



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Stigmatisering och deindividualisering hos nyanlända elever

Upplevelser hos sex nyanlända elever i högstadiet

Stigmatization and deindividuation within newly arrived students

Experiences of six newly arrived high school students

Munalena Alobaidy

Raghad Mahmoud

Självständigt arbete LKXA1G V19

Handledare: Malin Brännström

Examinator: Martin Harling

Rapportnummer: VT19-2930-027-LKXA1G

Sammanfattning

Titel: Stigmatisering och deindividualisering hos nyanlända elever. Upplevelser hos sex nyanlända elever i högstadiet / Stigmatization and deindividuation within newly arrived students. Experiences of six newly arrived high school students.

Författare: Munalena Alobaidy, Raghad Mahmoud.

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå, 15 hp.

Examinator: Martin Harling.

Rapportnummer: VT19-2930-027-LKXA1G.

Nyckelord: nyanlända, stigma, skola, sociala relationer, deindividualisering.

Sammanfattning: Syftet med uppsatsen är att ta fram mer kunskap om nyanlända elevers sociala situation under främst sin första tid i svensk skola. Detta genom att svara på följande frågeställning:

- Hur upplever några nyanlända eleverna sina sociala relationer i skolan under sitt första år i svensk skola, hur samverkar detta med vilka vänskapsband de skapar och hur relaterar det till dessa vänskapsband med deras beteende?

Uppsatsen är kvalitativ och bygger på material inhämtat genom metoderna deltagande observation av sexton elever i årskurs nio vid en och samma skola, och semistrukturerade intervjuer med sex av dessa elever. Observationerna utgjorde ett komplement till intervjuerna. Det teoretiska ramverket består dels av Goffmans teorier om stigmatisering och identitetsstyrning, dels av Le Bons/Zimbardos teori om deindividualisering. De viktigaste resultaten är att vi kan se att stigmatisering av nyanlända elever finns i skolan, och att detta i vissa fall leder till att eleverna känner sig tvungna att ingå i grupper vars beteenden de annars kanske inte hade valt (deindividualisering). Eleverna tar upp liknande svårigheter i sina sociala kontakter, nämligen andras föreställning om dem som ”annorlunda” och ”onormala” på grund av bland annat hur de ser ut och hur de pratar (svenska). De hanterar svårigheterna med hjälp av olika, men ändå liknande, strategier: antingen tystnar de och blir ensamma för att slippa utsättas för att de ses som annorlunda, eller så går de in i grupper med andra nyanlända där de får en känsla av att vara accepterade och normala. En av våra elever stack ut, eftersom han inte påverkades av andra och heller inte skämdes för att han sågs som annorlunda. Vi kan alltså inte på något sätt säga att de intervjuade nyanlända hanterar sin situation på samma sätt, men vi kan se att de intervjuades situation i sig beskrivs som liknande. Att få större kunskap om hur nyanlända elever själva tänker om och upplever dessa processer är viktigt för bland annat lärare och andra som arbetar med nyanlända.

Innehåll

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställning	5
3. Bakgrund	5
3.1. Sverige förr	5
3.2. Sverige idag	6
3.3. Definition av ”nyanländ elev”	6
4. Tidigare forskning	7
5. Teoretiska perspektiv	10
5.1. Stigma	10
5.2. Deindividualisering	11
5.3. Sammanfattning av det teoretiska ramverket	12
6. Metod	13
6.1 Urval	13
6.2 Tillvägagångssätt	13
6.2.1 Deltagande observation	14
6.2.2 Intervjuer	14
6.2.3 Analysmetod	15
6.3 Reliabilitet och validitet	15
6.4 Forskningsetiska principer	16
7. Resultat och analys	17
7.1. Beskrivning av de intervjuade eleverna	17
7.2 Betydelsen av vänskap	18
7.3 Grupptillhörighet och grupp beteende	22
7.4 En annan strategi	24
8. Slutdiskussion	25
8.1. Förslag till vidare forskning	27
Referenser	28
Bilagor	31
Bilaga 1	31
Bilaga 2	32
Bilaga 3	33
Bilaga 4	34

1. Inledning

Som blivande lärare har vi som skriver denna uppsats praktiserat vid skolor som tar emot nyanlända elever. Eleverna börjar ofta i särskilda förberedelseklasser, men efter en kort tid flyttar de till ordinarie klasser och delar därmed klassrum med skolans alla elever. Plötsligt ska klassens elever, gamla som nya, förhålla sig till förändringen och hitta sitt sätt att passa in, att tillhöra. Vi slogs av att många av de nyanlända eleverna i våra klasser blev mer isolerade än inkluderade, framför allt på grund av svårigheter att skapa sociala relationer. Därför vill vi undersöka den sociala skolsituationen för de elever som kallas nyanlända i grundskolan. Vi vill ta reda på vilka svårigheter och möjligheter som finns för att dessa elever ska kunna vara en del av den så viktiga gemenskapen i skolan.

Ämnet ligger i tiden: svenska skolor har välkomnat ett ovanligt stort antal nyanlända elever de senaste åren. Många barn och ungdomar har nyligen invandrat till Sverige, några av dem ensamma och andra tillsammans med sina familjer. De kommer från olika kulturer och tar med sig olika erfarenheter som kan skilja sig från den svenska kulturen (Skolverket, 2016). Forskare har pekat på att nyanlända elevers erfarenheter från sin hemländer, och flykten från desamma, kan påverka deras sociala relationer med sina skolkamrater och lärare (se Bunar 2001; Wigg 2011). I ljuset av synen på grupptillhörighetens betydelse för identitetsutveckling, inte minst i skolan (Thornberg 2013, s. 151), och mot bakgrund av att just skolan är en avgörande del av de nyanlända elevernas start på livet i sitt nya land (Çelikaksoy och Wadensjö 2016, s. 13f) blir det relevant att studera hur eleverna orienterar sig i sin sociala skolmiljö.

Nyanlända elever är en heterogen grupp och det gäller även deras skolbakgrund, men det de alla har gemensamt är att de har lämnat den miljö där de växte upp och att de oftast har svenska som sitt andraspråk (Skolverket 2016, s. 11). Skolan blir som sagt en viktig del av elevernas liv och de sociala band som formas i klassrummet påverkar deras identitetsutveckling, och att må bra i och klara av skolan är en stor hjälp på vägen mot ett vuxenliv med goda relationer och ett arbete. Vidare är goda relationer eleverna emellan viktigt för att uppnå en god läromiljö samt en känsla av trygghet i skolan.

Migration är absolut inte något nytt, Sverige har en lång historia av såväl ut- som invandring. Under 1970-talet flyttade många finska familjer hit för att arbeta, och barnen i dessa familjer gick i svensk skola. Men det är en stor skillnad mellan att som barn komma till Sverige för att föräldrarna vill förbättra familjens levnadsstandardnivå, och att komma hit som följd av krig och våld i sitt hemland. Det kan också vara enklare att smälta in i ett nytt land och skola om man, som de finska barnen, till utseendet mer liknar majoriteten (och normen) i landet. Bland annat på grund av dessa erfarenheter av flykt så ställs nyanlända elever inför många svårigheter när det gäller att skapa sociala relationer med elever som föddes i Sverige – men inkludering är en aktiv handling från alla parter, och vi ska även titta på hur de nyanlända bemöts av andra elever. Det är dessa utmaningar i processen att knyta sociala band, och några av elevernas sociala strategier har för att hantera dem, som vi kommer att undersöka i vår uppsats.

2. Syfte och frågeställning

Som sagt så har ovanligt många personer invandrat till Sverige de senaste åren (Migrationsverket 2018), och ovanligt många nyanlända elever har därmed börjat i svenska skolor. Detta gör studiet av deras sociala relationer viktigt och intressant för såväl forskningen som samhället. Att få större kunskap om hur nyanlända elever själva tänker om och upplever processen att börja i svensk skola är viktigt för bland annat lärare och andra som arbetar med nyanlända, och uppsatsen syftar till att ta fram sådan kunskap. Mer specifikt är syftet att undersöka nyanlända elevers sociala relationer i skolan, närmare bestämt deras vänskapsrelationer och grupptillhörigheter. Vår frågeställning, som kommer besvaras med hjälp av observationer i skolan samt intervjuer med sex högstadiееlever, är:

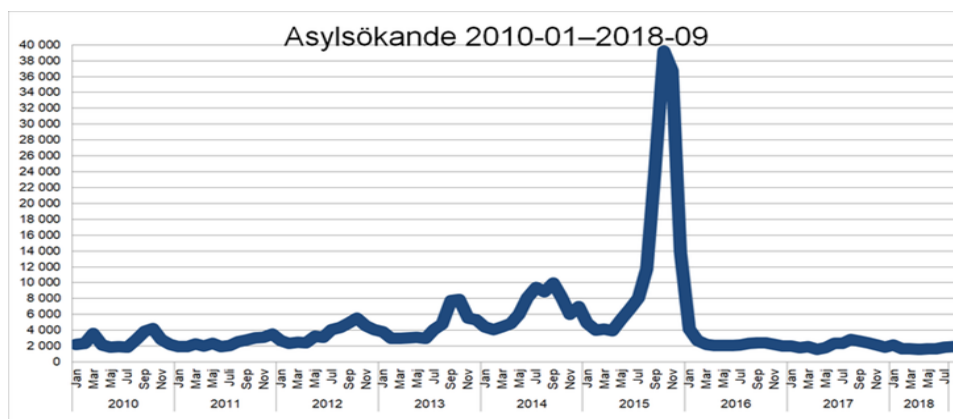
- Hur upplever några nyanlända eleverna sina sociala relationer i skolan under sitt första år i svensk skola, hur samverkar detta med vilka vänskapsband de skapar och hur relaterar det till dessa vänskapsband med deras beteende?

3. Bakgrund

Detta kapitel kommer ge en kort överblick över migration till Sverige genom tiderna, för att sätta vår undersökning i sin kontext. Vi kommer röra oss från tiden efter det andra världskriget och fram till idag. Därefter kommer termen ”nyanländ” definieras, för att tydliggöra vilken grupp det är som studien intresserar sig för.

3.1. Sverige förr

Enligt Migrationsverket (2017) svängde Sverige under efterkrigstiden från att vara ett utvandrarsland till att bli ett invandrarsland. Under 1950- och 1960-talet flyttade många familjer från Tyskland, grannländer och Baltikum till Sverige. Flyktingar från de nordiska länderna återvände till sina hemländer när de kunde, men många av flyktingarna från de baltiska länderna blev kvar i Sverige och registrerades som immigranter (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2015, s.12). Under 70-talet infördes den reglerade invandringen och många kom till Sverige för att arbeta (Statistiska Centralbyrån, 2019), särskilt från Finland men även från andra länder (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2015, s.12). Många familjer fick uppehållstillstånd och deras barn började i svenska skolor (ibid). Under 80–90-talet började en ökad invandring från Mellanösternländerna till Västeuropa ske, och de senaste åren har antalet invandrarfamiljer i Sverige ökat dramatiskt. De flesta av dessa nyanlända flydde från krig och våldsamma konflikter. Det har således under en lång tid funnits ”nyanlända” elever i svenska skolor, men under de senaste åren har en snabb ökning skett. (Migrationsverket 2017).



Grafen är hämtad från Migrationsverket och visar antal asylsökande åren 2010 till och med mitten av 2018.

3.2. Sverige idag

Så Sverige har en lång historia av migration och nyanlända elever, mycket på grund av arbetskraftsinvandring. De svenska skolorna har en ambition att erbjuda jämlik utbildning till alla elever, eller som det står i 1 kap. 8 § skollagen (2010:800): ”Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet [...]”. Enligt Skolverket (2017) har svenska skolor sett en betydande ökning av antalet nyanlända elever, vilket utgjorde en utmaning för skolorna i arbetet med att inkludera de nyanlända eleverna i skolgemenskapen. Eleverna kommer till Sverige med olika bakgrunder, upplevelser och erfarenheter, och det finns fördomar mot dem vilket kan minska chanserna för att vänskap utvecklas bland klasskamraterna.

Enligt Bunar (2010) handlar invandring inte bara om att komma till ett nytt land, utan för barnen även om att börja i detta lands skolor vilket ställer eleverna inför många svårigheter och utmaningar som både elever och deras föräldrar letar efter strategier för att överkomma. Skolverkets menar i rapporten *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008a, s.6) att nyanlända elever har något gemensamt som kan påverka deras prestation samt deras sociala relationer: alla har de brutit upp från sina tidigare liv där de hade vänner och skolkamrater inför ankomsten till Sverige. Många av dem hade ett vardagligt liv innan de tvingades lämna sitt land, sin skola och sina vänner. Dessutom tar många av dem med sig svåra upplevelser från flykten, som kan påverka deras hälsa. Det bör även betänkas att själva miljöbytet är utmanande, och att de kan möta diskriminering (Çelikaksoy och Wadensjö 2016, s. 15). Vidare migrerade många av dem ensamma, utan föräldrar eller släkt. Çelikaksoy och Wadensjö (2016, s. 37f) sammanfattar sin översikt över forskning på mottagandet av just sådana ensamkommande barn och ungdomar med att något av det viktigaste är en effektiv och väl anpassad undervisning, och att få bra kontakter med personer från såväl sin egen etniska grupp som från majoritetssamhället.

3.3. Definition av ”nyanländ elev”

Studien handlar om nyanlända elever och det är därför viktigt att tydligt definiera vilka elever som omfattas av denna grupp. Vi lutar oss mot 3 kap. 12 a § skollagen (2010:800) där ”nyanländ” definieras som följer:

12 a § Med nyanländ avses i denna lag den som

1. har varit bosatt utomlands,

2. nu är bosatt i landet, och

3. har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år.

En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet.

Så för det första måste eleven ha varit bosatt utomlands, oavsett vilken nationalitet eleven har. Det innebär att eleven kan ha svenskt medborgarskap och har tidigare varit bosatt i Sverige, men inte vid den tid eleven börjar sin svenska skolgång. För det andra måste eleven nu betraktas som bosatt i Sverige enligt skollagen, vilket innebär att vara folkbokförd i Sverige (se 29 kap. 2 § skollagen). För det tredje krävs att eleven påbörjat sin skolgång i Sverige senare än höstterminens start det kalenderår då eleven fyllde sju år, det vill säga efter (i Sverige) ordinarie skolstart.

Slutligen stadgar skollagen, som vi ser ovan, att en elev inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång i Sverige. Att tidsgränsen är baserad på hur många år en elev har gått i svensk skola i stället för på hur länge eleven har vistats i Sverige beror på att det senare är svårare att undersöka (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2015, s.121).

Skolinspektionen (2009, s.6) tillägger att nyanlända elever dessutom ännu inte ska behärska det svenska språket. I lagens mening läggs alltså ingen vikt vid språkkunskaper, men eftersom tidigare forskning och våra erfarenheter ger språket en central roll så väljer vi att lägga till denna aspekt i vår definition. En nyanländ elev enligt denna definition, är alltså en elev som *har varit bosatt utomlands men nu är bosatt (folkbokförd) i Sverige, påbörjade sin skolgång här efter höstterminen året hen fyllde sju år, har gått i svensk skola maximalt fyra år, samt ännu inte behärskar sitt andraspråk svenska.*

Slutligen ska vi också nämna att de flesta nyanlända elever börjar sin skolgång i en så kallad förberedelseklass, där de tillsammans med andra nyanlända introduceras till skolan. De får undervisning i svenska och deras ämneskunskaper kartläggs (Sveriges Kommuner och Landsting 2010, s. 14f). Målet är att eleverna snarast ska övergå till ordinarie klasser. Alla de elever som intervjuats för vår uppsats gick först i förberedelseklass, men gör det inte längre.

4. Tidigare forskning

Det här kapitlet kommer att beskriva relevant forskning som har gjorts om nyanlända ungdomars sociala relationer i skolan, med fokus på grupperingar i skolan och hur de nyanlända eleverna förhåller sig till dessa. Eftersom den här uppsatsen behandlar den svenska situationen kommer fokus att ligga på tidigare svensk forskning.

Jenny Nilsson Folke beskriver i antologikapitlet *Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering* (2015, s. 38ff) hur forskning om nyanlända barn och unga främst tittat på fyra områden: elevernas andraspråksinlärning, eleverna som "bärare" av en "annan kultur" och vad detta betyder för integrationen, migrationens påverkan på elevens identitet och vilka förutsättningar eleven har för att utveckla sin identitet i olika kontexter, och slutligen ett rättighetsbaserat perspektiv som fokuserar på i vilken utsträckning eleverna får tillgång till sina rättigheter. Eftersom den här uppsatsen kommer att behandla elevernas identitet, inklusive gruppidentitet, är ovan nämnda perspektiv på elevernas identitetsutveckling mest intressant. Undersökningarna som presenteras nedan handlar alla om hur de nyanlända upplever grupperingar och tänker kring sin identitet i relation till de andra eleverna i skolan.

I sin intervjustudie *Kriget har ändå lärt oss något* undersökte Nihad Bunar (2001) hur bosniska ungdomar som flytt till Sverige tänkte kring mötet med skolan i sitt nya land. Bunars resultat kan sammanfattas med fyra poänger. Den första, och mycket intressanta för vår uppsats, är att ungdomarna i första hand sökte sig till andra med flyktingbakgrund i skolan (ibid, s.356). Ungdomarna i Bunars studie upplevde sig inte utfryssta, men på grund av två saker hade de svårt att få kontakt med svenska kamrater. Dels kände de en ”erfarenhetsmässig överlägsenhet”, som Bunar uttrycker det, i förhållande till dem som inte hade flyktingbakgrund. De kände sig mognare, på grund av allt de varit med om. Dels kände de en ”språklig underlägsenhet”, återigen Bunars begrepp, på grund av att de ännu var osäkra på bland annat uttal och grammatik. Bunar refererar sin studie i ett senare verk och skriver:

Varje samtal med skolkamraterna var en smärtsam påminnelse om att de inte hörde till den språkliga gemenskapen och i ungdomarnas ögon placerade det dem i en underordnad position i skolans hierarki. Att minska den kommunikationen uppfattades därför som en nödvändighet, men en legitim och med strategin om erfarenhetsmässig överlägsenhet, skickligt hanterad nödvändighet (Bunar 2010, s. 46).

Bunars andra och för oss viktiga poäng är att ungdomarna upplevde ett främlingskap, att de aldrig kommer kunna bli sedda som svenskar oavsett hur mycket de försöker (Bunar 2001, s.346). Alltså, oavsett deras egen identitet så gavs de rollen som ”främling” av de svenska kamraterna. Undersökningens tredje och fjärde poänger är mindre direkt kopplade till den här uppsatsen: Bunar visar på att föräldrarnas inställning till Sverige påverkar elevernas relation till att vara svensk, och att alla ungdomar oavsett socioekonomisk bakgrund lade stor vikt vid att få en bra utbildning (eftersom kunskap och utbildning var det enda föräldrarna kunnat ta med sig vid flykten). Den här undersökningen är viktig för vår uppsats eftersom den fokuserar just på nyanländas sociala relationer i skolan och hur och varför grupperingar kan skapas.

Även pedagogen Mete Cederberg talar om vilka elever de nyanlända söker sig till i skolan och hur det påverkar dem. Hennes avhandling *Utifrån sett – inifrån upplevt* (2006) handlar om hur det kommer sig att nyanlända flickor haft en framgångsrik skolgång, trots att mycket forskning enligt Mete visar att de borde ha det svårt att lyckas (ibid, s. 40). Avhandlingen bygger på intervjuer med tolv kvinnor som i tonåren kom som flyktingar till Sverige. I fokus är hur de upplevde mötet med skola, elever och lärare och vilka strategier de använde för att hantera svårigheterna i det mötet. Precis som i Bunars (2001) studie upplever ungdomarna sina svenska klasskamrater som omogna och oerfarna, vilket fick konsekvensen att de drog sig undan sociala relationer helt, eller bara hade relationer med ungdomar med liknande bakgrund. Båda valen var isolerande för ungdomarna. När relationer till kamrater med svensk bakgrund ändå i vissa fall skapades så upplevdes det som oerhört viktigt för ungdomarnas strategier för att lyckas i skolan. Vännerna kunde förklara, visa och vara ett stöd. Cederberg kommer fram till att de svårigheter som hennes intervjupersoner mötte var strukturella – segregation, marginalisering och normer. Det som var avgörande för att eleverna ändå lyckades i skolan var individuella insatser från ”rätt” klasskamrater, och ungdomarnas egen motivation (Cederberg 2006, s. 199). Detta visar på hur viktigt det är att studera vilka vänskapsband och grupper som nyanlända deltar i, och tillåts delta i, i skolan.

Jenny Nilsson Folke skriver om ett liknande ämne i sitt tidigare nämnda antologikapitel *Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering* (2015). Nilsson Folke tar där upp grupperingar och strukturer som påverkar nyanlända elevers inkludering i skolan. Studiens metoder är deltagande observationer i klassrummet och intervjuer med nyanlända högstadiel elever som kom till Sverige i årskurs 8 och 9. Nilsson Folke fokuserar alltså på samma målgrupp som denna uppsats gör. Nilsson Folkes studie visar att eleverna hade svårt för att få kontakt med svenska elever och inkluderas i deras grupper. De nyanlända eleverna mötte grupperingar som ibland stängde ute dem. De satt ofta ensamma i klassrummet, eller

tillsammans med andra nyanlända. Även vid grupparbeten hamnade de ofta utanför (ibid, s. 55ff). Enligt studien räcker det inte heller med att lära sig det svenska språket för att få tillgång till sociala relationer eller sluta uppleva ett utanförskap (ibid, s. 72). Även andra, strukturella, faktorer hindrade de nyanländas inkludering, till exempel normen om att enbart prata svenska och inte ha religiös klädsel (ibid, s. 73). Detta liknar Cederbergs resultat. Nilsson Folke refererar i sin studie till Ing-Marie Parszyk *En skola för andra: minoritetslevers upplevelse av arbets- och livsvillkor i grundskolan* (1999), där ännu en likhet med Cederbergs resultat finns. Parszyk kan nämligen även hon visa att elevernas individuella förutsättningar får stor betydelse, till exempel familjeförhållanden och utbildningsnivå (ibid, s. 234).

Eva Skowronski avhandling *Skola med fördröjning* (2013) är mycket relevant för den här uppsatsen, dels eftersom den behandlar nyanländas möjligheter och hinder för att bli inkluderade i sociala gemenskaper i skolan, och dels för att den precis som föreliggande studie använder sociologen Erving Goffmans teorier. Däremot använder Skowronski inte teorier om deindividualisering, vilket denna uppsats gör. Skowronski intervjuade elever som invandrade till Sverige under högstadiet eller gymnasiet om deras strategier att hantera dessa möjligheter och hinder i sin sociala skolsituation (ibid, s. 19). I linje med annan forskning kan Skowronski visa att de nyanlända ungdomarna i första hand sökte sig till andra elever med erfarenheter av att ha invandrat, och att det finns tydliga tecken på svårigheter för dem att bli inkluderade i sociala gemenskaper (ibid, s. 249). Att söka sig till andra elever med invandrarbakgrund var en strategi för att ändå knyta sociala band, och har visat sig kunna ha studiemässiga fördelar om man har samma modersmål och den andra eleven varit i Sverige länge (ibid, s. 249). Skowronski knyter exkluderingen till Goffmans begrepp stigma¹ och menar att de nyanlända stigmatiseras utifrån främst tre saker: de är nyanlända, de talar inte perfekt svenska än, och de kategoriseras som ”flyktingar” (ibid, s. 250). Många av de intervjuade ungdomarna visade också tecken på att ha internaliserat stigmatiseringen, och alltså gjort den till en del av sin identitet, vilket syntes genom att de skämdes för exempelvis hur de talade svenska. För att slippa skämmas blev många tysta i klassrummet (ibid, s. 251). Skowronski (s. 254) refererar till Modigh (2004) och påpekar att jämfört med alla elever så har dubbelt så många nyanlända upplevt mobbning²: men studien visade även på att denna stigmatiserande position inte är låst, utan kan förändras genom nya sociala kontakter i skolan (ibid, s. 252). Här ser vi återigen hur relevant det är att studera nyanländas sociala relationer och strategier i sin skolsituation.

På tal om hur stigmatisering kan påverka identiteten så kunde Ulrika Jepson Wigg (2011, s. 95) visa hur en av de intervjuade unga vuxna i hennes studie *Nytt land och ny skola* identifierade sig som invandrare snarare än något annat. Intervjupersonerna i studien berättar om sina upplevelser av att ha invandrat till Sverige mellan att de var 7 och 15 år gamla. Personen som nyss nämndes identifierade sig som just ”enbart” invandrare som ett sätt att hantera sin situation, som var karakteriserad av utanförskap och utsatthet. Wiggs bok bygger som sagt på intervjuer och handlar om just erfarenheter av att vara flykting i Sverige, till exempel vad som händer med en ung människa när hen får börja om i ett nytt land och i en ny skola (ibid, s. 7). Precis som Bunar (2010, s. 46) såg så kan även Wigg visa på att de nyanlända ser de svenska eleverna som naiva och därför svårare att umgås på riktigt med,

¹ Med ”stigma” menar Goffman någon, enligt de normer och maktordningar som finns i samhället, avvikande egenskap som andra kan märka (Goffman 1963/2014, s. 10f). Detta begrepp kommer att beskrivas utförligt i uppsatsen teoridel.

² I denna uppsats kommer vi använda oss av Le Bons teori om deindividualisering, en grupprocess där den egna identiteten blir en del av gruppens identitet. Detta innebär att individens sociala och moraliska självmedvetenhet försvagas, vilket kan leda till exempelvis mobbning (Zimbardo 1969). Även detta kommer förklaras utförligt i uppsatsens teoridel.

eftersom de inte ”vet vad människor kan göra mot varandra” (Wigg 2011, s. 99). Vidare talar de intervjuade om sin identitet i förhållande till två grupper, de som är ”som jag” och de som inte är ”som jag” (ibid, s. 105). Wigg beskriver hur de intervjuade identifierade sig antingen med eller mot ”det svenska” och att det beror på den egna identiteten och självbilden, och att detta i sin tur påverkar vilka grupper man tillhör. Wiggs sammanfattar: ”Vem man umgås med har alltså med den egna identiteten att göra, liksom hur andra uppfattas i relation till en själv.” (ibid, s. 109). Det här blir viktigt eftersom den här uppsatsen vill studera grupptillhörighet och identitetsutveckling.

Sammanfattningsvis ser vi att nyanlända ungdomar exkluderas från sociala gemenskaper i skolan, och främst söker sig till varandra. Detta hänger ihop med en erfarenhetsmässig överlägsenhet och en språklig underlägsenhet, med stigmatisering och identitet. Forskningen visar även hur sociala relationer, oavsett kamraternas bakgrund, kan vara avgörande för elevens skolframgång. Studier finns alltså på vilka grupper nyanlända söker sig till, men vi har inte lyckats hitta någon forskning på hur just deindividualisering kan användas för att förstå vad som händer i dessa grupper. Det är denna pusselbit vi hoppas kunna bidra till att lägga genom denna uppsats.

5. Teoretiska perspektiv

I detta kapitel beskrivs de teoretiska begrepp som kommer att användas i analysen av våra resultat. Teorierna har valts utifrån att uppsatsen fokuserar på frågor om grupptillhörighet och beteende relaterat till identitet. I analysen av våra observationer och intervjuer kommer vi att använda oss av Erving Goffman (1963) teori *stigma*, en teori om sociala relationer och beteende, för att bättre förstå hur exempelvis val av grupp kan tänkas påverkas av normer och maktförhållanden. Vidare kommer vi att undersöka om det finns tecken på *deindividualisering*, en teori skapad av Le Bon (1896) som beskriver beteende i grupp.

5.1. Stigma

Teorin om stigma introducerades av sociologen Erving Goffman (1963). Ett stigma är något som i relation till samhällets identitetsnormer är avvikande, inte anses vara ”normalt” (ibid, s. 10f), och som individen skulle tjäna på att dölja. Det handlar alltså om förhållandet mellan individen och maktstrukturer, och Goffman använder teorin för att studera sociala relationer och, kanske främst, identitetsstyrning. Goffman (ibid, s.12) visar på tre slags stigma, kopplade till kropp, karaktär respektive kategoritillhörighet (grupptillhörighet). Ett kroppsligt stigma har med utseende att göra, något som syns. Karaktärsstigma beror på hur individen uppfattas av andra som människa – till exempel som alkoholist, kriminell, fattig. Stigma kopplat till kategori, eller grupp, handlar om tillhörighet till stora grupper så som religion, etnicitet och nation (ibid). Goffman använder som sagt stigmabegreppet för att analysera vad han kallar identitetsstyrning, alltså hur individen hanterar och visar eller döljer delar av sin identitet för att slippa känna skam över stigmat (Persson 2012, s. 130). För att förstå detta måste vi först förstå Goffmans identitetsbegrepp.

Goffman beskriver tre delar av identiteten: social identitet, personlig identitet samt jag-identitet (Goffman 1963, s. 10). Den sociala identiteten består av både personliga och strukturella faktorer som avgör ens sociala status. Den handlar dels om förväntningar på hur en ”normal” person ska vara, och om de samhällsgrupper individen på riktigt tillhör och de

egenskaper hen visar (ibid). Personlig identitet handlar om individens unika person, det som andra kan använda för att skilja ut hen. Jag-identiteten, slutligen, handlar inte om hur andra ser på en, utan om hur individen ser på och förstår sig själv (ibid, s. 117).

Goffman har studerat hur individer försöker styra sina sociala och personliga identiteter genom att dölja vissa delar av sina identiteter, och framhäva andra. Ett sätt att göra detta är att gå in i en roll, som "blir som ett skal runt identiteten" (Persson 2012, s. 132) där bara utvalda delar lyser igenom. Goffman definierar roll som ett i förhand bestämt handlingsmönster som kan användas även i framtida situationer (Goffman 1959, s. 23). Ett exempel som kan bli relevant för vår uppsats är hur en nyanländ elev stigmatiseras på grund av bland annat sin brytning och skäms över den, ett stigma som kan sägas vara relaterat till och förstärka hens kategoritillhörighet som just nyanländ. Hen kan då välja att dölja sitt stigma genom att vara tyst och dra sig till personer som pratar samma språk, och ta på sig rollen som "tuff" person som ändå inte bryr sig – eller som Wigg (2011) visade i sin studie av unga vuxna med invandrarbakgrund, där vissa intervjupersoner efter mobbning började identifiera sig med rollen som "enbart invandrare". Mobbning kan ses som ett exempel på stigmatisering (Persson 2012, s. 138), då mobbning kan handla om hur nära normen om hur man "ska vara" de inblandade är.

Goffman talar om hur individen i situationer där hen "framträder inför andra individer" (Goffman 1959, s. 210) agerar efter hur hen uppfattar situationen, och sin position i den. Vilken position individen uppfattar att hen har beror på hens jag-identitet (ibid). Eftersom jag-identiteten formas av all social erfarenhet individen har (Goffman 1969, s. 117f), och jag-identiteten i sin tur är med och avgör vilka valmöjligheter individen har för sitt agerande, är det viktigt att studera sociala band och gruppstillhörigheter i skolan. Goffman talar om gruppstillhörigheter även som något annat än en form av stigma, nämligen som ett sätt att hantera situationen att (på grund av sitt stigma) inte kunna ses som "normal". Individen kan då söka bekräftelse och trygghet i grupper där hen upplever sig "normal", fast annorlunda i samhällets ögon, och bli "annorlunda normal" (Persson 2012, s. 141). Som Skowronski (2013, s. 249) visade sökte sig elever med invandrarbakgrund till varandra som en strategi för att knyta sociala band i en skola där de annars blev exkluderade. Ser vi detta i ljuset av Goffmans tankar blir det ett uttryck för en sådan "annorlunda normalitet".

5.2. Deindividualisering

Thornberg beskriver i sin bok *Det sociala livet i skolan* (2013, s. 169) att deindividualisering är en psykologisk effekt som gör att personen förlorar sin identitet och istället smälter samman med en gruppidentitet. Utöver det kan detta uppstå när en individ tar vissa sociala roller och detta kan ske när en individ blir en del av en stor grupp. Diener (1977, s.145) skriver att närvaron av en grupp är en förutsättning för att deindividualisering ska uppstå.

Teorin om deindividualisering skapades av Gustave Le Bon i hans *The crowd: A study of the popular mind* (1896) men Phillip Zimbardo gjorde teorin mer känd, inte minst genom sitt berömda Stanfordfängelseexperiment. Kortfattat innebär deindividualisering situationen där individer på grund av att de ingår i och handlar inom en grupp inte längre ser sig själva som individer, och därför släpper på sin självreglering. Detta kan ge plats åt undertryckta, antisociala och impulsiva beteenden (Vilanova, Beria, Costa & Koller 2017, s. 2).

Le Bon (1896) hade observerat hur individers identitet i grupper kunde upptas av gruppens identitet (ibid, s. 2), och uppleva sig som anonyma tack vare att de ingick i gruppen. Individerna förlorade därmed sin självreglering och kunde bete sig hursomhelst, positivt eller

negativt, styrda av gruppens ledare (ibid, s. 10). Känslan av oro för att bli straffad för sina handlingar eller för eventuell skada man orsakar förminskas, eftersom individen som sagt inte upplever sig synas i gruppen. Hen känner och tänker tack vare detta som resten av gruppen (ibid, s. 10). Vidare pekade Le Bon på två kognitiva processer inom individer i en sådan grupp: dels förlusten av rationell självreglering, som nämnt ovan, dels en mottaglighet för aggressiva känslor som kan leda till antisocialt beteende (ibid, s. 11). Till exempel, menar Le Bon, kommer individens åsikter bli starkare i gruppen, men paradoxalt nog samtidigt mer påverkansbara (Orive 1984, s. 727). Kritik har riktats mot Le Bon för att han aldrig testade sin teori genom experiment eller andra studier (Li 2017, s. 7), men det har däremot Phillip Zimbardo gjort.

Zimbardo utgick från Le Bons teori men hävdade att deindividualisering handlade om mer än upplevelsen av anonymitet, även om anonymitet var avgörande (1969, s. 242). I sitt omtalade Stanfordfängelseexperiment gjorde Zimbardo om en universitetskällare till ett "fängelse", och tilldelade frivilliga studenter roller som vakter och fångar. De studenter som agerade fångar hade alla på sig samma kläder och kallades för sitt ID-nummer (Zimbardo, Haney, Banks, Jaffe 1982, s. 237). Experimentet visade att fångarna började nedvärdera sig själva och varandra, och vakterna blev allt mer brutala (ibid). Det är ett exempel på hur bland annat deindividualisering kan göra att sociala spärrar, som att inte vara sadistisk mot sina klasskamrater, släpper. Det visar också på hur deindividualiseringen påverkar tankar, som när alla "fångarna" började tänka likadant (negativt om sin grupp). Zimbardo menade att även andra faktorer än att vara anonym i en grupp, som att vara bara en av alla likadana "vakter", skapar deindividualisering. Han nämner att det krävs att individers uppmärksamhet på sig själv minskar, exempelvis när individen lever sig in i gruppens identitet och börjar tänka som gruppen (Zimbardo 1969, s. 245). Detta liknar Le Bons ursprungsteori, men skillnaden är att allt inte behöver starta med känslan av anonymitet. Zimbardo pekar på resultatet av deindividualisering:

Such conditions permit overt expression of antisocial behaviour, characterized as selfish, greedy, power-seeking, hostile, lustful and destructive. However, they also allow a range of "positive" behaviours which we normally do not express overtly, such as intense feelings of happiness or sorrow, and open love for others. Thus, emotions and impulses usually under cognitive control are more likely to be expressed when the input conditions minimize self-observation and evaluation as well as concern over evaluation by others (ibid, s. 251).

Just uttryck för själviskt och hotfullt beteende kunde Zimbardo visa i sitt Stanfordfängelseexperiment. Kärnan av deindividualiseringen ligger i att individen inte längre iakttar, reglerar och utvärderar sig själv, mycket på grund av en känsla av anonymitet i grupp och en identifiering med gruppidentiteten. Vi kommer använda denna teori för att undersöka liknande processer i skolan, men vill framhäva att skolmiljön inte är likadan som exempelvis det mer extrema Stanfordfängelseexperimentet. Däremot har tidigare forskning, till exempel Nilsson Folke (2015), visat hur kontakter mellan svenska och nyanlända elever kan försvåras av exkluderande gruppbetenden. Det är vår förhoppning att deindividualisering som teori kan belysa betenden och tankar våra intervjupersoner delar med oss.

5.3. Sammanfattning av det teoretiska ramverket

Såväl deindividualisering som Goffmans teorier om stigma, identitet och roll handlar om individers sätt att hantera sig själva i relation till grupptillhörigheter och känslor av exklusion eller inklusion. Deindividualisering innebär ett tillstånd där individens självreglering minskar, mycket till följd av att hen är anonym i en grupp, och på grund av minskad självreglering

påverkas beteendet. Stigmatisering sker när en individ på något sätt inte passar in i vad som anses vara ”normalt” enligt samhällets värderingar, och leder bland annat till att individen inte får tillgång till samma gruppstillhörigheter som individer utan stigma. Ett stigma är en del av identiteten, och individen kan genom att spela olika roller försöka att styra hur andra uppfattar identiteten (och stigmat). Tillsammans kan teorierna användas för att belysa och förklara gruppstillhörighet och självuppfattad identitet utifrån samhällets normer, normer som alltid är närvarande.

6. Metod

Denna undersökning är en fenomenologiskt inspirerad studie. Uppsatsens material inhämtas genom observationer av och intervjuer med nyanlända elever i årskurs nio. Det fenomenologiska tillvägagångssättet är lämpligt för undersökningen eftersom det underlättar att fånga elevernas uppfattningar och erfarenheter, vilket är vad vi vill göra (Denscombe 2017, s.188). Dessutom är en fenomenologiskt inspirerad ansats lämplig för att gå på djupet i mer småskaliga studier, ofta men inte alltid utförda på specifika platser som exempelvis skolor eller sjukhus. Därmed passar den här typen av metod vår undersökning väl, då den genomförts på en specifik skola (ibid, s.197).

6.1 Urval

Vi har intervjuat sex elever och observerat fyra klasser i årskurs nio, på en skola där elever med och utan invandrabakgrund går. Våra urvalskriterier för intervjupersonerna var att de skulle gå i just årskurs 9, ha varit i Sverige i mindre än två år och klassas som nyanlända i Skollagens mening, samt att de ännu inte helt behärskar det svenska språket. Urvalskriterierna för vilka klasser som skulle observeras var att det i klasserna skulle gå minst tre elever som matchade våra kriterier för intervjupersoner. Det var efter att ha påbörjat observationerna som de sex intervjuade eleverna valdes ut, baserat på att deras beteenden skiljde sig åt. Vi vill fånga så många olika upplevelser som möjligt, och därför valde vi ut elever vi upplevde som på vissa sätt olika varandra. Vi har intervjuat tre tjejer, och tre killar.

6.2 Tillvägagångssätt

Huvudsyftet med denna studie är att lyfta fram betydelsen av sociala relationer för nyanlända elever, samt hur eleverna själva förstår dessa. Vi fokuserar även på hur de sociala banden kan tänkas påverka elevernas attityder, beteende och identitet, så fokus ligger på elevernas erfarenheter. För att kunna ta fram kunskap om detta har vi valt att använda oss av kvalitativa metoder, mer specifikt *semistrukturerade intervjuer och deltagande observationer*. Anledningen till att vi valde dessa metoder är att vi vill försöka förstå hur nyanlända elever tolkar sin egen sociala verklighet i skolan, och alltså ”uppfatta upplevelser genom aktörernas ögon” (Bryman 2016, s.477). Detta motiverar varför vi valde intervju som metod. Vi kompletterade med observation främst för att ge elevernas berättelser kontext, och i viss mån även för att själva försöka se deras beteenden (främst i grupsituationer).

Det var för att få en mer fullständig och komplett bild av hur nyanlända elevers sociala relationer i skolan ser ut som vi valde ovan nämnda kvalitativa metodkombination som tillvägagångssätt. Enligt Denscombe (2017), kan forskaren för att få en bättre helhetssyn på

sitt problemområde använda flera lämpliga metoder för att uppnå bästa resultat (Denscombe 2018, s.88). Dessutom är en annan fördel med metodkombination att insamlad data från olika metoder kan komplettera varandra och därmed hjälpa forskaren att på basis av ett rikare material bättre kunna utveckla analysen (ibid, 220f).

6.2.1 Deltagande observation

Deltagande observation passar bra för en fenomenologisk studie, då forskaren kan få en inblick i aktörernas livsvärld (Justesen & Mik-Meyer 2013, s. 92). Typen av observationen som vi gjorde är ”deltagande som observatör, där forskaren identitet som forskare är öppet erkänd, vilket alltså har den fördelen att man kan få samtycke” (Denscombe, 2018, s.309). Observationen ägde rum under tre veckor mellan klockan 8.30 och 14.30 i fyra olika klasser som alla gick i årskurs 9, med totalt 16 nyanlända elever. Vi förklarade för dem vad vår undersökning handlar om och vad vi skulle observera³. Vi var med dem under lektionerna och rasterna och försökte delta så mycket som möjligt i deras skoldag för att kunna notera hur agerar de i samspel med andra, hur de pratar med varandra och vad de gör i specifika situationer (Fangen 2013, s 31). Under varje tillfälle skrevs mycket anteckningar, och varje dag renskrev vi detaljerna som kunde relateras till vår forskningsfråga (i enlighet med Justesen & Mik-Meyer 2013, s. 88f).

Huvudsyftet med deltagande observationer var, för det första, att kunna observera nyanlända elever i skolan inför valet av vilka elever som skulle komma att intervjuas. För det andra var syftet att få en djupare förståelse för vårt studieämne. Det tredje syftet var att observationerna blev mycket nyttiga för att upptäcka vilka de bästa frågorna att ta med under intervjuer var, och som skulle hjälpa oss att besvara vår frågeställning (se Denscombe 2017, s.220f)

6.2.2 Intervjuer

Vår huvudsakliga metod för materialinsamling är semistrukturerade intervjuer, kompletterade med deltagande observation. Eftersom vi vill få en förståelse för de nyanlända elevernas egna perspektiv ansåg vi att intervjumetoden skulle gynna undersökningen (Kvale, 2014, s. 43). Genom våra observationer bestämde vi oss för att välja elever vars beteende i skolan vi upplevde som annorlunda jämfört med varandra, för att fånga olika typer av erfarenheter. Det var inte lätt att hitta studenter som ville göra en intervju eftersom man måste väcka intresse och motivation hos barn för att de ska vilja göra en intervju, i kontrast till vuxna som enligt Trost (2014, s. 59) i de flesta fall tycker om att berätta om sig själva. Så istället för att göra intervjuer med alla elever som observerades genomförde vi sex intervjuer, vilket vi upplever räcker som grund för vår analys (Kvale, 2014, s. 156f).

För att eleverna skulle känna sig trygga i intervjusituationen fick de bestämma tid och plats för intervjuerna, med ett enkelt krav som vi ställt: att platsen skulle vara så ostörd som möjligt (Trost 2014, s. 65). Vi bestämde oss att undvika gruppintervjuer på grund av att lugnet då kommer att vara svårt att upprätthålla, vilket skapar ett dåligt och obekvämt klimat under intervjutiden. Men främst finns risken att eleverna påverkar varandras svar, särskilt som det hela handlar om frågor om deras sociala relationer och hur de framställer sig själva inför varandra. Vidare skulle det avslöja vad eleverna svarade, vilket kommer att strida mot det undertecknade samtycket (Trost, 2014, s. 67f). Med anledning av allt detta valde vi att göra intervjuer separat.

³ Se bilaga 3.

I början av varje intervju presenterade vi oss själva och förklarade vad vår studie skulle handla om och varför vi har valt just det här området att undersöka. Vi betonade också att elevens identitet och den information som framkommer under intervjun kommer att behandlas konfidentiellt eftersom vi ville att eleven skulle känna ”sig fri att tala öppet om det ämne som avhandlas” (Denscombe, 2017, s. 282). Eleverna vill inte bli inspelade och vi accepterade det eftersom ”ett nej är även då ett nej” (Trost, 2014, s.75). Vi skrev ned alla elevernas svar under intervjun och vi såg över anteckningarna efter slutet av intervjun för att undvika att glömma det vi skrev eller några detaljer som vi missade.

Inför intervjuerna förberedde vi en intervjuguide (se bilaga 4) som innehåller en lista med viktigaste frågeområden som vår studie bygger på, där eleverna har en frihet i att själva utforma svaren. Detta kallas semistrukturerade intervjuer enligt Denscombe (2017). Vi frågade inte så många frågor under intervjuer, utan lät eleverna själva utveckla sina tankar och resonemang lite längre. Ibland varierar frågorna något från en intervju till en annan och även om våra frågor inte var exakt likadana var de jämförbara.

Slutligen måste vi nämna att fem av intervjuerna var på arabiska och den sjätte intervjun var på engelska. Eftersom alla nyanlända elever som intervjuades inte kan uttrycka sig bra på svenska så de valde att prata det språk de känner sig bekvämast och säkrast med. Eftersom vår studie främst är inriktad på deras erfarenheter och känslor var det klokt att låta dem prata det språk de ville under intervjuerna, så att vi kan dra en verklig och realistisk slutsats om deras upplevelser. Vi försäkrar att vi var så exakta som möjligt under översättningen av deras svar till svenska, men det är ett faktum att alla citat är översättningar av de exakta ord som eleverna själva valde. En stor fördel med att vi har kunnat intervjuar eleverna på deras modersmål är just att få fram alla elevernas känslor och erfarenheter, men det kan även tänkas att de fick större förtroende för oss och vår förmåga att förstå dem. Denna möjlighet hade inte alla studier vi tagit upp i tidigare forskning, såsom exempelvis Nilsson Folke (2015) och Skowronski (2013).

6.2.3 Analysmetod

I analysen av vårt material används en interoperativ (tolkande) fenomenologisk analys, IPA. IPA är ”en lämplig metodansats när man vill nå fördjupad kunskap eller insikt om hur individer upplever speciella situationer som de står inför i livet” (Fejes & Thornberg, 2015, s.150). Under analysen försöker forskaren sedan se problemet ur deras ögon för att förstå hur de tolkar, uppfattar och reagerar känslomässigt när de befinner sig med olika typer av grupper (ibid, s.153f). Materialet från samtliga intervjuer ordnades med hjälp av en tabell som utgick från vår intervjuguide. Elevernas svar på frågorna jämfördes för att ta reda på vilka skillnader och likheter som fanns mellan dem. Vi kunde således tematisera intervjuerna och identifiera mönster i elevernas beskrivningar. I vår analys kom vi att utifrån intervju svaren beskriva resultaten genom att lyfta fram både de individuella historierna och de två mest framträdande temana – betydelsen av vänskap, och resonemang kring grupptillhörighet. Vi är, i enlighet med IPA-metoden, intresserade av både det gemensamma i berättelserna men även av varje individs egna upplevelser.

6.3 Reliabilitet och validitet

Enligt Trost (2014, s. 132f) härrör begreppen reliabilitet och validitet från kvantitativ metod men med kvalitativa studier blir detta begrepp lite annorlunda. Vid användandet av kvalitativa metoder handlar det inte om att få samma svar på en fråga vid olika tillfällen,

eftersom människor inte alls är statiska och det innebär att svaren inte nödvändigtvis bör vara desamma varje gång även om du frågar samma person. Vi valde ett så entydigt och enkelt språkbruk som möjligt när vi ställde frågorna, för att undvika försämrade reliabilitet på grund av rena missförstånd av vad vi menade med frågorna.

Vi fick olika svar på samma fråga och ingen tolkning bedöms vara mer pålitlig än den andra, eftersom det handlar om deras egna upplevelser. Ett hot mot reliabiliteten skulle ha kunnat vara om eleverna och vi inte talade samma språk, men nu var det som tur var inte så. Däremot kan vissa nyanser ha gått förlorade i översättningen till svenska, även om vi gjort vårt yttersta för att detta inte ska hända. Ytterligare en utmaning är att våra frågor har handlat om elevernas första år i svensk skola, även om de flesta av de intervjuade har gått i skolan här i ett och halvt år eller knappt två år. Det handlar alltså om minnen, vilket är en risk för att de inte minns helt korrekt: men det är ändå nya minnen, då det inte gått särskilt lång tid sedan deras första år i skolan.

Validitet handlar om ifall en studie verkligen undersöker det den säger sig undersöka, eller om den på något sätt har ställt frågor som inte ger svar på frågeställningarna (Trost 2014). Vid val av intervjufrågor har vi, som sagt, delvis utgått från vad vi sett under våra observationer. Detta gjorde våra frågor mer relevanta och kopplade till elevernas verklighet, vilket stärker validiteten. Vi har även utgått från tidigare forskning på ämnet, och ställt frågor om teman vi sett återkomma i många andra undersökningar och som framhålls som viktiga.

6.4 Forskningsetiska principer

Bryman (2018, s.170f) redogör de fyra forskningsetiska kraven: *samtyckeskravet*, *informationskravet*, *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet*.

Samtyckeskravet betyder att deltagarna i undersökningen har rätt att själva bestämma över sin medverkan, och att de har möjlighet att när som helst och utan att ge ett skäl avbryta sitt deltagande. Vår studie har uppnått detta krav genom att erhålla alla nödvändiga samtycken. Dessutom är alla nyanlända elever som observerades och intervjuades fyllda 15 år, så enligt 18 § lagen (2003:460) om etikprövning av forskning kan de själva samtycka (Ahrne & Svensson, 2015, s.72). Samtyckesblanketten innehöll även information om studiens syfte (se bilaga 2 och 3). Samtycke inhämtades från skolans rektor, lärare i de observerade klasserna, samt de 16 observerade nyanlända eleverna. Dessa elevers klasskamrater informerades om studien, men eftersom de inte har studerats och heller inte nämns i vår studie inhämtades inget samtycke från dem.

Informationskravet innebär att alla berörda personer informeras om målet och syftet med forskningen och vilka moment den innehåller. Deltagarna ska dessutom veta att medverkan är frivilligt och de kan hoppa av när de vill. Vi har uppnått också detta krav eftersom vi informerade alla som deltog i studien samt även skolans rektor. Även undervisande lärare i de observerade klasserna informerades, samt de elever som gick i samma klass som de 16 observerade eleverna (se bilaga 1).

För att uppfylla *nyttjandekravet* får deltagarnas uppgifter samt insamlade datan från observationer och intervjuer endast utnyttjas för forskningssyfte. Det uppfylls genom att det bara författarna till denna uppsats har tillgång till materialet, och att detta endast används för vårt forskningsändamål.

Konfidentialitetskravet innebär att personliga uppgifter om alla personer som varit inblandade i studien behandlas konfidentiellt. Vår studie har uppnått detta krav genom att namnet på den

skola eller ort där skolan är belägen inte anges i undersökningen, fingerade namn används för alla nyanlända elever som intervjuades, och att vi inte nämner från vilket land dessa nyanländ kommer (eller annan information som de kan identifieras genom). undervisar i de observerade klasserna informerades.

Därmed uppfyller studien Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska krav. Nu har vi beskrivit såväl tidigare forskning på området som studiens teoretiska och metodologiska ramverk. Vi går därmed vidare till våra resultat och analysen av dem.

7. Resultat och analys

Detta kapitlet innehåller de sex intervjuade elevernas egna resonemang, och vår analys av hur dessa kan förstås med hjälp av våra utvalda teoretiska begrepp. Först kommer vi att ge en anonymiserad beskrivning av eleverna, för att ge en förståelse för vilka de är. Sedan följer själva analysen, uppdelad i tre teman: betydelsen av vänskap, grupptillhörighet och gruppidentiteter, samt ett exempel på en alternativ strategi för att hantera sin position. Dessa tre teman är valda baserat på att de löpt som en röd tråd genom samtliga elevers resonemang. Genom att beskriva våra iakttagelser utifrån dessa tre teman kan vårt material sammanfattas och fångas väl.

7.1. Beskrivning av de intervjuade eleverna

Alla elever som intervjuades är födda 2003 och har varit i Sverige mindre än två år. Som nämnt i metodkapitlet försökte vi välja olika typer av personligheter för att få fram olika upplevelser, uppfattningar. Samtliga av de intervjuade är på ungefär samma språkliga nivå vad gäller svenska, och har just lärt sig behärska svenskans grunder.

Maheer

Maheer har varit i Sverige i nästan två år och gick sex år i skolan i sitt hemland.

Ahmed

Ahmed har varit i Sverige i strax över ett år och gick sex år i skolan i sitt hemland.

Luma

Luma har varit i Sverige mindre än två år och hon gick sju år i skolan i sitt hemland.

Jasmin

Jasmin har varit i Sverige i ett och ett halvt år och gick sju år i skolan i sitt hemland. Utöver sitt modersmål talar hon även engelska flytande.

Besma

Besma har varit i Sverige i ett och ett halvt år och gick sju år i skolan i sitt hemland.

Rahim

Rahim har varit i Sverige i ungefär två år och skiljer sig från de andra eleverna genom att han enbart gick i koranskola i sitt hemland. Han lärde sig där läsa och skriva, men fick ingen undervisning i andra ämnen.

7.2 Betydelsen av vänskap

Samtliga av de intervjuade eleverna talar om hur svårt det är att skapa sociala relationer till svenskfödda elever i skolan, och att detta påverkar dem negativt. De pratar om sina tankar kring att skaffa vänner och varför det inte går. De pratar också om känslan av ensamhet, och hur detta påverkar dem i skolan.

Maher

”Jag vet inte hur jag skaffar vänner i Sverige.”. Så säger Maher, som inte har några svenskfödda vänner. Han har vänner bland andra nyanlända, men uttrycker att han även vill ha och försökt få svenskfödda kompisar, inte minst för att lära sig svenska snabbare. Hans försök har dock inte lyckats, han berättar om hur de svenskfödda eleverna antingen inte är intresserade eller har retat honom för att han är annorlunda. Maher berättar att han brukade skaffa vänner genom humor och skämt, men att han inte har lyckats förstå de svenskfödda kamraternas humor: han upplever att de bara tyckt att han är onormal. Det här mönstret är något nästan alla eleverna tar upp: hur de i början verkligen ville och försökte få svenskfödda vänner, bland annat för att lära sig svenska, men att de mer eller mindre har gett upp eftersom deras försök inte har lett till något.

Maher upplever att han inte längre vet hur han ska göra för att få svenskfödda vänner, han har försökt med allt tycker han. Efter att ha blivit retad för sitt sätt att prata svenska så har han mer och mer dragit sig undan från de andra eleverna för att slippa att bli utsatt, och ett tag var han ensam i klassen. Nu berättar han att han umgås med andra nyanlända elever igen, för att slippa känna sig ensam. Mahers berättelse kan belysas med Goffmans begrepp: först var Maher positivt inställd till kontakt med svenskfödda och såg inga problem hos sig själv, men efter att ha blivit stigmatiserad på grund av sitt språk, utseende och bakgrund har han dragit sig undan. Han berättar om hur han först nu känner sig konstig och annorlunda, på grund av hur han har blivit bemött. Ett stigma är, som tidigare beskrivit, något som i relation till samhällets identitetsnormer är avvikande (Goffman 1963, s. 10f), och som individen skulle tjäna på att dölja. Maher blir stigmatiserad på grund av sin hörbara brytning och sitt utseende, och vi kan anta att föreställningar om hur ”invandrare” är spelar roll. Med Goffmans begrepp så handlar det om kroppsstigma och gruppstigma, alltså drag som andra kan se och höra på Maher samt vilken kategori de placerar honom i – i relation till vad som är normen. Vi kan även tolka det som att Maher har förändrat sin syn på sig själv, sin jag-identitet, efter att ha upplevt denna stigmatisering: tidigare vågade han försöka få svenskfödda vänner och hade ett större självförtroende i det, och hade ännu inte uppfattat att han kunde ses som ”onormal” i Sverige. En kort tid hade faktiskt Maher en grupp av svenskfödda vänner, och försökte som han alltid tidigare gjort umgås med dem genom skämt och humor. Men han fick höra att han pratade märkligt, och de sa ”Det är inte roligt” när han skämtade. För Maher, som alltid varit ”den roliga”, blev det ett bevis för att han var annorlunda. Maher uppfattar sig nu, till skillnad

från den första tiden i Sverige, som ”onormal”. Han söker sig därför till andra nyanlända elever där han slipper känna sig annorlunda (och ensam). Med andra nyanlända känner han sig trygg, eller ”annorlunda normal”: normal i en grupp som i förhållande till samhällets normer är annorlunda, stigmatiserad (Persson 2012, s. 141). Däremot reflekterar han kring att vänner inte alltid är ”rätt” för en, bara för att de liknar en själv. En av Mahers första vänner i Sverige kom från samma land och talade samma språk som honom, och därför sökte sig Maher enligt ovanstående resonemang till honom. Men denna vän hade föreställningar om hur svårt livet i Sverige var – andra elever var rasistiska, svenska var ett omöjligt språk att lära sig, och det spelade ingen roll vad han eller Maher gjorde för de kunde ändå inte påverka detta. Vad denna vän hade för sociala erfarenheter kan vi inte uttala oss om, men med Goffmans begrepp så var det tydligt att hans jag-identitet var starkt påverkad av att bli bemött rasistiskt, enligt honom själv. Detta influerade Maher, som stärktes i sin upplevelse av att ses som ”onormal” av de svenskfödda i skolan.

Ahmed

En liknande historia har Ahmed, som i vår intervju sa: ”Jag vågar inte skaffa nya kompisar, för jag vet inte hur de skulle reagera på mig.”. Precis som Maher har han försökt skaffa vänner över språkgränsen, men kunde inte komma in i deras gemenskap. När han kom till den svenska skolan trodde han inte att han skulle ha några problem med vare sig svenska eller att få kompisar, men nu har han likt Maher förstått att han upplevs som annorlunda, som att han inte passar in. Därför har även han börjat umgås med andra nyanlända, för att slippa vara ensam. Vi ser att Ahmeds historia är i princip likadan som Mahers, och vi kan förstå den på samma sätt med Goffmans begrepp. Det blir tydligt att deras sociala identitet, de strukturella faktorerna som uppfattas av andra och avgör individens sociala status i förhållande till en ”normal” person (Goffman 1963, s. 10), påverkar deras sociala liv negativt. Däremot är det ingen av de intervjuade som har nämnt att någon rakt ut sagt till dem att de exempelvis inte vill umgås med dem på grund av att de är invandrare, nyanlända, från ett specifikt land, eller vilken annan etikett som helst. Detta är något eleverna förstått själva, efter att ha blivit retade för saker som sitt språkbruk, utseende och sin okunskap om det svenska samhället. De känner konsekvenserna av att dessa saker är stigmatiserande och hanterar det genom att undvika att, med Goffman, framträda inför svenskfödda elever. Som sagt kliver de då in i sin annorlunda normalitet i grupper med andra nyanlända.

Besma

Besma hanterar sin situation på ett något annorlunda sätt: hennes process verkar mer påverkad av hennes egna tankar, snarare än omgivningens reaktioner på henne. Hon är välkommen i en grupp där det bland annat finns svenskfödda elever, men vågar själv inte ta plats i den. Hon tänker mycket kring relationer och utseende, och hur hon inte känner att hon kan passa in bland de andra:

Sverige är en annan värld, helt annorlunda än mitt land. Här i Sverige är människor mer öppna för relationer [mellan killar och tjejer, min anm.]. Föräldrarna här tillåter sånt, men det gör inte mina. Och i mitt land kan man inte ha till exempel bikini och så.

Besma lärde känna en person i klassen som likt henne invandrat till Sverige, men bott här en längre tid. Denna personen bjöd med Besma till ”sin” grupp, där inte enbart elever med

invandrarbakgrund ingick. Besma kunde alltså få tillgång till en sådan grupp som Maher och Ahmed ville vara en del av, men inte lyckades komma in i. Besma berättar att ingen var otrevlig mot henne, men att hon själv jämförde sig med de andra: deras sätt att prata (svenska), deras sätt att klä sig, och deras sätt att prata om och umgås med killar. Besma tänkte från början att det skulle gå bra med att lära sig svenska och få vänner, men började må mer och mer dåligt över hur annorlunda hon kände sig i gruppen.

Jag skämdes jättemycket när jag skulle prata svenska, för att jag skulle säga fel. Och jag fick ont i magen varje gång jag skulle prata svenska, jag tänkte mycket innan jag pratade och blev jättestressad.

Besma kände en inre konflikt kring hur hon skulle klä sig och bete sig för att bli inkluderad, sedd som normal. Skulle hon anpassa sig till det ”svenska”, fast hon kanske inte egentligen ville – och hennes föräldrar ville absolut inte. Det enda hon kände att hon kunde påverka var hur hon pratade svenska, eller med Goffmans ord: den enda delen av hennes identitet hon kunde styra var den som var kopplad till språket. Besma började därför dölja ett av sina stigmat, och slutade helt enkelt att prata. I gruppen blev hon helt tyst, och sedan drog hon sig undan för att vara ensam. Hon säger att hon hellre är ensam än känner den där stressen över att inte passa in.

Jämfört med Maher och Ahmed är det tydligare att Besmas jag-identitet har påverkats av hennes upplevelser i skolan. Hon har inte blivit retad eller utfrysad, utan känner själv en sådan stark skam och stress över hur hon uppfattar sig själv (självklart baserat på hur hon tänker att andra tänker om henne). Besma, Maher och Ahmed har samma beteende, alltså att de drar sig undan svenskfödda elever på grund av att de på olika vis uppfattat eller trott att de upplevs som annorlunda, konstiga. Besmas fall visar hur eleverna kan uppfatta hur vissa av deras drag är stigmatiserade, utan att någon egentligen säger det till henne.

Luma

”Det var det svåraste året i mitt liv.”. Så säger Luma om sitt första år i svensk skola. Det Luma lyfter fram är hur viktigt det är med vänner i skolan, utan vänner ville hon inte överhuvudtaget gå till skolan. När hon började i skolan upplevde hon att det redan fanns grupperingar och att de inte ville att hon skulle bli en del av dem, och precis som Maher och Ahmed säger hon att hon var orolig för hur de skulle reagera på henne. De andra elevernas ointresse av att umgås med henne kopplade hon själv till att hon var ”onormal”, vilket gjorde att hon blev rädd för att närma sig dem. I sitt hemland var hon mycket social, hade många vänner och var duktig i skolan: men i Sverige beskriver hon hur blev hon ensam, orolig och på grund av detta fick svårt att klara skolan.

Luma beskriver en särskilt viktig situation för hennes sociala liv i skolan. Hon fick en vän tack vare att hennes föräldrar kände denna väns föräldrar. Vännen umgicks i en grupp med elever med olika bakgrunder, och Luma blev en del av den gruppen. Det visade sig sedan, enligt Luma, att hennes vän inte ville ha Luma med i gruppen. Vännen ljög då och sa att alla i gruppen ogillade Luma på grund av att hon bar slöja. Luma trodde på detta och började tänka att hon kanske skulle vara tvungen att anpassa sig och ta av sig sin slöja, till det att en annan elev berättade att vännen hade ljugit och att ”många i Sverige har slöja, det är inget konstigt”. Luma lämnade då sin före detta vän och dennes grupp, för att börja umgås med personen som avslöjade lögnen.

Det är intressant att Lumas före detta vän valde att just peka på hennes slöja som något negativt. Skolan är ingen isolerad värld utan en del av det större samhället, och samma normer som styr samhället styr därför också skolan. Mobbning kan kopplas till stigmatisering (Persson 2012, s. 138), eftersom den handlar om hur nära normen om hur man "ska vara" mobbaren och den mobbade kommer. Vännen hade uppfattat att det ligger långt från normen att ha slöja, och att det därför var ett bra "vapen" att använda mot Luma för att exkludera henne. Vi kan se det som att vännen framhäver just den del av Lumas identitet som kan vara sårbar, i relation till vad som anses vara normalt. Luma började som sagt tänka likadant, trots att hon inte känt så tidigare. Men när den andra eleven påpekade att många i Sverige hade slöja, och att alltsammans ändå var en lögn, så släppte Luma de tankarna. Vi ser hur andra sätter Luma i olika sociala positioner, och att detta påverkat hur hon tänker på sig själv – eller hennes jag-identitet. När hon blev placerad närmre normen, som en av "många" med slöja, var det enklare att sluta lyssna på den före detta vännen och slippa styra sin identitet för att dölja ett stigma.

Jasmin

När det gäller att skaffa svenskfödda och svenskspråkiga vänner beskriver Jasmin precis som många andra av de intervjuade eleverna att det är svårt, på grund av upplevda olikheter mellan sig själva och de elever som inte är nyanlända och/eller har invandrarbakgrund. Jasmin är tydligare än de andra med sina upplevelser av att vara ovälkommen: "Vi [nyanlända, min anm.] är rädda för svenska personer och vi känner att det här inte är vår plats. Och svenska människor är rädda för oss, de vill inte ha oss här.". Detta är ett exempel på ett kategoristigma som drabbar Jasmin i egenskap av nyanländ.

Jasmin hade i sin förra skola en vän, och kände att det var meningslöst att gå till skolan om vännen inte var där. Jasmin tyckte att vännen liknade henne själv mycket, vilket kändes bra eftersom hon annars kände sig annorlunda. Jasmin beskriver hur hon med denna vän var lugn och snäll och kände sig trygg. När Jasmins familj sedan flyttade så fick hon börja i en ny skola, där hon kände sig ovälkommen och isolerad och blev väldigt tyst. Hon umgås i nuläget enbart med andra nyanlända elever och har inte fått några sociala band till svenskfödda personer, och resonerar utförligt kring varför hon tror att det är så.

Jasmin upplever att de svenskfödda inte vill umgås med henne för att de, som sagt, är rädda för nyanlända. Hon reflekterar alltså kring sin sociala identitet som just nyanländ, och har märkt av effekterna av det kategoristigma denna identitet innebär. Ingen har aktivt utsatt henne för mobbning eller liknande, men hon har blivit utfrysad av de svenskfödda i skolan. Jasmins egna tankar om orsaken till detta är att svenska personer tror att Jasmin vill vara ensam, för att de inte förstår hur de ska bemöta henne på grund av bland annat hennes erfarenheter av flykt och andra länder. Denna okunskap hade kunnat leda till att de närmade sig och ställde frågor, men istället tänker Jasmin att de blir ointresserade och ignorerar henne. Jasmin tänker vidare att svenskfödda personer inte har erfarenhet av krig, av att förlora släkt och vänner, av hur "världen verkligen fungerar" (hennes ord), och att de därför inte kan bli givande vänner. Vidare tror Jasmin som sagt att de svenskfödda är rädda för henne, i egenskap av nyanländ. Hon ger ingen förklaring på varför hon tror så, men hon är mycket övertygad om att det är sant. I kontrast till svenskfödda talar Jasmin om hur nyanlända, och elever med invandrarbakgrund, är välkomnande, ställer många frågor, förstår och tar hand om varandra. Det är tydligt att hon delar upp skolans elever i två grupper, icke-svenska och svenska. Hon har varit i Sverige i knappt två år, och har under tiden blivit säker på sin identitet som "nyanländ" eller "invandrare", som motsatsen till svensk. Här kan vi koppla till

Goffmans teorier om att individen inför andra alltid agerar baserat på hur individen uppfattar situationen och sin egen position i den. Positionen avgörs av jag-identiteten, i Jasmins fall ”den nyanlända”. Goffman menar att jag-identiteten formas av all social erfarenhet individen har (Goffman 1969, s. 117f), i Jasmins fall erfarenheten av att vara oönskad och någon att vara rädd för. Jasmins agerande i framträdandet inför andra elever på skolan påverkas alltså i allra högsta grad av att hon uppfattar sig själv som ”den nyanlända”, och det leder till att hon (som de andra intervjuade) söker sig till andra nyanlända. I denna grupp får Jasmin ett annat, större handlingsutrymme än vad hon hade tidigare hade, och hon uttrycker en stark vilja att fortsätta tillhöra sin grupp. Om sådana grupptillhörigheter och gruppbeteenden kommer nästa avsnitt att handla om.

7.3 Grupptillhörighet och gruppbeteende

Jasmin berättade om hur hon när hon umgicks med sin vän i sin tidigare skola var lugn, trygg och snäll. I sin nya skola blev det oerhört viktigt för henne att få tillhöra en grupp, för att undvika att bli utfrysad och ensam. På våra observationer såg vi att den grupp Jasmin nu umgås med överlag är högljudd, trött på skolan och i vissa fall retas med andra elever, något som inte stämmer överens med Jasmins berättelse om sitt beteende på sin förra skola. Vi kan naturligtvis inte kontrollera att Jasmin berättar sanningen för oss, men vi får utgå från att hon gör det. Hur kan vi då förstå hennes gruppbeteende? I detta avsnitt tittar vi på Jasmin, Maher och Ahmeds resonemang kring det. Besma och Luma visade inga tecken på att bli påverkade av sina sociala grupper, kanske på grund av att de umgås mindre i grupp än övriga intervjuade elever.

Jasmin

Jasmin umgås i en grupp där de andra inte pratar samma språk som henne, men har invandrarbakgrund likt henne. Jasmin berättar att hon sökte sig till dem för att hon som sagt var orolig för att söka kontakt med ”svenska” elever, och verkligen inte ville vara ensam. I intervjuerna med henne, och genom våra observationer i skolan, ser vi att deindividualiseringsteorin kan hjälpa oss att förstå hennes beteende. Innan vi går in på de processerna bör det nämnas att deindividualiseringen i Jasmins fall kan ses som en konsekvens av stigmatisering. Jasmin har som sagt haft ett begränsat handlingsutrymme på grund av sin sociala position i skolan, som skapats bland annat av att hon stigmatiserats för att vara nyanländ. Hon har på grund av detta varit mycket ensam och isolerad, och hennes jag-identitet som ”enbart” nyanländ har förstärkts. Därför, kan man säga med Goffman, har hon inte sett något annat handlingsutrymme för sig själv än att försöka bli en del av en grupp där hon inte stigmatiserats – en grupp med andra som har liknande erfarenheter, och stigmat, som hon själv.

För att passa in i gruppen går Jasmin in i en roll av tuff och högljudd tjej, och framhäver dessa sidor hos sig själv samtidigt som hon döljer de lugna sidorna. Goffman beskriver roller som ett slags identitetsstyrning, där rollen blir likt ett skal runt identiteten där utvalda delar lyser igenom och andra inte syns. Rollen är ett handlingsmönster, som kan upprepas i framtiden (Goffman 1959, s. 23). Ur detta perspektiv går Jasmin in i sin roll för att styra sin identitet till att bli samma som gruppens identitet, för att andra slags roller inte har varit bra för henne i skolan. Detta beror som sagt till viss del på den stigmatisering hon utsätts för och som lett till att hon blivit isolerad.

Att identifiera sig med sin grupp är en nyckel för deindividualisering. Vidare, som nämnt i teorikapitlet, ska gruppen erbjuda anonymitet i form av att inget egentligen är individens eget

ansvar eftersom man bara är en del av gruppen. Individens självreglering, alltså övervakning av sitt eget beteende i förhållande till sociala normer, minskar och lämnar plats åt (oftast aggressiva) impulser (Le Bon 1895/1995). I intervjuerna med Jasmin har hon berättat att hon inte anser att hon har något ansvar för vad hon, eller andra i gruppen, gör när de retar andra elever. På frågan om varför hon retade en elev, var hennes svar att ”så gör vi alla”, och då menade hon i gruppen. Det var inte hennes personliga ansvar utan något gruppen gjorde, och därför behövde hon inte stå till svars för det utan kunde följa de impulser gruppen gav henne. Här ser vi ett exempel på vad som menas med att anonymitet leder till minskad självreglering: Jasmin upplevde inte att hon behövde tänka på hur hon betedde sig, eftersom det egentligen var gruppen som agerade och inte hon.

Våra observationer bekräftar bilden av att Jasmin och hennes grupp är högljudda och ofta retar andra elever. Vi såg att eleverna i gruppen alla betedde sig likadant, och påverkade varandra. Le Bon pekade på ett paradoxalt inslag i deindividualiseringen: hur åsikter blir starkare i grupp, på grund av att individen identifierar sig med gruppen, men att åsikterna samtidigt och av samma anledning är mer påverkansbara (Orive 1984, s. 727). Så länge gruppens identitet är att vara ”tuff”, är det omöjligt för Jasmin att gå ur sin roll utan att behöva lämna gruppen. Detta är dock inget Jasmin reflekterade över i vår intervju.

Ahmed

Till skillnad från Jasmin så är Ahmed medveten om att han ibland beter sig på ett sätt han egentligen själv tycker är fel, men han väljer aktivt att fortsätta sitt handlingsmönster för att han annars skulle bli utesluten ur sin grupp. Han umgicks länge i en grupp där medlemmarna bland annat tjuvröker, undviker sina läxor och mobbar andra elever. Efter att ha känt sig utestängd av svenskfödda elever så, som han uttrycker det, upptäckte han en dag att han blivit en del av sin nuvarande grupp mest i brist på annat sällskap. För att få vara en del av gruppen började Ahmed anpassa sig till de andra, och började precis som dem röka och mobba andra. Ahmeds uppfattning om att det inte är moraliskt rätt att till exempel röka och mobbas gav honom dock ingen känsla av ansvar för sitt handlande, eftersom det var något alla i gruppen gjorde. Han använder liknande ord som Jasmin och berättar som om gruppen var en självständig person, som att han inte själv är en aktiv del av gruppen. Det kan vi kan tolka som ett uttryck för känslan av att vara anonym i gruppen, att inte synas eller behöva ta ansvar. Vidare är det tydligt att Ahmed identifierar sig starkt med sin grupp, där han (som vi nämnde i hans avsnitt ovan) upplever en ”annorlunda normalitet”.

Samma koppling till hur stigmatisering kan leda till att individen tillhör en grupp som uppmuntrar deindividualisering kan göras med Ahmed, eftersom hans vilja att inte bli ensam och stigmatiserad är en stark drivkraft att göra vad som helst för gruppen, att äntligen tillhöra något. Att då lämna sin gamla roll bakom sig och gå in i en ny, för individen bättre, blir logiskt och ett sätt att styra sin identitet för att dölja stigman.

Ahmed uttryckte som sagt en medvetenhet om att han inte betedde sig på ett sätt han tycker att man egentligen ska, och i nuläget umgås han inte längre med gruppen han pratade om här ovan. Han har andra kompisar och beter sig annorlunda, lugnare i skolan. I nästa, avslutande, resultatavsnitt ska vi beskriva hur en annan elev resonerar kring sin sociala situation och konsekvenserna han ser av dem på sin utbildning.

Maher

Maher är en person som gillar att skoja och vara sällskaplig. Som vi nämnde i föregående avsnitt fanns det en kort period där han försökte vara en del av en grupp med svenskfödda elever. Maher upplevde att de andra inte förstod hans humor, och att de skulle utesluta honom

ur gruppen om han inte anpassade sig till dem. Maher beskriver hur han under denna period valde att försöka bli mer som de andra i gruppen: tystare och mer seriös. Han var rädd för att annars bli ensam. Efter en kort tid klarade han dock inte av att gå emot sin personlighet på detta sätt, och han kände sig tvungen att lämna gruppen. Han berättar hur ensam och bortvald av de svenskfödda han kände sig. Enligt Maher förändrades alltså hans beteende i högsta grad när han var en del av denna grupp. Däremot verkar det inte röra sig om just deindividualisering, eftersom Maher inte säger något som tyder på att han kände sig anonym i gruppen, hade mindre ansvar för sina handlingar, eller började bete sig impulsivt. Efter att ha lämnat denna grupp träffade Maher den tidigare nämnda vännen som hävdade att livet i Sverige var svårt och att många elever betedde sig rasistiskt. Influerad av dessa erfarenheter sökte han sig till en grupp andra nyanlända, som han i nuläget lämnat. Denna grupp retade och mobbade andra på skolan, vilket Maher blev en del av. Ytterligare reflekterade han inte över sitt beteende i denna nya grupp utan bara gjorde som de andra. Här ser vi alltså tecken på en deindividualiseringsprocess, där Maher anammade gruppens identitet och beteenden.

7.4 En annan strategi

Rahim

är den enda av de intervjuade eleverna som inte någon gång sökt sig till grupper med andra nyanlända efter att ha blivit exkluderade av svenskfödda elever. Hans berättelse skiljer sig på flera sätt från de andras, och hans sätt att hantera sin stigmatiserade position likaså. Vi avslutar därför vår analys med att se hur våra teoretiska begrepp kan belysa även Rahims situation, och kommer fram till att det handlar om en annorlunda strategi för att hantera sin sociala position.

”Jag vill inte förlora min utbildning”, säger Rahim på tal om hur viktigt han tycker att det är med att lyckas i skolan. Innan flykten till Sverige gick han några år i koranskola, där han studerade religion men inga andra ämnen. Under vår intervju är han mycket tydlig med att han redan då tänkte att om han fick chansen till en bredare utbildning så skulle han ta den, vilket han nu gör i Sverige. Under våra observationer såg vi honom ofta sitta själv i klassrummet, och studera fokuserat. Under rasterna umgicks han med många elever, och rörde sig mellan grupper. Han sa rakt ut att ”jag är i skolan för att lära mig, inte för att få kompisar”. Han är medveten om, och har sett på andra, att sociala relationer ibland kan påverka studierna negativt, och han själv vill därför skilja på studier och vänner. Han är inte ensam och utanför, men ”tillhör” heller inte en specifik grupp.

Rahim sa under intervjun att han visste att han var nyanlända, att han pratade dålig svenska, och att han även på andra sätt var annorlunda från svenskfödda elever. Han sa också att han förstod att de svenskfödda såg honom som annorlunda och onormal. Han har blivit retad för sitt sätt att prata svenska, och på grund av detta och annat uppfattat sin position i relation till normen. Han är alltså medveten om sin stigmatiserade position, men detta påverkar inte hans handlande på samma sätt som de andra intervjuade eleverna. En slående skillnad är att han inte känner skam inför att han är annorlunda, vilket märks genom att han till exempel inte är rädd för att prata svenska med alla om allt, även om det blir fel. Han är övertygad om att allt som är nytt är svårt i början, men att man ganska snabbt kan lära sig. Eftersom han inte skäms för något hos sig själv, så styr han heller inte sin identitet för att dölja det han skäms för. Han blir inte tyst, och han söker heller inte nödvändigtvis upp den ”annorlunda normalitet” som andra intervjuade elever har fått i sina grupper med andra nyanlända.

Precis som de andra eleverna var Rahim mycket ensam sin första tid i skolan. Medan de andras strategi för att hantera sin ensamhet var att söka sig till grupper som liknade dem, eller bli helt tysta och fortsätta vara ensamma, började Rahim söka kontakt med alla. Han gjorde inte skillnad på nyanländ, svenskfödd, med eller utan invandrarbakgrund. Med Goffman så förstod han som sagt sig själv, sin jag-identitet, som annorlunda: men eftersom han accepterade detta utan att det gav honom skamkänslor så blev hans upplevda position inte likadan som för de andra intervjuade eleverna. Det kan uttryckas som att hans jag-identitet lämnade honom ett större handlingsutrymme, där han hade fler valmöjligheter för hur han skulle agera. Goffman menar att jag-identiteten formas av individens alla sociala erfarenheter: vi har förstås inte insyn i elevernas hela liv, men det som skiljer sig mest åt i elevernas berättelser under sina intervjuer är hur fokuserad Rahim är på att skaffa sig en utbildning som han inte haft chansen att få tidigare i sitt liv. Alla elever uttrycker att de, likt Rahim, i början trodde att det skulle gå bra att lära sig svenska och att det inte skulle vara svårt att ta kontakt med andra (svenskfödda) i skolan. Men det är bara Rahim som lyfter fram att han, tack vare sina tidigare erfarenheter av att bara ha fått tillgång till koranskola, värderar utbildning så högt. Det kan argumenteras för att denna erfarenhet har påverkat hans jag-identitet till att bli den av en person som fått en chans, någon som kan lyckas i sin nya situation. Detta är en kontrast till de andra eleverna som beskriver sin nya situation mer som att de förlorat något, som att de har ett litet handlingsutrymme här.

Rahim hade samma svårigheter som de andra eleverna beskriver – med språket, med att bli retad, med att känna sig ensam och annorlunda – men han lyckades ändå hitta strategier för att hantera och ta sig förbi dessa svårigheter. Trots sin stigmatiserade position säger han att han inte skäms för någon del av sig själv, vilket är en nyckel till hans öppenhet och att han vågar söka kontakt med andra och fokusera på sina studier oavsett vad andra kanske tycker.

8. Slutdiskussion

Så vad har vi då fått för svar på vår fråga om hur nyanlända eleverna upplever sina sociala relationer i skolan under sitt första år i svensk skola, och hur relaterar detta till vilka vänskapsband de skapar? Sammanfattningsvis uppfattar eleverna sin sociala position som utanför normen för hur man ”ska” vara. Deras sociala identitet, byggd på föreställningar om nyanlända och den lägre status detta ger dem, placerar dem i en stigmatiserad position i skolan. Det som stigmatiserar de intervjuade eleverna är deras sätt att tala svenska, deras utseende, och andras uppfattningar om deras ”avvikande” bakgrund och erfarenheter. En elev uttryckte att hon upplevt hur svenskfödda drog sig undan från henne specifikt eftersom de inte förstod sig på hennes bakgrund. Själv upplevde hon inte att de svenskfödda som bra vänner eftersom de inte hade hennes erfarenheter. Detta liknar vad Bunar (2010) säger om ”erfarenhetsmässig överlägsenhet” i förhållande till elever som saknar flyktningbakgrund. Bunar visar även på upplevelsen av ”språklig underlägsenhet” som central för de nyanlända elevernas sociala liv: skammen och frustrationen över att inte ha samma (svenska) språkliga resurser som de elever som följer normen. Precis som Bunar visade så har det framkommit i vår undersökning att kombinationen av att dela erfarenheter och att känna sig språkligt underlägsna svenskfödda elever, för nyanlända elever samman. Denna sociala position påverkar elevernas vänskapsband på så sätt att de söker sig till andra med liknande bakgrund

som de själva, i enlighet med Bunars resonemang ovan. De upplever att de, just på grund av sin position, inte får tillgång till sociala relationer med svenskfödda elever. Sammanhållning med andra nyanlända bli istället stark.

Vi har alltså kunnat visa att de intervjuade upplever sig bemötta som ”onormala” inte enbart på grund av sina språkkunskaper, utan att det handlar om mer än så. En jämförelse kan göras med de finska barn som under 1970-talet flyttade till Sverige tillsammans med föräldrar som sökte arbete (Andersson, Lyrenäs & Sidenhag, 2015), det kan tänkas att dessa barn stigmatiserades för sitt språk, och att det utgjorde ett kategoristigma att ses som invandrad, *men*: dessa stigman märktes inte nödvändigtvis när någon såg dem. De nyanlända idag kommer mestadels från länder längre från Sverige, och deras utseende kan inte döljas. De får hitta andra sätt att hantera de stigmatiserade aspekterna av sina identiteter: genom att bli tysta, genom att omfamna synen på sig själv som annorlunda och/eller umgås med varandra. Detta liknar det Skowronski (2013) kom fram till, nämligen att nyanlända ungdomarna i första hand sökte sig till andra elever med erfarenheter av att ha invandrat, och att det finns tydliga tecken på svårigheter för dem att bli inkluderade i sociala gemenskaper (ibid, s. 249). Många av ungdomarna i Skowronskis studie visade, precis som de vi intervjuat, tecken på att ha internaliserat stigmatiseringen och alltså gjort den till en del av sin identitet, vilket syntes genom att de skämdes för exempelvis hur de talade svenska. Detta verkar således vara ett återkommande mönster.

De intervjuade eleverna upplever sin position som ofrånkomlig, och som att de inte kan påverka den i någon större utsträckning. Däremot sticker en elev ut: Rahim, som tidigare endast gått i koranskola. Rahim uppfattar sin position som visserligen annorlunda och inte enligt normen, men verkar inte känna den skam eller andra negativa känslor som de andra eleverna gör på grund av detta. Som vi nämnde i föregående kapitel har hans jag-identitet påverkats av hans sociala erfarenheter, bland annat av att enbart ha haft tillgång till koranskola. Hans nya (skol-)situation blir därmed en möjlighet, snarare än en begränsning. De andra eleverna beskriver situationen i Sverige mer som att de förlorat något, som att de har ett litet handlingsutrymme här. Upplevelsen av sin sociala position är alltså densamma, men känslan av vad som är möjligt att göra utifrån den position skiljer sig åt. Det är alltså viktigt att minnas att alla inte kommer hantera samma situation på samma sätt.

Flera av eleverna hanterar sin stigmatiserade sociala position genom att skapa grupper med andra elever som var nyanlända och/eller hade invandrarbakgrund. Vi har sett vad vi tolkar som deindividualisering i flera av de grupperna, inte minst på grund av den viktiga roll som grupptillhörigheten spelar för elevernas identitet. Att få vara med i en grupp är så viktigt för deras självkänsla att de, ibland utan att reflektera, går upp i gruppidentiteten och följer gruppens regler. Det kan alltså sägas att stigmatisering i vissa fall kan leda till deindividualisering, som en strategi för individen att få uppleva tillhörighet och normalitet. Det kan vara svårt att med fullständig säkerhet veta om individen betar sig på ett sätt för att hen vill, eller för att hen blivit deindividualiserad: ett exempel är Jasmin, som under sin intervju inte uttryckte att hon egentligen inte ville bete sig som hon gör i grupp. Vi kan inte veta om det är hennes eget självständiga val att bete sig som hon gör. Dock tyder hennes tal om hur hon inte har ett eget ansvar för sina handlingar, och hur hon i ett annat sammanhang inte betedde sig så här, på att gruppen skapar deindividualisering. Vi kan jämföra hennes upplevelser med Ahmeds. Ahmed var medveten om att han egentligen inte ville bete sig som han gjorde i grupp, men han gjorde det ändå och tog inget ansvar för det eftersom ”gruppen”

utförde handlingarna. Stigmatisering leder inte per automatik till grupper där deindividualisering skapas, men det är sannolikt att en individ som på grund av sin sociala position stängts ute från flera gemenskaper sätter stor vikt vid sin grupptillhörighet: och därför mer än gärna identifierar sig med och betar sig som den.

Denna studie genomfördes inom ramen för en kandidatuppsats, och tiden för observation var därmed begränsad. Hade vi haft mer tid för observation, och möjlighet att genomföra fler intervjuer, hade vi antagligen kunnat höja validiteten och reliabiliteten på våra resultat. Studien är dock inte designad så att dess resultat ska kunna vara generella för alla nyanlända elever. Tvärtom är detta en mer djupgående studie av just dessa elever, vars erfarenheter kan vara exempel på nyanländas erfarenheter. En styrka är att vi har kunnat genomföra intervjuerna på elevernas modersmål, vilket ökar chansen för att göra en riktig tolkning av deras upplevelser.

8.1. Förslag till vidare forskning

Under vår studie har vi inte kunnat hitta någon tidigare forskning som har använt deindividualiseringsteorin för att studera nyanlända elever på högstadiet, för att förklara hur stigmatisering *ibland* kan leda till deindividualisering. Just detta är vår studies unika bidrag: kombinationen av Goffmans stigmatiseringsteorier och deindividualiseringsteorin som verktyg för att förstå nyanlända i skolan. På grund av att det inte verkar finnas några andra studier som vår, så vore det värdefullt med större studier på samma tema, för att ta fram mer generaliserbara resultat. Andra metoder skulle kunna komplettera intervjuer, till exempel enkäter till ett stort antal elever. Något vi slagits av under studiens gång är hur lite forskning vi hittat som utgår från lärarnas perspektiv. Hur upplever lärare nyanlända elevers sociala relationer, och hur arbetar dessa lärare för att stötta eleverna i sina relationer? Sådana frågeställningar vore av största intresse och skulle komplettera vår studie. Andra intressanta uppslag är att studera stigmatisering och deindividualisering hos nyanlända ungdomar på andra platser än i skolan – vad händer till exempel på fritidsgårdar eller i idrottsföreningar? Studier av hur deindividualisering kan ses som en konsekvens av stigmatisering vore även det nyttigt för förståelsen av nyanländas sociala skolsituation. Vi har inte lyckats hitta studier på just stigmatisering, deindividualisering och nyanlända i skolan, och är övertygade om att mer forskning om detta skulle öka förståelsen för hur man i skolan kan arbeta med nyanländas sociala relationer och grupptillhörigheter.

Att nyanlända umgås med varandra har visat sig ge dem en känsla av trygghet och normalitet, i vår studie och andra. Men som den intervjuade Maher sa är vänner inte bra bara för att de liknar en själv: det finns en poäng i att mötas över olika gruppgränser, för att inte förstärka de normer som skiljer till exempel nyanlända och svenskfödda åt. Att få större kunskap om hur nyanlända elever själva tänker om och upplever dessa processer är viktigt för bland annat lärare och andra som arbetar med nyanlända. Vi hoppas att vår uppsats kunnat bidra med en liten bit av sådan kunskap.

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Andersson, A., Lyrenäs, S., & Sidenhag, L. (2015). *Nyanlända i skolan*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Bunar, N. (2001). Kriget har ändå lärt oss något. I N. Bunar och M. Trondman (red.), *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie nr. 6:2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö: Malmö högskola.
- Çelikaksoy, A. & Wadensjö, E. (2016). *Kartläggning av erfarenheter och forskning om ensamkommande flyktingbarn i Sverige och andra länder. Rapport till Arbetsmarknadsdepartementet*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutet för social forskning.
- Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Diener, E. (1977). Deindividuation: Causes and consequences. *Social Behavior and Personality*, 5, 143–155.
- Fangen, K. (2013). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Goffman, E. (1959). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2013). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Le Bon, G. (1896). *The crowd: A study of the popular mind*. New York: The Macmillan Co. Tillgänglig: <https://archive.org/details/crowdastudypopu00bongooog/page/n247>
- Li, B. (2010). *The Theories of Deindividuation* (masteruppsats). Claremont, Kalifornien: Claremont McKenna. Tillgänglig: https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=cmc_theses

Migrationsverket (2018). *Beviljade uppehållstillstånd 2009–2018*.

<https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik/Beviljade-uppehallstillstand-oversikter>

Nilsson Folke, N. J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I N. Bunar (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37–80). Stockholm: Natur och Kultur.

Orive, R. (1984). Group similarity, public self-awareness, and opinion extremity: A social projection explanation of deindividuation effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 727-737. <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/614361784/fulltextPDF/3EBEBB63CC84EFEPQ/1?accountid=11162>

Parszyk, I.-M. (1999). *En skola för andra: minoritetselevers upplevelse av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS.

Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet. Ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber AB.

Skolinspektion. (2009). *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Övergripande granskningsrapport 2009:3. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2009/nyanlanda/nyanlanda-elever.pdf>

Skolverket. (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Tillgänglig: <https://kvutis.se/wp-content/uploads/2015/02/allmanna-rad-nyanlanda.pdf>

Skolverket, (2017) *17 000 fler nyanlända i grundskolan*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2017-03-23-17-000-fler-nyanlanda-i-grundskolan>

Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"* (doktorsavhandling). Lund: Lund Universitet. Tillgänglig: <https://portal.research.lu.se/ws/files/6318657/4067832.pdf>

Statistiska Centralbyrån (2019). *Invandring till Sverige*. Tillgänglig: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/invandring-till-sverige/>

Sveriges Kommuner och Landsting (2010). *Nyanlända elevers utbildning: goda exempel från tio kommuner*. Tillgänglig: <https://webbutik.skl.se/sv/artiklar/nyanlanda-elevers-utbildning-goda-exempel-fran-tio-kommuner.html>

Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber AB.

Trost, J. (2014). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vilanova, F., Beria F. M., Costa, B. C. & Koller, S. H. (2017). Deindividuation: From Le Bon to the social identity model of deindividuation effects. *Cogent Psychology*, Vilanova et al., *Cogent Psychology* (2017), 4: 1 308 104. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/23311908.2017.1308104>

Wigg, U. (2008). *Att bryta upp och börja om: Berättelser om flyktingskap, skolgång och identitet*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason and order versus deindividuation, impulse and chaos. I W. J. Arnold & D. Levine (red.) *Nebraska symposium on motivation* (s. 237-307). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Zimbardo, P. G., Haney, C., Banks, W. C. & Jaffe, D. (1982). The psychology of imprisonment. I J. C. Brigham & L. S. Wrightman (red.), *Contemporary Issues in social psychology* (4th ed., s. 230-245). Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev till rektor inför observationer och intervjuer

Vi heter Munalena Alobaidy och Raghad Mahmoud och vi studerar kompletterande pedagogisk utbildnings-programmet vid Göteborgs universitet. Vi läser nu vår sista termin och ska under vårterminen 2019 skriva en uppsats på C-nivå.

Vårt examensarbete handlar om nyanlända elevers sociala relationer vilket är ett viktigt och intressant ämne för såväl forskningen som samhället. Vi kommer att undersöka, utifrån ett elevperspektiv, nyanlända elevers grupptillhörigheter i skolmiljön, och hur deras grupptillhörighet påverkar deras beteende och identitet.

Vi skall observera några elever så att vi kan identifiera de problem som nyanlända elever står inför när integreras i svenska skolor. Vi vill därmed genomföra några intervjuer med nyanlända elever för att illustrera deras upplevelser när de vill vara med i en grupp, och vilka grupper de föredrar att vara med.

I enlighet med forskningsetiska principer är deltagandet i studien naturligtvis frivilligt och anonymt vilket innebär att inga riktiga namn kommer att användas på elever, lärare, skola eller kommun. Vidare kommer insamlat material och resultat bara användas i den här studien och vi kommer att förstöra materialet efter uppsatsen är klar.

Vi vänder oss till dig som rektor för att informera om att vi gärna vill göra vår studie i skolan och vi skulle vara tacksamma för ert samtycke. Om ni har mer frågor eller funderingar så är ni välkomna att kontakta oss eller vår handledare Malin Brännström.

Tack på förhand

Med vänliga hälsningar

Munalena Alobaidy

gusalomu@studen.gu.se

Raghad Mahmoud

gusmahmora@student.gu.se

Malin Brännström

malin.brannstrom@gu.se

Underskrift och datum

Bilaga 2

Samtycke till deltagande i intervjuer

Vi heter Munalena Alobaidy och Raghad Mahmoud och vi studerar kompletterande pedagogisk utbildnings-programmet vid Göteborgs universitet. Vi läser nu vår sista termin och ska under vårterminen 2019 skriva en uppsats på C-nivå.

Vårt examensarbete handlar om nyanlända elevers sociala relationer vilket är ett viktigt och intressant ämne för såväl forskningen som samhället. Vi kommer att undersöka, utifrån ett elevperspektiv, nyanlända elevers grupptillhörigheter i skolmiljön, och hur deras grupptillhörighet påverkar deras beteende och identitet.

Vi vill genomföra en intervju med dig för att fånga dina erfarenheter relaterade till vår studie. Ditt deltagande är ett effektivt bidrag till en bättre förståelse för hur nyanlända elever skapar sociala relationer och grupper i svenska skolor.

För att delta i studien som elev måste du vara en nyanländ elev som varit i Sverige mindre än 4 år och upplevt integrationen i den svenska skolan, Du måste också vara minst 15 år gammal.

Deltagandet i studien är naturligtvis frivilligt och vi kommer inte att skriva riktiga namn på elever, lärare, skola eller kommun och dina uppgifter behandlas konfidentiellt. Du har också möjlighet att när som helst avbryta ditt deltagande, och dina svar kommer endast att användas för denna undersökning.

Jag har läst informationen om studien och är medveten om hur insamlat material kommer att användas:

Namn och datum:

.....

Bilaga 3

Samtycke till deltagande i forskningsstudie

Vi heter Munalena Alobaidy och Raghad Mahmoud och vi studerar kompletterande pedagogisk utbildnings-programmet vid Göteborgs universitet. Vi läser nu vår sista termin och ska under vårterminen 2019 skriva en uppsats på C-nivå.

Vårt examensarbete handlar om nyanlända elevers sociala relationer vilket är ett viktigt och intressant ämne för såväl forskningen som samhället. Vi kommer att undersöka, utifrån ett elevperspektiv, nyanlända elevers grupptillhörigheter i skolmiljön, och hur deras grupptillhörighet påverkar deras beteende och identitet.

Vi kommer att observera din klass för att få en bättre förståelse för hur nyanlända elever skapar sociala relationer och grupper i svenska skolor. Vi kommer särskilt att observera de elever som ha varit i Sverige mindre än 4 år och som är minst 15 år gamla.

Deltagandet i studien är naturligtvis frivilligt och vi kommer inte att skriva riktiga namn på elever, skola eller kommun och dina uppgifter behandlas konfidentiellt. Du har också möjlighet att när som helst avbryta ditt deltagande, och insamlat material kommer endast att användas för denna undersökning.

Jag har läst informationen om studien och är medveten om hur insamlat material kommer att användas:

Namn och datum:

.....

Bilaga 4

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

1. Namn och födelseår? Hur länge har du varit i Sverige? (namn kommer ju dock inte användas i studie)
2. Har du gått i skolan i ditt hemland? Hur länge?

Att komma in i den svenska skolan:

1. Vad var den största skillnaden mellan här och ditt hemlands skola, förutom språket?
2. Kan du berätta för oss hur det var i början att komma in i den svenska skolan? Din upplevelse när man kommer till ett nytt land.

Sociala relationer:

1. Var det lätt att få kompisar här i skolan? Varför?
2. Upplevde du några hinder när det gäller att få kompisar? Vilka?
3. Har du många kompisar i skolan nu?
4. Vilka typer av grupper tycker du mest om att hänga med?
5. Tror du att det är lättare att skapa relationer med nyanlända än svenskar?
6. Pratar ni svenska eller andra språk i gruppen?
7. Umgås ni tillsammans på er fritid?
8. Påverkar typen av grupp ditt val att vara med gruppen? Varför?
9. Är du nu eller har förut varit med en grupp där du kände att den här gruppen inte passade dig? Berätta för mig.
10. Kände du dig någon gång tvingad att göra något som du inte vill men du gjorde det bara för att behaga gruppens medlemmar?