leadership: linking with learning and achievement*: Open Univ Press.
- De los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Degen, M. M. (2008) *Sensing cities: regenerating public life in Barcelona and Manchester*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Dewey, J. (1915) *The school and society*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- (1916) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. [Elektronisk resurs] New York.
- Dolby, N., Dimitriadis, G., & Willis, P. E. (2004) *Learning to labor in new times*. New York: RoutledgeFalmer.
- Du Bois, W. E. B., Green, D. S., & Driver, E. D. (1978) *W. E. B. Du Bois on sociology and the Black community*. Chicago: Univ. of Chicago P.
- Dunne, M., & Gazeley, L. (2008) Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451-463.
- Durkheim, É. (1984) *The division of labour in society*. Basingstoke: Macmillan.
- (2008) *The elementary forms of religious life*. New York: Oxford University Press.
- Dweck, C. S. (1999) *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- (2006) *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.
- Ebaugh, H. R. F. (1988) *Becoming an ex: the process of role exit*. Chicago: Univ. of Chicago Pr.
- Edmonds, R. (1979) Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elder-Vass, D. (2007) Reconciling Archer and Bourdieu in an Emergentist Theory of Action. *Sociological Theory*, 25(4), 325-346.
- (2010) *The causal power of social structures: emergence, structure and agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1999) *Etablerade och outsiders: en sociologisk studie om grannskapsproblem*. Lund: Arkiv.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005) *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Ellström, P.-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica: Allmänna förl.
- Engels, F. (1893) *Engels to Franz Mehring*. Hämtad 20 augusti, 2012, från [http://www.marxists.org/archive/marx/works/1893/letters/93\\_07\\_14.htm](http://www.marxists.org/archive/marx/works/1893/letters/93_07_14.htm)
- Englund, T., & Francia, G. (2008) Equity istället för equivalence eller båda? I T. Englund & A. Quennerstedt (Red.), *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. (s. 183-189) Göteborg: Daidalos.
- Englund, T., & Quennerstedt, A. (2008) *Vadå likvärdighet?: studier i utbildningspolitisk språkanvändning*. Göteborg: Daidalos.

- Ericsson, U., Molina, I., & Ristilampi, P.-M. (2002) *Miljonprogram och media: föreställningar om människor och förorter*. Stockholm, Norrköping: Riksantikvarieämbetet; Integrationsverket.
- Erikson, E. H., & Wiking, P. (1977) *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksson, C., Eriksson Baaz, M., & Thörn, H. (1999) *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007) *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Calif.: Stanford U.P.
- Flam, H. (2000) *The emotional "man" and the problem of collective action*. Frankfurt am Main: Lang.
- Foot, K. E., & Azaryahu, M. (2009) Sense of Place. I K. Rob & T. Nigel (Red.), *International Encyclopedia of Human Geography* (s. 96-100) Oxford: Elsevier.
- Forkby, T., & Liljeholm Hansson, S. (2011) *Kampen för att bli någon: bilder av förorten och riskfyllda utvecklingsvägar i Göteborg*. Göteborg: FoU i Väst.
- Fritzell, J. & Andersson, R. (2000) *Välfärdens förutsättningar: arbetsmarknad, demografi och segregation: antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Furåker, B., & Blomsterberg, M. (2003) Attitudes towards the unemployed. An analysis of Swedish survey data. *International Journal of Social Welfare*, 12(3), 193-203.
- Fölster, S., Morin, A., & Renstig, M. (2009) *Den orättvisa skolan*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.
- Galster, G. (2007) Neighbourhood Social Mix as a Goal of Housing Policy: A Theoretical Analysis. [Article]. *European Journal of Housing Policy*, 7(1), 19-43.
- Giddens, A., & Andersson, S. (1999) *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gieryn, T. F. (2000) A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 463-496.
- Gillberg, G. (2010) *Individualiseringens villkor: unga vuxnas föreställningar om arbete och självförverkligande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Glass, R. e. a. (1964) *London: aspects of change*. London: MacGibbon & Kee.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Goldthorpe, J. H. (1998) Rational Action Theory for Sociology. *British Journal of Sociology*, 49(2), 167-192.

- Goodenow, C. (1992) *School Motivation, Engagement, and sense of Belonging among Urban Adolescent Students*. Paper presenterat på Annual Meeting of the American Educational Research Association. Hämtad 20 februari 2011 från <http://eric.ed.gov/PDFS/ED349364.pdf>.
- Graninger, G. & Knuthammar, C. (2009) *Samhällsbyggande och integration: frågor om assimilaton, mångfald och boende*. Stiftelsen Vadstena forum för samhällsbyggande; Linköpings universitet.
- Griswold, W. (2008) *Regionalism and the Reading Class*: University of Chicago Press.
- Grönqvist, H. (2006) Ethnic enclaves and the attainments of immigrant children. *European Sociological Review*, 22, 369-382.
- Gustafson, K. (2006) *Vi och dom i skola och stadsdel: barns identitetsarbete och sociala geografier*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala University Library.
- Gustafson, P. (2002) *Place, place attachment and mobility: three sociological studies*. Göteborg: Dept. of Sociology [Sociologiska institutionen], Göteborgs Universitet.
- Gustafsson, J.-E. (2006) *Lika rättigheter - likvärdig utbildning: en sammanfattning av studien Barns utbildningssituation - bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda barnen.
- (2011) *Försämrade resultat och minskad likvärdighet i skolan Kommunaliseringen av skolan*: Ekerlids förlag.
- Gärdenfors, P. (2010) *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor* (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Hall, S., Held, D., & McGrew, T. (1992) *Modernity and its futures*. Oxford: Polity in association with the Open University.
- Hallerdt, B. (1995) *Studieresultat och social bakgrund: en översikt över fem års forskning*. Stockholm: Skolverket: Liber distribution.
- Halleröd, B. (1993) *Konsensuell fattigdom: en studie av konsumtion och attityder till konsumtion*. Umeå: Univ.
- Halsey, A. H. (1997) *Education: culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammarén, N. (2008) *Förorten i huvudet: unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Hasselberg, Y. (2009) *Vem vill leva i kunskapssamhället: essäer om universitetet och samtiden*. Hedemora/Möklinta: Gidlund.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- (2012) *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.

- Heath, A., Martin, J. and Elgenius, G. (2007) Who do we think we are? The decline of traditional social identities (1-34). I A. Park & National Centre for Social Research (Great Britain) (Red.), *British social attitudes. The 23rd report, perspectives on a changing society* London ; Thousand Oaks, Calif. London: SAGE; National Centre for Social Research.
- Heckhausen, J., & Dweck, C. S. (1998) *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedin, K., Clark, E., Lundholm, E., & Malmberg, G. (2011) Neoliberalization of Housing in Sweden: Gentrification, Filtering, and Social Polarization. *Annals of the Association of American Geographers*, 102(2), 443-463.
- Hemström, Ö. & Lagerkvist, A. C. (2010) *Etableringen på arbetsmarknaden: examinerade läsåret 2006/07*. Stockholm: Högskoleverket.
- Hjerm, M. (2009) En Svensk arbetsmarknad: Deltagande och exkludering av invandrare på arbetsmarknaden i Sverige. I T. Berglund & S. Schedin (Red.), *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Hoggart, R. (1959) *The uses of literacy: aspects of working-class life, with special references to publications and entertainments*. London: Chatto and Windus.
- Holgerson, H. (2011) *Icke-medborgarskapets urbana geografi*. Göteborg: Glänta produktion.
- Holt-Jensen, A. (1999) *Geography: history and concepts: a student's guide*. London: SAGE.
- Håkansson, J. (2011) *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevernas studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Inkinen, M. & Furusten, T. (2009) *Uppföljning av lärosätenas arbete med breddad rekrytering 2006-2008*. Stockholm: Högskoleverket.
- Isaksson, C. (2011) *Kommunaliseringen av skolan: vem vann - egentligen?* Stockholm: Ekerlid.
- Josefsson, A. & Unemo, L. (2003) *Utbildningens fördelning - en fråga om klass?: Bilaga 10 till Långtidsutredningen 2003*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Jönsson, A. (2011) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Jørgensen, A. (2010) The Sense of Belonging in New Urban Zones of Transition. *Current Sociology*, 58(1), 3-23.
- Kauppinen, T. M. (2007) Neighborhood effects in a European city: Secondary education of young people in Helsinki. *Social Science Research*, 36(1), 421-444.
- Kay, A. C. (1989) Predicting the future. *Stanford Engineering*, 1(1), 1-6.

- Kaya, N., & Minority Rights Group International. (2008) *Forgotten or assimilated?: minorities in the education system of Turkey*. London: Minority Rights Group International.
- Kemper, T. D. (1978) *A social interactional theory of emotions*. New York: Wiley.
- Khan, S. R., & Madison, T. U. o. W.-. (2008) *The Production of Privilege*: University of Wisconsin--Madison.
- Knoll, T., & Witt, A.-K. (2011) *Tillbaka till framtiden: familjens betydelse för individens livsval*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Korp, H. (2006) *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen Holmbergs i Malmö.
- Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009) *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Lareau, A. (1997) Social class differences in family - school relationships: the importance of cultural capital. I H. et.al. (Red.), *Education: Culture, Economy, Society*.: Oxford university press.
- Lefebvre, H. (1991) *The production of space*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lefebvre, H., Kofman, E., & Lebas, E. (1996) *Writings on cities*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Lewis, M., & Wolan Sullivan, M. (2005) The Development of Self-Conscious Emotions. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Lidegran, I. (2009) *Utbildningskapital: om hur det alstras, fördelas och förmedlas = Educational capital: its creation, distribution, and transmission*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala universitetsbibliotek.
- Liedman, S.-E. (2001) *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lilja, E. & Pemer, M. (2010) *Boendesegregation: orsaker och mekanismer: en genomgång av aktuell forskning*. Karlskrona: Boverket.
- Lindvall, L. (2009) *Bostadsområde, ekonomiska incitament och gymnasieval*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Lukermann, F. (1964) Geography as a formal intellectual discipline and the way in which it contributes to human knowledge. *Canadian Geographer*, 8(4 ), 167 - 172.
- Lundahl, C. (2011) *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Lundahl, L., & Dresch, J. (2010) *Att bana vägen mot framtiden: karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, C. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier. (2010) *Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.



- Lykke, N. (2009) *Genusforskning: en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Manski, C. F. (1995) *Identification problems in the social sciences*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Marx, K. (2007) *Economic and philosophic manuscripts of 1844* (Dover Red.) Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Marx, K., & Engels, F. (1978) *Filosofiska skrifter: skrifter i urval*. Lund: Cavefors i samarbete med tidskriften Zenit.
- Massey, D. B. (1994) *Space, place, and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Matoré, G. (1962) *L'espace humain: l'expression de l'espace dans la vie, la pensée et l'art contemporains*. Paris: La Colombe.
- May, T., Perry, B., Le Galès, P., Sassen, S., & Savage, M. (2005) The Future of Urban Sociology. *Sociology*, 39(2), 343-370.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, self & society: från the standpoint of social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meltzer, B. N., & Musolf, G. R. (2002) Resentment and Ressentiment. *Sociological Inquiry*, 72(2), 240-255.
- Merton, R. K. (1938) Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682.
- (1968) *Social theory and social structure*. New York: Free press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, J. (1995) Trick or treat? The autobiography of the question. *English Quarterly*, 27(3), 22-26.
- Molina, I. (1997) *Stadens rasifiering: etnisk boendesegregation i folkhemmet = [Racialization of the city]: [ethnic residential segregation in the Swedish Folkhem]*. Uppsala: Univ.: Dept. of Social and Economic Geography [Kulturgeografiska institutionen], Univ.
- (2006) *Etnisk diskriminering i boendet*. Norrköping: Integrationsverket.
- Nakkula, M. J., Toshalis, Eric (2006) *Understanding Youth: Adolescent Development for Educators*: Harvard Educational Pub Group.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nilholm, C. (2005) Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2), 124-138.
- Nussbaum, M. C. (2001) *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsson, S., & Törnquist, A. (2009) *Förorten: insatser och utveckling under 40 år*. Stockholm: Arkitekternas forum för forskning och utveckling (Arkus).

- Otterup, T. (2005) *"Jag känner mej begåvad bara": om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Park, R. E., Burgess, E. W., & McKenzie, R. D. (1967) *The city: suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago: Chicago U.P.
- Paulgaard, G. (2012) *Geography of opportunity. Approaching adulthood at the margins of the Northern European periphery*. Paper presenterat på NFPF/NERA's 40th congress.
- Persson, B., & Persson, E. (2012) *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, S. (2008) *Lärarkets uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Göteborg: Department of Sociology, University of Gothenburg.
- Peterson, A., Svensson, L. G., & Addo, T. (2003) *Ungdomar i vardagens väv: en sociologisk studie av ungdomars gruppbyggande i en storstadsförort*. Lund: Studentlitteratur.
- Prashad, V. (2001) *Everybody was Kung Fu fighting: Afro-Asian connections and the myth of cultural purity*. Boston: Beacon Press.
- Puaca, G., & Daoud, A. (2011) Vilja och framtid i frågor kring utbildningsval. *Pedagogisk forskning i Sverige, 16(2)*, 100-117.
- Quennerstedt, A. (2008) Kommunal skolpolitik i likvärdighetens namn. I T. Englund & A. Quennerstedt (Red.), *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* (s. 36-56) Göteborg: Daidalos.
- Raban, J. (1974) *Soft city*. London: Collins Harvill.
- Ramberg, I., & Pripp, O. (2002) *Fittja, världen och vardagen*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Ravitch, D. (2010) *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Reay, D. (1998) Making their minds up: family dynamics of school choice. *Educational Research Journal, 24(4)*, 431-448.
- (2004) 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education, 25(4)*, 431-444.
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997) Spoilt for choice': the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education, 23(1)*, 89-101.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. J. (2001) Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online, 5(4)*.
- (2005) *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Relph, E. (1976) *Place and placelessness*. London: Pion.

- Richardson, G. (2004) *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rogers, C. R. (1977) *Carl Rogers on personal power*. New York: Delacorte.
- Runfors, A. (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Salonen, T. (2010) *Barnfattigdomen i Sverige: Rädda Barnen*.
- Sandell, A. (2007) *Utbildningssegregation och självsortering: om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Sayer, A. (2000) *Realism and social science*. London: SAGE.
- (2005a) Class, Moral Worth and Recognition. *Sociology*, 39(5), 947-963.
- (2005b) *The moral significance of class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheff, T. J. (1990) *Microsociology: discourse, emotion, and social structure*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Schierup, C. U. (2001) Uteslutningens politiska ekonomi. *Sociologisk forskning* (3 - 4).
- Seldén, D. (2005) *Om det som är: ontologins metodologiska relevans inom positivism, relativism och kritisk realism*. Göteborg: Department of Sociology, Göteborg University.
- Sernhede, O. (2002) *Alienation is my nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- (2009) Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 7-32.
- (2011) Varför uppfattar så många unga i storstädernas "utsatta" förorter inte skolan som en väg in i samhället? I I. Lindberg, C. Ljungberg, P. Nygård Larsson, M. Sandlund, O. Sernhede, I. Anders Skans & I. Tallberg Broman (Red.), *Forskning om undervisning och lärande. Nr 6 Lärarkrets interkulturella dimensioner* (s. 64-73) Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Sernhede, O., Johansson, T., & Göteborgs universitet. Centrum för kulturstudier. (2004) *Urbanitetens omvandlingar: kultur och identitet i den postindustriella staden*. Göteborg: Daidalos: Centrum för kulturstudier, Univ.
- SFS 1985:1100 *Skollagen*.
- SFS 1992:1434 *Högskolelagen*.
- SFS 2010:800 *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Simmel, G., & Edholm, E. a. (1981) *Hur är samhället möjligt? och andra essäer*. Göteborg: Korpen.
- Sjögren, A. & Svaleryd, H. (2011) *Nitlott i barndomen -familjebakgrund, hälsa, utbildning och socialbidragstagande bland unga vuxna*. Uppsala: IFAU.
- Skeggs, B. (1997) *Formations of class and gender: becoming respectable*. London: Sage.
- (2000) *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- (2004) *Class, self, culture*. London: Routledge.

- SOU 1993:85 *Ursprung och utbildning: social snedrekrytering till högre studier: huvudbetänkande*. Erikson, R., & Jonsson, J. O. (Red.) Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:156 *Bostadspolitik 2000: från produktions- till boendepolitik: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:29 *Storstad i rörelse: kunskapsöversikt över utvärderingar av storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Sawyer, L., & Kamali, M. (Red.), Delrapport från Utredningen om makt integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:73 *Den segregering integrationen: Om social sammanhållning och dess hinder*. Kamali, M. (Red.), Delrapport från Utredningen om makt integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2008:27 Gymnasieutredningen. (2008) *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola: betänkande. Bilagedel*. Stockholm: Fritzes.
- Sund, K. (2009) Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher, and student fixed effects. *Economics of Education Review*, 28(3), 329-336.
- Sundlöf, P. (2008) *Segregation och karriärposition: en studie av bostadsomgivningens betydelse för utbildning, sysselsättning och inkomst bland yngre i stockholmsregionen*. Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala University.
- Svensson, L. G. (2009) Arbete och kompetens. I T. Berglund & S. Schedin (Red.), *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002) *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes.
- Tedros, A. (2008) *Utanför storstaden: konkurrerande framställningar av förorten i svensk storstadspolitik*. Göteborg: Förvaltningshögskolan, Göteborgs universitet.
- Thornton, M. (2006) Widening access, widening participation, widening success: an Indian case study. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(1), 19-30.
- Torres, C. A. (2009) *Education and neoliberal globalization*. New York: Routledge.
- Tranströmer, T. (1970) *Mörkerseende*. Göteborg: Författarförlaget.
- Trondman, M. (1994) *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlsson.
- Tuan, Y.-F. (1975) Place: An Experiential Perspective. *Geographical Review*, 65(2), 151-165.
- (1977) *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.
- Turner, J. H. (2009) The sociology of emotions: Basic theoretical arguments *Emotion Review*, 1(4), 340-354.

- Urban, S. (2005) *Att ordna staden: den nya storstadspolitiken växer fram*. Lund: Arkiv.
- Wacquant. (1999) Urban Marginality in the Coming Millennium. *Urban Studies*, 36(10), 1639-1647.
- (2003) *Urban outcasts: towards a sociology of advanced marginality*. New York: Blackwell Publ.
- Wahlström, M. (2010) Producing spaces for representation: racist marches, counterdemonstrations, and public-order policing. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28 (5), 811 – 827.
- Watts, A. G., & Sultana, R. (2004) Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105-122.
- Weber, M., & Lundquist, A. (1978) *Den protestantiska etiken och kapitalismens anda*. Lund: Argos.
- Weber, M., Lundquist, A., & Retzlaff, J. (1987) *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder. 3, [Politisk sociologi]*. Lund: Argos.
- Wennerström, U.-B. (2003) *Den kvinnliga klassresan*. Göteborg: Dept. of Sociology Sociologiska institutionen Univ.
- Wetherell, M. (2009) *Identity in the 21st century: new trends in changing times*. Basingstoke, UK ; New York: Palgrave Macmillan.
- Wheeler, L., & Suls, J. (2005) Social Comparison and Self-Evaluations of Competence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Widigson, M. (2010) Kunskapsstadens barriärer. I H. Holgersson (Red.), *Göteborg utforskat: studier av en stad i förändring* (s. 203-208) Göteborg: Glänta produktion.
- (2012) *Knowing one's Place- The importance of "place" when Choosing higher education från a marginalized periphery*. Paper presenterat på NFPF/NERA 40th Congress.
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005) Competence, Motivation, and Identity Development during Adolescence. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation*. New York.
- Wiley, N. (1994) *The semiotic self*. Cambridge: Polity Press.
- (2006) Inner Speech as a Language: A Saussurean Inquiry. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 36(3), 319 - 341.
- Willis, P. E. (1977) *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. E., & Thorell, M. (1983) *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförl.
- Wirtén, P. (2010) *Där jag kommer från: kriget mot förorten*. Stockholm: Bonnier.
- Vlachos, J. (2011) Friskolor i förändring. I L. Hartman (Red.), *Konkurrensens konsekvenser: vad händer med svensk välfärd?*. Stockholm: SNS förlag.

- Wolf, A. (2002) *Does education matter?: myths about education and economic growth*. London: Penguin.
- Vygotskij, L. S. (2001) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Yeakey, C. C. (2012) *Living on the boundaries: urban marginality in national and international contexts*. Bingley, U.K.: Emerald.
- Yeakey, C. C., & Shepard, D. L. (2012) The downward slope of upward mobility in a global economy. I C. C. Yeakey (Red.), *Living on the boundaries: urban marginality in national and international contexts* (s. 3-22) Bingley, U.K.: Emerald.
- Yin, R. K. (1989) *Case study research: design and methods*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Young, M. (1958) *The rise of the meritocracy, 1870-2033: an essay on education and equity*. London: Thames & Hudson.
- Young, M. (2000) *Equality and Public Service*. Hämtad 9 september, 2011, från <http://www.jobsletter.org.nz/jbl16110.htm>.
- Zerubavel, E. (1999) *Social mindscapes: an invitation to cognitive sociology*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Ziehe, T., Broady, D., & Sjöström, H. O. (1986) *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedt.
- Ziehe, T., Fornäs, J., & Retzlaff, J. (1989) *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet: essäer*. Stockholm ; Stehag: Symposion.
- Ålund, A. (1997) *Multikultungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhlin, M. (2010) Samhällsklassernas utbildningshorisont - är utbildning ett fritt val? I M. Oskarson, M. Bengtsson & T. Berglund (Red.), *En fråga om klass - levnadsförhållanden, livsstil, politik*. Malmö: Liber.

## Övriga referenser

- Andersson Varga, P., & Widigson, M. (2010) *Basfärdigheter i fokus: handledda samtal om skolans kunskapsuppdrag*. Hämtad 12 mars, 2013, från <http://centerforskolutveckling.goteborg.se/files/Lasaskrivarakna.pdf>.
- (2012) *Basfärdigheter i praktiken: den statliga satsningen på att läsa, skriva och räkna ur ett lärarperspektiv*. Hämtad 12 mars, 2013, från <http://centerforskolutveckling.goteborg.se/files/Basfardigheter%20i%20praktiken.pdf>.
- Boverket. (2005) *En hel stad: om lokala insatsers betydelse för integration i boendet*. Karlskrona: Boverket.
- (2007) *Bostadspolitiken: svensk politik för boende, planering och byggande under 130 år*. Karlskrona: Boverket.
- (2010) *Socialt hållbar stadsutveckling: en kunskapsöversikt*. Karlskrona: Boverket.
- CUL. (2012) *Tema Skola och samhälle*. Hämtad 12 december, 2012, från [http://www.cul.gu.se/teman/skola\\_och\\_samhalle](http://www.cul.gu.se/teman/skola_och_samhalle)
- (2013) *Forskarskolan i utbildningsvetenskap*. Hämtad 19 januari, 2013, från <http://www.cul.gu.se/CUL+forskarskola>

- Dagens Nyheter. (2011) *Inkomstklyftorna ökar i Stockholm*. Hämtad 8 februari, 2011.
- (2012) *Sämre elever ger lärarna lägre lönepåslag*. Hämtad 19 oktober, 2012.
- ECRI. (2012) *Rapport om Sverige*. Hämtad 25 september, 2012.
- EU. (2005) *Agenda for social policy (2000-2005)*. Hämtat 21 januari 2010 från [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/social\\_agenda/c10115\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/social_agenda/c10115_en.htm).
- Förenta Nationerna. (2011) *UNFPA state of world population, 2011: People and possibilities in a world of 7 billion*. Hämtad 24 februari, 2012, från <http://foweb.unfpa.org/SWP2011/reports/EN-SWOP2011-FINAL.pdf>
- (2012) *Allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna*. Hämtad 19 september, 2012, från <http://www.fn.se/PageFiles/7177/Allmanforklaringomdemanskligarattigheterna.pdf>
- Globaliseringsrådet, & Utbildningsdepartementet. (2007) *Kunskapsdriven tillväxt: en första rapport*. Stockholm: Utbildningsdepartementet: Regeringskansliet: Fritzes.
- (2009) *Bortom krisen: om ett framgångsrikt Sverige i den nya globala ekonomin: Globaliseringsrådets slutrapport*. Stockholm: Utbildningsdepartementet: Regeringskansliet: Fritzes.
- Göteborgs-Posten. (2011) *Integration handlar om jobb- inget annat*. Hämtat 16 september 2011.
- (2012) *Underkänt!* Hämtad 28 oktober 2012.
- Göteborgs Stad. (2007) *Förutsättningar för landets bästa tillväxtområde*. Hämtad 20 augusti, 2011, från <http://www.goteborg.se/wps/portal/visionangered>.
- (2010) *S2020 -Socialt hållbar utveckling år 2020*. Hämtad 01 april, 2011, från <http://www.goteborg.se/wps/portal/s2020>.
- (2011) *Urbant utvecklingsarbete*. Hämtad 22 juni, 2011, från <http://www4.goteborg.se/prod/storstad/dalis2.nsf>.
- (2012a) *Budget, För hela Göteborg - Förslag till budget 2013*. Hämtad 12 september, 2012, från [http://www4.goteborg.se/prod/Gemensamt/Dalis/dalis.nsf/vyFilArkiv/Budget\\_2013\\_S\\_MP\\_V\\_tg.pdf/\\$file/Budget\\_2013\\_S\\_MP\\_V\\_tg.pdf](http://www4.goteborg.se/prod/Gemensamt/Dalis/dalis.nsf/vyFilArkiv/Budget_2013_S_MP_V_tg.pdf/$file/Budget_2013_S_MP_V_tg.pdf).
- (2012b) *Befolkning och geografi i Angered*. Hämtad 19 mars, 2012, från <http://goteborg.se/wps/portal/enheter/stadsdelsforvaltning/angereds-stadsdelsforvaltning/>.
- (2012c) *Områdesfakta*. Hämtad 24 mars, 2013, från <http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>
- (2012d) *Områdesfakta Göteborgs Stad*. Hämtad 19 mars, 2012, från [www.goteborg.se](http://www.goteborg.se).
- (2013a) *Frölunda Future*. Hämtad 27 mars, 2013, från <http://goteborg.se/wps/portal/enheter/projekt/frolunda-future>.
- (2013b) *Studera i Göteborg*. Hämtad 27 mars, 2013, från <http://goteborg.com/student>.
- HSV. (2006) *Universitet & Högskolor: Högskoleverkets årsrapport 2006*. Hämtad 20 januari, 2010, från <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800078400/0626R.pdf>

- (2008) *Utländsk bakgrund för studerande i grundutbildning och forskar utbildning 2006/07*. Hämtad 20 januari, 2010, från <http://www.hsv.se/statistik/statistiskameddelanden/hogskolestuderandemedutlandskbakgrund.4.44aba2dc11030072f758000380.html>
- Integrationsverket. (2006) *Rapport integration 2005*. Norrköping: Integrationsverket.
- Lärarnas Riksförbund. (2001) *Etiska regler, för studie- och yrkesvägledare*. Hämtad 5 april, 2012, från [www.lr.se](http://www.lr.se).
- Miéville, C. (2009) *The city & the city*: Ballantine.
- Nationalencyklopedin. (2012) *Sociolekt*. Hämtad 20 augusti, 2012, från <http://www.ne.se/sociolekt>.
- NCUST. (2011) *National Center for Urban School Transformation*. Hämtad 9 januari, 2013, från <http://schooltransformer.org/wp/>.
- NUTEK. (2007) *Invandrares företagande: en studie av utlandsfödda företagare i Sverige*. Stockholm: [Verket för näringslivsutveckling] (NUTEK).
- Regeringen (2001) *Den öppna högskolan, regeringens proposition 2001/02:15*. Hämtad 11 april, 2010, från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/1647>.
- (2008) *Urban utveckling - stadsdelar med utbrett utanförskap*. Hämtad 12 september, 2011, från <http://www.regeringen.se/sb/d/10666>.
- Rinkebyskolan. (2013) *Vår vision*. Hämtad 21 januari, 2013, från <http://rinkebyskolan.stockholm.se/var-vision>.
- Rädda barnen, & Påverkansgruppen, R. b. l. i. G. (2012), *Barnfattigdom i Göteborg*. Hämtad 28 oktober, 2012, från <http://medlemsportal.rb.se/Regioner/Vast/Distrikt/Goteborg/Lokalforeningar/Goteborg/Lokal-nyheter/Barnfattigdomen-i-Goteborgs-stadsdelar---kartlaggning/>.
- SACO. (2012) *Framtidsutsikter: arbetsmarknaden för akademiker år 2017*. Stockholm: SACO.
- SCB. (2006) *Social bakgrund bland högskolenybjörjare 2005/06 och doktorandnybjörjare 2004/05*. Hämtad 20 januari, 2010, från [http://www.scb.se/Pages/PublishingCalendarViewInfo\\_259923.aspx?PublObjId=1279](http://www.scb.se/Pages/PublishingCalendarViewInfo_259923.aspx?PublObjId=1279).
- (2007) *Barn, boendesegregation och skolresultat*. Hämtad 21 januari, 2011, från [http://www.scb.se/statistik/publikationer/LE0102\\_2006A01\\_BR\\_BE51ST0702.pdf](http://www.scb.se/statistik/publikationer/LE0102_2006A01_BR_BE51ST0702.pdf).
- (2009) *Universitet och högskolor Personal vid universitet och högskolor 2009*. Hämtad 9 oktober, 2012, från [http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0202/2009A01E/UF0202\\_2009A01E\\_SM\\_UF23SM1001.pdf](http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0202/2009A01E/UF0202_2009A01E_SM_UF23SM1001.pdf).
- (2012a) *SCB Definitioner*. Hämtad 20 augusti, 2012, från [http://www.scb.se/Pages/List\\_261536.aspx](http://www.scb.se/Pages/List_261536.aspx).
- (2012b) *Övergång från gymnasieskola till högskola, läsåret 2010/11*. Hämtad 2013-03-07, från [http://www.scb.se/Pages/PressRelease\\_339979.aspx](http://www.scb.se/Pages/PressRelease_339979.aspx).
- SCB, & Andö, P. (2010) *Högre inkomster men fler i risk för fattigdom*. Hämtad 17 januari, 2013, från [http://www.scb.se/Pages/Article\\_344587.aspx](http://www.scb.se/Pages/Article_344587.aspx).
- SCB, & Nyman, A. (2012) *De ekonomiskt utsatta barnen i Sverige blir fler – eller färre*. Hämtad 17 januari, 2013, från [http://www.scb.se/Pages/Article\\_332756.aspx](http://www.scb.se/Pages/Article_332756.aspx).



- Statens beredning för medicinsk utvärdering. (2010) *Sammanfattning av SBU:s rapport: Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn: en systematisk litteraturöversikt: juni 2010*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).
- Statens folkhälsoinstitut. (2013) *Barn och unga 2013*. Hämtad 27 mars, 2013, från <http://www.fhi.se/PageFiles/17198/R2013-02-Barn-och-unga-2013.pdf>.
- Stockholm Utbildningsförvaltning. (2012) *Lönebildning förhållande mellan lön och resultat*. Hämtad 19 oktober, 2012, från [www.stockholm.se/PageFiles/76789/VP2012\\_webb.pdf](http://www.stockholm.se/PageFiles/76789/VP2012_webb.pdf).
- Stockholms, I. I. (2006) Planering för minskad boendesegregation. *Rapport / Regionplane- och trafikkontoret*, 56s.
- Storstadskommittén. (1997) *Delade städer: underlagsrapport från Storstadskommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Storstadsutredningen. (1990) *Storstadsliv: rika möjligheter - hårda villkor: slutbetänkande*. Stockholm: Allmänna förl.
- Strindberg, A. (2007) *Tjänstekvinnans son. 1-2 ; Tjänstekvinnans son. 3-4*. Stockholm: Norstedts pocket.
- SVT. (2013) *Här bor Sveriges unga brottslingar*. Hämtad 9 januari, 2013, från <http://www.svt.se/nyheter/sverige/har-bor-sveriges-unga-brottslingar>.
- Skolinspektionen. (2010) *Rektors ledarskap en granskning av hur rektor leder skolans arbete mot ökad måluppfyllelse*. Stockholm: Skolinspektionen.
- (2012) *Skolinspektionen kommunbeslut Göteborg*. Hämtad 9 december, 2012, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Rapporter/spara-2012/Kommunbeslut-Goteborg-121107.pdf>.
- Skolverket. (2003a) *Information om allmän förskola*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes.
- (2003b) *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- (2005) *Väl förberedd?: arbetsledare och lärare på högskolor bedömer gymnasieutbildades färdigheter - en utvärdering av gymnasieskolan utifrån mottagarnas perspektiv*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- (2006a). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 287 Hämtad 23 april, 2012, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1653>.
- (2006b) *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? [Elektronisk resurs]: en kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- (2009a) *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?* Stockholm: Skolverket: Fritzes.
- (2009b) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola [Elektronisk resurs]: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- (2010) *Rustad att möta framtiden?: PISA 2009 om 15 åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. Fritzes.

- (2011a) *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Fritzes.
  - (2011b) *Utveckling av ungdomars levnadsvillkor 2010*. Stockholm: Skolverket. Fritzes.
  - (2012a) *Få syn på språket: ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.
  - (2012b) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket. Fritzes.
  - (2012c) *Siris*. Hämtad 19 mars, 2012, från <http://siris.skolverket.se>.
  - (2012d) *Vad är Salsa enligt Skolverket 2011*. Hämtad 20 augusti, 2012, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.5714/vad-ar-salsa-1.163747>.
  - (2013) *Läroplaner*. Hämtad 29 januari, 2013, från <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/laroplaner-1.147973>.
  - (2013) *Betydelsen av icke- kognitiva förmågor*. Hämtad 9 april, 2013, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2981>.
- Skolvärlden. (2012) *Skolverket vill skrota Salsa*. Hämtad 20 augusti, 2012, från <http://www.skolvärlden.se/artiklar/skolverket-vill-skrota-salsa>.
- Socialstyrelsen. (2006) *Social rapport*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- (2010) *Social rapport 2010*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- The Lisbon Special European Council. (2000) *Towards a Europe of Innovation and Knowledge*. Hämtat 22 februari, 2012, från [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/community\\_employment\\_policies/c10241\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c10241_en.htm).
- UNESCO. (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Hämtad 1104, 2012, från <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
- Ungdomsstyrelsen. (2007) *Ung idag 2007: en beskrivning av ungdomars villkor*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ungdomsstyrelsen. (2008) *Fokus 08: en analys av ungas utanförskap*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- UNICEF. (2012) *Barnkonventionen*. Hämtad 19 september, 2012, från <http://unicef.se/barnkonventionen>.
- Utbildningsdepartementet. (2004) *Makt att bestämma - rätt till välfärd: en sammanfattning av regeringens ungdomspolitiska proposition 2004/05:2*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Westin, C. (1999) *Mångfald, integration, rasism och andra ord: ett lexikon över begrepp inom IMER - Internationell migration och etniska relationer*. Stockholm: Socialstyrelsen: Centrum för invandringsforskning (CEIFO).
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 11 november, 2012, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

**DOKTORSAVHANDLINGAR VID INSTITUTIONEN FÖR SOCIOLOGI OCH ARBETSVETENSKAP  
FR O M 1995**

59. Börjesson, Mats: *Sanningen om brottslingen. Rättspsykiatrin som kartläggning av livsöden i samhällets tjänst under 1900-talet.* 1995.
60. Ljung, Margareta: *Lyft jorden mot himlen - växande i kvinnogrupper och kvinnliga nätverk.* 1995.
61. Björkemarken, Mariann: *Implementeringsanalys som komplement vid utvärdering - en fråga om perspektiv och förklaring.* 1995.
62. Håkansson, Kristina: *Förändringsstrategier i arbetslivet.* 1995.
63. Blomsterberg, Marianne: *Garanterade karriärer? Om social styrning och sysselsättningspolitik för ungdomar.* 1996.
64. Kohlström, Gulli: *Identitetsförändring vid anpassning till funktionshinder/handikapp.* 1996.
65. Larsson, Patrik: *Hemtjänsten ur tre perspektiv - En studie bland äldre, anställda och ledning.* 1996.
66. Oskarsson, Hermann: *En klasstrukturs uppkomst och utveckling. Akureyri 1860-1940.* 1996.
67. Thörn, Håkan: *Modernitet, sociologi och sociala rörelser/Rörelser i det moderna: Politik, modernitet och kollektiv identitet i Europa 1789-1989.* 1997.
68. Einarsdottir, Torgerdur: *Läkaryrket i förändring. En studie av den medicinska professionens heterogenering och könsdifferentiering.* 1997.
69. Åberg, Jan-Olof: *Det rationella och det legitima. En studie av utvärderingars teori och praktik.* 1997.
70. Pham Van Bich: *The Changes of the Vietnamese Family in the Red River Delta.* 1997.
71. Lalander, Philip: *Anden i flaskan. Alkoholens betydelser i olika ungdomsgrupper.* 1998.
72. Eriksson, Birgitta: *Arbetet i människors liv.* 1998.
73. Bartley, Kristina: *Barnpolitik och barnets rättigheter.* 1998.
74. Nordström, Monica: *Yttre villkor och inre möten. Hemtjänsten som organisation.* 1998.
75. Stier, Jonas: *Dimensions and Experiences of Human Identity. An Analytical Toolkit and Empirical Illustration.* 1998.
76. Jerkeby, Stefan: *Slutna cirklar. Om civila moståndsrörelser i Norge och Danmark 1940-45.* 1999.
77. Oudhuis, Margareta: *Vägen till jämlikhet. En analys av den svenska arbetarrörelsens syn på effektivitet och emancipation i arbetslivet.* 1999.
78. Johansson, Anna: *La Mujer Sufrida – The Suffering Woman. Narratives on Femininity among Women in a Nicaraguan Barrio.* 1999.
79. Theandersson, Christer: *Jobbet – för lön, lust eller andra värden.* 2000.
80. Carle, Jan: *Opinion och aktion. En sociologisk studie av ungdomar och miljö.* 2000.
81. Öhrn, Ingbritt: *Livet, identiteten och kronisk sjukdom. En socialpsykologisk studie av unga vuxna diabetiker.* 2000.
82. Mossberg Sand, Ann-Britt: *Ansvar, kärlek och försörjning. Om anställda anhörigvårdare i Sverige.* 2000.
83. Berglund, Tomas: *Attityder till arbete i Västeuropa och USA. Teoretiska perspektiv och analyser av data från sex länder.* 2001.

84. Larsson, Bengt: *Bankkrisen, medierna och politiken. Offentliga tolkningar och reaktioner på 90-talets bankkris*. 2001.
85. Blomquist, Bo: *Förskolebarnets relation till sin familj. Förändrade förutsättningar och föreställningar 1950-1990*. 2001.
86. Hansen, Lars: *The Division of Labour in Post-Industrial Societies*. 2001.
87. Björk, Micael: *Upplösningens dialektik. Bildningsmål och politisk modernitet i Sverige kring sekelskiftet 1900*. 2002.
88. Gustafson, Per: *Place, Place Attachment and Mobility: Three Sociological Studies*. 2002.
89. Rigné, Eva Marie: *Profession, Science, and State – Psychology in Sweden 1968-1990*. 2002.
90. Persson, Anders: *I kräftans tecken. En historiesociologisk studie av cancerforskningens samhällseliga villkor i Sverige och USA under 1900-talet*. 2002.
91. Brnic, Anita: *Speaking of Nationality. On Narratives of National Belonging and the 'Immigrant'*. 2002.
92. Korp, Peter: *Hälsopromotion - en sociologisk studie av hälsofrämjandets institutionalisering*. 2002.
93. Sobis, Iwona: *Employment Service in Transition: Adaptation of a Socialist Employment Agency to a Market Economy. A Case Study of Lodz, Poland 1989-1998*. 2002.
94. Hellum, Merete: *Förförd av Eros. Kön och moral bland utländska kvinnor på en grekisk ö*. 2002.
95. Carlson, Marie: *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. 2002.
96. Hansson, Agneta: *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. 2003.
97. Engdahl, Oskar: *I finansvärldens bakre regioner. En studie om finansiella offshore-marknader och ekonomisk brottslighet*. 2003.
98. Rolandsson, Bertil: *Facket, informationsteknologin och politiken. Strategier och perspektiv inom LO 1976-1996*. 2003.
99. Schedin, Stefan: *Ekonomisk ojämlikhet. Inkomstfördelning och inkomstskillnader i Sverige under 1980- och 1990-talen*. 2003.
100. Morner, Claudia G: *Självständigt beroende. Ensamstående mammors försörjningsstrategier*. 2003.
101. Wennerström, Ulla-Britt: *Den kvinnliga klassresan*. 2003.
102. Wingfors, Stina S: *Sociomyrkets professionalisering*. 2004.
103. Tursunovic, Mirzet: *Fostran till demokrati: Tre sociologiska delstudier av bosniska ungdomars politiska socialisering*. 2004.
104. Thörn, Catharina: *Kvinnans plats(er) – bilder av hemlöshet*. 2004.
105. Alinia, Minoo: *Spaces of Diasporas: Kurdish Identities, Experiences of Otherness and Politics of Belonging*. 2004.
106. Chronholm, Anders: *Föräldraledig pappa – Mäns erfarenheter av delad föräldraledighet*. 2004.
107. Seldén, Daniel: *Om det som är. Ontologins metodologiska relevans inom positivism, relativism och kritisk realism*. 2005.
108. Winell-Garvén, Irene: *Vägen till Parnassen. En sociologisk studie av kvinnligt konstnärskap i Sverige 1864-1939*. 2005.
109. Engström, Pär: *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. 2005
110. Löfstrand, Cecilia: *Hemlöshetens politik – lokal policy och praktik*. 2005.
111. Eydal, Guðny Björk: *Family Policy in Iceland 1944-1984*. 2005.
112. Ekbrand, Hans: *Separationer och mäns våld mot kvinnor*. 2006.

113. Eriksson, Ylva Ulfsson: *Yrke, Status & Genus. En sociologisk studie om yrken på en segregerad arbetsmarknad.* 2006
114. Flisbäck, Marita: *Att lära sig konstens regler. En sociologisk studie av osäkra framtidsinvesteringar.* 2006.
115. Berntsson, Paula: *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier.* 2006.
116. Latta, Mia: *Public Transfer and Private Help. Support Networks of Marginalised and Poor individuals in Sweden in the 1990s.* 2007.
117. Persson, Sofia: *Lärarkyrkans uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen ca 1800-2000.* 2008.
118. Bengtsson, Mattias: *Individen stämplar in. Arbetet, facket och lönen i sociologisk belysning.* 2008.
119. Sjöstrand, Glenn: *Gåvan i Gnosjö. Företagares relationer i ett industriellt distrikt.* 2008.
120. Pellbring, Mats: *Laissez-faire, systemkritik eller reformism? En studie av den svenska opinionsbildande globaliseringsdiskursen i dagspress, 1992-2001.* 2008.
121. Bjarnason, Tómas: *Social Recognition and Employees' Organizational Support.* 2009.
122. Jagudina, Zaira: *Social Movements and Gender in Post-Soviet Russia: The Case of the Soldiers' Mothers NGOs.* 2009.
123. Ranagården, Lisbeth: *Lärares lärande om elever – en sociologisk studie om yrkespraktik.* 2009
124. Shmulyar Gréen, Oksana: *Entrepreneurship in Russia: Western ideas in Russian translation.* 2009
125. Eriksson, Bo G: *Studying ageing: Experiences, description, variation, prediction and explanation.* 2010
126. Karlsson, Anette: *I moderniseringens skugga? Om förändring och identitet i två administrativa serviceyrken.* 2010
127. Wasshede, Cathrin: *Passionerad politik. Om motstånd mot heteronormativ könsmakt.* 2010
128. Bergström Casinowsky, Gunilla: *Tjänsteresor i människors vardag – om rörlighet, närvaro och frånvaro.* 2010
129. Jonsson, Christer: *I fädernas och mödrars spår. Landsortssungdomars identitetsutveckling och vuxenblivande i ett livsformsperspektiv.* 2010
130. Söderberg, Johan: *Free Software to Open Hardware: Critical Theory on the Frontiers of Hacking.* 2011
131. Hedenus, Anna: *At the end of the Rainbow – Post-winning life among Swedish lottery winners.* 2011
132. Uhnö, Sara: *Våldets regler. Ungdomars tal om våld och bråk.* 2011
133. Daoud, Adel: *Scarcity, Abundance and Sufficiency: Contributions to Social And Economic Theory.* 2011
134. Wahlström, Mattias: *The Making of Protest and Protest Policing: Negotiation, Knowledge, Space, and Narrative.* 2011
135. Holgersson, Helena: *Icke-medborgarskapets urbana geografi.* 2011
136. Ericson, Mathias: *Nära inpå: Maskulinitet, intimitet och gemenskap i brandmäns arbetslag.* 2011
137. Malmqvist, Karl: *Offentlighetens gränser: Fem kultursociologiska studier av kontroverser kring litterära självframställningar i Sverige, 1976–2008.* 2012
138. Larsson, Jörgen: *Studier i tidsmässig välfärd – med fokus på tidsstrategier och tidspolitik för småbarnsfamiljer.* 2012
138. Backman, Christel: *Criminal Records in Sweden. Regulation of Access to Criminal Records and the Use of Criminal Background checks by Employers.* 2012.

139. Gunnarsson, Andreas: *Unleashing Science Popularisation: Studies on Science as Popular Culture*. 2012.
140. Kantelius, Hannes: *Inhyrningens logik – konsekvenser för individ och organisation*. 2012.
141. Westberg, Niklas: *Meddelanden från enskildheten – En sociologisk studie av ensamhet och avskildhet*. 2012.
142. Calvo, Dolores: *What Is the Problem of Gender? Mainstreaming Gender in Migration and Development Policies in the European Union*. 2013.
143. Widigson, Mats: *Från miljonprogram till högskoleprogram – plats, agentskap och villkorad valfrihet*. 2013.
144. Puaca, Goran: *Educational choices of the future. A sociological inquiry into micro-politics in education*. 2013.

## GÖTEBORG STUDIES IN SOCIOLOGY

1. Furåker, Bengt (ed): *Employment, Unemployment, Marginalization. Studies on Contemporary Labour Markets*. Department of Sociology, Göteborg University/Almqvist & Wiksell International, Stockholm 2001.
2. Berglund, Tomas: *Attityder till arbete i Västeuropa och USA. Teoretiska perspektiv och analyser av data från sex länder*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
3. Larsson, Bengt: *Bankkrisen, medierna och politiken. Offentliga tolkningar och reaktioner på 90-talets bankkris*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
4. Blomquist, Bo: *Förskolebarnets relation till sin familj. Förändrade förutsättningar och föreställningar 1950-1990*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
5. Hansen, Lars: *The Division of Labour in Post-Industrial Societies*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2001.
6. Gustafson, Per: *Place, Place Attachment and Mobility: Three Sociological Studies*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
7. Rigné, Eva Marie: *Profession, Science, and State – Psychology in Sweden 1968-1990*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
8. Persson, Anders: *I kräftans tecken. En historiesociologisk studie av cancerforskningens samhällseliga villkor i Sverige och USA under 1900-talet*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
9. Brnic, Anita: *Speaking of Nationality. On Narratives of National Belonging and the 'Immigrant'*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
10. Korp, Peter: *Hälsopromotion - en sociologisk studie av hälsofrämjandets institutionalisering*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
11. Sobis, Iwona: *Employment Service in Transition: Adaptation of a Socialist Employment Agency to a Market Economy. A Case Study of Lodz, Poland 1989-1998*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
12. Hellum, Merete: *Förförd av Eros. Kön och moral bland utländska kvinnor på en grekisk ö*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
13. Carlson, Marie: *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2002.
14. Hansson, Agneta: *Praktiskt taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren på LOM*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
15. Engdahl, Oskar: *I finansvärldens bakre regioner. En studie om finansiella offshore-marknader och ekonomisk brottslighet*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
16. Rolandsson, Bertil: *Facket, informationsteknologin och politiken. Strategier och perspektiv inom LO 1976-1996*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.

17. Schedin, Stefan: *Ekonomisk ojämlikhet. Inkomstfördelning och inkomstskillnader i Sverige under 1980- och 1990-talen*. 2003. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
18. Morner, Claudia G: *Självständigt beroende. Ensamstående mammors försörjningsstrategier*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
19. Wennerström, Ulla-Britt: *Den kvinnliga klassresan*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2003.
20. Wingfors, Stina S: *Socionomyrkets professionalisering*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
21. Tursunovic, Mirzet: *Fostran till demokrati: Tre sociologiska delstudier av bosniska ungdomars politiska socialisering*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
22. Alinia, Mino: *Spaces of Diasporas: Kurdish Identities, Experiences of Otherness and Politics of Belonging*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
23. Chronholm, Anders: *Föräldraledig pappa – Mäns erfarenheter av delad föräldraledighet*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2004.
24. Seldén, Daniel: *Om det som är. Ontologins metodologiska relevans inom positivism, relativism och kritisk realism*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
25. Winell-Garvén, Irene. *Vägen till Parnassen. En sociologisk studie av kvinnligt konstnärskap i Sverige 1864-1939*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
26. Engström, Pär: *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
27. Eydal, Guðny Björk: *Family Policy in Iceland 1944-1984*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2005.
28. Ekbrand, Hans: *Separationer och mäns våld mot kvinnor*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.
29. Eriksson, Ylva Ulfsdotter: *Yrke, Status & Genus. En sociologisk studie om yrken på en segregerad arbetsmarknad*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.
30. Flisbäck, Marita: *Att lära sig konstens regler. En sociologisk studie av osäkra framtidsinvesteringar*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.
31. Berntsson, Paula: *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2006.
32. Latta, Mia: *Public Transfer and Private Help. Support Networks of Marginalised and Poor individuals in Sweden in the 1990s*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2007.
33. Persson, Sofia: *Lärarkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärarens villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen ca 1800-2000*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.
34. Bengtsson, Mattias: *Individen stämplar in. Arbetet, facket och lönen i sociologisk belysning*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.
35. Sjöstrand, Glenn: *Gåvan i Gnosjö. Företagares relationer i ett industriellt distrikt*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.
36. Pellbring, Mats: *Laissez-faire, systemkritik eller reformism? En studie av den svenska opinionsbildande globaliseringsdiskursen i dagspress, 1992-2001*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2008.



37. Bjarnason, Tómas: *Social Recognition and Employees' Organizational Support*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2009.
38. Jagudina, Zaira: *Social Movements and Gender in Post-Soviet Russia: The Case of the Soldiers' Mothers NGOs*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2009.
39. Ranagården, Lisbeth: *Lärares lärande om elever – en sociologisk studie om yrkespraktik*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2009.
40. Shmulyar Gréen, Oksana: *Entrepreneurship in Russia: Western ideas in Russian translation*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2009.
41. Eriksson, Bo G: *Studying ageing: Experiences, description, variation, prediction and explanation*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2010.
42. Karlsson, Anette: *I moderniseringens skugga? Om förändring och identitet i två administrativa serviceyrken*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2010.
43. Bergström Casinowsky, Gunilla: *Tjänsteresor i människors vardag – om rörlighet, närvaro och frånvaro*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2010.
44. Jonsson, Christer: *I fäderns och mödrars spår. Landsortsungdomars identitetsutveckling och vuxenblivande i ett livsformsperspektiv*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2010
45. Hedenus, Anna: *At the end of the Rainbow – Post-winning life among Swedish lottery winners*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2011
46. Daoud, Adel: *Scarcity, Abundance and Sufficiency: Contributions to Social And Economic Theory*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2011.
47. Wahlström, Mattias: *The Making of Protest and Protest Policing: Negotiation, Knowledge, Space and Narrative*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2011.
48. Ericson, Mathias: *Nära inpå: Maskulinitet, intimitet och gemenskap i brandmäns arbetslag*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet 2011.
49. Larsson, Jörgen: *Studier i tidsmässig välfärd – med fokus på tidsstrategier och tidspolitik för småbarnsfamiljer*. Doktorsavhandling, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet 2012.
50. Backman, Christel: *Criminal Records in Sweden. Regulation of Access to Criminal Records and the Use of Criminal Background checks by Employers*. Doktorsavhandling, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet 2012.
51. Calvo, Dolores: *What Is the Problem of Gender? Mainstreaming Gender in Migration and Development Policies in the European Union*. Doktorsavhandling, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet 2013.
52. Widigson, Mats: *Från miljonprogram till högskoleprogram – plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Doktorsavhandling, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet 2013.
53. Puaca Goran: *Educational choices of the future. A sociological inquiry into micro-politics in education*. Doktorsavhandling, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet 2013.