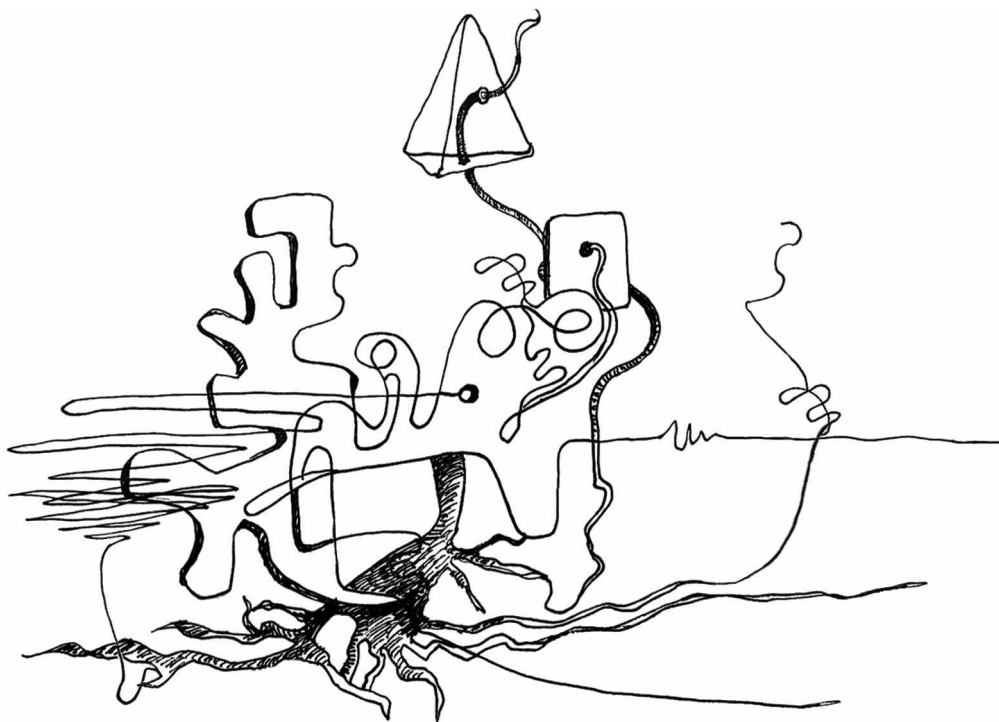




Att kliva ur föräldrars fotspår

Ungas berättelser längs vägen mot högre studier

Caroline Önnebro



UNIVERSITY OF
GOTHENBURG

Att kliva ur föräldrars fotspår

Att kliva ur föräldrars fotspår

Ungas berättelser längs vägen mot högre studier

Caroline Önnebro



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

© CAROLINE ÖNNEBRO, 2026

ISBN 978-91-7963-287-8 (tryckt)

ISBN 978-91-7963-288-5 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Barn- och ungdomsvetenskap, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/91743>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling 123

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.
www.cul.gu.se

Omslag: Illustration av Liana Sjölund

Foto: Felicia El Jazouli Önnebro

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2026



Abstract

Title: Stepping Out of Their Parents' Footsteps – Young People's Stories Along the Way to Higher Education
Author: Caroline Önnebro
Language: Swedish with an English summary
ISBN: 978-91-7963-287-8 (tryckt)
ISBN: 978-91-7963-288-5 (pdf)
ISSN: 0436-1121
Keywords: youth studies, sociology of education, social mobility, widening participation, transition to higher education, life course perspective, longitudinal life story interviews, intersectionality, translocational positionality

Despite the formal equality of opportunity in the Swedish education system, parents' educational background remains significant for academic success and transitions to higher education. This doctoral thesis investigates how young people whose parents lack higher education achieve academically and navigate pathways towards higher education. The guiding research questions address four issues: what motivates the participants to achieve academically and pursue higher education, how their aspirations are shaped over time, what appears to enable and to hinder these aspirations, and how their social background impacts their educational pathways.

The study is based on longitudinal life story interviews with thirteen young people, conducted annually from upper secondary school through the transition to higher education or other post-secondary pathways. The participants' stories are presented individually, organised around four metaphorical pathways to higher education: the obvious and expected pathway; the pathway through interest and future goals; the collective pathway towards improved conditions; and the uncertain pathway. Viewed through a life course perspective, the pathways to higher education emerge as processes shaped over time by social structures, relationships, educational transitions and individual actions. Drawing on Floya Anthias' theoretical concept of translocational positionality, the intersectional analysis shows how these life course processes are socially positioned. It highlights the impact of social and educational segregation, while also showing how class

background and migration background may become sources of motivation for pursuing higher education.

The study also shows how parents – despite representing the constraining factor that the participants have in common – constitute important social resources. Furthermore, the importance of relationships with teachers, peers and siblings runs throughout the participants' stories. Safe social relationships, together with high expectations and academic recognition, appear crucial to developing a strong sense of agency. School environments may compensate for a lack of academic resources at home through teachers' professional competence and supportive approaches. However, this compensatory potential depends on a safe social environment that creates favourable conditions for learning.

Through its longitudinal life course approach with an intersectional analytical lens, this thesis contributes to qualitative social mobility research by highlighting pathways to higher education as processes shaped over time through social structures, significant relationships and young people's own agency, rather than through individual choice alone.

Till pappa

Ronald Önnebro (1946–2021)

Du såg över glasögonskanten in i mina ögon – såsom du brukade göra när du hade något allvarligt att förmedla – och sa ”studera så mycket och så länge du bara kan”. Det var inte bara dessa ofta upprepade ord som lämnade avtryck, utan också det engagemang du visade för min studiegång.

Jag vet att du läste min planeringsseminarietext noggrant, för efteråt sa du ”Du är duktig du. Du kan en massa svåra ord som jag inte förstår”. Sedan fortsatte du att kommentera de delar av texten som du *hade* förstått.

Och du var alltid så stolt över mig. Om du suttit här idag med denna bok i hand hade det inte funnits någon hejd på hur mycket du skrutit över mig. Det vet jag. Men du saknas här idag.

Den 10 december 2021 tackade jag dig innerligt för allt stöd du gett mig. Jag berättade för dig att det första man skulle läsa i min avhandling var att jag är dig evigt tacksam. Jag förstod då att ditt jordeliv skulle sluta samma dag, och att du inte skulle sitta som åhörare under disputationsakten så som jag hade drömt om.

Därför inleds denna avhandling med min tacksamhet till dig.

Tackord

Denna avhandling vore ingenting utan de rika och öppenhjärtiga berättelser som jag fått ta del av under flera års tid. Därför riktar jag mitt varmaste tack till er, ni tretton deltagare som gett mig förtroendet att förvalta era berättelser. Det är min innersta förhoppning att denna avhandling gör era berättelser rättvisa.

Därefter har jag mest av allt mina kompetenta handledare Eva Reimers och Zahra Bayati att tacka. Ni har alltid varit måna om att jag ska skriva *min* avhandling och låtit mig utforska alla möjliga vägar – trygga i att jag skulle hitta rätt väg. Du, Eva, har ofta betonat att det ska vara lustfyllt att skriva avhandling. Tack för att du gett mig förutsättningar att tycka det är roligt under alla dessa år. Tack för all noggrann läsning som utvecklat såväl mina texter som mina tankar. Tack också för att du har anpassat dig efter mina skiftande faser och varit lyhörd inför vad jag behövt i stunden – vare sig det varit tid att andas, täta deadlines, lugnande ord eller någon som krigar för mig. Du, Zahra, har varit med ända från granskningen av min ansökan. Tack för alla kritiska perspektiv du delat med dig av längs vägen – både inom och utanför avhandlingsarbetet. Utöver den akademiska handledningen har du även varit ett stort moraliskt stöd på många olika sätt och visat en aldrig svikande tilltro till min förmåga, vilket jag är dig innerligt tacksam för. Jag vill också rikta ett tack till Ylva Odenbring och Ingrid Henning Loeb för betydelsefull handledning i avhandlingsarbetets tidiga skede.

Tack till de personer som läst, kommenterat och granskat min text under olika skeden. Tack Åsa Mäkitalo, Ylva Ågren och Elisabet Öhrn för värdefull granskning inför disputation. Tack för grundlig läsning och hjälpsam vägledning under etappseminarierna: Carina Carlhed Ydhag vid slutseminariet, Anne-Sofie Nyström vid mittseminariet och Gunnar Gillberg vid planeringsseminariet.

Ann-Kristin Hult vid enheten för akademiskt språk (ASK), dig vill jag tacka för ovärderlig vägledning i det akademiska skrivandets konst under min allra sista termin som doktorand.

När jag ansökte till forskarskolan CUL som samverkansdoktorand år 2017 var det på initiativ av min dåvarande rektor. Tack Jennie Arpfjord för att du gav mig den möjligheten. Tack även till nuvarande rektor Robert Rosendahl och biträdande rektor Charlotte Cederström som tagit över ansvaret och gett mig förutsättningar att fullfölja forskarstudierna.

På Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vill jag rikta ett särskilt tack till den ständiga klippan Desirée Engvall som alltid varit den jag kunnat vända mig till i små och stora frågor. Tack också till nuvarande studierektor Nils Hammarén och föregående studierektorer Mona Lundin och Annika Lantz-Andersson samt till de kollegor på institutionen som visat intresse för mitt arbete eller bidragit till en trevlig arbetsmiljö. Som nyantagen doktorand på institutionen blev jag särskilt varmt omhändertagen av mina rumskamrater. Därför riktar jag ett varmt tack till Anna Backman, Martin Göthberg, Agnetha Pihl och Lena Ryberg. Tack till Lena Sotevik och Frida Siekkinen som tog på sig uppdraget som mentorer och därefter välkomnade mig till den stimulerande gemenskapen i Gegerfeltska villan. Samtalen vid lunchbordet i villan kom att utgöra en viktig del i den akademiska inskolningen – på olika sätt. Jag vill tacka de dåvarande doktorander som jag fick nöjet att lära känna i villan vid olika tillfällen: Natalie Davet, Jonas Lindbäck, Malin Brännström, Kristina Hunehall Berntsson, Sara Eliasson och Anna-Lena Borg. Efter tiden i villan har doktorandsammanhanget på institutionen varit av fortsatt stor betydelse för mig. Tack till alla doktorander på IPKL, i synnerhet Iuliana Bădică för givande samtal samt Kalliopi Moraiti som varit drivande i att organisera fakultetens hjälpsamma skrivretreat.

Forskarskolan CUL har utgjort ett oerhört betydelsefullt sammanhang för mig under dessa år, framför allt temaverksamheten Lärarprofession, skolutveckling och demokrati. Tack till temaledarna Cathrin Wasshede och Helena Wallström. Ett särskilt tack till dig, Cathrin, som gett värdefullt stöd – både akademiskt och moraliskt. Tack också till tidigare temaledare Ann-Sofie Holm, Sofia Persson och Ulf Bjereld. Inom CUL finns många nuvarande och tidigare doktorander som kommit att betyda väldigt mycket. Hampus Liljeröd, min enda heltidskollega, du har betytt extra mycket för mig i alla (doktorand)livets med- och motgångar. Linnea Rosengren, tack för din vänskap, för att du granskat min text, bjudit på minikonferens och stöttat på mängder av sätt. Tack Louise Backelin, Camilla Bratt, Carl Michael Karlsson, Marina Karlsson, Christer Larsson, Annette Lurén, Annelie Mickelsson, Sofia Moström, Maria Norgren, Minna Seppänen Panas, Johanna Sunesson, Gustav Tekström och Christopher Ali Thorén. Med er har tiden som doktorand varit både lättare och roligare och jag är mycket tacksam och glad över alla stunder vi delat inom och utanför arbetets ramar. Jag vill också rikta ett tack till CUL:s vetenskapliga ledare genom åren: Cecilia Ferm Almqvist, Jonas Emanuelsson och Henrik Friberg Fernros.

Ett annat sammanhang som haft betydelse för mitt arbete är konferensen om berättelseforskning. Tack till er som organiserar och medverkar i konferensen. Ni har bidragit med rik inspiration och värdefulla synpunkter på mitt arbete.

I relation till denna avhandlings tematik skulle jag också vilja rikta ett tack till de lärare som uppmuntrade mig att doktorera under tiden jag studerade på masterprogrammet i utbildningsledarskap: Beniamin Knutsson, Jan Gustafsson Nyckel och Girma Bernahu. Att ni visade tilltro till min akademiska förmåga hade stor betydelse för mig.

Jag har många personer att tacka för betydelsefull vänskap, men jag vill nämna några vänner som haft särskild betydelse för mig som doktorand. Ett flerfaldigt tack till Liana Sjölund för att du engagerat dig i mina forskarstudier på många olika sätt. Inte minst tackar jag dig för avhandlingens fantastiska omslagsbild. Tack till Andrea Astalan och till Ahmad Khalil som båda trätt in som stöd och avlastning vid mer eller mindre kritiska tillfällen. Djemel Ögren, tack för läsning av text och stöd under och efter slutseminariet. Tack Carolina Jimenez, Josefin Lundström och Johanna Waleij för ert stöd i samband med mittseminariet. Tack Matilda Persson för att du kom och hejade fram mig till 3MT-vinst under Vetenskapsfestivalen. God vänskap finns även i mitt eget Bullerbyn på Hisingen. Tack till alla ni familjer med stora hjärtan och välkomnande hem. Ni har gjort dessa utmanande år lite lättare och mycket roligare. Och liksom det varit viktigt med stöd och engagemang i forskarstudierna har det varit lika viktigt att ha en plats där avhandlingen försvinner fullständigt ur sinnet för en stund. Ett varmt tack till Anilda "Gata" Fernandes och resten av capoeirafamiljen. Hos er har jag fått en fristad för mental återhämtning, med utmaningar, galenskaper och vänskap.

Tack till min familj för att ni alltid finns där och gör livet vackrare: mina bröder, min syster, mina syskonbarn och därtill alla vänner som jag räknar till min utökade familj. Tack mamma, Elisabeth Önnebro, för den förebild du är. Efter 40 års ålder och med barn i skolålder bestämde du dig för att börja studera på Komvux och därefter veckopendla över 10 mil för att ta lärarexamen. Du visade mig att det aldrig är för sent och att trägen vinner.

Störst tack till mina otroliga barn Emilio, Felicia och Joline, vars tålmod och förståelse varit beundransvärda. Ni har gett mig både kärlek, hopp, glädje och tröst längs vägen, och det är ni som ger allt en mening.

Innehåll

VAD SOM AVHANDLAS	15
Problembeskrivning	16
Syfte och frågeställning	18
Bokens disposition	19
OM UTBILDNINGSBANOR BORTOM SOCIAL REPRODUKTION	21
Skolans kompensatoriska potential	22
Relationer, stöd och nätverk i rörelsen mot högre utbildning	29
Migration, plats, kön och social klass	34
Sammanfattning	42
LIVSLOPPSPERSPEKTIV SOM HOLISTISK, TEORETISK ANSATS	45
Historisk tid och plats	46
Om social klass	47
Om intersektionalitet och sociala kategorier utöver klass	49
Om plats	52
Sammanlänkade liv	53
Aktörskap	55
Timing	57
Sammanfattning	59
METOD	61
Narrativ forskning och livsberättelser	61
Vetenskapsfilosofiska antaganden	66
Praktiskt genomförande	68
Urvalsprocessen	68
Livsberättelseintervjun	70
Resultatpresentation och analys	74
Forskningsetiska reflektioner	78
Sammanfattning	81
VÄGAR MOT HÖGRE UTBILDNING	83
Den självklara och förväntade vägen	84
Laila: ”man har kul, man pluggar och allting bara flyter på”	84
Liam: ”man vill ge tillbaka till föräldrarna”	92
Helen: ”det har alltid känts som en självklarhet”	102
Jennifer: ”valmöjligheter – höga betyg”	115

Sammanfattning av den självklara och förväntade vägen	129
Vägen via intresse och framtidsmål.....	131
Lova: ”jag har alltid velat bli veterinär”	131
David: ”från ung ålder har jag velat bli pilot”	140
Tim: ”jag var ju väldigt sökande i att få utmaningar”	149
Yusuf: ”jag har varit mycket nyfiken”	159
Sammanfattning av vägen via intresse och framtidsmål	173
Den kollektiva vägen mot förändrade villkor	174
Katarina: ”kunskap gör en smart och då gör man smarta val”	174
Hanna: ”jag kan betala henne tillbaka för det hon har gett mig”	189
Diana: ”skolan blev som en biljett till frihet”	204
Emelie: ”mina föräldrar DROG böckerna från mig”	217
Sammanfattning av den kollektiva vägen mot förändrade villkor	228
Den osäkra vägen	230
Linn: ”jag är inte så snabbblärd av mig”	230
Sammanfattning av den osäkra vägen.....	243
ETT LIVSLOPPSPERSPEKTIV PÅ VÄGAR MOT HÖGRE UTBILDNING	245
En intersektionell analys av historisk tid och plats	245
Övergångar och rörelser i tid och rum	250
Vändpunkter som relationella händelser	253
Utbildning som kollektivt projekt	255
Aktörskapets strukturella och relationella villkor	257
Slutsats.....	260
DISKUSSION.....	263
SUMMARY	271
LITTERATURLISTA.....	279

Vad som avhandlas

I egenskap av gymnasielärare har jag suttit i otaliga utvecklingssamtal med elever och föräldrar. Ett av dessa utvecklingssamtal väckte frågor hos mig som ligger till grund för denna avhandlingsstudie.

Det var i mars månad, 2017. Eric studerade första året på naturvetenskapliga gymnasieprogrammet och satt tillsammans med sin mamma mitt emot mig – Erics mentor. Vi hade träffats för att genomföra vårterminens utvecklingssamtal. Betygsprognoserna varslade om A eller lägst B i samtliga av Erics pågående kurser. Hans mamma hade avböjt erbjudandet om att ha en tolk närvarande, så Eric hjälpte till när hon inte lyckades uttrycka sig som hon ville. Mamman berättade hur stolt hon var över sin sons resultat och framtidsvisioner, särskilt eftersom varken hon eller hennes man hade ägnat sig åt eftergymnasiala studier. Jag reagerade på att det var första gången jag hörde detta. Vanligtvis mötte jag föräldrar som var forskare, läkare, ingenjörer, lärare, och så vidare. Den här reflektionen blev för mig en katalysator för att söka mer kunskap om relationen mellan föräldrars och barns utbildningsbanor, vilket ledde till en växande nyfikenhet för ungdomar som Eric – de som bryter mot det förväntade.

Efter utvecklingssamtalet med Eric vände jag mig till Statistiska Centralbyrån (SCB, 2016) för att ta reda på huruvida mina iakttagelser om relationen mellan högpresterande elever och föräldrarnas utbildningsnivå motsvarade Sveriges befolkning i stort. Utifrån rapporten *Samband mellan barns och föräldrars utbildning* (SCB, 2016) och senare rapporter från Skolverket (2018; 2025; 2026), statistik från SCB (2024), SCB och UKÄ (2025) och analys av Universitetskanslersämbetet (UKÄ, 2022) har jag blivit varse att flera faktorer utöver föräldrars utbildningsnivå – framför allt kön, migrationsbakgrund, socioekonomisk bakgrund och geografiskt område – på olika sätt korrelerar med höga och låga betyg, utbildningsväg samt utbildningslängd. Dessa faktorer förstås bäst intersektionellt, det vill säga hur olika bakgrundsfaktorer i kombination skapar olika förutsättningar för studieframgång och utbildningslängd. Den faktor som emellertid har enskilt störst

påverkan är föräldrars utbildningsbakgrund. Ju högre utbildning föräldrarna har, desto högre blir barnens betyg och sannolikheten för högre studier.

Med dessa entydiga statistiska rapporter framför mig gick mina tankar tillbaka till Eric. Den undran som väcktes under utvecklingssamtalet blev inte bara en katalysator utan den drivmotor som ständigt fört avhandlingsprojektet framåt: Om strukturerna av social reproduktion inom utbildningsväsendet är så starka – hur kommer det sig att vissa ungdomar utgör undantag i statistiken?

Problembeskrivning

Sverige har en hög nivå av formell jämlikhet inom utbildningssystemet, med obligatorisk och avgiftsfri grundskola samt avgiftsfria gymnasie- och högskoleutbildningar. Trots detta finns en social snedrekrytering till högre utbildning, i synnerhet i relation till föräldrars utbildningsnivå, där unga vars föräldrar saknar högre utbildning är underrepresenterade bland högskolestuderande (Gustafsson & Yang Hansen, 2018; SCB, 2016). Betydelsen av föräldrars utbildningsnivå för ungas studieresultat har till och med ökat sedan tidigt 90-tal (Gustafsson & Yang Hansen, 2018). Dessutom har föräldrars utbildningsbakgrund betydligt större påverkan på ungas utbildningsutfall än vad skolklimatet har, eftersom skolor inte bara har kompensatoriska effekter på ojämlikhet utan även upprätthåller ojämlikhet (Jonsson & Treuter, 2019). Att social bakgrund fortfarande har så stor betydelse för utbildningsutfall står i kontrast till de meritokratiska ideal som kom att präglade svensk utbildningspolitik under efterkrigstiden.

I idén om meritokrati tillskrivs utbildning en central roll för social rörlighet genom att individers meriter snarare än ursprung ska avgöra utbildnings- och livschanser (Brown, 1990). Dessa idéer kom framför allt till uttryck i införandet av en enhetlig grundskola 1962, som var helt genomförd 1972. En av tankarna bakom den enhetliga grundskolan var att en likvärdig skola för alla skulle resultera i vidare studier för de studiebegåvade, oberoende av socioekonomiska förhållanden (Egidius, 2001). Denna reform var inte unik för Sverige utan liknande reformer pågick i andra länder runtom i Europa (Brown, 1990).

1962 års skolreform hade positiva effekter – i synnerhet för barn till lågutbildade föräldrar – såsom ökad utbildningsnivå, högre lön senare i livet och ökad social rörlighet (Meghir & Palme, 2005). Trots denna utveckling

kvarstår alltså en social snedrekrytering till högre utbildning – ett mönster som är särskilt framträdande bland yngre högskolenyborjare och inom vissa utbildningar (SCB, 2024). Det innebär att den formella jämlikheten inte motsvaras av substantiell jämlikhet. Utbildningsmöjligheter skiljer sig fortfarande systematiskt mellan olika sociala grupper (se Thompson, 2019).

Den sociala rörligheten som ökade i Sverige i och med reformen 1962 började avta från mitten av 80-talet (Jonsson, 2004). Skolans kompensatoriska uppdrag att ”uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, 1 kap, 4 §) har försvagats (Skolverket, 2025). Likvärdigheten i skolan har minskat sedan det fria skolvalet infördes 1992 och har fortsatt att minska under 2020-talet, främst till följd av en stadigt ökande boendesegregation, som i sin tur – tillsammans med skolvalet – bidragit till en ökad skolsegregation (Skolverket, 2025). I och med en minskad social rörlighet, ökad segregation och minskad likvärdighet i skolan bidrar utbildningssystemet till bevarandet och reproduktionen av sociala hierarkiska strukturer (se Bourdieu & Passeron, 2008).

Myndighetsrapporter och statistiska analyser beskriver strukturella mönster av hur ungas skolresultat, utbildningsvägar och utbildningslängd relaterar till olika sociala faktorer. Däremot ger de ingen kunskap om hur utbildningsbanor faktiskt formas och förstås av ungdomar som trots begränsade utbildningsresurser i familjen presterar väl i skolan och söker sig till högre studier. Tidigare forskning har i stor utsträckning fokuserat på reproduktion av ojämlikhet (se t.ex. Beach, 2018; Lareau, 2011). Även om det finns betydelsefulla studier om hur unga från studieovana hem går vidare till högre studier (se t.ex. Ivemark & Ambrose, 2021; Kupfer, 2015; Månsson m.fl., 2021; Osman m.fl. 2021a), finns det fortfarande behov av mer kunskap om denna grupp som avviker från mönster av social reproduktion inom utbildning. Föräldrars utbildningsnivå är en faktor som har stor påverkan, samtidigt som tidigare forskning visar hur en rad faktorer har betydelse för dessa ungas utbildningsbanor (se t.ex. Kupfer, 2015; Månsson m.fl., 2021; Patfield m.fl., 2021; Sammons m.fl., 2018; Spiegler, 2018; Trondman, 1994).

Forskningsfältet domineras av vissa teoretiska ansatser. Inom kvantitativa mobilitetsstudier är Urie Bronfenbrenners ekologiska systemteori framträdande för att synliggöra hur individen påverkas av den omgivande miljön på olika nivåer (se Sammons m.fl., 2018; Siebecke, 2026; Yang Hansen m.fl., 2025). Inom kvalitativ forskning dominerar Pierre Bourdieus teoretiska ramverk – främst med begreppen kapital och habitus – som synliggör

relationen mellan sociala strukturer och individens sociala position (se t.ex. Bennich-Björkman, 2025; Ivemark & Ambrose, 2021; Lundqvist 2010; 2020; Osman m.fl., 2021a). Tidigare studier – som jag redogör närmare för i kapitlet ”Om utbildningsbanor bortom social reproduktion” – är framför allt retrospektiva, det vill säga att de genomförts efter att övergången till högre studier skett. En del av studierna är i stället prospektiva, det vill säga att de genomförts när deltagaren eller respondenten stått inför valet av högre studier. Det finns ett färre antal longitudinella studier som följt deltagare innan, genom och efter övergången till högre studier. Det behövs därmed mer kunskap om hur unga med föräldrar utan högre utbildning orienterar sig mot universitetsstudier – inte som ögonblicksbilder utan som en rörelse över tid. För att fånga komplexiteten i hur sådana individer förhåller sig till sin skolgång och utbildningsval över tid har jag valt en longitudinell ansats och antagit ett livsloppsperspektiv (se Giele & Elder, 1998) tillsammans med Floya Anthias (2021) teoretiska verktyg. Såväl livsloppsperspektivet som Anthias riktar särskild uppmärksamhet mot den temporala aspekten av tillvaron – att omgivningen, sociala positioner, relationer och förhållningssätt är föränderliga.

Syfte och frågeställning

Studien syftar till att bidra med kunskap om hur vägen mot högre studier blir möjlig och eftersträvarsvärd för ungdomar vars föräldrar saknar en högre utbildning, det vill säga ungdomar vars utbildningsbana avviker från dominerande strukturer av social reproduktion. Valet av ordet *vägen* syftar på hur skolgång och utbildningsambitioner som processer formas och omformas i relation till individens bakgrund och omgivande strukturella villkor, i samspel med andra människor. För att utforska detta har jag tagit del av återkommande livsberättelser av tretton ungdomar som lyckats väl i skolan och siktar mot universitetsstudier, trots att deras föräldrar inte är högutbildade. Med högutbildad avses lägst en treårig universitetsutbildning, medelhögt utbildad innebär lägst en treårig gymnasieexamen och lågutbildad innebär högst en tvåårig gymnasieexamen (UKÄ, 2022).

Frågeställningarna lyder:

1. Vad motiverar ungdomarna att prestera i skolan och erhålla en högre utbildning?

2. Hur formas och motiveras ungdomarnas utbildningsambitioner över tid?
3. Vad framträder som möjliggörande och hindrande i ungdomarnas berättelser om deras utbildningsambitioner?
4. Vilken betydelse får social bakgrund i ungdomarnas berättelser om utbildning och vägen mot högre studier?

I likhet med Eric som jag berättade om inledningsvis, bryter ungdomarna i studien mot det förväntade mönstret. I upprepade livsberättelseintervjuer under en period om tre till fyra år, i övergången från gymnasiet till högre utbildning, berättar deltagarna om uppväxtvillkor, skolgång, drivkrafter och framtidsvisioner. Med ett livsloppsperspektiv (se Elder 1998) som övergripande analytisk ram i kombination med Anthias (2021) teoretiska verktyg riktas ett särskilt ljus mot hur deltagarnas skolgång och utbildningsambitioner formas och förändras i relation till deras sociala bakgrund, sociala relationer och eget aktörskap.

När elevers studieframgångar och strävan mot högre studier står i fokus kan avhandlingen antas befästa normen om högre studier som ett ideal. Högre studier leder förvisso ofta till fördelar såsom högre inkomst och större inflytande i samhället på grund av ökad makt i form av kunskap och meriter. Min avsikt är emellertid inte att vidareförmedla ett normativt ideal om högre studier som det mest eftersträfvansvärda för alla medborgare och att värdera en universitetsutbildning högre än en yrkesutbildning. Däremot anser jag att utbildning har ett egenvärde utöver samhällelig och ekonomisk nytta, och att olika utbildnings- och yrkesvägar borde vara lika tillgängliga för alla, oavsett social bakgrund.

Bokens disposition

I detta inledande kapitel har jag beskrivit hur mitt intresse för studieobjektet väckts, ringat in forskningsproblemet utifrån en kort utbildningshistorisk kontext, gett en inledning till forskningsfältet och formulerat studiens syfte och forskningsfrågorna som styr avhandlingsarbetet. I nästa kapitel – Om utbildningsbanor bortom social reproduktion – redogör jag för tidigare forskning som relaterar till social mobilitet genom utbildning. Kapitlet är uppdelat i tre avsnitt som centrerar tidigare forskning relaterat till 1) skolans kompensatoriska potential, 2) betydelsen av sociala relationer för skolfram-

gång och vägen mot högre studier samt 3) hur migrationsbakgrund, geografisk plats, kön och social klass spelar in i ungas utbildningsbanor.

I efterföljande kapitel – Livsloppsperspektiv som holistisk, teoretisk ansats – presenterar jag det teoretiska ramverk som används i studien. Kapitlet är organiserat utifrån livsloppsperspektivets principer: historisk tid och plats, sammanlänkade liv, aktörskap och timing. Inom dessa visar jag hur jag använder Anthias (2021) teoretiska verktyg för att definiera livsloppsperspektivets principer, främst utifrån begreppen *socialt mobiliserbara resurser* (se Anthias, 2007) och *translokationell positionalitet* – vilket innebär en intersektionell förståelse av sociala kategorier i relation till rum och tid. I metodkapitlet som följer diskuterar jag narrativ forskning och min epistemologiska förståelse av narrativ. Därtill argumenterar jag för valet av livsberättelseintervjuer som datainsamlingsmetod och beskriver förfarandet.

I resultatkapitlet – Vägar mot högre utbildning – presenteras deltagarnas livsberättelser individuellt men samlade under fyra olika vägar. Dessa fyra vägar utgör ett sätt att organisera berättelserna utifrån den övergripande riktning som framträder i berättelserna om vägen mot högre studier men ska inte förstås som en typologi över deltagare. Efter resultatkapitlet följer ett analyskapitel – Ett livsloppsperspektiv på vägar mot högre utbildning – där resultaten från föregående kapitel analyseras utifrån livsloppsperspektivets principer och Anthias (2021) teoretiska verktyg. I det sista kapitlet – Diskussion – ställer jag avhandlingens resultat i relation till tidigare forskning och diskuterar studiens bidrag till forskningsfältet, vilken betydelse studien kan ha för svensk skola och insatser för breddad rekrytering samt ger förslag till vidare forskning.

Om utbildningsbanor bortom social reproduktion

En rik mängd kvalitativ forskning erbjuder förklaringar till de mekanismer som ligger bakom upprätthållandet av ojämlikhet och därmed den sociala reproduktionen inom utbildningssystemet. Med breda penseldrag vill jag hävda att detta forskningsfält centreras kring två huvudsakliga teman, för vilka Bourdieus teoretiska ramverk är särskilt framträdande (se Bourdieu & Passeron, 2008). Det ena temat är hur utbildningssystemet är format utifrån en medelklassnorm som gör skolgången lättare att navigera för vissa och svårare för andra (se exempelvis Archer m.fl., 2010; Ball, 2003; Beach, 2018; Broady, 1987; Lareau, 2011). Det andra temat är hur skolvalet och boendesegregationen skapar skillnader i utbildningsmöjligheter (se exempelvis Ambrose, 2016; Harling, 2017; Kallstenius, 2010; Reay m.fl, 2005). Dessa två huvudteman överlappar visserligen varandra och inkluderar även intersektionella perspektiv där fokus inte bara riktas mot utbildningsbakgrund och social klass utan även mot kön, etnicitet och plats.

Mot denna bakgrund framstår ungdomar med studieframgång och universitetsambitioner, vars föräldrar saknar högre utbildning, som särskilt intressanta. Detta kapitel fokuserar därför inte på reproduktion av ojämlikhet i utbildningssystemet, utan på tidigare forskning om skolframgång och vägen mot högre studier hos denna grupp av unga.

I denna forskningsöversikt har jag valt att inkludera såväl kvalitativ som kvantitativ forskning, med betoning på den kvalitativa. På samma sätt har jag valt att betona forskning utförd i svensk kontext, även om jag också redogör för flera internationella studier. Detta för att visa att fenomenet som studeras är globalt. Forskningsintresset för uppåtgående social mobilitet genom utbildning har ökat betydligt på senare år, vilket delvis förklarar mängden nyligen publicerade titlar i nedanstående forskningsöversikt. Ytterligare en förklaring är att jag valt att inkludera fler av de artiklar eller böcker som publicerats de senaste åren och begränsat urvalet av äldre publikationer. Dessa avvägningar har gjorts med anledning av de förändringar som sker

inom utbildningssystemet och i samhället, vilket medför att villkoren och upplevelsen av social mobilitet ter sig olika utifrån historisk och geografisk kontext.

Utifrån tidigare forsknings undersökningsområden och resultat har jag valt att tematisera den samlade kunskapen utifrån tre huvudområden: 1) vad som verkar gynnsamt i skolan, 2) betydelsen av relationellt stöd utanför skolan och 3) betydelsen av migration, plats, kön och social klass för vägen mot högre studier. Precis som att dessa områden i stor utsträckning överlappar varandra, berör många studier flera av dessa huvudområden och kommer därmed nämnas upprepade gånger. Vissa publikationer presenteras i reducerad form utifrån att de har ett annat eller ett bredare huvudsakligt forskningsintresse och därmed en begränsad relevans i relation till avhandlingens fokus.

Skolans kompensatoriska potential

Ojämlikheter i samhället och inom utbildningssystemet påverkar skolklimat. Elevers socioekonomiska bakgrund har en stark koppling till deras skolprestation. Dessa är två väl underbyggda konstateranden från tidigare forskning. Samtidigt visar forskning att sambanden inte är deterministiska, utan att skolan kan spela en avgörande roll i att kompensera för ojämlika villkor. Berkowitz m.fl. (2017) visar i sin forskningsöversikt hur ett gott skolklimat har en positiv inverkan på elevers prestationer – oavsett social bakgrund – och att det även kan mildra de negativa effekterna av en låg socioekonomisk status. På så sätt kan ett gott skolklimat vara ett sätt att motverka ojämlika villkor i utbildningen, menar Berkowitz m.fl. (2017), men konstaterar också att det finns en stor variation i sätt att mäta skolklimat och att det därför finns mångtydiga resultat som är svåra att sammanställa. Detta pekar mot att skolans betydelse inte kan reduceras till en enskild faktor, utan måste förstås i relation till hur olika aspekter av skolmiljön samverkar.

Det första steget inom utbildningssystemet – förskolan – har i brittiska studier visat sig ha betydelse för att utjämna ojämlikheter utifrån social bakgrund. Tidiga utbildningsinsatser framträder här som centrala för att skapa mer jämlika förutsättningar för senare skolf framgång. Utifrån ett omfattande brittiskt longitudinellt forskningsprogram (EPPE/EPPSE), med mixed methods data har Siraj-Blatchford (2010) studerat framgångsrika arbetarklassbarn. Hon fann att barn med svag hemmiljö gynnades av

förskola, men allra mest av högkvalitativ förskola med socialt blandad barngrupp. Särskilt gynnsam var kombinationen av högkvalitativ förskola och en stark hemläromiljö, det vill säga där barnet tar del av lärandeaktiviteter i hemmet, så som läsning, museibesök och biblioteksbesök. I en senare artikel som grundas på samma data bekräftar Sammons m.fl. (2018) detta fynd genom att se långsiktiga positiva effekter av att ha gått i förskola, där man också gör en åtskillnad mellan kvaliteten på förskolor. De fann dessutom att kvaliteten på högstadieskola hade stor betydelse för senare inträdespoäng till högre studier. Lärares arbete framstod som betydelsefullt, i fyra avseenden: positiva relationer till lärare, lärares professionella fokus, formativ återkoppling och handledning av elevers arbete. Tillsammans visar dessa studier hur betydelsen av utbildningens kvalitet sträcker sig över hela utbildningskedjan, från tidiga år till senare skolprestationer.

I en systematisk översikt av longitudinella, kvantitativa studier undersöker Di Lizio m.fl. (2025) vilken betydelse relationen mellan lärare och elev har för elevers engagemang, prestation och avhopp. Resultaten visar att kvaliteten på relationen har en tydlig och konsekvent koppling till elevers skolengagemang över tid. Positiva relationer är kopplade till ökat engagemang, bättre beteende och lägre risk för avhopp, medan negativa relationer bidrar till bristande engagemang och sämre resultat. Studien visar också att dessa relationer är särskilt viktiga för elever med låg socioekonomisk bakgrund, migrationsbakgrund eller psykisk ohälsa, eftersom dessa grupper oftare har sämre relationer till lärare och därmed sämre utbildningsutfall. Positiva relationer kan fungera som en skyddsfaktor och bidra till att motverka negativa utbildningsbanor (Di Lizio m. fl., 2025).

Också i Siebeckes (2023) analys av data från PISA 2018 framstår lärares arbete även som den mest framträdande positiva faktorn för akademisk resiliens hos svenska skolor. Elever som upplever att läraren visar intresse, hjälper dem och fortsätter undervisa tills de förstår har större sannolikhet att både prestera bättre och att räknas som akademiskt resilienta. På liknande sätt identifierar Yang Hansen m.fl. (2025) genom analys av PISA-undersökningar (2000–2015) flera viktiga skolrelaterade faktorer som påverkar elevers resultat i svensk skola. Positiva faktorer är lärares förmåga att skapa goda relationer till sina elever, hög lärarmoral, god tillgång till utbildningsresurser, en stor andel behöriga lärare och ett positivt klassrumsklimat. Yang Hansen m.fl. (2025) menar dock att lärares kvalifikationer inte är tillräckliga i sig om de inte har förmåga att anpassa sig till de specifika

klassrumsmiljöerna i socioekonomiskt svagare skolor. Ett centralt resultat är att skolans organisation och klimat kan fungera som en kompensatorisk mekanism för elever från låg socioekonomisk bakgrund, men att det också kan förstärka effekterna av ojämlika förutsättningar. Författarna visar nämligen att den kompensatoriska förmågan har försvagats över tid, delvis i samband med ökad skolegregation och systemförändringar i Sverige.

I linje med detta konstaterar Behtoui och Strömberg (2020) att socialt kapital fungerar som en mekanism för reproduktion av ojämlikhet, men finner i sin studie även ett fall där skolan har en kompensatorisk effekt genom goda sociala relationer. Behtoui och Strömberg (2020) har genomfört deltagandeobservationer och intervjuer med elever i åk 9, lärare och skolpersonal på tre svenska skolor. I en av skolorna – i ett socioekonomiskt utsatt och invandrartätt område – har engagerad skolpersonal lyckats skapa starka relationer präglade av tillit, närhet och respekt mellan lärare, elever och föräldrar. Genom aktivt arbete, nära kontakt med familjer, stödinsatser och ett inkluderande klimat skapas ett högt socialt kapital trots begränsade resurser, vilket leder till förbättrade skolresultat och ökad motivation hos eleverna. I detta fall fungerar skolans sociala relationer som en kompensatorisk resurs som motverkar ojämlikhet. Viktiga mekanismer är emotionellt stöd, höga förväntningar, samarbete mellan skola och hem samt skapandet av en känsla av tillhörighet och mening i skolmiljön. Elevernas erfarenheter av att bli sedda och värderade framstår som centrala för deras engagemang och prestation.

Även Gustafsson (2014) skriver hur olika sociala nätverk i skolan ger ett socialt kapital som kompenserar för ett begränsat kulturellt kapital i hemmet och visar hur sådana resurser inte enbart finns i formella strukturer, utan också i informella relationer mellan elever. Gustafssons bokkapitel grundas på en studie om fyra högstadiepojkar med invandrabakgrund och höga studieaspirationer. De socialt gynnsamma nätverken uppkommer i en skola som beskrivs som öppen, välkomnande och inkluderande där det finns goda relationer mellan lärare och elev samt eleverna emellan. Därtill har skolan en särskild fotbollsprofil som fått många studiemotiverade elever att söka sig dit, vilket får en positiv effekt på andra elever. Pojkarna beskriver hur äldre pojkar på skolan utgör förebilder och skapar normer om att visa respekt för äldre elever, lärare och föräldrar samt ”normer som beskriver en framgångsrik maskulinitet” (Gustafsson 2014, s. 135). De äldre pojkarna ger råd till de yngre om utbildning och framtida karriär, och ger exempel på hur det kan gå

sämre för de som inte fokuserat på sina studier. Pojkarna vänder sig också till flickorna i klassen som en social resurs. De tar hjälp och lärdom av flickorna i klassen som kommer från hem med starkare kapital och utarbetade studietekniker. Det är dock inte ett enkelriktat stöd, utan ett klimat av ömsesidig kamrathandledning som bidrar till att forma ”en performativ identitet” (s. 139). Slutligen skriver Gustafsson hur starka band, samarbete och solidaritet mellan pojkarna utgör en strategi som bidrar till att forma en kollektiv identitet.

Vikten av positiva sociala relationer i skolan betonas även i Lindbäcks (2021) etnografiska avhandlingsstudie om elevers upplevelser och erfarenheter av att gå på en stigmatiserad högstadieskola i förorten. Lindbäck kategoriserar inte de unga han möter utifrån utbildningsbakgrund, men det framgår att många elever har föräldrar utan högre utbildning. Han riktar inte ett fokus mot framgångsrika elever utan har gjort fältstudier på en skola med låg andel som går ut grundskolan med gymnasiebehörighet. Trots detta har flera av hans fynd direkt relevans för föreliggande avhandling. Jag utläser främst fyra faktorer ur Lindbäcks slutsatser som möjliggör studieframgångar och/eller -ambitioner hos de unga han möter: Hur lärares omsorg, förtroende och bekräftelse stärker elevers motivation och lärande; hur studiemotivation stärks av positiva kamrateffekter av stöd och uppmuntran; hur elever visar tilltro till utbildning som vägen till jobb, ett bättre liv och andra möjligheter samt; hur en kombination av stödjande relationer från familj, lärare och kamrater gör skillnad för den unga.

Hur olika former av stöd fungerar som resurser för skolframgång står i fokus i en artikel av Osman m.fl. (2021a). Artikeln är skriven inom ramen för ett longitudinellt forskningsprojekt som pågått samtidigt som denna avhandlingsstudie, där Carlhed Ydhag, Månsson och Osman studerat ”lyckade utbildningsvägar och inträdet i högre utbildning” (Vetenskapsrådet, 2022, s. 67). Osman m.fl. (2021a) finner tre former av betydelsefullt stöd för eleverna: emotionellt stöd, kamratstöd och lärarstöd. Kamratstödet innebär att omges av kamrater med liknande studieambitioner, vilket framträder vara av stor betydelse för skolframgången. Kamratstödet är såväl studiemässigt som emotionellt. Lärarstödet framträder som viktigt i form av goda relationer – inte bara som studiemässigt stöd. Lärares engagemang, omtanke och uppmuntran framstår som minst lika viktigt som deras roll som kunskapsförmedlare. Osman m.fl. (2021a) menar att de tre stödformerna tillsammans utgör en social stödstruktur – ett ”recept” för skolframgång –

där varje form av stöd förstärker de andra, och att de bästa förutsättningarna har elever när de får samtliga.

Inom ramen för samma forskningsprojekt undersöker Månsson m.fl. (2021) vad som gör att elever når studieframgång trots att föräldrarna saknar högre utbildning. Genom intervjuer med 23 gymnasieelever och utifrån Bourdieus teoretiska begreppsapparat finner författarna fem teman som är av stor vikt för dessa elevers studieframgång. Jag nämner tre av dessa här för att återkomma till resterande två längre fram. Ett tema som framkommer som en nödvändighet i elevernas tal om studieframgång är att ”försaka och prioritera” (s. 137), vilket innebär att avstå från exempelvis resor, socialt umgänge eller extrajobb till förmån för studierna. Ett annat tema är ”studiestrategier” (s. 139). Det innebär bland annat att välja en studiemiljö där de kan fokusera, vilket för de flesta innebär att studera ensam, i hemmet. Ett tredje tema är ”läraren som resurs” (s. 138), vilket inte bara innebär att ta vara på de kunskaper lärare förmedlar utan också att få feedback eller vägledning i hur man kan lägga upp sina studier samt att ta fasta på uppmuntran och tilltro som vissa lärare förmedlar (Månsson m.fl., 2021).

Att lärares engagemang och förväntningar kan bidra till att göra högre utbildning tänkbar och möjlig konstaterar även Widigson (2013) i sin avhandling. Informanterna – personer från förort som erhållit en universitetsexamen – lyfter fram hur lärares engagemang för elever och lärande haft stor betydelse för deras utveckling och utbildningsval. Lärarnas roll utvecklas ytterligare i resultaten genom att de inte bara framstår som stödjande individer, utan som centrala aktörer i att skapa alternativa framtidsbilder, både genom konkret stöd och genom att lärarna signalerar att eleverna har potential att lyckas (Widigson, 2013).

Lärares betydelsefulla roll är också central för de finska förstagenerationsstudenter med migrationsbakgrund som Makrooni (2019) intervjuat. Genom sitt stöd, sina förväntningar och sitt bemötande bidrar lärare till att stärka studenternas motivation och självförtroende. I flera fall framgår att lärare haft en direkt avgörande betydelse för att elever valt att fortsätta till högre studier. Samtidigt visar resultaten en mer komplex bild av jämlikhet. Även om studenterna upplever att de behandlas lika, kan detta innebära att deras specifika behov – exempelvis språkliga svårigheter – inte alltid uppmärksammas. Detta leder till att vissa studenter upplever stress och behov av att arbeta hårdare för att nå samma nivå som andra. Det framkommer också att lärare ibland rekommenderar yrkesutbildning i stället

för akademiska studier, vilket studenterna tolkar antingen som omsorg eller som en underskattning av deras förmåga.

Betydelsen av lärares stöd utöver rollen som kunskapsförmedlare är också ett centralt resultat i en artikel av Winterton och Irwin (2012) som bygger på kontrastiva fallstudier av fem unga brittiska kvinnor. Fallstudierna är en sekundäranalys av ett större, longitudinellt projekt med tre uppföljande, semistrukturerade intervjuer mellan 14 och 18 års ålder. Winterton och Irwin (2012) undersöker hur tonåringars förväntningar på att läsa på universitet förändras och formas under dessa år, med fokus på samspelet mellan föräldrabakgrund, skola, lärare och kamratgrupper. En central insikt är att det inte räcker att ha högskoleinriktning vid 14 års ålder – det avgörande är hur den hålls vid liv, stärks eller urholkas under tonåren. Uppmuntran från enskilda lärare kan spela en avgörande roll, särskilt för elever som inte får starkt stöd hemifrån. För de med lägre utbildningsnivå i hemmet är förväntningarna på universitetet mindre stabila och mer föränderliga över tid jämfört med de vars föräldrar är högutbildade. Ungdomarna med låg- och mellanutbildade föräldrar uttrycker större osäkerhet kring sin egen akademiska förmåga. Denna osäkerhet bidrar till att deras utbildningsplaner framstår som mer preliminära och öppna för förändring. Winterton och Irwin (2012) visar också att förväntningar på högre utbildning hos dessa unga tenderar vara vagt formulerade i tidiga tonår, och att universitetet initialt kan framstå som en abstrakt möjlighet snarare än ett konkret mål. Först senare, i samband med ökande skolframgång, uppmuntran från andra och utveckling av en starkare akademisk identitet, kan dessa förväntningar bli mer tydliga och förankrade.

Personliga kontakter med lärare, studie- och yrkesvägledare och andra vuxna i skolan, lyfts fram som särskilt viktigt i en artikel av Pires och Chapin (2025). I en intervjustudie med tio australiensiska gymnasieelever med migrantbakgrund, som är potentiella förstagenerationsstudenter, undersöks hur de unga upplever hinder och stöd på sin väg mot högre utbildning. Författarna visar att vägen mot högre utbildning, trots tydliga hinder, kan möjliggöras genom ett samspel mellan socialt stöd, individuella resurser och specifika informations- och övergångsaktiviteter. Det som är centralt i analysen är att dessa faktorer inte ersätter varandra, utan verkar tillsammans. Skolan framstår som en central möjliggörande arena, men på ett ambivalent sätt. Skolpersonal kan ge information, vägledning och uppmuntran som annars saknas för dessa ungdomar. Pires och Chapin (2025) betonar att

sådana relationer kan fungera som en form av kompensation för bristande resurser i hemmet.

När föräldrar saknar erfarenhet av högre utbildning, blir skolans stöd – särskilt i form av studie- och yrkesvägledning – en viktig källa till orientering, konstaterar Bennich-Björkman (2025) i sin avhandling. Hon undersöker hur unga vuxna i den tidigare industrikommunen Söderhamn förhåller sig till högre utbildning i ett sammanhang där utbildningsnivån historiskt varit låg och där arbete tidigare inte krävde universitetsstudier. Den centrala frågan är hur högre utbildning förstås och hanteras i en sådan kontext, och hur unga människor navigerar möjligheten att studera vidare i relation till lokala normer, arbetsmarknad och familjebakgrund. Genom djupintervjuer med unga vuxna och deras föräldrar framträder hur högre utbildning idag fungerar som en stark norm även i en kontext där det tidigare varit ovanligt. Unga vuxna behöver förhålla sig till denna norm oavsett om de planerar att studera eller inte. I analysen framgår att unga därför i högre grad vänder sig till andra källor, såsom studie- och yrkesvägledare, syskon eller vänner, för att förstå vad som är ett “bra” val. Unga vuxna använder vägledare, men också andra kontakter i skolan, för att förstå utbildningssystemet och navigera bland valmöjligheterna. Samtidigt visar analysen att detta stöd inte fullt ut ersätter den kunskap och de resurser som finns i familjer med hög utbildningsbakgrund. Det betonas att de typer av resurser som skulle kunna kompensera för bristande familjebakgrund – alltså mer omfattande kunskap om utbildningssystemet, strategier och valmöjligheter – i stor utsträckning är frånvarande i den lokala kontexten.

I detta avsnitt har jag visat hur tidigare forskning beskriver skolans kompensatoriska potential, trots att den ofta är en plats för reproduktion av ojämlikhet. Studierna pekar på betydelsen av kvalitet i skolans olika stadier och av lärare som resurser, på vikten av ett positivt skolklimat med goda relationer samt betydelsen av skolpersonal som ger vägledning i olika utbildningsstrategiska val. Med detta visar forskningen att skolans möjlighet att verka kompensatoriskt för unga från studieovana hem gäller på flera nivåer av skolans verksamhet, inte minst på relationell nivå. Efterföljande avsnitt breddar fokus på de relationella förutsättningarna genom att redogöra för forskning som berör de ungas stöttande relationer som möjliggör studieframgång och vägen mot högre utbildning.

Relationer, stöd och nätverk i rörelsen mot högre utbildning

Föregående avsnitt fokuserade på skolans möjligheter att verka kompensatoriskt för potentiella förstagenerationsstudenter, vari stöd och positiva relationer betonas i tidigare forskning. Betydelsen av stöd och positiva relationer vidgas i detta avsnitt till att omfatta tillvaron utanför skolan, framför allt i hemmet. Kamrater finns såväl inom som utanför skolan och framträder som betydelsefulla i flera studier. Kamratgrupper spelar en avgörande roll för individer som vuxit upp i marginaliserade förorter och gått vidare till högre utbildning, visar Widigson (2013) i sin avhandling. Informanterna beskriver hur de aktivt varit med och skapat sociala grupper där utbildning värderas högt, vilket även framkommer i Osman m.fl. (2021a). Dessa grupper fungerar som stödjande miljöer som bidrar till att upprätthålla höga ambitioner och studiemotivation, och Widigson (2013) visar att de utgör en slags motkraft till de negativa förväntningar som kan finnas i omgivningen. Det innebär att framgång inte enbart är individuell, utan också ett resultat av kollektiva processer där elever gemensamt upprätthåller höga ambitioner (Widigson, 2013).

Stöd från kamrater har särskilt stor betydelse för de förstagenerationsstudenter som saknar stöd i familjen, konstaterar Ivemark och Ambrose (2021) i en artikel om hur förstagenerationsstudenter anpassar sig till universitetslivet och hur denna anpassning formas av erfarenheter genom livsloppet. För de finska förstagenerationsstudenter med migrationsbakgrund som Makrooni (2019) intervjuar utgör kamrater dessutom ett önskvärt och betydelsefullt socialt kapital, inte bara för stöd i studierna utan för språklig träning och kulturell integration. Framgångsrika unga med migrationsbakgrund är även studieobjekt för Pires och Chapin (2025). Dessa potentiella förstagenerationsstudenter i Australien berättar om vänner som en resurs för studieframgångar, vilket inkluderar vidare kontakter än de närmsta kamraterna. Via föreningar och religiösa samfund möter de personer som kan ge värdefull information om samhället och om hur det är att studera på universitet (Pires & Chapin, 2025).

Sociala nätverk bestående av kontakter som sträcker sig utanför skolans och kärnfamiljens ramar framstår som betydelsefullt även i svensk forskning, såväl kvantitativ som kvalitativ. Behtoui och Neergaard (2016) konstaterar att sociala nätverk underlättar studieframgångar, men att tillgången varierar

utifrån socioekonomisk bakgrund. På så sätt utgör det sociala kapitalet en betydande faktor i reproduktion av ojämlikhet inom utbildningssystemet. Däremot fann Behtoui och Neergaard (2016) att niondeklassare med migrationsbakgrund har ett starkare, mer heterogent socialt nätverk och därmed en fördel jämfört med eleverna med svensk bakgrund i samma socioekonomiska grupp. I kontrast till denna slutsats menar Carlhed Ydhag och Osman (2025) att ett begränsat socialt och kulturellt kapital hos två av tre deltagare i deras fallstudie beror på migrationsbakgrund. Samtidigt lyfter Carlhed Ydhag och Osman (2025) betydelsen av att deltagaren med svensk bakgrund har högutbildade föräldrar medan de med migrationsbakgrund har föräldrar utan högre utbildning. I fallstudien undersöks hur socialt kapital påverkar övergången till högre studier, och man finner att unga med tillgång till omfattande socialt och kulturellt kapital, samt heterogena nätverk, har bättre förutsättningar att navigera utbildningssystemet och genomföra övergången. För studenter med begränsat socialt kapital, vars nätverk ofta består av homogena och familjebaserade relationer, är övergången mer sårbar. Dessa studenter saknar ofta så kallat "bridging capital" – kontakter som kan ge tillgång till ny information och vägledning. Studien visar också att övergången är en instabil process där förändringar i nätverk (t.ex. att lämna gamla relationer utan att etablera nya) kan leda till avbrott eller förseningar i utbildningsbanan (Carlhed Ydhag & Osman, 2025). Med bakgrund av den kunskap Behtoui och Neergaard (2016) bidragit med, är det dock rimligt att ifrågasätta relationen mellan deltagarnas sociala kapital och föräldrarnas migrationsbakgrund.

Att föräldrar utan högre utbildning har begränsade möjligheter att ge studiestöd och vägledning inför högre studier behöver dock inte innebära att den unga kommer från ett studieovant hem. Några studier lyfter hur äldre syskon kan utgöra ett viktigt stöd. Inom ramen för samma forskningsprojekt som ovan nämnda Carlhed Ydhag och Osman (2025), finner Osman m.fl. (2021a) och Månsson m.fl. (2021) att äldre syskon eller andra släktingar kan ha en betydelsefull roll i att erbjuda studiestöd till unga vars föräldrar saknar högre utbildning. Även Nygren (2021) finner i sin avhandling om vad som möjliggör elevers höga betyg, att vissa ungdomar med föräldrar utan högre utbildning får kompensation från äldre syskon med starkare ämneskunskaper, exempelvis i matematik. Dessutom framgår att äldre syskon utgör en resurs genom sina erfarenheter som möjliggör råd och vägledning, inte minst inför framtida utbildningsval (Nygren, 2021).

Wainwright och Watts (2021) tar ett annat perspektiv på syskons betydelse och vänder blicken mot hur de som är först ut i familjen att ägna sig åt högre studier kan påverka familjen. Genom narrativa intervjuer med åtta brittiska universitetsstudenter finner de olika former av påverkan som studenten kan ha på familjen. En är tydlig och direkt, där studenter fungerar som förebilder för syskon och uppmuntrar dem att överväga högre utbildning. I andra fall är påverkan mer indirekt och diffus, där förändringar i familjens syn på utbildning sker mer gradvis. En central poäng i diskussionen är att påverkan på utbildning inte bara överförs mellan generationer uppifrån och ned (från föräldrar till barn), utan att det också finns processer av lärande och påverkan inom samma generation, det vill säga mellan syskon. Detta innebär att utbildningsaspirationer kan spridas inom familjen genom studentens erfarenheter, snarare än enbart genom föräldrars resurser eller utbildning (Wainwright & Watts, 2021).

Föräldrars utbildningsnivå har visserligen betydelse för vilket studiestöd och vilken -vägledning de kan ge sina barn, men att föräldrar saknar högre utbildning är inte synonymt med frånvaro av stöd. Flera studier visar hur föräldrar utan högre utbildning ger sina barn gynnsamma förutsättningar att lyckas med sina studier. Gofen (2009) har via djupintervjuer med 50 förstagenerationsstudenter i Israel undersökt hur de lyckas bryta den intergenerationella reproduktionen av låg utbildningsnivå. Studien visar att familjen spelar en central roll i utbildningsframgång, i motsats till tidigare forskning som ofta framställt första generationens studenter som framgångsrika trots sin familjebakgrund. Tre centrala komponenter identifieras i familjens betydelse: attityder till utbildning, relationer inom familjen och familjevärderingar. Dessa uttrycks exempelvis genom att utbildning prioriteras i vardagen, genom starkt emotionellt stöd, höga förväntningar samt att föräldrar investerar tid och resurser trots begränsade ekonomiska möjligheter.

Låg utbildningsbakgrund behöver dock inte innebära svåra ekonomiska förutsättningar, även om det finns starka samband mellan utbildningsnivå och inkomst. Pires och Chapin (2025) finner hur de australiensiska potentiella förstegenerationsstudenterna får praktiskt stöd från familjen, till exempel genom ekonomiskt stöd eller att få bo kvar hemma under tiden de studerar på universitet. Kupfer (2015) har i en intervjustudie med 18 förstagenerationsalumner i Österrike och England funnit flera exempel på hur föräldrar ger sina barn gynnsamma förutsättningar. Förutom vikten av

närvarande föräldrar som uppmuntrar utan press visar Kupfer (2015) att praktiska ansträngningar och materiellt trygga levnadsvillkor har varit möjliggörande faktorer för flera deltagare. Goda ekonomiska förutsättningar har därtill gjort det möjligt att exempelvis köpa böcker, ta musiklektioner eller resa (Kupfer, 2015).

Siraj-Blatchford (2010) argumenterar utifrån omfattande brittiska, empiriska data att lärandeaktiviteter i hemmet har större betydelse för barns studieframgångar än klasskillnader. Hon poängterar därför att det är av större vikt vad föräldrar gör än vilka de är. Man fann också att det fanns större skillnader inom etniska grupper än mellan dem. I intervjuer med barn och föräldrar som utifrån kvantitativa mätningar bedömdes ha stark hemlärandemiljö, fann man att läsning var ett genomgående inslag i alla familjer, vilket innefattar föräldrars högläsning i tidig ålder och därefter barns högläsning för förälder. De fann också att barnen kom att utöva starkt aktörskap i relation till lärandeaktiviteter i hemmet, såsom läsning, som att kräva tid för läsning med föräldrarna. Ett annat fynd var att höga utbildningsaspirationer uttrycktes konsekvent av samtliga föräldrar med stark hemlärandemiljö. Siraj-Blatchford (2010) ser också ett samband mellan hög lärandeaktivitet i hemmet och tendenser att kämpa i skolan även när det är svårt eller man inte förstår, medan de med lägre lärandeaktivitet hemma tenderade att ge upp om det var för svårt. De konstaterar också att missgynnade¹ föräldrar har stor vilja att hjälpa sina barn i skolarbetet och de enda hindren som nämns är tidsbrist och personliga omständigheter, såsom hälsoskäl.

I en senare artikel, baserad på samma empiriska data, finner Sammons m.fl. (2018) att lärandeaktiviteter i hemmet – såsom att läsa för nöjes skull, gå till biblioteket, måla, osv. – har större effekt på studieframgång när det sker i högstadiet. I svensk kontext konstaterar Ivemark och Ambrose (2021) att vissa studenter gynnas av att deras föräldrar – trots avsaknad av högre utbildning – skapar en hemmiljö där utbildning värderas högt, exempelvis genom läsning eller uppmuntran. Ivemark och Ambrose (2021) betonar emellertid att studien visar en stor heterogenitet bland förstagenerationsstudenter, trots att de delar samma formella bakgrund (föräldrar utan högre utbildning), vilket problematiserar användningen av föräldrars utbildningsnivå som ensam indikator på social bakgrund, eftersom den inte fångar variationen i resurser och erfarenheter.

¹ Siraj-Blatchford använder termen *disadvantaged* men specificerar inte vad det innebär.

Betydelsen av att föräldrar värderar studier högt, uppmuntrar till studier och har höga förväntningar på sitt barn, är ett starkt återkommande resultat i tidigare forskning. Spiegler (2018) identifierar tre nödvändiga förutsättningar för utbildningsmässig uppåtående mobilitet: förmåga, motivation och möjlighet. Utifrån biografiska intervjuer med 58 förstagenerationsstudenter (stipendiater) i Tyskland menar Spiegler (2018) att den tredje förutsättningen – möjlighet – främst syftar på föräldrars inställning till högre studier och i vilken utsträckning de gett sitt barn (i tonåren) möjlighet att fatta egna beslut beträffande val av utbildningsväg. I likhet med Spiegler (2018) skriver Patfield m.fl. (2021) fram tre former av familjehabitus som gynnar den ungas väg mot högre studier. Utifrån fokusgruppintervjuer med närmare 200 potentiella förstagenerationsstudenter i Australien finner Patfield m.fl. (2021) hur deltagarna betonar att föräldrarna inte utövar påtryckningar mot ett specifikt vägval utan betonar att leva ett lyckligt liv. Denna habitusform – den stöttande – positionerar även den unga som stark aktör. Dessutom karaktäriseras den av en inställning att ingenting är omöjligt – man kan bli vad man vill.

I Finland finner Makrooni (2019) att familjereationer har betydelse för ungas studieframgångar. Förstagenerationsstudenterna med migrationsbakgrund uppger att uppmuntran från föräldrar, och i synnerhet mödrar, varit avgörande för deras motivation och syn på utbildning. Trots låg utbildningsnivå, spelar föräldrarna en central roll genom att förmedla värdet av utbildning för dessa individer som Makrooni (2019) intervjuat.

För svenskar i övre tonåren med föräldrar utan högre utbildning (Osman m.fl., 2021a; Månsson m.fl., 2021) och med migrationsbakgrund (Osman m.fl., 2021b) framträder föräldrarnas stöd och uppmuntran som starkt betydelsefullt för deras studieframgång. Föräldrars positiva inställning till utbildning, särskilt genom att uppmuntran till högre studier, fungerar som en stödjande faktor också för de unga vuxna i Söderhamn som Bennich-Björkman (2025) intervjuat i sin avhandling. Även Widigson (2013) skriver i sin avhandling om familjens betydelse för personer från stigmatiserad förort som erhållit en högre examen. Det viktiga framträder vara föräldrars visade intresse för lärande och att de skapat en uppmuntrande miljö, snarare än att ställa krav på prestation. Föräldrarna fungerar även som förebilder genom egenskaper som uthållighet och arbetsmoral. Det är alltså inte primärt kunskap om utbildningssystemet som är avgörande, utan en mer generell inställning till lärande och arbete. Detta innebär att familjens betydelse inte

ska reduceras till utbildningsnivå, utan måste förstås bredare som en källa till normer och värderingar som påverkar utbildningsbanor, menar Widigson (2013).

De ungdomar som deltar i föreliggande avhandlingsstudie är utvalda utifrån att de lyckas i skolan och vill vidare till universitet *trots* föräldrars bakgrund, men i detta avsnitt har jag presenterat tidigare forskning som visar hur föräldrars stöd också utgör möjliggörande förutsättningar för studieframgång och vägen mot högre utbildning. Därtill visar tidigare forskning hur kamrater, syskon eller andra personen i ens sociala nätverk, kan ge stöd som får betydelse för ungas skolgång och utbildningsväg, även om föräldrars betydelse är mest framträdande. Föräldrarnas starka betydelse återkommer även i fråga om vad som motiverar unga att bli förstagenerationsstudenter, vilket står i fokus i nästa avsnitt.

Migration, plats, kön och social klass

Föregående avsnitt visade hur stöd och relationer är av betydelse för studieframgång och vägen mot högre studier, med en tyngdvikt på föräldrarnas roll. I detta avsnitt återkommer föräldrarnas roll i vad som motiverar unga att satsa på skolan och att bli förstagenerationsstudenter. Den forskning som här presenteras utgår ifrån kvalitativa empiriska data (i vissa fall i kombination med kvantitativa data) och visar att det ofta är något mer än en individuell drivkraft som driver den unga till att satsa på högre studier. Eftersom tidigare forskning visar att individens sociala bakgrund har stor betydelse – inte bara för ens förutsättningar utan även för ens drivkrafter och motiv med studier – samlas forskningsgenomgången i detta avsnitt utifrån den sociala kategori som står i förgrunden, utöver föräldrars utbildningsnivå: migration, plats, kön och social klass.

Den forskning som starkast lyfter föräldrarnas betydelse för kollektivt snarare än individuellt formade motiv och drivkrafter, är den forskning som fokuserar på unga med migrationsbakgrund. Oavsett om studien är genomförd i Sverige (Ivemark, 2024; Lundqvist, 2010; Osman m.fl., 2021b), i Finland (Makrooni, 2019), i flera europeiska länder (Schneider m.fl., 2022) eller Australien (Pires & Chapin, 2025) uppger unga med migrationsbakgrund hur föräldrarnas uppoffringar motiverar dem att ta tillvara på möjligheten att studera och skapa sig en bättre framtid. De ungdomar som medverkat i dessa studier berättar om en stark tilltro till utbildning som ett

medel för att förbättra sina livsvillkor, och berättar nästan uteslutande om hur föräldrars uppmuntran och förväntningar om högre studier motiverat dem att satsa på studierna. Osman m.fl. (2021b) och Makrooni (2019) betonar särskilt moderns roll för de ungas motivation. Ivemark (2024) visar emellertid hur höga förväntningar kan utgöra både en drivkraft och en press som upplevs som negativ. Ytterligare ett återkommande, starkt motiv för att satsa på studierna är att göra föräldrarna stolta (Ivemark, 2024; Lundqvist, 2010; Osman m.fl., 2021b; Pires & Chapin, 2019). Lundqvist (2010), Makrooni (2019), Pires och Chapin (2025) samt Schneider m.fl. (2022) visar hur föräldrarnas position i samhället och på arbetsmarknaden utgör en utgångspunkt ifrån vilken utbildning blir vägen till att få det bättre än föräldrarna och att förbättra familjens position.

På grund av den boendesegregation som råder finns en viss överlappning mellan de studier som placerat migrationserfarenheter i förgrunden och de studier som placerat geografisk plats i förgrunden. Carlhed Ydhag m.fl. (2021) och Widigson (2013) har intervjuat unga från förorter där en hög andel av informanterna har invandrarbakgrund. Bennich-Björkman (2025) och Lundqvist (2020) har å andra sidan intervjuat unga från två olika svenska tidigare industrisamhällen.

Carlhed Ydhag m.fl. (2021) riktar fokus mot vilka drivkrafter högpresterande gymnasieelever på skolor i socioekonomiskt svaga områden beskriver sig ha för att prestera i skolan. Studien omfattar ungdomar med såväl hög- som lågutbildade föräldrar. Författarna finner fyra huvudsakliga drivkrafter varav flera är delvis kopplade till migrationsbakgrund. En första drivkraft är revansch, vilket omfattar viljan att kompensera för föräldrarnas försämrade social status av att ha invandrat och att göra föräldrarna stolta, i synnerhet i de fall föräldrarna inte själva haft möjligheten att studera. De elever vars föräldrar invandrat uttryckte även en press att prestera i skolan för att föräldrarnas uppoffring inte ska ha varit förgäves. Under temat revansch ingår även drivkraften att kompensera för tidigare nedvärderande erfarenheter såsom låga förväntningar, eller som en comeback för sin egen skull efter att ha gått igenom svårigheter. En annan drivkraft är högt ställda förväntningar, ofta från föräldrarna, vilket är nära förknippat med drivkraften att göra föräldrarna stolta. Vissa uttrycker förväntningar – från dem själva eller andra – att nå särskilt höga betyg medan andra upplever mindre press samtidigt som de förväntas göra sitt bästa. Rädsla att misslyckas utgör ett tredje tema som är kopplat till prestationsångest, visioner om framtiden och

till avskräckande exempel i omgivningen. Elever uttrycker bland annat en oro över att inte kunna gå på universitetet om de inte får tillräckliga betyg eller att inte kunna flytta ifrån bostadsområdet. En fjärde drivkraft är kunskap, vilket omfattar viljan att nå en viss position, antingen karriärmässigt (uttryckt i specifika eller mer vaga termer), att utvecklas inom ett specifikt kunskapsområde, eller att allmänt utvecklas till en bättre version av sig själv. (Carlhed Ydhag m.fl., 2021).

Widigson (2013) undersöker i sin avhandling vad som gjort det möjligt för 19 personer från Göteborgs förorter att ta sig till högre utbildning trots hindrande strukturella villkor. De flesta deltagare berättar om en uppmuntrande miljö i hemmet som motiverande, där de inte haft press på sig. Flera anger hur föräldrars egenskaper i stället för formella meriter motiverat dem, såsom att kämpa. Flera deltagare berättar även hur de motiverats att studera för att föräldrarna värderar utbildning hög. En av deltagarna uppger däremot ett revanschmotiv i relation till familjen – att komma ifrån det som utgjort svåra uppväxtvillkor. En annan deltagare berättar hur hon drivits av via utbildning vinna större tal- och handlingsutrymme som kvinna. Revanschmotivet framgår emellertid tydligast i relation till ”platsade klasserfarenheter” (s. 199) – att komma bort från förorten och från en begränsad ekonomisk situation. Vissa deltagare har invandrade föräldrar som inte haft möjligheten att studera. De berättar – liksom i tidigare nämnda studier – att de motiverats att ta vara på chansen att studera som föräldrarna inte hade. Widigson (2013) menar också att upplevelsen av att vara högpresterande kan ha utgjort en drivkraft. Särskilt uttrycks hur hög prestation varit motiverande när det medfört status och stolthet i relation till sin etniska grupp. Beträffande målen med högre studier nämns en bättre ekonomisk framtid, en karriär, att bli respekterad, men även att kunna bidra till att hjälpa andra människor. Universitetsstudier eller kunskapsutveckling omnämns också som mål i sig (Widigson, 2013).

Medan Widigson (2013) och Carlhed Ydhag m.fl. (2021) vänt sig till unga i förorten har Bennich-Björkman (2025) och Lundqvist (2020) intervjuat unga i mindre svenska kuststäder. Båda skriver fram den lokala kontexten som tidigare industrisamhällen där arbetsmöjligheterna med tiden blivit färre. Bennich-Björkman (2025) undersöker i sin avhandling hur ungdomar och deras föräldrar i Söderhamn förhåller sig till högre utbildning, i ett sammanhang där utbildningsnivån historiskt varit låg och där arbete tidigare inte krävde universitetsstudier. Lundqvist (2020) undersöker hur unga vuxna

konstruerar tidsdimensioner i sina berättelser om karriärval och övergångar mellan utbildning och arbete samt hur geografisk plats påverkar dessa processer. I båda studierna framkommer hur arbetsmarknaden beskrivs som mer osäker än när den föräldragenerationen var unga. Majoriteten av deltagarna har föräldrar utan högre utbildning. Därmed innebär högre studier ett medel för att nå trygghet genom att bli anställningsbar. Högre utbildning betraktas i stor utsträckning som en nödvändighet av deltagarna. Bennich-Björkman (2025) beskriver högre studier som en norm att förhålla sig till, och Lundqvist (2020) skriver hur deltagarna ser det som en väg till framtida trygghet, om än inte en garanti. Deltagarnas vision om ett bra framtida liv beskriver Lundqvist (2020) som blygsamt, med en tillräcklig inkomst från ett trivsamt arbete och att bilda familj.

Studierna av Bennich-Björkman (2025) och Lundqvist (2020), samt de av Carlhed m.fl. (2021) och Widigson (2013) visar var för sig hur plats på olika sätt har en betydande roll för ungas drivkrafter och mål med högre studier. Särskilt framträdande blir platsens betydelse i kontrasten mellan förortsstudierna och småstadsstudierna. Sohl (2014) skriver genom ett intersektionellt perspektiv fram betydelsen av såväl plats och migrationserfarenheter som klass och kön i sin avhandling om kvinnors klassresor – det vill säga uppåtående social mobilitet. Hon finner att plats ligger till grund till ojämlika förutsättningar och att platser tillskrivs olika värden i relation till en rasifierad och klassad geografi. Att komma bort från förorten är ett motiv även i Sohls (2014) avhandling, liksom att motiveras av föräldrarnas önskan om att deras döttrar ska nå ett bättre liv än de själva. På liknande sätt finner Wennerström (2003) i sin avhandling om kvinnors klassresor att i synnerhet mödrar önskar deras döttrar ett annat öde genom att uppmuntra till studier och att vänta med att bilda familj. De kvinnliga klassresenärerna berättar om ett stort ansvarstagande under uppväxten (Wennerström, 2003) och att ha antagit rollen som ”duktig flicka” (Sohl, 2014), vilket utgör en tillgång som inte får slösas bort utan levas ut genom högre studier. Sohl (2014) skriver fram duktigheten som både en tillgång och något vissa gjort motstånd mot, bland annat genom att motiveras att genom klassresan kunna komma ifrån en traditionell kvinnoroll och kunna leva i ett samkönat förhållande.

Medan Sohl (2014) och Wennerström (2003) intervjuat svenska kvinnor som redan genomgått en social mobilitet, har Winterton och Irwin (2012) och Davey (2025) studerat brittiska tonårsflickors strävan mot högre studier. Davey (2025) fann att flickorna drevs av motiv som presenterats ur flera av

de tidigare nämnda studierna: att förbättra sina materiella villkor, att kunna bidra till samhället eller hjälpa andra, att göra sina föräldrar stolta eller att ge tillbaka för deras uppoffringar. De sistnämnda återfinns främst i tidigare forskning om unga med migrationsbakgrund, men eftersom Davey (2025) inte gör åtskillnad mellan flickorna utifrån brittisk/ icke-brittisk bakgrund i sin analys, kan vi inte veta om det finns sådana tendenser även bland dessa flickor. Vissa av flickorna anger mer självförverkligande motiv, som att hitta social tillhörighet och likasinnade kamrater i universitetsmiljön (Davey, 2025).

I Winterton och Irwin (2012) framträder framtida arbete och livsvillkor vara det som främst motiverar de unga flickorna – vars föräldrar har olika utbildningsnivåer – till högre studier, och motivationen är i vissa fall kopplad till yrkesdrömmar. Winterton och Irwin (2012) finner samtidigt att vissa unga – särskilt de med lågutbildade föräldrar – har en ganska svag motivation till en början, med vaga mål. Motivation blir ofta mer konkret när de senare utvecklar en tydligare självbild och får mer information och stöd. Däri framträder lärares bekräftelse av flickornas förmåga stärka deras motivation genom att de börjar se högre utbildning som något de faktiskt kan och bör göra. Utöver att motivation och mål inledningsvis är svaga, menar Winterton och Irwin (2012) att dessa processer är mer osäkra och föränderliga bland flickorna med lågutbildade föräldrar än för flickor med högutbildade föräldrar.

Jag avslutar detta avsnitt med den forskning som har social klass i förgrunden och bidrar med kunskap om vad som utgör drivkrafter och motiv att prestera i skolan och satsa mot högre studier.

Månsson m.fl. (2021) har genom intervjuer med 23 högpresterande, svenska gymnasieelever undersökt vad som gör att elever når studieframgång trots att föräldrarna saknar högre utbildning. Resultaten som berör drivkrafter och motiv visar att deltagarna ser värdet i utbildning, har ett mål med sina studier och drivs av att prestera, samt att föräldrar är drivande. Liknande resultat finner Patfield m.fl. (2021) bland australiensiska, högpresterande ungdomar som strävar mot högre utbildning, och Siraj-Blatchford (2010) bland brittiska unga och deras föräldrar. I dessa studier framträder föräldrarna som drivande, och att centrala motiv är bättre ekonomiska villkor i framtiden. Patfield m.fl. (2021) visar – liksom Månsson m.fl. (2021) – att ungdomarna visar en tilltro till utbildningssystemet och meritokratin som princip. Många föräldrar i Patfield m.fl. (2021) utgår ifrån sin bakgrund – att

de inte gått på universitet – som ett argument för att barnen ska gå på universitet för att kunna få bättre jobb. Flera ungdomar anger också avskräckande exempel – såsom sysslösa äldre syskon – som gör dem motiverade att utbilda sig (Patfield m.fl., 2021).

Medan Månsson m.fl. (2021), Patfield m.fl. (2021) och Siraj-Blatchford (2010) studerat unga som är på väg mot högre studier, är nästkommande studier retrospektiva, med informanter som har avslutat en högre utbildning. Utifrån livshistorieintervjuer med 28 brittiska förstagenerationsstudenter av arbetarklass undersöker Yu (2025) hur förändringar i utbildnings- och arbetsmarknadsstrukturen över tid påverkat övergångar till universitet och erfarenheter av social mobilitet. Analysen jämför tre olika kohorter (födda från 1940-talet till 1990-talet) för att undersöka hur deras utbildningsvägar och erfarenheter skiljer sig beroende på historisk kontext. Resultaten visar att det har skett en tydlig generationsförändring. För den äldsta kohorten framstod universitetet som en relativt ovanlig möjlighet och en tydlig väg till professionella karriärer. För senare kohorter blir universitetet mer vanligt, men samtidigt förändras dess betydelse. Studenter beskriver i högre grad utbildning som ett instrumentellt krav för att få arbete, snarare än som ett mål i sig. Universitetet framstår som nödvändigt för att överhuvudtaget kunna konkurrera på arbetsmarknaden, snarare än som en garanti för social mobilitet. När fler studerar vidare minskar värdet av examen som särskiljande faktor, vilket påverkar hur studenter uppfattar sin utbildning och sina möjligheter. Detta kopplas också till förändringar av arbetsmarknaden, där ökade utbildningskrav inte alltid motsvaras av fler kvalificerade jobb.

Genom att intervjua informanter med ett stort åldersspann – födda mellan 1928 och 1978 – visar också Kupfer (2015) att strukturella förändringar i samhället spelar en avgörande roll för social mobilitet. Förändringar i utbildningspolitik, ekonomiska villkor och kulturella värderingar skapar nya möjligheter för utbildningsmobilitet. Dessa förändringar påverkar familjers syn på utbildning och bidrar till att göra högre studier till ett tänkbart alternativ. En av drivkrafterna som framträder i studien är viljan att förändra sin sociala position. Kupfer (2015) finner att mobilitet ofta är kopplad till ett självförverkligande, att individer söker nya riktningar i livet, där utbildning blir en möjlig väg. Flera informanter i denna studie beskriver dessutom högre utbildning som ett sätt att hantera eller övervinna svåra livserfarenheter. Detta innebär att motivation för utbildning inte enbart är instrumentell, utan också kan vara existentiellt grundad.

Motivation är tillsammans med förmåga och vilja tre grundförutsättningar för social mobilitet. Det menar Spiegler (2018), som utgår ifrån biografiska intervjuer med 58 förstagenerationsstudenter (stipendiater) i Tyskland. Att ha vilja som förutsättning syftar främst på motivation och intresse. Det omfattar både viljan att anstränga sig och att prioritera utbildning, men också ambitioner att sikta högre än föräldragenerationen. Spiegler (2018) skriver även fram tre studenttyper som i olika grad uppfyller de tre grundförutsättningarna (motivation, förmåga och vilja) och finner att den typ som har bäst förutsättningar är den som förverkligar en dröm, ett mål eller en möjlighet som föräldrarna gick miste om som unga. Precis som i tidigare nämnd forskning finner Spiegler (2018) att det är särskilt tydligt bland studenter med föräldrar som invandrat. Övriga typer har mindre av någon eller några av de tre förutsättningarna. Spiegler (2018) visar hur motivation kan formas individuellt, i relation till familjen eller i relation till andra sociala kontakter, och att det finns en växelverkan mellan skolprestation och motivation. I vissa fall väcks motivationen av ett byte av skola och lärare. I andra fall leder praktiska erfarenheter till en motivation senare i livet (Spiegler, 2018).

Exempel på hur motivation kan formas i relation till familjen på vitt skilda sätt framkommer i en artikel av Amankulova (2024). Hon undersöker genom livshistorieintervjuer hur 15 universitetsutbildade personer från lågsocioekonomiska bakgrunder i Kazakstan utvecklar och förverkligar ambitioner om högre utbildning, med särskilt fokus på hur de utövar agentskap i denna process. Deltagarna beskriver svåra uppväxtförhållanden, inklusive familjekonflikter och arbetsbörda i hemmet. I vissa fall beskrivs också hur föräldrar aktivt begränsar barnens val, exempelvis genom att avråda från vissa utbildningar eller styra val av universitet och yrke. Ett återkommande mönster är att de unga fattar egna utbildningsbeslut trots begränsat stöd och osäker information, exempelvis genom att välja utbildning i strid med föräldrars önskemål, och ser sig själva som drivkraften bakom sina framgångar. Samtidigt visar Amankulova (2024) att deltagarna agerar för familjens bästa snarare än enbart sitt eget. Detta kan innebära att de väljer utbildningar som minskar ekonomisk belastning för familjen eller strävar efter framgång för att stödja sina föräldrar.

De mer problematiska familjeförhållanden som Amankulova (2024) finner bland sina deltagare är återkommande bland deltagarna i Trondmans avhandling från 1994. Denna avhandling hör till de första svenska studierna om klassresor. Utifrån livshistoriska intervjuer med 16 högskolestudenter

som själva definierat sig som arbetarklass, har Trondman undersökt hur en klassresa upplevs. Studien belyser såväl hinder som möjligheter i dessa klassresor, och presenterar dem utifrån tre processer, varav jag i detta avsnitt fokuserar på den första som Trondman kallar ”lossbrytningsprocessen”. I denna process blir drivkrafter och motiv centrala, dvs varför studenterna bryter sig loss från deras klasstillhörighet genom att söka sig till högre studier. En problematisk relation till en eller båda föräldrarna återfinns hos nästan alla deltagare – vilket tillsammans med andra upplevelser såsom utanförskap – bidragit till en revanschdriven motivation. Revanschmotivet beskriver Trondman (1994) som ”tyst” – ingenting som yttras eller visas upp inför omgivningen. I likhet med deltagarna i Sohls (2014) och Wennerströms (2003) avhandlingar, berättar Trondmans deltagare hur de varit ansvars-tagande, duktiga och skötsamma. Trondman (1994) härleder detta till en klassat skötsamhetskultur. Även i denna studie finns deltagare av olika generationer. Medan de äldre hade större förväntningar på sig att börja arbeta såg några av de yngre deltagarnas föräldrar utbildning som ett sätt att få bättre arbetsvillkor än de själva hade. Förutom ett revanschmotiv är självförverkligande ett framträdande motiv i denna studie. Flera av deltagarna berättar att de varit högpresterande i relation till jämnåriga och att en av orsakerna till att de varit annorlunda under uppväxten är deras litterära intresse. Intresset för läsning har också varit en drivkraft, liksom kunskap och utbildning varit ett mål i sig – inte bara ett medel. En annan slags motivation som inte hör till intresse eller självförverkligande är motivet att komma bort från den arbetarklasstillvaro som annars skulle vänta, vilken symboliseras med ”industrigolvet”. Via högre studier finns tillträde till en tillvaro med ökad frihet.

I detta avsnitt har jag presenterat ett spektrum av motiv och drivkrafter som får unga att prestera och sträva mot högre utbildning. Några av studierna har illustrerat hur samhälleliga förändringar över tid inte bara påverkat människors tillgång utan även inställning till en högre utbildning. Genom att kategorisera studierna utifrån de olika sociala kategorier som står i förgrunden (migrationsbakgrund, plats, kön och social klass) har jag haft för avsikt att synliggöra hur social bakgrund påverkar individers motiv och drivkrafter men också betydelsen av en intersektionell förståelse av social mobilitet. Tidigare forskning visar att motiv och drivkrafter formas både kollektivt och individuellt, både för att komma *bort* från något och för att ta sig *till* något.

Sammanfattning

Unga från studieovana hem varken kan eller bör förstås som en enhetlig grupp. På samma sätt kan inte utbildningsframgång och orientering mot högre studier förklaras som resultat av enskilda faktorer eller som följd av individens vilja. Tidigare forskning visar hur vägen mot högre studier blir möjlig och önskvärd genom samspel mellan skolans kompensatoriska funktioner, relationer i och utanför skolan som utgör stöd och resurser, familjens och egna erfarenheter, sociala positioner och föreställningar om framtiden. Det framgår också att såväl resurser som motiv och drivkrafter kan vara ambivalenta. Skolan är både en plats där ojämlikhet reproduceras och en möjlig kompensatorisk arena. Lärares förväntningar, undervisningens kvalitet, skolklimat, kamratrelationer och studie- och yrkesvägledning kan bidra till att skapa förutsättningar för utbildningsframgång, särskilt när sådana resurser inte finns tillgängliga i hemmet. Samtidigt visar forskningen att skolans kompensatoriska betydelse inte är självklar eller jämnt fördelad.

Relationer utanför skolan, inte minst inom familjen, har stor betydelse för hur unga orienterar sig mot utbildning. Föräldrar utan egen erfarenhet av högre utbildning är ofta begränsade med avseende på vilket studiestöd och vilken vägledning de kan ge. Däremot kan de främja lärandeaktiviteter i hemmet, ge emotionellt stöd, uppmuntran och förväntningar samt förmedla värdet av utbildning. Äldre syskon, vänner, lärare, vägledare och andra vuxna kan samtidigt fungera som resurser genom att tillföra information, uppmuntran och konkret vägledning. Därmed visar forskningen att stöd inte endast bör förstås som akademiskt eller informationsmässigt, utan också som emotionellt, moraliskt och relationellt.

Gällande motivation och aspirationer visar forskningen att högre utbildning kan bli eftersträvarsvärd på flera olika sätt. För vissa unga formas drivkrafter i relation till familjens erfarenheter, exempelvis föräldrars migration, uppoffringar eller hårda arbetsvillkor. För andra framträder utbildning som en väg bort från begränsade livsvillkor, negativa erfarenheter eller klassade, könade och platsbundna framtidsutsikter. Högre studier kan förstås som en väg mot ekonomisk trygghet, självständighet, handlingsfrihet, erkännande eller självförverkligande. Motivation framstår därmed inte som en individuell egenskap frikopplad från sociala villkor, utan som något som formas i relation till både tidigare erfarenheter och föreställda framtider, i samspel med andra.

Föräldrars utbildningsnivå har stark påverkan på ungas studieresultat och utbildningslängd. Samtidigt visar tidigare forskning att utbildningsbanor även formas av klass, kön, migrationsbakgrund, och plats. Det blir därmed viktigt att studera hur dessa sociala kategorier samverkar i unga människors utbildningsbanor. Dessutom visar flera studier också att betydelsen av högre utbildning förändras över tid. I takt med utbildningsexpansion och förändrade arbetsmarknadsvillkor framstår högre utbildning inte enbart som en möjlighet till social mobilitet, utan också som en alltmer nödvändig och samtidigt osäker väg. Dessa förändringar över tid innebär att det är relevant att fortsätta studera detta fenomen. Samtidigt är det inte bara i samhället det sker förändringar över tid. Flera longitudinella, kvalitativa studier synliggör hur ungas syn på den egna utbildningsbanan förändras över tid.

Denna avhandlings tänkta bidrag till fältet är att tillföra kunskap om hur unga förstår sina studieframgångar, drivkrafter och motiv att studera på universitet över tid, i relation till andra och i relation till sociala kategorier som verkar intersektionellt och utgör strukturella förutsättningar för individen. Tidigare forskning har ofta undersökt betydelsen av exempelvis klass, migrationsbakgrund, kön, plats, familjrelationer eller skolmiljö som relativt avgränsade analytiska dimensioner. Genom longitudinella livsberättelseintervjuer undersöker avhandlingen hur sådana sociala villkor samverkar, förändras över tid och ges betydelse i de ungas egna berättelser om sina utbildningsbanor och övergången till högre utbildning. Forskningsansatsen synliggör inte bara vilka resurser och begränsningar som finns utan också hur deras betydelse omförhandlas i relation till förändrade livssituationer, relationer, institutionella sammanhang och föreställningar om framtiden. Avhandlingen bidrar därmed med kunskap om hur unga förstår sambanden mellan sina sociala positioner, erfarenheter och handlingsmöjligheter samt hur dessa förståelser utvecklas under utbildningsbanans gång.

Livsloppsperspektiv som holistisk, teoretisk ansats

Vissa individer kan välja vilka vägar de följer, ett fenomen som kallas mänskligt aktörskap, men dessa val görs inte i ett socialt vacuum. Alla livsval beror på de möjligheter och begränsningar som följer av sociala strukturer och kultur. (Elder, 1998, s. 2, min översättning)

Med dessa ord sätter Elder fingret på spänningsförhållandet mellan struktur och aktörskap. Den spänningen är central i denna studie, eftersom deltagarna nått studieframgång och siktar mot högre studier trots strukturella förhållanden som gör en sådan väg mindre självklar. Deras val görs i relation till villkor som möjliggör och begränsar individens handlingsutrymme. Föräldrarnas utbildningsbakgrund utgör en gemensam strukturell förutsättning för deltagarna. Därutöver formas deras handlingsutrymme av skilda livsvillkor såsom familjekonstellationer, migrationsbakgrund, kön, bostadsområde, skolkulturer och ekonomiska resurser, liksom av relationer till familj, lärare och vänner. Dessa strukturer och relationer är därtill föränderliga över tid. Därför behövs ett teoretiskt perspektiv som kan analysera utbildningsbanor som formas över tid, i samspelet mellan historiskt och institutionellt situerade sociala villkor, relationer och individuella handlingar. Med ett bredare grepp om hur individers liv utvecklas och påverkas, erbjuder livsloppsperspektivet (*life course theory*) en analytisk ansats som tillvaratar komplexiteten i ungdomarnas livsberättelser. Crosnoe och Benner (2016) beskriver hur ett livsloppsperspektiv på utbildning kan förstås som en väv bestående av tre trådar: den individuella utvecklingen, de sociala relationernas påverkan samt hur skolans institutionella strukturer och övergångarna mellan dess olika nivåer påverkar livsbanor. I denna avhandling förstås livsloppsperspektivet som holistiskt i den meningen att det möjliggör analys av hur dessa trådar vävs samman med deltagarnas historiska och sociala livsvillkor över tid.

Livsloppsforskning är tvärvetenskaplig och beskrivs som ett ramverk eller perspektiv snarare än en teori (Elder, 1998). Uppkomsten av livsloppsperspektivet grundades i ett behov av att frigöra forskare från ”enfaktorsför-

klaringar”² och att finna ett flexibelt sätt att analysera människors livsbanor som omfattar kulturella, sociala och individuella variationer (Elder, 1998). Perspektivet möjliggör studier av hur människors liv utformas över tid i relation till spänningsförhållandet mellan strukturer och aktörskap (Elder m.fl., 2003), eller som Heinz och Marshall (2003) uttrycker det, att söka förstå såväl kontinuitet som förändring genom relationell analys. Eftersom denna studie följer deltagarna genom övergången från gymnasiet till högre studier eller andra framtidsvägar, är livsloppsperspektivet en relevant analytisk ansats för att förstå hur tidigare erfarenheter, relationer och livsvillkor får betydelse för deras fortsatta utbildningsbanor över tid (se Giele & Elder, 1998).

Livsloppsperspektivet hade till en början fyra huvudprinciper som används för att studera hur individens livsbana utformas: historisk tid och plats, sammanlänkade liv, aktörskap och timing (Elder, 1998). I senare formuleringar av perspektivet har en femte princip tillkommit, nämligen principen om livslång utveckling (Crosnoe & Benner, 2016). Medan de fyra första principerna är analytiskt relevanta för att strukturera den teoretiska förståelsen av deltagarnas utbildningsbanor, ligger principen om livslång utveckling som ett grundantagande i perspektivet snarare än som en separat analytisk princip. Principerna bör inte förstås som separata dimensioner, utan som ömsesidigt sammanvävda. Som holistiskt och tvärvetenskapligt ramverk är livsloppsperspektivet flexibelt i relation till olika forskningsfält och fördelaktigt att kombinera med andra teoretiska ramverk. I denna avhandlingsstudie kompletterar Anthias teoretiska ramverk livsloppsperspektivet genom att ge dess principer större teoretisk precision. Främst bidrar Anthias (2021) begrepp *translokationell positionalitet* med en intersektionell förståelse av sociala kategorier och hur deras betydelse och konsekvenser är dynamiska i relation till plats och över tid. Därtill ger Anthias (2007) utveckling av begreppet socialt kapital en teoretisk precision av livsloppsprincipen *sammanlänkade liv*.

Historisk tid och plats

Livsloppsperspektivets första huvudprincip – historisk tid och plats – bjuder in till en intersektionell förståelse av deltagarnas utbildningsbanor i relation till historiska, institutionella och sociala sammanhang. I denna studie innebär historisk tid och plats dels de samhälleliga och utbildningspolitiska villkor

² Single-factor explanations (Elder, 1998)

som beskrivits i problembeskrivningen, såsom att deltagarna går i (enhets)-skola i Sverige under 2010- och 2020-talet, att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag, och dels att jämlikheten påverkas negativt av boendesegregation och det fria skolvalet. Men historisk tid och plats omfattar även den egna biografien och tidigare generationers erfarenheter, vilket är sammanlänkat med sociala positioner och livsvillkor (se Giele & Elder, 1998, s. 9).

Med stöd i Anthias (2011) förstår jag historisk tid och plats som social positionering i tid och rum. Det innebär att sociala kategorier – såsom klass, migrationsbakgrund och kön – analyseras intersektionellt som sammanvävda sociala villkor som får betydelse i relation till rumsliga och kontextuella dimensioner. Utifrån Anthias (2013) bör intersektionalitet inte främst handla om identiteter som läggs ovanpå varandra utan om strukturer, processer, praktiker och positioneringar. Det centrala är hur människor positioneras och positionerar sig i sociala hierarkier och hur dessa positioneringar förändras mellan olika sammanhang. Anthias begrepp *translocational positionality* – här översatt till translokationell positionalitet – betonar processer över tid och rum där individers sociala positioner varken är fasta eller entydiga utan förändras beroende på tid, plats och socialt sammanhang.

Om social klass

Den gemensamma nämnaren för studiens deltagare och grundpremisen för studiens forskningsfokus är föräldrars utbildningsnivå, något som ofta används som en indikator på social bakgrund eller klassposition i forskning om social reproduktion och social mobilitet (se t.ex. Beach, 2018; Schneider m.fl., 2022). I denna studie drar jag inga slutsatser om deltagarnas klasspositioner utifrån föräldrarnas utbildningsnivå, dels för att den informationen inte är tillräcklig men främst för att fokus för studien inte är hur en grupp med specifik klasstillhörighet navigerar inom utbildningssystemet. Icke desto mindre är social klass av betydelse för deltagarnas utbildningsvillkor.

Klassbegreppet är omstritt och har utvecklats inom olika sociologiska traditioner. Marxistiska analyser betonar relationer kring ägande, arbete, produktion och exploatering, medan den weberianska traditionen riktar uppmärksamheten mot marknadspositioner och ojämlika livschanser som följer av dessa (Crompton, 2008). Inom utbildnings- och mobilitetsforskning har Erikson och Goldthorpes (1992) klassschema fått stor betydelse för analyser av sambandet mellan familjebakgrund, utbildning och senare

klassdestination. Deras ansats är däremot inte inriktad på att fånga hur klass erfars och ges mening i människors vardagsliv.

Bourdieu och Passeron (2008) är centrala för förståelsen av hur utbildningssystemet bidrar till social reproduktion. Genom begrepp som ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital, habitus och fält synliggörs hur familjers olikartade resurser får olika värde inom utbildningssystemet. Klasskillnader handlar därmed inte enbart om ekonomiska tillgångar eller föräldrars yrkespositioner, utan också om förtroget med utbildningssystemets normer och förväntningar, sätt att tala och agera samt upplevelser av vad som är möjligt och eftersträvan svårt. Med utgångspunkt i men också i kritik av Bourdieu visar Skeggs (1997) hur klass görs och erfars genom könade moraliska bedömningar. Begreppet respektabilitet synliggör hur möjligheten att erkännas som ordentlig och värdefull är ojämnt fördelad. Denna förståelse har senare fått betydelse i utbildningsforskning om hur klass och kön erfars i relation till institutioner, tillhörighet och framtidsmöjligheter (se t.ex. Ambjörnsson, 2004).

I utbildningsforskningen har även Reay (2005) haft stor betydelse för förståelsen av klass. Med utgångspunkt i bland andra Bourdieu och Skeggs utvecklar hon en psykosocial klassanalys som uppmärksammar hur klassrelationer verkar i människors känsloliv. Hon visar hur tankar, känslor och praktiker formas av klassade ojämlikheter och samtidigt bidrar till hur klass görs och återskapas. Denna dynamik får bland annat betydelse för hur människor uppfattar sina handlingsmöjligheter och förhåller sig till utbildningsval.

Anthias (2021) förhåller sig kritiskt till både snäva och alltför omfattande klassbegrepp. Hon har en tydlig grund i en marxistisk förståelse av klass som positioner och relationer i produktionsprocessen, där arbetsdelning, exploatering och ekonomisk makt är centrala. Samtidigt tar hon stöd i den teori-bildning – med Bourdieu i spetsen – som visar hur ekonomiskt kapital samverkar med kulturellt, socialt och symboliskt kapital, hur dessa kan omvandlas till varandra och hur de får olika värde i olika fält. Hennes utveckling – och samtidigt avgränsning – av klassbegreppet står i relation till det intersektionella perspektivet. Kritiken består å ena sidan i att marxistiska analyser blir otillräckliga när klassrelationer behandlas på en abstrakt nivå, utan hänsyn till hur individer samtidigt positioneras utifrån kön, etnicitet och andra socialt strukturerande kategorier. Å andra sidan menar hon att bredare klassanalyser blir problematiska när klass får omfatta nästan all social

stratifiering, eller när kön och rasifiering underordnas klass eller behandlas som sekundära i relation till klass.

Anthias (2021) intersektionella och translokationella bidrag – som är vägledande för detta avhandlingsarbete – innebär att klassrelationer alltid får konkret form genom andra sociala relationer och varierar mellan tider och platser, samtidigt som hon analytiskt vill urskilja klass från stratifiering i stort. Klass utgör därmed en central men inte uttömmande dimension av social stratifiering.

I denna empiridrivna studie ingår klass som en dimension av social stratifiering, men det har inte på förhand fastställts var, när eller hur klass har betydelse. I stället är ungdomarnas berättelser vägledande för hur klassrelaterade villkor och relationer identifieras och tolkas. I analysen av social klass som en dimension av social stratifiering ansluter jag dock till Anthias förståelse av klass som en relationell dimension, grundad i människors skilda positioner i produktion och arbetsdelning samt i den ojämlika tillgång till ekonomiska, sociala och kulturella resurser som följer av och upprätthåller dessa positioner. Betydelsen av social klass förstås som sammanvävd med andra dimensioner av social stratifiering och föränderlig i relation till tid och plats – det vill säga intersektionellt och translokationellt.

Om intersektionalitet och sociala kategorier utöver klass

Begreppet intersektionalitet förknippas framför allt med Crenshaw, vars analyser synliggjorde hur svarta kvinnors erfarenheter inte kunde förstås genom att kön och ras behandlades som separata maktrelationer. Anthias (2021) ansluter till denna kritik av endimensionella och additiva analyser och betonar intersektionalitetens ursprungliga fokus på makt, relationalitet och social förändring. Samtidigt för Anthias en kritisk diskussion i relation till senare användningar där intersektionalitet reducerats till en uppräknings av identitetskategorier eller specifika kombinationer av underordnade grupper. Den translokationella ansats som Anthias utvecklat bygger vidare på Crenshaws intersektionella grund och på hennes egen tidigare forskning. Ansatsen riktar det analytiska fokuset mot hur kategoriseringar i intersektion får föränderliga betydelser och verkningar i olika tidsliga och rumsliga sammanhang.

Anthias (2021) beskriver en grundläggande spänning i intersektionell analys. Å ena sidan behöver sociala kategorier särskiljas analytiskt för att deras specifika sociala processer och former av ojämlikhet ska kunna undersökas. Å andra sidan verkar de inte som separata kategorier i det sociala livet, utan är sammanflätade i människors positioner, erfarenheter och handlingsmöjligheter. Förutom social klass är genus och etnicitet centrala analytiska kategorier inom sociologisk forskning. Etnicitet förstås utifrån Anthias (2021) inte som en given och enhetlig identitet, utan som en relationell och föränderlig process av gränsdragning, tillskrivning och kollektivitet. Etniska kategoriseringar sammanfaller inte nödvändigtvis med människors egna identifikationer eller upplevelser av tillhörighet. Begreppet tillhörighet (*belonging*) riktar därför uppmärksamheten mot hur anspråk på hemhörighet och erkännande formas och förhandlas i olika sociala, rumsliga och historiska kontexter.

Anthias (2021) förespråkar tillhörighet som analytiskt begrepp framför identitet, eftersom identitetsbegreppet tenderar att antyda mer enhetliga och stabila positioner. Tillhörighet riktar uppmärksamheten mot gränsdragningar, erkännande och social positionering. I denna avhandling används identitet som ett deskriptivt begrepp i resultatredovisningen medan tillhörighet används i analysen av hur deltagarna berättar att de positionerar sig i relation till sociala kategorier.

Genus är liksom etnicitet en fråga om tillhörighet och social positionering, men förstås hos Anthias (2019; 2021) bredare som en socialt organiserande kategori knuten till föreställningar om könsskillnad, sexualitet och reproduktion. Genusordningen organiseras ofta genom den binära uppdelningen mellan man och kvinna, samtidigt som trans- och ickebinära personer kan utmana och överskrida denna ordning. Genus organiserar maktrelationer som får betydelse för exempelvis omsorg, ansvar, auktoritet, arbetsdelning och tillgång till resurser. Utifrån det intersektionella och translokationella perspektivet formas könade relationer i ett ömsesidigt samspel med andra sociala kategorier och varierar mellan sociala kontexter. Genus, etnicitet och social klass kan både förstärka varandra och ge upphov till motsägelsefulla positioner.

Anthias poängterar även att genus, etnicitet och klass inte uttömmar de sociala former av differentiering som får betydelse för hur människor positioneras och hierarkiseras. Även ålder, funktionsnedsättning, religions-tillhörighet, migrationsbakgrund och medborgarskap är exempel på sociala

kategoriseringar som kan få betydelse i olika sammanhang. Betydelser och verkningar av sådana kategoriseringar varierar mellan olika tider, platser och sociala sammanhang. Anthias (2021) förespråkar därför att de inte bör hanteras som givna och stabila, vilket ger stöd för denna avhandlings empiridrivna och analytiskt öppna ansats. Jag har inte på förhand fastställt vilka kategoriseringar som ska stå i centrum för analysen. De villkor och sociala uppdelningar som framträder i ungdomarnas berättelser, och hur deras betydelse förändras mellan olika sammanhang och tidpunkter, vägleder vilka kategoriseringar som blir analytiskt relevanta. Dessa kategoriseringar bör varken förstås additivt som kategorier som staplas på varandra eller antas ha samma betydelse i alla sammanhang, eftersom deras betydelse varierar mellan olika tider, platser och sociala relationer (se Anthias, 2021).

Utifrån det empiriska materialet som avhandlingen vilar på har migrationsbakgrund och migrationserfarenhet kommit att bli centrala analytiska begrepp. Tio av studiens tretton deltagare har migrationsbakgrund och i deras berättelser aktualiseras deras migrationsbakgrund i betydligt högre grad än etnicitet. Jag använder i denna avhandling migrationserfarenhet som begrepp i relation till livsloppsperspektivets princip om sammanlänkade liv. Med migrationserfarenhet avses nämligen hur familjerelaterade erfarenheter av migration framträder i deltagarnas berättelser som betydelsefulla för deras utbildningsmotivation och framtidsorientering. Utifrån livsloppsprincipen historisk tid och plats använder jag däremot migrationsbakgrund som begrepp för en socialt differentierande kategorisering som kan placera människor i relation till nationella, etniska och rasifierade gränsdragningar (se Anthias, 2021). Sådana gränsdragningar sker ofta genom en dikotom uppdelning – i detta fall mellan svensk och invandrare – där människor med migrationsbakgrund inordnas i en föreställd homogen grupp. Migrationsbakgrund kan vara tätt sammanflätad med etnicitet och rasifiering samtidigt som de utgör analytiskt särskiljbara former av social differentiering vars betydelse behöver analyseras intersektionellt och translokationellt (se Anthias, 2021). Anthias translokationella intersektionalitet utgör ett hjälpsamt teoretiskt verktyg för denna studies longitudinella design som även uppmärksammar rörelsen mellan olika platser.

Om plats

Utifrån Anthias (2021) ges livsloppsperspektivets första princip – historisk tid och plats – en specifik betydelse i denna studie. Genom Anthias begrepp ”translokationell intersektionalitet” riktas särskild uppmärksamhet mot hur processer av hierarkiska positioneringar och tillhörighet formas och förändras i tid och rum, snarare än att ge en statisk förståelse av sociala positioner utifrån intersektionella kategorier. I hennes teoretiska ramverk finns flera begrepp med rumsliga innebörder – *place*, *(trans)location* och *positionality* – vilka inte alltid lämpar sig som direkta översättningar till svenska. Plats – *place* – refererar till rum som är såväl fysiskt som socialt formade, men även till symboliska rum. En social kategori såsom genus utgör en symbolisk plats med gränsdragningar – ofta mellan det binära man/kvinna – som fylls med subjekt som tillskrivs tillhörande attribut och etiketteras, exempelvis som kvinnor. I denna avhandling används emellertid begreppet plats enbart för fysiska och socialt formade platser såsom skolor eller bostadsområden.

Location avser individers relationella placering inom sociala och rumsliga sammanhang, det vill säga hur de placeras i förhållande till de gränsdragningar och hierarkier som präglar dessa sammanhang. Prefixet *trans* tillför förståelsen av denna placering som föränderlig i relation till tid och rum. Tillhörighet till en viss social kategori kan innebära olika – och ibland motstridiga – placeringar i olika rum och tider (Anthias, 2021). I denna avhandling använder jag mig av *placering* som svensk översättning av *location* medan jag tillämpar en nära översättning av *translocational* – translokationell – för att fånga föränderliga sociala placeringar i ungdomarnas berättelser.

Processerna av social och hierarkisk placering benämns av Anthias (2021) som *positioning* – positionering. Begreppet riktar blicken mot de processer genom vilka människor placeras av andra men även *positionerar* sig själva som aktörer. För att analytiskt hålla samman människors sociala placeringar med dessa processer använder Anthias begreppet *positionality* – positionalitet. Positionalitet omfattar därmed både de relationella placeringar människor intar inom sociala hierarkier och hur dessa placeringar erfars, förhandlas och besvaras genom eget och andras handlande. Genom begreppet translokationell positionalitet fångas hur såväl hierarkiska placeringar som positioneringsprocesser förändras mellan olika tider och rum.

Sammanlänkade liv

Principen om sammanlänkade liv (*linked lives*) innebär att individen påverkas av olika mänskliga relationer som individen ingår i. Påverkan kan vara positiv eller negativ, passiv eller aktiv, och sker på olika nivåer – såväl sociala och psykologiska som kulturella och institutionella (Crosnoe & Benner, 2016).

För en tydligare analytisk förståelse av principen om sammanlänkade liv utgår jag ifrån Anthias (2007) utveckling av begreppet socialt kapital som mobiliserbara sociala relationer och nätverk. I dialog med å ena sidan Bourdieu, Lin och Light och å andra sidan Coleman och Putnam, utvecklar Anthias en förståelse av socialt kapital genom en kritisk bearbetning av hur begreppet använts i dessa två teoretiska traditioner. Hennes förståelse av socialt kapital ligger nära Bourdieus genom att sociala relationers betydelse kopplas till social stratifiering och ojämlik tillgång till resurser. Anthias vidareutvecklar emellertid detta perspektiv genom att särskilt uppmärksamma hur resursernas mobiliserbarhet varierar beroende på aktörens hierarkiska position och på korsande relationer mellan exempelvis klass, kön och etnicitet. Anthias menar att Bourdieu, Lin och Light tenderar att tillskriva sociala relationer kapitalvärde genom deras möjlighet att omvandlas till andra resurser, där ekonomiska fördelar ofta ges en central eller slutlig betydelse. Hon framhåller därför behovet av en bredare förståelse av mobiliserbarhet, där sociala relationer också kan ge tillgång till symboliska, kulturella och sociala resurser som påverkar individens position i den sociala hierarkin. Sociala relationer behöver emellertid inte själva utgöra socialt kapital direkt för att få betydelse för individens utbildningsbana. Anthias (2007) framhåller att de även kan fungera som resurser som indirekt bidrar till tillgång till socialt kapital, exempelvis genom att stärka individens självförtroende och handlingsförmåga eller genom att underlätta mobiliseringen av andra resurser. Distinktionen gör det möjligt att analysera både relationers direkta betydelse, såsom förmedling av utbildningsrelevant information och kontakter, och deras indirekta betydelse för individens förmåga att agera i relation till studierna.

Anthias (2007) kritik av Coleman och Putnam består främst i att deras breda användning av begreppet riskerar att sudda ut distinktionen mellan innebörden av att ha sociala relationer, när sociala relationer fungerar som resurser och vilka effekter relationerna får. Anthias invändning är därmed att relationer inte utgör socialt kapital per automatik – endast när de är

mobiliserbara för att uppnå en social fördel eller motverka en social nackdel. Anthias gör även en distinktion mellan hur mobiliserbara sociala resurser verkar från en fördelaktig respektive ofördelaktig social position. Från en fördelaktig social position finns både bättre tillgång till resursrika nätverk och större möjligheter att mobilisera resurser, vilka används för att bibehålla eller avancera sin sociala position. Från en ofördelaktig social position används mobiliserbara sociala resurser för att försvara sin befintliga position eller vinna tillträde till nya sociala positioner eller resurser.

Medan livsloppsperspektivet riktar ett ljus mot hur deltagarnas liv är sammanlänkade med andra människors liv, tillför Anthias (2007) en distinktion mellan sociala relationer som utgör resurser, och resurser som är mobiliserbara i en viss situation. Samtidigt kan hennes resonemang förstås i relation till hennes translokationella perspektiv, vilket innebär att en given social resurs inte är mobiliserbar i sig. Dess värde och användbarhet är föränderligt beroende på kontext, social position och hur aktören och relationen värderas i olika sociala sammanhang.

Livsloppsprincipen sammanlänkade liv begränsas dock inte i analysen till sociala relationer som resurser. Principen riktar ljuset mot hur individer påverkas på flera sätt av sociala relationer, vilket kan innebära moraliska, emotionella och biografiska förbindelser som får betydelse i relation till olika utbildningsvägar. Med grund i empirin har migrationserfarenheter framträtt som ett analytiskt begrepp som får betydelse i berättelserna om utbildningsvägar genom sammanlänkade liv. Ett annat exempel på hur sammanlänkade liv kan få betydelse i utbildningsbanan är genom förebilder.

Analysen kommer emellertid inte enbart belysa de relationer som har en positiv betydelse. Sammanlänkade liv studeras utifrån vilka relationer deltagarna aktualiserar i sina berättelser och vilken betydelse dessa relationer får i relation till skolgång och utbildningsambitioner, vare sig betydelsen är stödjande, begränsande eller motsägelsefull. Giele och Elder (1998) menar att principen uppmärksammar hur individer genom sammanlänkade liv omges av sociala och kulturella normer, förväntningar och institutionella villkor, vilka de i varierande grad internaliserar, anpassar sig till eller gör motstånd mot. Detta leder tanken både till social positionalitet som behandlades i föregående avsnitt, och till aktörskap som behandlas i nästkommande avsnitt. Att livsloppsperspektivets principer vävs samman är inte bara möjligt utan ett grundantagande. Giele och Elder (1998, s. 11) visar hur samtliga livsloppsprinciper hör samman genom ömsesidig påverkan. I relation till

denna avhandling fyller principen om sammanlänkade liv en analytisk funktion som inte fångas av de begrepp som används för att analysera socialt strukturerande processer i tid och rum, nämligen vilken betydelse specifika sociala relationer får för deltagarna och deras förhållningssätt till sin utbildning och framtid.

Aktörskap

Även om människor har olika förutsättningar på grund av omgivande möjligheter och begränsningar är de inte predestinerade till en viss livsbana utifrån deras sociala bakgrund. Människor påverkar själva sina liv genom val och handlingar, vilket är innebörden av aktörskap (Elder, 1998). Elder beskriver aktörskap som en målinriktning vilken påverkar hur individen organiserar sitt liv och fattar aktiva beslut. Inom livsloppsperspektivet riktas ljuset mot hur aktörskap är situerat i relation till de övriga principerna utifrån att aktörskap inte uppstår i ett ”socialt vakuum” (Elder, 1998, s. 2). Settersten och Gannon (2005) formulerar detta som ”aktörskap inom struktur” – ett analytiskt förhållningssätt som vare sig sätter struktur eller aktörskap i främsta rummet.

Genom att studera aktörskap inom struktur riktas blicken mot den interaktion som sker mellan strukturella förhållanden och individers handlingar. Främst avses hur individer utövar aktörskap inom gällande strukturella villkor, men även hur individer kan påverka strukturer genom sitt agerande. Settersten och Gannon (2005, s. 36) beskriver aktörskapet som hur människor ”sätter upp mål, agerar och skapar mening”, men förespråkar ett analytiskt fokus på hur detta sker inom strukturella villkor, eller trots dem. Liksom i förståelsen av historisk tid och plats syftar strukturella villkor såväl på mer övergripande strukturer (exempelvis utbildningssystemets villkor) som på strukturella villkor i individers nära omgivning (exempelvis skolmiljön) (se Settersten & Gannon, 2005, s. 36). Samtidigt gör Settersten och Gannon två viktiga påpekanden som relaterar till varandra. Dels handlar aktörskap inte enbart om individers agerande. Aktörskap kan även utövas kollektivt, vilket inte minst är viktigt för social förändring. Dels formas individers mål och livsprojekt i relation till betydelsefulla andra och behöver förhandlas och samordnas med närståendes planer. I denna avhandling förstår jag detta som ett tydliggörande av kopplingen både mellan aktörskap och sammanlänkade liv och mellan aktörskap och historisk tid och plats

(inom vilken jag placerar strukturer som analytiskt objekt). Även om individer inte är fristående från sociala strukturer innebär detta olika, men möjligen överlappande, analytiska fokus: att betrakta aktörskap inom strukturer (i relation till historisk tid och plats) och aktörskap i relation till närståendes aktörskap (i bemärkelsen sammanlänkade liv).

Utifrån ett livsloppsperspektiv diskuterar Settersten och Gannon (2005) även hur aktörskap förändras genom olika faser i livet. Under barndoms- och ungdomsåren utövas och utvecklas aktörskap i nära relation till familj, skola, bostadsområde och kamratrelationer. I sin artikel tar de upp studier om skolgång i socialt utsatta miljöer som exempel på hur strukturer brukar ges negativa konnotationer och aktörskap ges positiva. Även om denna avhandling inte riktar blicken mot socialt utsatta miljöer lyfter Settersten och Gannon (2005) fram flera poänger med detta exempel som är relevanta. Dels problematiserar de hur aktörskap brukar ses som avgörande i sådana kontexter medan bristande aktörskap brukar ses som förödande. Dels menar de att ett aktörskap som uttrycks genom höga mål och hårt arbete i skolan inte garanterar studieframgång, utan att aktörskap inte utgör en tillräcklig förklaring för att förstå vad som formar studieframgång. Dels poängterar de att aktörskap även kan vara självdestruktivt. Däremot betonar Settersten och Gannon att förmågan att mobilisera de resurser som finns i omgivningen – exempelvis genom relationer till vuxna som kan skydda eller stötta dem – utgör en viktig del av aktörskap för unga, i synnerhet i socialt utsatta miljöer. Förmågan att mobilisera resurser blir allt viktigare i takt med ungdomars ökade självständighet, menar Settersten och Gannon (2005), men även förmågan att påverka sin omgivning och att formulera nya mål. Aktörskapet under ungdomsåren präglas även av omförhandlingar av familjerelationer. Med ett livsloppsperspektiv på aktörskap blir det därmed möjligt att rikta analytiskt fokus mot hur aktörskap utövas och omförhandlas över tid i relation till sammanlänkade liv – som förmåga att mobilisera resurser och i förhandling med närståendes aktörskap.

Inom Barn- och Ungdomsvetenskap utgör aktörskap en aspekt av unga som subjekt, menar Trondman och Lund (2018). Trondmans och Lunds förståelse av aktörskap som format i relation till situationer, relationer, platser och strukturer är väl förenlig med förståelsen av aktörskap som Settersten och Gannon (2005) presenterar. Vad Trondman och Lund (2018) betonar som är viktigt att ha i beaktande är att unga förstås både som aktörer och som beroende av vuxna och institutioner, men att den beroendeställningen

inte reducerar dem som subjekt. I stället förklarar de beroendet som en ofrånkomlig förutsättning för att kunna bli oberoende (Trondman & Lund, 2018).

Anthias förståelse av aktörskap ligger väl i linje med såväl livslopps-perspektivet som Barn- och Ungdomsvetenskap. Anthias (2011) beskriver aktörskap som ett socialt och positionerat handlande, vilket innebär att handlingar formas inom sociala, relationella, rumsliga och tidsliga villkor. Aktörskapet relateras till hur människor positionerar sig från skiftande och ibland motsägelsefulla sociala placeringar och Anthias (2011) betonar att handlingsutrymmet varierar beroende på hierarkiseringsprocesser samt tid, plats och kontext. Aktörskap behöver därför analyseras tillsammans med social positionalitet, inte som en fristående individuell kapacitet.

Även om aktörskap är starkt förknippat med motstånd, kan ett aktörskap inom strukturer även innebära att göra det förväntade. Anthias (2021, s. 58) ger exempel på hur samtycke kan vara en strategisk väg mot att kunna göra motstånd i maktjämlika förhållanden. Timing som livsloppsprincip beskrivs också av Giele och Elder (1998) som strategisk anpassning, vilken kan vara passiv eller aktiv.

I denna avhandling förstås aktörskap som deltagarnas förmåga att formulera mål, agera och skapa mening inom sociala strukturer, genom mellanmänskliga relationer och utifrån sin translokationella positionalitet – villkor som både möjliggör och begränsar deras handlingsutrymme.

Timing

Samtliga av livsloppsperspektivets principer relaterar ömsesidigt till varandra. Det är dock genom principen om timing som livsloppets övriga principer sammanförs och kommer till uttryck i individens anpassning till konkreta situationer och händelser, menar Giele och Elder (1998). Det vill säga att händelser får olika betydelse beroende på när de inträffar och hur de länkas till andra händelser samt att individens passiva och aktiva anpassning till livshändelser får olika följder. Illustrativa exempel på passiv och aktiv anpassning i föreliggande studie är dels hur deltagarnas studiegång påverkas av covid-19 pandemin – vilket kräver en passiv anpassning till nya sätt att studera – dels hur deltagare aktivt anpassar sin utbildningsbana genom skolval.

Utifrån detta antagande förespråkar Giele och Elder att empiriska data organiseras utifrån livshändelser och deras timing. Jag har emellertid valt att presentera mina empiriska data utifrån såväl kronologi som narrativa (ej analytiska) teman, eftersom vissa berättelser inte är möjliga att tidsplacera. I avsnittet "Resultatpresentation och analys" redogör jag mer ingående för hur resultaten presenteras i denna avhandling.

Giele och Elders förståelse av timing riktar uppmärksamheten mot hur livshändelser ordnas sekventiellt och hur tidigare händelser kan öppna, begränsa eller förändra senare handlingsmöjligheter. Min ambition är emellertid inte att fastställa sådana förklaringskedjor, utan att använda timing för att analysera hur övergångar och vändpunkter ges betydelse i deltagarnas utbildningsbanor.

Livsloppet består av en rad övergångar (Elder m.fl., 2003). Många sådana övergångar är åldersgraderade, inte minst skolformerna, och länkas samman till en kronologisk livsbana. Individen genomgår vissa övergångar i livet, såväl åldersrelaterade (från barn till ungdom) som andra övergångar, exempelvis från att leva i kärnfamiljskonstellation till att ha separerade föräldrar och därmed två olika hem. Därtill finns institutionella övergångar, som mellan de olika skolformerna, från skola till yrkesliv eller till universitet, eller den historiskt kontextbundna och tidsbegränsade övergången till distansstudier under Covid-19 pandemin. Med hjälp av Anthias (2011) begrepp translokationell positionalitet kan skolövergångar analyseras som förflyttningar mellan sociala rum där deltagarnas positioner förändras utifrån en ny kontext. Övergångarnas svårighet eller möjlighet formas därmed inte enbart av tidpunkten i livsbanan och hur individen anpassar sig till händelsen, utan också av hur den nya skolmiljön organiserar sociala hierarkier som medför olika grad av tillhörighet.

Vändpunkter kan framträda som biografiskt stora eller små händelser som tillskrivs betydelse för individens förståelse av sin livsbana. Att analysera vändpunkter är vanligt förekommande inom livsberättelseforskning. I denna avhandling analyseras vändpunkter dock inte främst narrativt utan utifrån livsloppsperspektivet. Fokus ligger därmed inte på vad vändpunkten gör i narrativet, utan på vilken betydelse den tillskrivs för livsbanans riktning.

Sammanfattning

Att anta ett livsloppsperspektiv innebär att se till många olika delar av en människas liv, vilket utgör såväl förtjänsten som utmaningen med perspektivet. Perspektivets styrka ligger i dess förmåga att integrera individuella erfarenheter med historiska och strukturella villkor samt analysera hur dessa utvecklas över tid. Samtidigt innebär dess analytiska öppenhet också att centrala begrepp inte definieras entydigt inom ramen för livsloppsperspektivet. Dessa begrepp fördjupas därför genom Anthias teoretiska verktyg för att konkretisera hur livsloppsperspektivets principer tar form i deltagarnas livsvillkor och utbildningsbanor. I denna avhandling används därför historisk tid och plats för att analysera institutionella och socialt strukturerande villkor utifrån ett intersektionellt perspektiv med hjälp av Anthias (2021) begrepp translokationell positionalitet. Sammanlänkade liv öppnar upp för analys av specifika relationers betydelse, bland annat – men inte uteslutande – som mobiliserbara sociala resurser (se Anthias, 2007). Principen om aktörskap riktar analytiskt fokus på deltagarnas situerade handlande, med antagandet om att aktörskap utövas inom sociala strukturer (se Settersten & Gannon, 2005). Genom principen timing uppmärksammas betydelsen av när händelser och övergångar inträffar och hur deltagarna anpassar sig till dessa.

Metod

Poängen med livsberättelseintervjun är att ge personen möjligheten att berätta sin berättelse på det sätt han eller hon väljer att berätta den, så att vi kan lära av personens röst, ord och subjektiva mening av sin livserfarenhet. (Atkinson, 2007, s. 233, min översättning)

För att närma mig en förståelse för vilka erfarenheter och omständigheter som gör det möjligt för vissa ungdomar att nå studieframgång och sträva mot en högre utbildning trots att föräldrarna saknar högre utbildning, har jag årligen tagit del av 13 ungdomars livsberättelser under en fyraårsperiod. I detta kapitel redogör jag inledningsvis för livsberättelser som en del av den narrativa forskningstraditionen för att därefter diskutera mina vetenskapsfilosofiska antaganden med fokus på avhandlingens kunskapsanspråk och motivera mitt val att basera studien på just livsberättelser. Sedan redogör jag för det praktiska förfarandet - från att finna deltagare till att genomföra och analysera intervjuerna. I nästkommande avsnitt resonerar jag kring den dynamiska processen av resultatpresentation och analys som lett till hur livsberättelserna presenteras i denna avhandling, vari jag även diskuterar tillförlitligheten i narrativ forskning generellt och i denna studie specifikt. Avslutningsvis för jag ett resonemang kring de forskningsetiska ställningstaganden jag gjort under processens gång.

Narrativ forskning och livsberättelser

Det finns många definitioner av narrativ forskning, många narrativa ansatser och många sätt att dela in olika typer av narrativ forskning. Jag redogör här för några, och motiverar genom den redogörelsen var denna avhandling kan placeras.

Narrativ forskning är ett brett och heterogent område som förekommer i olika discipliner, har olika ansatser och perspektiv vilka lämpar sig olika väl till olika forskningsfrågor- och intressen (Atkinson, 2007). Det finns emellertid vissa gemensamma punkter. Den mest grundläggande är att narrativ forskning utgår ifrån berättelser. Ricœur (1994, s. 27) skriver att "Human beings are storytellers by nature" och Atkinson (2007, s. 224) beskriver människan som "the storytelling species". Båda menar att berättandet i

grunden är en mänsklig egenskap – vårt sätt att begripliggöra oss själva och vår omvärld. Vidare finns i narrativ forskning ett grundläggande antagande om subjektivitet och intersubjektivitet. Kunskap och förståelse om egna och andras livserfarenheter nås genom berättarens subjektiva meningsskapande. Via berättelser skapar individen mening av sina erfarenheter och upplevelser. Intersubjektiviteten består i att jag som forskare och författare via analysarbetet skriver fram en utökad och kontextualiserad innebörd av den text som baseras på dessa berättelser, genom mina subjektiva tolkningar (Denzin, 1989; Lieblich m.fl., 1998; Andrews m.fl., 2013; Atkinson, 2007; Eichsteller & Davis, 2022; Polkinghorne, 2007).

Narrativ forskning utgår vanligtvis inte ifrån hypoteser och är sällan deduktiv (Lieblich m.fl., 1998). Atkinson (2007) menar till och med att livsberättelseforskning inte är avsedd att vara teoridriven eftersom det främsta syftet är att nå meningsskapandet i den subjektiva berättelsen, som i sig är teorilös i den bemärkelsen att individen inte berättar om sitt liv utifrån ett teoretiskt perspektiv utan försöker skapa mening av sina upplevelser. Enligt Clandinin (2013, s. 13) innebär narrativ forskning ”inget mer och inget mindre” än att studera erfarenheter/upplevelser (experience). Den mening/innebörd som förmedlas av deltagaren förstås dock sedan av forskaren med lämplig teori, skriver Atkinson (2007, s. 234f) och gör därmed en åtskillnad mellan livsberättelsen såsom den berättas som icke-teoretisk eller ”för-teoretisk” och berättelsen utifrån teoretiska perspektiv efter forskarens analys. Vad det innebär för denna studie är att deltagarna uppmuntrats att berätta om sina liv i helhet, att lägga upp sina berättelser i valfri ordning, att fokusera på vissa berättelser mer än andra och att berätta så länge de önskat. Därefter har jag som forskare teoretiserat berättelserna i det efterkommande analysarbetet som beskrivs närmare under det senare avsnittet *Resultatpresentation och analys*.

Utöver de enande punkterna – 1) att narrativ forskning utgår ifrån berättelser, 2) att berättelser är subjektiva och intersubjektiva, 3) att berättelser är ett sätt att skapa mening av upplevelser, 4) att narrativ forskning sällan är / inte bör vara teoridriven – finns det som sagt en mängd typer av narrativ forskning, alltifrån biografiska, livshistoriska studier till språkvetenskapliga studier om narrativ. Denna avhandling baseras på livsberättelser, en etnografisk metod som lämpar sig för att studera individers livserfarenheter på djupet och få tillträde till deras inre liv (Atkinson, 2007). Livsberättelser är muntliga redogörelser för delar ur ens liv som man minns och väljer att

andra ska få ta del av (Atkinson, 1998; Linde, 1993) – ett sätt att kombinera ett självbiografiskt minne med en självförståelse i syfte ”att skapa en koherent redogörelse av ens förflutna” (Habermas & Bluck, 2000, s. 748). Habermas och Bluck (2000) menar att ett självbiografiskt resonemang kopplar samman minnen av händelser och förutsättningar med uppfattningar av ens nutida och dåtida jag. Atkinson (2007, s. 234) beskriver hur en livsberättelse ”söker identiteten man har format, en glimt av personligheten man har utvecklat, de viktiga mellanmänniska och sociala relationer man har skapat, en känsla för ens värderingar, övertygelser och världsbild i berättarens egen värld”³. Livsberättandet är ett sätt att skapa ordning av kaotiska erfarenheter och även tillskriva mening till livshändelser, menar Josselson (2011). Det innebär att en livsberättelse inte är en exakt återgivning av det inträffade utan en anpassad berättelse utifrån bland annat syfte, åhörare och synvinklar. Berättandet är också ett sätt att presentera aspekter av sig själv, även om det aldrig finns enbart ett sätt att presentera sig själv. Den konstruerade berättelsen återspeglar såväl intervjupersonens nutida inre värld som hennes nutida sociala värld (Josselson, 2011). Rosenthal (2011) betonar i likhet med Josselson att de berättelser som framträder om intervjupersonens liv skapas i nuet. Berättelsen är alltså en nutida produkt och inte en återspeglning av det förflutna. Intervjupersonens nutida helhetliga livssituation präglar med andra ord rekonstruktionen av hennes förflutna, vilka förflutna händelser eller minnesbilder som framträder och hur dessa länkas samman och ges mening. På så sätt refererar berättelser om det förflutna såväl till nuet som till det faktiska förflutna (Rosenthal, 2011). Med detta i åtanke fyller den longitudinella ansatsen en funktion utöver att se förändringar i intervjupersonernas omständigheter och livsbanor, nämligen att se förändringar i synen på det förflutna, framtiden och nuet.

Utifrån mitt forskningsintresse – att förstå hur det kommer sig att vissa ungdomar lyckas väl med sin skolgång trots att deras föräldrar saknar högre utbildning – ger livsberättelser tillträde till detaljerade beskrivningar av de erfarenheter som präglar individen och till de reflektioner som hen gör om sig själv, sitt förflutna, sin nuvarande situation och sin föreställda framtid (se Linde, 1993; Eichsteller & Davis, 2022). Fokus i denna studie är inte på vad som hänt utan hur personerna upplevt de händelser de varit med om och vilken innebörd de tillskriver dessa upplevelser. Denna avhandling kan

³ Min översättning från engelska.

därmed skrivs till traditionen av upplevelsebaserad forskning utifrån den åtskillnad som vanligen görs mellan händelsebaserad och upplevelsebaserad narrativ forskning (se Andrews m.fl., 2013). Inom den händelsebaserade traditionen finns ett urval av tydliga metodologiska verktyg för hur analyser av berättelser kan göras medan den upplevelsebaserade traditionen snarare delar det som Squire m.fl. (2013) benämner som ”en konceptuell teknologi”. Den ”konceptuella teknologin” bygger på Ricœurs (1994) grundläggande antaganden som jag utgår från i den här avhandlingen, nämligen att berättelser är mänskliga, att de är meningsfulla, att de uttrycker och återskapar erfarenheter/ upplevelser och att de visar förändringar (se Squire m.fl., 2013, s. 48).

Lieblich m.fl. (1998) presenterar en annan indelning av narrativ forskning: mellan en kategorisk och en holistisk ansats samt mellan fokus på innehåll eller form, vilka kan resultera i fyra olika sätt att studera narrativ:

ANSATS	INNEHÅLL	FORM
KATEGORISK	Kategorisk ansats med fokus på innehåll	Kategorisk ansats med fokus på form
HOLISTISK	Holistisk ansats med fokus på innehåll	Holistisk ansats med fokus på form

Utifrån en sådan indelning har denna studie en holistisk ansats med fokus på innehåll, det vill säga att jag ser till hela berättelsen och dess innehåll – vilket innebär samtliga livsberättelseintervjuer med en deltagare – och analyserar sedan delar av berättelsen i relation till helheten. Atkinson (2007) menar i linje med detta att livsberättelseintervjun som metodologi har en holistisk ansats. En kategorisk ansats hade inneburit att arbeta med kodning av materialet, vilket inte minst görs inom grundad teori. Ett fokus på form skulle kunna innebära att studera språkbruket, användande av metaforer, hur narrativ byggs upp, och så vidare (Lieblich m.fl., 1998).

Andrews m.fl. (2013) skiljer mellan socialorienterad och individorienterad narrativ forskning och menar att dessa innebär skilda teoretiska ingångar gällande betydelsen av aktörskap. Den individorienterade forskningen har ett starkare fokus på aktörskap i relation till såväl berättaren som berättelsen, där berättandet betraktas som ett sätt att forma sitt aktörskap och sin identitet. Inom den socialorienterade narrativa forskningen ryms enligt Andrews m.fl.

såväl ointresse för aktörskap som uppfattningen att narrativet inte är kopplat till aktörskap, och en performativ syn på aktörskap. Jag motsätter mig att placera avhandlingen utifrån en tudelning mellan socialorienterad och individorienterad forskning eftersom jag söker kunskap om individers erfarenheter med utgångspunkt i en samhällelig fråga. I vissa av avhandlingens berättelser – som ryms inom en större livsberättelse – blir den sociala kontexten relevant. I andra berättelser – som kan rymmas inom samma livsberättelse – aktualiseras ett förhandlande av identitetsskapande och aktörskap. Såsom Burkitt (2005) skriver kan biografier inte bara utgöras av individuellt aktörskap. Historia och sociala kontexter utgör villkoren för aktörskap även om de inte är determinerande. Aktörskapets paradox består enligt Burkitt (2005, s. 101) i att ”alla vi har varierande grad av reflexiv makt att revidera våra egna narrativ och projekt, likväl är denna kontroll begränsad av många faktorer som vi inte kan påverka”.

Utifrån Atkinsons (2007) indelning mellan två skilda sätt att ta sig an livsberättelser – ett individuellt och ett kollektivt perspektiv – ansluter jag mig till den livsberättelseforskning som antar ett individuellt perspektiv. Även om deltagarna delar vissa gemensamma förutsättningar kan deras berättelser inte analyseras utifrån ett kollektivt perspektiv som om de hade delat en gemensam erfarenhet (som om forskningsfrågan exempelvis hade gällt erfarenheten av distansundervisning under pandemin). Deltagarna i denna studie har vissa gemensamma förutsättningar i form av föräldrars utbildningsbakgrund, men deras erfarenheter skiljer sig mycket åt. Därav behöver jag ta mig an livsberättelserna utifrån ett individuellt perspektiv även om analysen är såväl social- som individorienterad.

En livsberättelse kommer aldrig vara statisk och berättas likadant flera gånger om. Människor förändras allteftersom de får nya erfarenheter, omvärderar tidigare händelser, berättar på olika sätt beroende på vem som lyssnar, och så vidare (Lieblich m.fl., 1998; Freeman, 2007). Att den som lyssnar påverkar hur individen berättar kan förstås som att mottagaren genom sin blotta existens sätter vissa utsagda ramar som berättaren anpassar sig till, men också att den som berättar har möjlighet att påverka mottagarens uppfattning om en själv genom att styra berättelsen och genom den positionera sig socialt (Bluck & Habermas, 2000). Därtill har man genom livet olika medförfattare till sin livsberättelse – föräldrar, vänner, partners, osv. Med det menar Baddeley och Singer (2007) att individer formar berättelser som är begripliga för en själv och för omgivningen, från de

berättelser man ärver av sina föräldrar och gör om till egna, till att kommande generationer tar del av ens berättelser som del i sin egen livsberättelse. I de berättelser som utgör empirin i denna avhandling inleds många med de ”ärvda” berättelserna om föräldrarnas bakgrund och livsvillkor.

Sammanfattningsvis är denna avhandling ett exempel på livsberättelseforskning med en holistisk ansats där fokus ligger på innehållet i berättelser av individers upplevelser utifrån vissa gemensamma sociala förutsättningar.

Vetenskapsfilosofiska antaganden

Den kunskap som kan nås genom berättelser om människors upplevelser och meningsskapande av sina livsvillkor, sig själva och andra (Polkinghorne, 2007) är subjektiv i dubbel, om inte trippel bemärkelse. Personen som delar med sig av sin berättelse gör det utifrån sin subjektiva förståelse av olika upplevelser. I tolkningen av dessa berättelser bildar jag som författare och du som läsare oss också en subjektiv förståelse (Denzin, 1989). Denzin beskriver att tolkningsarbetet som leder till förståelse är en emotionell process. Det kräver en förmåga att leva sig in i den andres emotionella värld och är således intersubjektiv.

Det finns en epistemologisk spänning inom narrativ forskning mellan relativistiska och mer absoluta antaganden. I den ena änden finns de som antar att berättelser är fiktion. Denzin (1989) argumenterar för att inte göra någon åtskillnad mellan fakta och fiktion eftersom allt vi skriver är fiktion som baseras på berättelser om sådant som kan ha hänt eller kan vara påhittat. I den andra änden av skalan antas att berättelser är lika mycket sanning och verklighet som andra typer av empiriska data (Glaser & Strauss, 1967). Ett exempel är den biografisk-narrativa analysmodellen av Rosenthal (2011) som uppmanar till separata analyser av det (upp)levda/biografen för att skapa en kronologisk ordning av livshistoriska händelser, och av narrativet, dvs. hurdan berättelsen är. Därefter ska de separata analyserna av biografen respektive narrativet föras samman till en biografisk rekonstruktion som syftar till att ge ökad förståelse om förhållandet mellan vad som hänt och hur det berättas om (Rosenthal, 2011; Eichsteller & Davis, 2022). Mellan detta förhållningssätt och Denzins antagande att berättelser är fiktion finns Spence (1982) antagande att vi aldrig kan nå den historiska sanningen och att fakta faktiskt aldrig talar för sig själva. Historiska händelser blir till berättelser genom en process av urval, tolkning och meningsskapande – en berättelse

som har en narrativ sanning. Berättelsen är alltså den sanning vi har att utgå ifrån, och vad som hänt eller inte hänt är inte relevant vid analys av berättelsen. Eller, såsom Ricœur (1994, s. 28) formulerar det, handlar berättelser ”mindre om fakta och mer om innebörd”. Historia skapas enligt Ricœur genom konstruktionen av det förflutna. Polkinghorne (2007) betraktar dessa skillnader mellan 1) vad människors upplevt och vad de berättar om samt 2) mellan berättelsen och tolkningen av densamma som den narrativa forskningens svaghet. Freeman (2007) problematiserar emellertid distinktionen mellan historisk sanning och narrativ sanning som en dikotomi mellan objektiv och subjektiv sanning och erbjuder ett alternativt sätt att betrakta narrativ – som en kreativ omskrivning av det upplevda. Eftersom vi aldrig kan återskapa upplevelsen eller erbjuda någon att erfara det man själv har erfärut, är det berättelsen vi har att tillgå för att få kunskap om upplevelsen. Även om Freeman betraktar narrativ som sätt att konstruera jaget och det förflutna (såväl som nutid och framtid, vill jag tillägga), bör narrativ inte betraktas som fiktion. I stället föreslår Freeman att betrakta jaget/själv som ett poetiskt projekt vi oupphörligen arbetar på, genom berättelser, för att förstå oss själva – ett jag som är flerfaldigt och under utveckling (Josselson, 2007). Jag tilltalas av Freemans förklaring av narrativet som en kreativ omskrivning av det upplevda, av berättelser som poesi snarare än fiktion. Jag betraktar inte berättelserna jag tagit del av som narrativa sanningar i relation till en oåtkomlig historisk sanning. Inte heller betraktar jag berättelserna som fiktion utifrån att jag aldrig kan granska och verifiera en objektiv sanningshalt i det som berättas. I stället betraktar jag berättelserna som poesi – som kreativa omskrivningar av erfarenheter, upplevelser, reflektioner, självuppfattning, med mera, i syfte att förmedla en mening eller innebörd för mig som mottagare. Polkinghorne (2007) beskriver även tolkningsarbetet i narrativ forskning som en kreativ produktion och mindre regelstyrt än i konventionell⁴ forskning.

Jag betraktar också livsberättelserna som dialogiska – inte enbart utifrån att jag finns som mottagare utan för att de kommer ur inre dialoger (Bakhtin, 1984; Raggatt m.fl., 2006). Det medför att flera röster kan komma till tals under en och samma livsberättelseintervju, exempelvis berättelsen om sig själv som driven och framgångsrik men också berättelsen om sig själv som

⁴ Polkinghorne (2007) placerar narrativ forskning inom en reformistisk forskningstradition.

den osäkra som aldrig upplever sig vara tillräcklig. Berättelserna är samtidigt nutida produkter, oavsett om de behandlar det förflutna eller framtiden (Rosenthal, 2011). Mina antaganden att livsberättelser sker genom inre dialog och är nutida produkter innebär att berättelserna är föränderliga. Presentationen av livsberättelserna är selektiva och gällande vid tillfället för berättelsen (Josselson, 2007) och varje berättelse sker ”mitt i” deltagarnas liv och mitt (Clandinin, 2013, s. 203) – liv som är mångfaldiga och under ständig utveckling (Josselson, 2007). Därav ger upprepade livsberättelser en tydligare bild av deltagarnas livsbanor – såväl praktiska som mentala. Jag skulle vilja likna dessa livsberättelseintervjuer vid kortare scener ur en långfilm.

Deltagarna som delar med sig av sina livsberättelser gör ett subjektivt urval utifrån hur de uppfattar sig själva och hur de vill att jag ska uppfatta dem (Atkinson, 2007). Jag som mottagare av livsberättelserna präglar dem alltså genom den person jag är – eller snarare som deltagarna uppfattar mig vara. Utöver det gör Denzin (1989) en intressant poäng som är värd att ha i minnet vid kommande läsning av resultat, analys och diskussion, nämligen 1) att jag som författare skriver in mig själv i livsberättelserna genom de urval och analyser jag gör och 2) att du som läsare också läser i reflektion av ditt eget liv och dina erfarenheter. På så sätt deltar såväl författare som läsare i skapandet av livsberättelserna i denna avhandling.

Praktiskt genomförande

Jag redogör här för urvalsprocessen som lett mig till kontakten med de tretton deltagarna. Därefter redogör jag för intervjuförfarandet och hur jag transkriberat de inspelade intervjuerna.

Urvalsprocessen

Inför insamlandet av empiriska data hade jag fyra kriterier för vilka som skulle komma att delta i studien: 1) de skulle ha studieframgång, 2) de skulle sträva mot en högre utbildning, 3) jag skulle kunna följa dem i övergången till de tänkta högre studierna, 4) deras föräldrar skulle högst ha en gymnasieutbildning. Det första kriteriet om studieframgång skulle kunna bestämmas på olika sätt. Det mått jag valde för att ringa in ungdomar med studieframgång var att granska antagningspoäng för samtliga gymnasieutbildningar i en region i Sverige åren 2018, 2019 och 2020, och välja ut de där medelvärdet för reservantagningen varit 310 poäng eller högre. För att

bli antagna på dessa utbildningar behövde eleverna ha avslutat grundskolan med högre slutbetyg än genomsnittet. Samtliga av dessa gymnasieutbildningar var (är) högskoleförberedande, vilket också indikerade att eleverna på dessa program skulle ha såväl intentioner som förutsättningar att bli högutbildade.

Detta första steg i urvalsprocessen resulterade i att jag identifierade 32 gymnasieprogram fördelat på 10 skolor och tre årskurser. Jag kontaktade rektorer på de aktuella skolorna för att få tillträde, vilket beviljades till 7 av de 10 skolorna. Efter godkännande från skolledningen och i samtal med lämplig person som träffade de aktuella elevgrupperna i helklass, bestämdes tid för digitala besök i helklasser på respektive skolor. Eftersom dessa besök genomfördes läsåret 2020/2021 under pågående Covid-pandemi hade jag till följd av rådande restriktioner inte möjlighet att träffa elevgrupperna via fysiska besök. Eleverna tilldelades ett informationsbrev⁵ och tillfrågades skriftligt och muntligt om de ville fylla i ett kort frågeformulär⁶. För att identifiera vilka av ungdomarna som var aktuella för studien gjorde jag ett andra urval utifrån frågor i formuläret gällande 1) ambition att studera på högskola/universitet samt 2) föräldrars utbildningsnivå. Därtill inkluderade jag frågor gällande kön, svensk/ utländsk bakgrund, födelseland och geografisk boplat (stadsdel eller kommun), i syfte att kunna göra ett varierat urval utifrån dessa sociala kategorier. Ovanstående kategorier har inkluderats utifrån vilka kategorier som tidigare visats vara av betydelse för studieresultat, utbildningsområde och utbildningslängd (se exempelvis Statistiska centralbyrån, 2025).

Av de 627 elever som besvarade formuläret kontaktade jag 25 baserat på: att de angett att de har ambitionen att studera högskola/universitet; att föräldrarna som högst har en gymnasieutbildning; att de i relation till den större urvalsgruppen bedöms representativa utifrån kategorierna kön, svensk/utländsk bakgrund, födelseland och geografisk boplat, samt; att de i relation till den större urvalsgruppen bedöms representativa utifrån antalet elever på respektive skola som uppfyller de första två urvalskriterierna eller är intressanta som särskilt avvikande i någon bemärkelse (exempelvis bostadsområde). Till dessa elever skickade jag ett nytt informationsbrev⁷ med tillfrågan om vidare medverkan i studien i form av individuella intervjuer,

⁵ Se Bilaga X

⁶ Se Bilaga Q

⁷ Se Bilaga Y

samt ett samtyckesbrev⁸. Av dessa 25 tackade 13 personer ja till medverkan och inga ytterligare personer har tillfrågats att delta. Att bestämma antalet deltagare är en avvägning som saknar tydliga riktlinjer. I livsberättelseforskning är antalet deltagare vanligtvis lågt men mängden data som samlas in är desto mer omfattande (Squire m.fl., 2013; Lieblich m.fl., 1998). Jag gjorde en noggrann avvägning inför kontakten med de första 25 individerna utifrån kriterierna ovan, och bedömer att det finns en relativt god variation bland de tretton som tackade ja, även om fler tjejer än killar tackade ja och att jag fick fler deltagare från vissa skolor än andra.

Livsberättelseintervjun

Intervjuerna med de tretton deltagarna är 39 till antalet. Jag har gjort ljudupptagningar av samtliga livsberättelseintervjuer, och den sammanlagda tiden inspelade data är 41 timmar och 38 minuter, varav den kortaste intervjun varade i 18 minuter och den längsta varade i 2 timmar och 22 minuter. Inför intervjutillfällena har minst två timmar avsatts för att möjliggöra för intervjupersonen att berätta så länge den känner för (jfr Rosenthal, 2011). Den genomsnittliga längden har resulterat i en 64 minuter inspelad intervju-material. De flesta deltagare har intervjuats årligen, tre år i rad. De två yngsta intervjuades ett fjärde år för att jag skulle kunna ta del av deras erfarenheter efter avslutad gymnasieutbildning. En av deltagarna svarade inte på flera olika försök att boka tid för en uppföljande intervju och har därför endast intervjuats en gång.

Intervjuerna har inletts med ett upprepande av studiens syfte och mot vilken bakgrund intervjupersonen ombetts medverka. Därefter ställs en öppen fråga som bjuder in intervjupersonen till att berätta om sig själv och sitt liv, vilken lyder:

Jag är intresserad av berättelser om hur unga människor får ambitionen att studera på universitet trots att deras föräldrar inte gjort det. Kan du berätta om ditt liv, inte enbart skolgång och framtidsambitioner, utan om ditt liv i helhet?

Denna inledande fråga har formulerats efter beaktande av olika inledningar till en livsberättelseintervju såsom den beskrivs av Rosenthal (2011). Rosenthal förespråkar en fullständigt öppen fråga där intervjupersonen om-

⁸ Se Bilaga Z

beds ge sin livsberättelse, i stället för att rama in berättandet genom att förse intervjupersonen med ett tema i den inledande intervjufrågan. För att exemplifiera skulle en fullständigt öppen fråga vara: "Berätta om ditt liv. Du föddes..?". En tematiserad inledande fråga i denna studie skulle i stället kunna lyda: "Hur har din skolgång och din inställning till skolan och en framtida karriär varit under årens lopp?". Rosenthal (2011) ger emellertid även ett alternativ i form av en mellanväg mellan den tematiserade inledande frågan och den fullkomligt öppna inledande frågan, vilket är det alternativ jag valt i denna studie. På detta sätt förmedlas intresset och inramningen. Jag som intervjuare har försäkrat mig om att intresseområdet kommer att beröras, samtidigt som det ges utrymme för intervjupersonen att relatera till andra betydelsefulla händelser i dennes liv. De känslor, orsakssamband, reflektioner, med mera som förs fram av deltagarna sker då utifrån deras vilja och uppfattning av relevans och betydelse för berättelsen i relation till mitt huvudsakliga intresse, i stället för av riktade frågor.

Intervjupersonen tillåts berätta om sitt liv utan att bli avbruten. Jag har så långt som möjligt eftersträvat ett monologiskt tal från deltagarnas sida där jag som intervjuare bibehåller rollen som intresserad lyssnare (Rosenthal, 2011), även om jag oundvikligen medverkar till intervjupersonens berättelse genom extralingvistiska uttryck som bekräftande nickar eller enkla ljud, med frågor som uppmanar till att utveckla berättelsen, men även genom tystnad, såsom Brinkmann och Kvale (2015) poängterar.

Inledningsvis kan intervjupersonen ha svårigheter att veta var hen ska börja och hur hen ska lägga upp sin berättelse, men med tiden övergår intervjupersonen till att berätta alltmer i relation till sina minnen och allt mindre i relation till mig som lyssnar, precis som Rosenthal (2011) noterat. Rosenthal menar att detta leder till att mer detaljrika berättelser framträder ju längre in i intervjun vi befinner oss, och jag vill därtill tillägga att karaktären på de mindre berättelserna inom de större berättelserna ändrar karaktär under intervjuns gång. Inledningsvis är berättandet av en redogörande karaktär och förändras under intervjuns gång till att inte bara vara mer detaljrik, såsom Rosenthal (2011) påpekar utan att därtill ha fler sätt att berätta på, till exempel utforskande, ifrågasättande och resonerande. Under intervjuerna ställer jag som intervjuare främst frågor för att stötta intervjupersoner under den inledande berättelsen såsom: "Vad hände då?" och "Kan du ge ett exempel?". Öppna och reflekterande frågor som dessa underlättar för inter-

vjupersonen att utveckla sin berättelse och den subjektiva innebörd som berättelsen rymmer för den som berättar (Atkinson, 2007).

Vid en senare del av intervjun, när intervjupersonen är klar med sin berättelse eller del av berättelse, ställer jag frågor till intervjupersonen utifrån den berättelse som hen delat med sig av. Där prioriterar jag de delar i berättelsen som saknar detaljer (se Rosenthal, 2011). De frågor som ställs eftersöker inte förklaringar eller åsikter (exempelvis frågor som inleds med ”varför?”), utan syftar i stället till att uppmuntra intervjupersonen att berätta mer om händelser, teman (såsom relationen till en vuxen), och faser i livet (se Rosenthal 2011). Exempel på frågeformuleringar som använts under genomförda intervjuer i denna studie och som gett öppna och innehållsrika svar är (utifrån frågemodeller i Magnusson & Marecek, 2015):

- Hur upplevde du...?
- Kan du berätta mer om...?
- Minns du något mer om...?
- Du säger ”[citat från intervjupersonen]” – vad menar du då?
- Minns du någon gång du uppmuntrats till att studera?
- Finns det något mer du vill berätta?

På så sätt styrs den andra delen av intervjun mer utifrån mina intresseområden som intervjuare, medan berättelsen som ges inledningsvis ordnas utifrån den relevans som intervjupersonen tillskriver händelser i dennes liv (se Rosenthal 2011). Valet att genomföra livsberättelseintervjuer som inte utgår från en styrande intervjuguide baseras på min ambition att undvika att på förhand rama in vad som är av relevans. Utifrån tidigare forskning hade jag kunnat formulera hypoteser på förhand och ställa frågor i relation till sådana hypoteser, vilket hade resulterat i en annan typ av studie. Jag har valt att genomföra livsberättelseintervjuer utan riktade frågor för att i minsta möjliga mån predefiniera vad i intervjupersonens livsberättelse som är relevant och värt att lyfta i relation till min forskningsfråga.

Vid de uppföljande intervjuerna ges en liknande inledande fråga som vid första tillfället. Efter en påminnelse om att vi setts ett år tidigare och att intervjupersonen då delat med sig av sin livsberättelse, har jag inledningsvis ställt två frågor, även om formuleringen inte alltid varit exakt likadan: 1) Minns du vad vi pratade om senast vi sågs? 2) Vad berättar du för mig idag om ditt liv? Personen är fortfarande medveten om studiens syfte, om att hen tidigare gett sin livsberättelse, och kan då för varje nytt tillfälle – medvetet eller omedvetet – tillägga något, förändra något, omvärdera något eller för-

djupa sig i något som hen tidigare delat med sig av. På så vis följs och synliggörs livsberättelsen som en nutida produkt, där konstruktionen av det förflutna liksom värderingar och ställningstaganden i livsberättelsen, präglas av ett nutida och framtida perspektiv (se Rosenthal, 2011). Därtill tillkommer, liksom vid det första tillfället, frågor som inte eftersöker förklaringar eller åsikter, utan mer utförliga berättelser om vissa händelser eller teman (se Rosenthal, 2011). En risk finns att berättelser vid uppföljande tillfällen centreras kring den närmaste tiden eftersom en livsberättelse redan getts vid ett första tillfälle. Den andra delen av intervjun ger emellertid intervjuaren möjlighet att be om fördjupade berättelser kring valda händelser eller teman och kan då åter aktualisera tidiga händelser från intervjupersonens liv.

Ett av mina skäl till att göra uppföljande livsberättelseintervjuer under flera års tid har varit att fånga de förändrade perspektiv och nya erfarenheter som gör att livsberättelsen blir lite annorlunda för var gång. Baddaley och Singer (2007, s. 178) påpekar att när individer omvärderar sina berättelser är det inte bara som berättare utan också som "kritiker som tillämpar en interpretativ kunskap och ackumulerad visdom"⁹. Därtill har jag noterat att berättandets karaktär förändrats med tiden hos de flesta deltagare, från att vara ett möte mellan två fullständiga främlingar till en allt närmare bekantskap. Deltagarna har i olika grad visat sig mer bekväma, talat spontanare, visat större sårbarhet, mer humor, yvigare gester, med mera. Josselson (2007) förklarar hur omfattningen och djupet i de empiriska data som utgörs av livsberättelsen är en direkt återspeglning av de relationella förutsättningar som deltagaren uppfattat. Deltagarna anpassar sina berättelser efter vem de berättar för, och där blir graden av tillit avgörande. Om jag som intervjuare uppfattas kunna hantera känslotyngda berättelser och uppfattas som "empatisk, icke dömande, omtänksam, tolerant och emotionellt lyhörd" ökar tilliten hos deltagarna och därmed öppenheten och sårbarheten i berättelserna (Josselson, 2007, s. 539). Denna tillit är av stor vikt att förvalta med respekt och omtanke för deltagarna, något som jag diskuterar vidare under avsnittet Forskningsetiska reflektioner.

Från ljudupptagningarna av intervjuerna har jag gjort reviderade transkriptioner, eftersom innehållet och inte formen är i fokus för analys (se Lieblich m.fl., 1998). Revideringarna har inneburit att jag inte skrivit ut

⁹ Egen översättning från engelska.

stakningar, att jag skrivit om talspråk till skriftspråk i stor utsträckning, att jag inte skrivit ut alla utfyllnadsord om de inte fyllt ett syfte och att jag inte skrivit ut extralingvistiska uttryck om de inte varit av betydelse.

Resultatpresentation och analys

I kapitlets inledande citat beskriver Atkinson (2007, s. 233) att poängen med livsberättelser är att kunna lära av personers berättelser, såsom hen väljer att berätta. Detta har inte bara varit vägledande för val av metod utan även för hur jag valt att presentera resultaten. I kommande resultatredovisningar har jag valt att presentera varje deltagare individuellt – om än samlade under fyra ”vägar” utifrån vissa dominerande rörelser i berättelserna – och att skriva ut flera och längre sammanhängande utdrag från livsberättelserna. Resultaten presenteras i såväl första som tredje person, det vill säga att läsaren får ta del av utdrag ur berättelserna och därmed följa deltagaren som berättare i första person, men får även ta del av mina analyser av dessa urval där jag som författare tar över rollen som berättare, och intervjupersonen presenteras i tredje person. Resultaten som presenteras kommer således ur ett samberättande mellan deltagarna och mig som författare, och presenteras i syfte att lyfta några röster från individer som avviker från strukturella tendenser och som vanligtvis endast syns som en minoritetssiffra i statistiken. Valet att presentera resultaten på ett sådant sätt syftar också till att läsaren ska kunna följa mina analyser från det empiriska materialet till de slutsatser jag drar. Många forskare inom den narrativa traditionen tar avstånd från begrepp som härrör ur forskningstraditioner med en objektiv ansats, såsom validitet, reliabilitet och generaliserbarhet, och menar att tillförlitligheten i stället består i att kunna redogöra och argumentera för den analys som görs genom en transparent process (Clandinin, 2013; Denzin, 1989; Lieblich m.fl., 1998).

Utöver validitetsfrågan, att läsaren ska kunna följa större delar av berättelserna och pröva min analys mot empiriska data, baseras valet att presentera separata livsberättelser på viljan att deltagarna ska känna igen sig och sin berättelse i min text. Ytterligare ett skäl till att följa en narrativ logik i resultatpresentationen är att jag upptäckt förluster med att ordna resultaten tematiskt. I livsberättelserna sammanflätas biografiska händelser med kausala förklaringar, känslor som inte går att tidsplacera, vad en annan människa har för innebörd i ens liv över tid, såväl i det förflutna som i nuet och den tänkta framtiden, och så vidare. Att separera teman har vissa förtjänster men frag-

menterar även de berättelser som visar hur olika aspekter av ett livslopp flätas samman. Som Josselson (2011) poängterar är alltför separata analytiska kategorier konstlade. Livet – och därmed livsberättelser – är komplexa, mångfacetterade och stundtals motsägelsefulla, vilket innebär att analytiska teman eller kategorier är sammanflätade och påverkar varandra. Josselson (2011, s. 232) menar därmed att otydliga gränsdragningar mellan olika analytiska kategorier som inte går att diskutera separat utan att de tangerar varandra, är ett kvitto på en väl genomförd analys. I denna avhandling är de teoretiskt tematiserade analyser inte placerade i resultatkapitlet, utan förlagda i det efterföljande analyskapitlet: Ett livsloppsperspektiv på vägar mot högre studier.

Analysen av de livsberättelser som jag inhämtat under fyra års tid går inte att isolera till ett specifikt moment i forskningsprocessen. Jag väljer att benämna det som en organisk analysprocess. En första analys (a) har jag gjort i samma stund som jag lyssnat till deltagarna medan de delat med sig av sina berättelser. I den fasen har jag noterat såväl den stora berättelsen som de små berättelserna (se Bamberg & Georgakopoulou, 2008) som väckt en förundran eller glöd (se MacLure, 2013). Övriga steg går inte att ordna efter en turordning efter som de skett om vartannat och upprepade gånger. Av den anledningen benämner jag analysprocessen som organisk i stället för geometrisk (såsom den hermeneutiska cirkeln). Den organiska analysprocessen har – utöver (a) den första analysen under intervjutillfället – inneburit: (b) att analysera under transkribering, (c) att göra jämförande analyser mellan olika deltagare, (d) att analysera processen en och samma deltagare uppvisar under årens gång, (e) att analysera under skrivprocessen, (f) att analysera vid en senare genomlysning och -läsning, (g) att analysera allt insamlat material som en enhet samt (h) att analysera material vid läsning av tidigare forskning och teoretiska förklaringsmodeller. Jag betraktar tolknings- och analysarbetet som ofrånkomligt och konstant. Däremot har jag inte intentionen att i egenskap av uttolkare ”avkoda” deltagarnas berättelser och söka efter dolda innebörder och socialt konstruerade processer som deltagarna ger uttryck för (se Josselson, 2007, s. 548).

Analysen under transkribering (b) har skett i relation till minnet av samtalet, av den noterade huvudberättelsen och de små berättelserna som gett emotionell resonans. Vid genomlysning och transkribering har jag noterat detaljer jag inte uppmärksammat väl under intervjutillfället samt delar som är översiktliga och som genererat fördjupande frågor inför nästkom-

mande intervju. Jämförande analyser mellan deltagare (c) har främst inneburit att se erfarenheter och innebörder som deltagare delar men även sådant som skiljer sig åt, inte i kvantitativt syfte utan att se hur vissa meningsskapanden kan vara uttryck för sociala villkor, kultur och diskurser. Att analysera processen hos en och samma deltagare (d) har varit ett sätt att se en förändring av nuet och den del av jaget som presenteras utifrån deltagarens villkor och upplevelser. Att skriva fram personporträtt och att presentera resultat på olika sätt (e) har inneburit att under skrivprocessen elaborera med materialet och bli observant på andra teman, motsägelser, likheter, med mera. Många av deltagarna har färdiga orsakssamband att berätta om, för att de redan förhandlat meningsskapanden och repeterat vissa berättelser, vilka Boenisch-Brednich (2002) kallar för nyckelnarrativ. Nyckelnarrativ, eller nyckelberättelser, är något jag främst analyserat under skrivprocessen. Såsom Richardson & St. Pierre (2005) poängterar är skrivandet inte enbart ett sätt att presentera insikter utan också en metod för att nå insikter och att varsebli sin egen roll som kunskapsskapare.

Analysstegen har inte skett i en linjär ordning. Intervjuerna har genomförts under fyra års tid, och dessa steg har skett om vartannat under dessa år och ytterligare knappt två år, med olika fokus under olika perioder. Detta har medfört att jag fokuserat mycket på ett visst/vissa material och vilat från annat material. Jag har noterat hur jag gör andra iakttagelser efter en längre tids ”vila” från materialet (f). Clandinin (2013, s. 203) påpekar hur man alltid befinner sig ”mitt i” och att det därav är gynnsamt att återvända till materialet med nya ögon. Jag har även betraktat allt material som en enhet (g) för att finna svar på frågan om vilka som är mina huvudsakliga empiriska fynd. Under studiens gång har jag (h) i läsning av teorier och tidigare forskning provat olika sätt att förstå berättelserna. En utmaning har varit att finna teoretiska ramverk som kunnat tillvarata den komplexitet och stora variation som ryms i samlingen livsberättelser. Den rika mångfald av nyanser och komponenter som samverkar i dessa berättelser om vägen mot högre utbildning bildar en komplex mosaik av dimensioner som är unika för varje individ. Under tiden studien fortlöpt har jag provat flera teoretiska ramverk mot empirin som jag emellertid bedömt reducerat komplexiteten i berättelserna genom avgränsade analytiska fokus. Jag har även övervägt att sy ett lapptäcke av teoretiska perspektiv för att fånga upp de många olika aspekterna av berättelserna.

När jag började läsa om livsloppsperspektivet fann jag hur det möjliggjorde den holistiska analys med fokus på temporalitet som jag strävade efter. Därefter kom jag att upptäcka Floya Anthias teoretiska ramverk som sammanfaller väl med livsloppsperspektivet genom dess fokus på det temporala, men som också kompletterar med dess fokus på det rumsliga. Därtill möjliggör Anthias (2021) ramverk en teoretisk precision av livsloppsperspektivets principer genom sitt analytiska fokus på hur sociala kategorier verkar intersektionellt på dynamiska vis i relation till tid och rum, och hur sociala relationer kan utgöra mobiliserbara resurser (se Anthias, 2007). Anthias (2021) syn på intersektionalitet möjliggör även en flexibel analys där berättelserna tillåts vara vägledande för hur sociala kategorier aktualiseras på olika sätt, i intersektion, i olika tid och rum. I analys av berättelserna förhåller jag mig till dem – inspirerat av Freeman (2007) – som deltagarnas kreativa omskrivningar av upplevelser, tankar och känslor. De teoretiska ramverk jag lagt åt sidan till förmån för Anthias är inte förkastade utan ligger till stor del till grund för Anthias teoribildning, vilket behandlats under föregående kapitel – Livsloppsperspektiv som holistisk, teoretisk ansats.

Teorins roll i livsberättelseforskning eller i narrativ forskning överlag råder det delade meningar om. Atkinson (2007) beskriver analysprocessen som objektiv och den punkt då materialet går från att vara icke-teoretiskt när berättandet sker, till att få ett visst teoretiskt perspektiv genom att forskaren läser livsberättelsen utifrån ett teoretiskt ramverk, något som står i stark kontrast till Sikes (2010) som menar att det är en självbiografisk handling att skriva fram andras narrativ. Mitt antagande är att analysprocessen är subjektiv, men inte att det innebär en självbiografisk handling. Jag utgår ifrån att ett teoretiskt ramverk inte är oberoende och självständigt utan används av en människa, ett subjekt, som bär med sig erfarenheter som präglar den blick som betraktar materialet.

Det är också viktigt att nämna att vissa av deltagarna har reflekterat aktivt över orsakssamband under intervjutillfällena, även om jag valt att inte bjuda in dem att delta i analysförfarandet efter avslutad intervju (vilket jag diskuterar vidare som forskningsetisk reflektion i nästa avsnitt). Vissa deltagare har levererat ”paketerade” berättelser, koherenta med tydlig kausalitet om varför de lyckats med sina studier – i synnerhet vid det första mötet. Andra deltagare har kommit oförberedda och inte vetat var de ska börja berätta och aktivt sökt min guidning och bekräftelse i berättandet genom

frågor som ”Var vill du att jag ska börja?” eller ”Jag vet inte om det är relevant?”. Eftersom narrativ forskning är ett slags samskapande av berättelser uppstår en balansgång mellan att å ena sidan inta rollen som tolkningsauktoritet (Josselson, 2007) och å andra sidan vara varsam på att inte skriva den text man förväntat sig. Man bör därför vara uppmärksam på sådana resonemang som skiljer sig från det förväntade (Polkinghorne, 2007). Vissa deltagare har reflekterat kring sina egna uttalanden i dialog med mig, som Yusuf efter han berättat hur han blivit bekräftad och fått uppmuntran redan på dagis för sin förmåga att memorera saker, och jag frågat om han minns hur det uttrycktes (vilket han inte mindes): ”Men () Jag tror inte att det är berömmen som har stimulerat kunskapssökandet utan jag var själv nyfiken av mig.” I sådana fall kan möjliga etiska dilemman uppstå ifall deltagarens reflektion och min analys går isär, något som leder oss in till nästa avsnitt: Forskningsetiska reflektioner.

Forskningsetiska reflektioner

Narrativ forskning är till sin natur ett relationellt arbete (Josselson, 2007). Utöver de grundläggande forskningsetiska riktlinjerna som finns att följa är det relationen, förtroendet och tilliten jag som forskare har som främsta etiska uppgift att förvalta, med principen att åsamka deltagarna minsta möjliga skada. Informationsbrevet¹⁰ och samtyckesbrevet¹¹ utgör det explicita kontraktet mellan mig som forskare och deltagarna i denna studie, medan det implicita kontraktet grundar sig i respekt och omtanke (se Josselson, 2007). Jag redogör i detta avsnitt främst för det implicita kontraktet, vad ett etiskt förhållningssätt inneburit för mig i arbetet med deltagarna och deras livsberättelser, vilka etiska dilemman jag mött och avväganden jag gjort.

Innan jag talar om förhållandet till deltagarna och deras berättelser vill jag ta upp några etiska avgöranden i sökandet efter dessa deltagare. Utifrån de samband som finns mellan kön respektive svensk/utländsk bakgrund i relation till deltagande i högre studier (SCB, 2025) valde jag att efterfråga såväl kön som det egna födelselandet och föräldrars födelseland i det frågeformulär som gavs ut till gymnasieelever på de skolor dit jag fått beviljat tillträde. Jag vill betona skillnaden mellan födelseland och etnicitet, där etnicitet hör till känsliga personuppgifter medan födelseland inte gör det.

¹⁰ Se Bilaga X och Y

¹¹ Se Bilaga Z

Trots att statistik gällande kön och deltagande i högre utbildning utgår ifrån två kön – de juridiska könen – valde jag att inkludera alternativet ”icke-binär” för ökad inkludering.

Utifrån ett antagande om att plats har betydelse för skolgång och framtidsutsikter (se Skolverket, 2025) efterfrågade jag i frågeformuläret vilket eller vilka område(n) respondenterna var bosatta i, med syftet att ha en bred variation bland deltagarna. Jag har efter övervägande valt att inte skriva i vilken region gymnasieskolorna ligger där deltagarna studerat. Det går därmed inte att ta reda på vilka 10 skolor jag kontaktat via min beskrivna urvalsprocess.

Som förlaga till frågeformuläret¹² fanns ett informationsbrev¹³ med begränsad information om studien. Anledningen till att ge en begränsad information om forskningsfrågan var att inte bidra till social stigmatisering av de ungdomar som har mellan- eller lågutbildade föräldrar.

För att kunna kontakta de respondenter som kunde bli aktuella deltagare bad jag dem fylla i en mailadress dit jag kunde nå dem och kunde därmed inte erbjuda respondenterna anonymitet. Samtliga dokument har jag pseudonymiserat i den mån det varit möjligt, genom att ersätta deltagarnas namn med pseudonym, såväl i transkriptioner som i dokumentsnamn. Jag har även pseudonymiserat eller förklarat inom hakparenteser¹⁴ andra uppgifter som indirekt går att koppla till en individ, såsom ort, anhörigas namn, namn på skolor, bostadsområde, födelseland, med mera. Kodnycklar över dessa pseudonymiseringar finns på ett dokument som förvarats separat från transkriptionerna.

I transkriptionerna av de inspelade intervjuerna har jag till en början skrivit ut alla extralingvistiska ljud, stakningar, avbrutna meningar och omformuleringar, för att sedan inse att sådana transkriptioner får deltagarna att framstå i dålig dager eftersom talat språk och skrivet språk skiljer sig åt avsevärt. Jag ändrade snart mina utförliga transkriptioner till reviderade transkriptioner, inte bara med anledning av att jag analyserat innehållet och inte formen (se Lieblisch m.fl., 1998) utan på grund av mitt etiska ansvar att förvalta deltagarnas förtroende och tillit, med principen att åsamka deltagarna minsta möjliga skada (Josselson, 2007).

¹² Se Bilaga Q

¹³ Se Bilaga X

¹⁴ Exempel: [ett bostadsområde]

Deltagarna ger av sin tid och ger information om sig själva och sina liv och påverkas ofrånkomligen av deltagandet i en livsberättelsestudie då det leder till reflektion över vad de berättat (Josselson, 2007). Trots att det inte finns ett tydligt intresse eller en direkt vinst för deltagarna (i form av en ersättning eller liknande), har flera av dem berättat hur de uppfattat intervjuerna som en förmån. En av deltagarna berättade på ett skämtsamt sätt hur vännerna blivit avundsjuka när han berättat att han skulle träffa mig för att få prata om sig själv och sitt liv så länge han ville. En risk vid djupgående och upprepade intervjuer som dessa är att intervjuaren kan inta en "kvasiterapeutisk" roll (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 96). Jag anser dock att det är möjligt att intervjun fyller en terapeutisk funktion för deltagarna utan att jag som forskare för den del intar en "kvasiterapeutisk" roll, inte minst utifrån antagandet att berättandet är ett sätt att skapa mening av sina upplevelser. Josselson (2007) poängterar att terapeutens roll är att frammana en förändring hos deltagaren, medan forskaren bemöter deltagaren som den expert som frammanar en förändring i forskarens förståelse av den fråga som studeras. I livsberättelseintervjun ställs öppna och reflekterande frågor som uppmuntrar deltagarna att berätta om känslor, reaktioner, betydelser, upplevelser, med mera. Till skillnad från terapeutens frågor avser mina frågor få deltagarna att utveckla sina berättelser. Jag har exempelvis inte efterfrågat deras känslor via frågor som "hur kändes det för dig?" utan bitt dem utveckla berättelser om de känslor de självmant benämnt, som "Du sa att det kändes jobbigt. Kan du berätta mer om det?".

Den huvudsakliga etiska svårigheten i en livsberättelsestudie som denna är den dubbla rollen jag som forskaren har: en nära och personlig relation till deltagarna genom de berättelser jag anförtros, och en professionell roll i relationen till akademien (Josselson, 2007). Josselson menar att intressena i de respektive relationerna ofta kan stå i strid med varandra, främst gällande hur empiri presenteras och analyseras. Ett exempel på sådana intressekonflikter är när de orsakssamband som deltagarna presenterar kommer att skilja sig från min analys. Då kan det uppstå en utmaning att leva upp till de förpliktelser man som forskare har gentemot såväl deltagarna som akademien. Ett etiskt avvägande relaterat till möjliga diskrepanser mellan deltagarnas reflektioner och mina analyser som forskare och författare är huruvida deltagarna får ta del av och får tycka till den text som skrivs eller inte, hur berättelserna presenteras och vilka analyser och slutsatser jag gör baserat på dem. Det finns

många skilda åsikter i denna fråga¹⁵ och jag har antagit ett förhållningssätt i linje med Josselsons (2007) som innebär att jag som författare är den som ska stå till svars för avhandlingen och är en tolkningsauktoritet ända från att studien planeras till dess att slutprodukten färdigställs, även om studien syftar till att lyfta deltagarnas röster och deras erfarenheter. Jag har därför inte bjudit in deltagarna till att ta del av texten, bidra med synpunkter eller bekräfta hur jag presenterar dem. Jag har inte heller nekat dem att ta del av texten när jag fått förfrågan, men föreslagit att invänta ett tillfälle då texten är mindre fragmentarisk. Josselson (2007) gör en viktig distinktion mellan att lyfta fram den personliga innebörden i berättelserna såsom de framträder för deltagarna, och att konceptualisera innebörden för akademien. Båda dessa uppgifter ligger under mitt ansvar.

Trots det informerade samtycket och möjligheten att när som helst avbryta medverkan, är ändå den främsta risken med deltagandet att intervjupersonerna i efterhand kan ångra vad de delat med sig av, och uppleva att de exponerat sig alltför mycket. Josselson (2007) menar dock att det vore ett förminskande av deltagarna att varna dem i förväg för detta, utan att man bör utgå ifrån att de är väl medvetna om vad de accepterat att delta i och att de väljer hur mycket eller hur lite de berättar. Ett etiskt dilemma gällande medverkan uppstod då en av deltagarna inte svarade på mina upprepade försök till kontakt för en andra intervju. Eftersom jag inte fick svar kan jag inte veta om han ångrat vad han delat med sig av eller om han inte hade tid att delta längre, eller om han hade andra skäl att inte svara. I och med det uteblivna svaret har han alltså inte heller dragit tillbaka sitt medgivande utan enbart avstått från att delta i de uppföljande intervjuerna. Av den anledningen utgör den enda intervjun med honom en del av den samlade empirin.

Sammanfattning

Narrativ forskning är brokig. Den spänner över flera vetenskapliga discipliner och rymmer olika ansatser och perspektiv. Livsberättelser är en typ av narrativ forskning som utgår ifrån människors muntliga redogörelser för de upplevelser ur deras liv som de minns och vill dela med sig av samt vilken innebörd de tillskriver dessa upplevelser. Berättelsen är en momentan produkt som är en återspeglning av hur berättaren uppfattar sig själv och sin livssi-

¹⁵ Se redogörelser i Squire m.fl., 2013, s. 58 och Josselson, 2007, s. 549

tuation i den berättande stunden, snarare än en återspeglning av det förflutna. Berättelsen är därtill en produkt av omständigheterna, det vill säga syftet med intervjun och deras uppfattning av mig som intervjuare. Jag betraktar berättelserna som dialogiska eftersom de tar form utifrån såväl en inre dialog som i dialogen med mig som intervjuare.

Via livsberättelser kan man nå fördjupad kunskap om människors upplevelser och vilken mening de tillskriver dessa upplevelser, vilket kan ge svar på min forskningsfråga om vad som gör det möjligt för unga att nå studieframgång och sträva mot högre utbildning trots att deras föräldrar saknar högre utbildning. Kunskapen som nås är intersubjektiv eftersom berättaren delar med sig av sin subjektiva förståelse av sina erfarenheter, i relation till mig som intervjuare. Jag bildar mig en subjektiv förståelse av berättelsen, som efter analys och presentation övergår till att bli min berättelse som du som läsare gör dig en subjektiv förståelse av. Livsberättelser kan ses som fiktion, som sanning eller som narrativ sanning i relation till en historisk sanning. Jag betraktar berättelserna som en kreativ omskrivning av det upplevda och dess innebörd, som varken är objektiv sanning eller fiktion.

Denna avhandling vilar på årliga, individuella livsberättelser av tretton ungdomar, vilket resulterat i 39 ljudinspelade intervjuer. En av ungdomarna deltog endast en gång, tio av dem deltog tre år och de yngsta två deltog fyra år. Vid första tillfället var samtliga av dem gymnasieelever på program med särskilt höga antagningspoäng, med viljan att studera vidare på högskola/universitet. Deras föräldrar hade som högst en gymnasieexamen. Vid det sista tillfället hade alla deltagare någon slags eftergymnasial erfarenhet, bortsett från den deltagare som bara medverkade en gång. Intervjuerna har analyserats organiskt i steg som inte har en given ordning förutom att den första analysen sker under intervjutillfället. Övriga delar av analysprocessen har inneburit att analysera under transkribering, att göra jämförande analyser mellan olika deltagare, att analysera processen en och samma deltagare uppvisar under årens gång, att analysera under skrivprocessen, att analysera vid en senare genomlysning och -läsning och att analysera allt insamlat material som en enhet.

Vägar mot högre utbildning

Ur de livsberättelser som utgör den empiriska grunden för avhandlingen framträder en komplex bild av vad som motiverat dessa ungdomar att satsa på sina studier och sträva mot en högre utbildning. Komplexiteten består både i att flera olika faktorer kan vara av betydelse för en deltagares val, och att tillvaron är föränderlig, liksom dennes uppfattningar om tillvaron.

Berättelserna kommer i detta kapitel presenteras individuellt, grupperade i fyra olika vägar mot högre studier. Eftersom berättelserna är komplexa och rika innehåller de många olika teman som återfinns inom flera av dessa vägar – inte uteslutande inom den väg där deltagaren placerats. Indelningen ska därför varken förstås som en typologi över deltagare eller en uttömmande tematisering av materialet, utan som ett sätt att synliggöra olika berättade vägar mot högre studier. Kapitlet organiseras utifrån den övergripande riktning som framträder i berättelserna om vägen mot högre studier, medan mer tvärgående teman och analytiska mönster behandlas i det efterföljande analyskapitlet: ”Ett livsloppsperspektiv på vägar mot högre utbildning”.

I den första vägen – Den självklara och förväntade vägen – berättar fyra deltagare på olika sätt om en självklarhet i att plugga vidare och att det förväntas av dem. Dessa berättelser rymmer få hinder och tvivel. Den andra vägen – Den intresse- och målstyrda vägen – illustreras av fyra deltagare vars starka intressen och/ eller tydliga mål med högre studier utgör en stark källa till studiemotivation. Den tredje vägen – Den kollektiva vägen mot förändrade villkor – berättar fyra deltagare om ett utbildningsprojekt som utformas i nära relation till en eller båda föräldrar och innebär en tydlig riktning *från* något. I den fjärde och sista vägen – Den sköra vägen – berättar en enskild deltagare om en väg som skiljer sig mycket från övriga deltagares genom att vägen kantas av flera hinder, men blir ändå möjlig. Genom att kontrastera denna berättelse med de övriga synliggörs även många av de gynnsamma omständigheter som är bärande i övriga berättelser.

Den självklara och förväntade vägen

I detta avsnitt berättar Laila, Helen, Liam och Jennifer om vägar mot högre studier som framstår som självklara och som förväntas av dem. Omständigheterna runt deras utbildningsbanor skiljer sig åt, bland annat vad gäller hemförhållanden, skolerfarenheter, tillgång till förebilder och stöd samt upplevda hinder längs vägen. Gemensamt för berättelserna är dock att de domineras av en tydlig riktning mot högre studier som en given väg att gå.

Laila: ”man har kul, man pluggar och allting bara flyter på”

Lailas berättelse handlar om en nästintill hinderfri väg mot högre studier och en självpresentation som studiebegåvad, tävlingsinriktad och målmedveten. Äldre syskon har banat vägen och utgör resurser samtidigt som föräldrarna uttrycker förväntningar om att universitetet är vägen att gå.

På våren i trean

Man vill inte vara det sämsta syskonet

Lailas inleder med att berätta att hon är det yngsta syskonet av fyra och att hon ”ser upp till sina äldre syskon och vad de gör”.

Jag har lärt mig väldigt mycket av vad de har gjort och det har också satt en liten press på mig att jag också måste prestera, och det blir ju att- Alla de har ju utbildat sig nu och det är liksom det enda vi har sett. Och mina föräldrar har alltid sagt "utbilda er till något oavsett vad det är".

I denna kompakta inledning framträder fem faktorer som berett väg mot högre utbildning. För det första är de äldre syskonen förebilder som motiverar genom inspiration. För det andra utgör syskonen resurser som hon kunnat lära av. För det tredje blir jämförelsen med syskonen en prestationspress. För det fjärde presenteras högre utbildning som normen för samtliga syskon – som den enda vägen att gå. Att föräldrarna saknar högre utbildning innebär alltså inte att Laila kommer från ett studieovant hem. För det femte

bidrar föräldrarnas förväntningar om högre utbildning ytterligare till prestationspressen och till föreställningen om att det är den enda vägen att gå.

Dom har alltid varit: "utbilda dig till något du vill vara, bara du har en utbildning, för det är något som aldrig kan försvinna. Du kan bli av med pengar, du kan bli av med () allt materialistiskt, men utbildningen har du ditt namn på. Diplomet kan aldrig försvinna. Du har kunskapen." Och det blir att eftersom de själva inte utbildat sig så högt att de kände "Vi vill ge er möjligheten att göra det och göra bättre ifrån er". Det har ju motiverat oss- mig i alla fall väldigt mycket, då man vill göra dem stolta.

Här nyanseras föräldrarnas förväntningar genom betoningen av *värdet* av en utbildning både i formell bemärkelse med diplomet som symbol för meriter eller behörighet och i substantiell bemärkelse genom de förvärvade kunskaperna. Därtill blir det synligt att Laila motiveras av att göra föräldrarna stolta eftersom de gett henne möjligheter till utbildning – något som de själva var begränsade till i hemlandet. Stoltheten – jämte prestationspressen – framträder också i jämförelse med syskonen som "alla utbildar sig ganska högt", där Laila inte vill "vara det sämsta syskonet". När Laila berättar om övriga släkten i Sverige framgår det att även de värderar studier högt, vilket bland annat visar sig genom att det första man frågar brukar vara "hur går det i skolan?". Dessutom utgör kusinerna ytterligare resurser genom att hjälpa varandra med studierna.

Lailas berättar att hennes äldre syskon underlättat för henne i flera avseenden. Redan när hon började skolan hade lärare förväntningar på henne till följd av att hennes äldre syskon gått på skolan. "Då blev det att 'oj, är du den personens lillasyster?' Så de gillade en extra mycket för de har haft en god relation med min familj'" berättar Laila. "Så då hade de lite förhoppningar om vad jag skulle vara för elev". Via de äldre syskonens höga prestationer och etablerade goda relationer mellan hemmet och skolan hade Laila höga förväntningar att leva upp till redan från skolstart. På så sätt bidrar syskonen till Lailas studieframgång i flera avseenden samtidigt som berättelsen illustrerar hur förväntningar på elever kan bildas och påverka deras skolgång.

Där började man tävla mycket mer mot varandra

I samband med att familjen flyttade till ett nytt bostadsområde bytte Laila skola vid elva års ålder – något som kom att gynna hennes skolgång ytterligare.

Så flyttade jag (...) till [ett] lite mer ambitiöst område och då får man ju lite annorlunda vänner. Där började man tävla mycket mer mot varandra. Då var det att man ska vara bäst på allt man gör. Får man ett prov så räcker det inte med att du får ett A. Då måste du ha full pott eller i alla fall bäst i klassen. Så jag har ju upplevt mycket med tävling där jag också själv har spelat basket i flera år. Just nu kör jag fotboll, också gjort det i många år.

Skolbytet beskrivs som en övergång till ett skolklimat där den rådande normen är att prestera högt. I citatet ovan anger Laila att hon är tävlingsinriktad, vilket utgör ytterligare en sporre att anstränga sig i skolan. Bytet av skola innebar inte bara att de nya kamraterna hade större fokus på att prestera högt. Laila berättar också att det nu var ”om skolan man pratade”, medan kamraterna på första skolan pratade om fritiden.

Man försökte förbereda sig för nästa lektion. Man pratade om vad man ska göra, vad man ska plugga till efter. Att man redan då hade framtidsvision om universitetet. Att man redan hade tänkt ut vad man ska göra till gymnasiet. Och då också att folk hade mycket mer press då deras föräldrar var rätt så högtbildade och att de också måste utbilda sig högt.

Laila berättar om en studiefokuserad skolkultur med stark framtidsorientering och en elevgrupp som delar förväntningarna hemifrån om högre studier. Som Laila berättat tidigare kände även hon den pressen trots att hennes föräldrar inte var högtbildade.

Jag har ingen aning om varför jag fick svenska som andraspråk

Skolbytet innebar emellertid även en utmaning för Laila. ”Alla kanske trodde att man skulle vara ganska dålig då man var rätt så dålig i början”, säger hon. Anledningen till att hon ”var rätt så dålig i början” förklarar hon med den språkliga nivån hon hade när hon började på den nya skolan.

Grammatiken var lite efter då jag fick läsa svenska som andraspråk fram till sexan. När jag väl kom till [andra skolan] var det inga andra elever som läste svenska som andraspråk. Det blir lite kontrast över hur jag

skulle göra, men genom att jobba och umgås med vänner som var själva duktiga i skolan så var det att jag blev mycket bättre och vi rättade ju lite varandra, så till slut så lärde man sig vad man skulle säga och göra för att få så bra betyg som möjligt. (...) Jag har ingen aning om varför jag fick svenska som andraspråk [på första skolan]. Mina föräldrar frågade, de tyckte att det var lite konstigt. Men det var att alla i skolan hade det nästan, och då körde man svenska som andraspråk fastän de flesta pratade mest svenska hemma (...). [I andra skolan] fanns alternativet svenska som andraspråk, men jag behövde inte svenska som andraspråk. Det var svenska jag pratade mest hemma. Då är det ju bättre att lära sig bättre svenska än gå ner en nivå.

Att Laila studerade svenska som andraspråk (SvA) i stället för svenska (Sv) på den första skolan beskrivs som en organisatorisk indelning av elever på kollektiv nivå utifrån migrationsbakgrund snarare än grundat i hennes språkliga nivå och behov. Detta visar hur plats får betydelse för ungas utbildningsvillkor. Skolsegregation – till följd av en boendesegregation – samlar unga med migrationsbakgrund, och i Lailas berättelser framstår indelningen i Sv/SvA som en rasifierad differentiering där elever tillskrivs språkliga behov utifrån migrationsbakgrund och skolkontext. För Laila innebar detta en lägre språklig utmaning under hennes första skolår, vilket kom att utgöra ett hinder i övergången till den andra skolan.

Genom att göra ”så bra jobb som möjligt” berättar Laila att hon kom i kapp språkligt, samt att kamrater utgjort en resurs i att hjälpa henne förbättras. Citatet visar även att tävlingsinriktningen eller en revanschdriven motivation haft betydelse i hennes studier i svenska genom att hon ville motbevisa de som inte förväntade sig att hon skulle ”vara så bra”.

Då borde jag ändå ta en bra skola som förbereder inför universitet

Laila berättar att hon ”alltid haft lätt för skolan också och då tror ju alla andra mycket mer om dig, och man själv vill också prestera bättre”. Detta framstår som en förstärkande spiral där tidigare prestationer genererar höga förväntningar från omgivningen, vilka i sin tur leder till en press att leva upp till förväntningarna. När Laila stod inför gymnasievalet hade hon först tänkt på en ”lättare” skola men att kamraternas val fick henne att tänka om.

Alla andra runt omkring mig gick ju till väldigt bra skolor, tänkte jag. Det har ju ändå gått så pass bra hittills. Då borde jag ändå ta en bra skola som förbereder inför universitet.

Detta visar hur Laila värderar sina möjligheter och utbildningsalternativ i relation till kamraterna. Hon omvärderar därmed sitt val av skola både utifrån hur hennes prestationer står sig i relation till deras – där kamraternas val kan förstås som en ribba – samt vilken skola som bäst förbereder henne på högre studier. Väl på gymnasiet berättar hon att hon omges av duktiga kamrater som påverkar hennes studieprestationer positivt.

Alla var ju de bästa, näst bästa i sin [förra] klass, så det blir väldigt mycket konkurrens, och då blir det att man måste jobba ännu mer för att få bra betyg. Det gör ju mig en bättre elev.

Jag reagerar på ordvalet ”konkurrens” och minns Lailas berättelse om grundskolans tävlan att vara bäst. Därför frågar jag om hon upplever att det är en tävlan också i gymnasiet, men Laila säger ”Nej, det blir bara att man tävlar mot sig själv. Man vill ha så bra som möjligt.” Hennes uttalande om att konkurrensen är hög och man därför ”måste jobba ännu mer för att få bra betyg” kan i stället förstås som att undervisningsnivån anpassas efter elevunderlaget, vilket relaterar till hennes resonemang inför val av gymnasieskola där Laila valde bort en av de ”lättare” skolor som hon först tänkt söka till.

Eftersom Laila snart tar studenten har hon sökt universitetsstudier till hösten. Inför valet av utbildning berättar hon att hennes intresse varit styrande.

I början så ville jag ju läsa till jurist men sen läste jag privatjuridik som en kurs och då kände jag att det var inte riktigt för mig. (...) Och så läste jag politik och hållbar utveckling sen i skolan, och jag kände att det här är det roligaste kursen jag har läst alla de här tre åren, och det vill jag läsa.

Samtidigt som hennes utbildningsval framträder som intressestyrt uttrycker Laila tydliga förväntningar på sig själv om vad hon ska åstadkomma.

Innan tjugofem måste jag vara färdigutbildad. Då ska jag ha min utbildning färdig och försöka köpa lägenhet vid det året, när man är vid tjugofem års ålder. Det har alltid varit en dröm och jag har alltid försökt sträva efter det. Sätter jag upp ett mål så försöker jag alltid nå det.

I relation till Lailas mål framträder hennes familj återigen som möjliggörande resurs genom möjligheten att ”bo hemma och få hjälp och slippa att tänka på bostad, mat och sådant”, vilket ”är mycket mer ekonomiskt”.

Genom Lailas berättelser om skolgång och framtidsambitioner formas hennes självpresentation som begåvad, ambitiös och målinriktad. I nästa intervju kommer hon att berätta om sin till synes raka väg mot målet.

Snart ett års universitetsstudier avklarade

När jag träffar Laila ett drygt år senare har hon snart gjort sitt första år på det program hon hade sökt till – ett samhällsvetenskapligt program med inriktning mot ekonomi och miljö. Hon berättar att ”det är väldigt kul, men det är en stor omställning, men det är skönt att äntligen plugga det man verkligen vill plugga”.

Även om Laila studerar ett annat program och andra ämnen än syskonen gjort är hon ändå hjälpt av att ha högutbildade syskon. Däremot kan hon inte få direkt studiestöd på samma sätt som hon fått tidigare.

Det är ju lite svårare för mina syskon att hjälpa mig inom hållbarhetsfrågor och miljöfrågor (...) men vi diskuterar ju fortfarande sådana frågor. Då blir det kul att höra olika synpunkter. Då lär man sig väldigt mycket från det.

Denna berättelse beskriver hur det sker ett informellt lärande i hemmet som kompletterar hennes formella utbildning. På så sätt utgör syskonen en fortsatt resurs för hennes utbildningsbana. När Laila ser tillbaka på sin skolgång betonar hon betydelsen av skolbytet i grundskolan och att ha behövt förbättra sin svenska. Hon tror att det underlättat för hennes gymnasie- och universitetsstudier att ha blivit utmanad att förbättra sina språkkunskaper i och med skolbytet. Dessutom tror hon att hon hade valt en ”lättare” gymnasieskola om hon inte bytt grundskola. Laila är övertygad om att hon skulle gått vidare till universitetsstudier oavsett grundskola, men hon tror att det haft en positiv påverkan på hennes förutsättningar och val av inriktning. När Laila blickar mot framtiden har planen från föregående intervju förändrats något.

Jag ser ju fram till att jag också ska läsa en master. Så jag tänker bara lite vad man tycker är kul och kunna avgöra vad man ska läsa för master. Så efter det gärna ta något traineeprogram eller något sådant så man kan jobba utomlands och i Sverige. Då får man ju uppleva lite. Kunna

resa samtidigt som man jobbar och lära sig och få erfarenhet. Så det är lite det som är mina planer just nu.

I Lailas tidigare formulerade mål var drömmen att bli färdigutbildad innan 25 års ålder och kunna köpa sin egen lägenhet. I relation till de framtidsvisioner hon berättar om i denna intervju har det skett ett skifte av utbildningens roll. Laila talar i båda intervjuerna om sitt val av utbildning utifrån intresse och ett framtida yrke som hon skulle trivas med. Utbildningens funktion framträdde däremot i första intervjun i högre grad som ett medel att uppnå en viss position medan den i denna intervju ges större egenvärde och samtidigt öppna upp för olika framtida valmöjligheter.

Laila berättar att studierna är roliga och går bra, och att hon dessutom engagerat sig som studentrepresentant.

Där sitter jag också även på massor med möten med olika professorer, lärare och doktorander och då får man ju lära sig väldigt mycket (...) och se hur det ser ut bakom allting. Att det är väldigt mycket planering för varje program och varje föreläsning och hur det ser ut och hur pratar lärarna med varandra.

Engagemanget som studentrepresentant framstår som en källa till kunskaper utöver de som ingår i utbildningen – kunskaper som kan utgöra resurser i hennes fortsatta utbildningsbana genom fördjupad förståelse för universitetstillvaron.

Efter två år av högre studier

Tredje och sista gången vi ses har Laila avslutat sitt andra år på utbildningen. Hon berättar att det senaste året varit ”kul, men kämpigt också” och att hon känner sig ”väldigt nöjd med vad [hon] valde”. Åtagandena som studentrepresentant har hon inte kvar men har i stället tagit på sig andra uppdrag som exempelvis fadder åt förstaårsstudenter.

När Laila ser tillbaka på sin utbildningsväg tror hon att ”det har hjälpt ganska mycket att ha den tävlingsandan”. Hon berättar att tävlingsandan finns kvar men upplever att den förändrats från slutet av gymnasiet.

Innan kanske det var, ja men, jag skulle bli klar med att läsa klart boken först. Nu är det att jag vill mer förstå och kunna reflektera runt boken. (...) Jag behöver inte vara bäst på allt, men jag kanske kan bli bäst på det jag gillar.

Tävlingsandan framstår ha skiftat från bekräftelse på prestation genom jämförelse med andra, till att nu drivas av en mer av intresse för att bli kompetent inom vissa områden. Det blir därmed mindre viktigt att jämföra sig med andra.

Laila återkommer även till föräldrarnas betydelse för hennes studier. I första intervjun berättade hon att de förmedlat förväntningar på att hon ska bedriva högre studier, men att valet av utbildningsområde inte spelade någon roll. I denna intervju berättar Laila däremot att föräldrarna var mer vägledande inför valet av gymnasieutbildning. De rekommenderade henne att välja det naturvetenskapliga gymnasieprogrammet så att hon skulle "få bredden med [sig]" och därmed fler valmöjligheter. Bakgrunden till föräldrarnas råd var att två av hennes äldre syskon valt andra gymnasieprogram och behövt läsa upp behörigheten innan de kunde söka till den högre utbildning som intresserade dem. Detta kan ses som att de äldre syskonens erfarenheter av gymnasieval varit vägledande för Laila. Hon talar liksom tidigare om sina föräldrar som väldigt stöttande och hur hon också vill "lyckas för deras skull". I denna intervju är det dock inte stolthet hon nämner utan föräldrarna ska kunna glädjas åt att hon "kan få ett bra liv".

Laila övergår till att prata om sina framtidsplaner, att hon fortfarande tänker sig en master och att hon kommer studera även under sommaren för att klara av det 3,5 år långa kandidatprogrammet på bara 3 år. På frågan om hon kommer hinna med det svarar hon "Planering. Men det hinner man med. Det blir väldigt kul. Jag gillar ha mycket att göra." Mot slutet av intervjun säger Laila något som tematiserande beskriver hennes övergripande livsberättelse: "Man har kul, man pluggar och allting bara flyter på".

I Lailas livsberättelse är föräldrarnas utbildningsnivå inte ett hinder för hennes väg mot högre studier. I stället framträder en rak väg som i tidigt skede är utstakad i familjen, genom förväntningar, förebilder och resurser i hemmet. Förväntningarna går delvis i arv – både i hemmet och skolan – från högrepresterande syskon, och lägger redan i tidig ålder grund för goda förutsättningar för studieframgång. Samtidigt framträder förhållandet mellan förväntningar och prestation som en förstärkande spiral där höga förväntningar är gynnsamma för höga prestationer, vilka i sin tur leder till höga förväntningar. Trots att berättelsen präglas av att vägen mot högre utbildning är självklar, lustfylld och oproblematiskt framträder hur skolsegregation medför skilda förutsättningar. Genom Lailas berättelse om sitt skolbyte framträder hur olika skolklimat ger skilda förutsättningar för studieframgång, och fram-

för allt hur skolans organisation kring placeringen av elever i svenska eller svenska som andraspråk kan ske på kollektiva, rasifierade principer snarare än utifrån språkliga behov. Intresset för studier genomsyrar berättelsen som en av de huvudsakliga källorna till framgång och som styrande i val an högre utbildning. Mellan intervjuerna får intresset allt större betydelse för motiven med högre studier – från en mer instrumentell syn på utbildning till ett tydligare egenvärde.

Liam: ”man vill ge tillbaka till föräldrarna”

I Liams livsberättelse framträder högre studier som ett naturligt val, inte minst i relation till hans självpresentation som någon med fallenhet för studier. Utbildningsprojektet är nära länkat till föräldrarna. Ett av Liams starkaste motiv är att göra föräldrarna stolta och förbättra familjens ekonomiska villkor. Liam berättar om vikten av att känna social trygghet, och att hans syster och barndomsvänner utgör betydelsefullt stöd för hans studier. I den andra intervjun tillkommer ett mål att studera utomlands, vilket blir en stark drivkraft till att kämpa för att nå höga studieresultat.

Två månader kvar till studenten

Liam inleder med att berätta om sin uppväxt och skoltid och att han i många år tränat kampsport. Via kampsporten har han lärt känna några av sina närmsta vänner, men ”de längsta vänner [han] haft, det var från dagis”, berättar han. Liam ”föredrar att ha några väldigt nära vänner än att involvera och försöka bli bekant med så många som möjligt”.

Betydelsen av den nära vänskapskretsen visar sig vara betydelsefull för Liams studier. I vänskapskretsen finns också Liams ett år yngre syster som han står ”väldigt nära” och delar många intressen med, som bakning och matlagning. ”Vi har ganska liknande smaker och vi har mycket att prata om och hon supportar mig och jag supportar henne”, berättar Liam.

Vi ville ge dig möjligheten

Liam övergår till att berätta om grundskolan och att det var där som han ”fick lite mer pluggmotivation”, vilket kopplas till en ökad insikt om föräldrarnas bakgrund.

Det var ju runt den åldern som jag fick veta mer om mina föräldrar. (...) Jag tror att de har influerat mig mycket, att de har sagt "Vi har inte så hög utbildning. Vi kom till Sverige, vi ville ge dig möjligheten", sådana saker. Och de ville väl att jag i alla fall skulle göra mitt bästa. () De tvingar mig inte att "du ska bli läkare, bli advokat", men () de var ju ändå- försökte vara lite PÅ. Ja, men typ "gör ditt bästa. Försök att i alla fall studera vidare i gymnasiet och sen högskola och så".

Här framträder hur föräldrarna uppmuntrar till utbildning, men också att utbildning ges mening i relation till deras bakgrund. Utifrån föräldrarnas migrationsbakgrund och begränsade utbildning utgör möjligheten till studier något som bör tas till vara. Föräldrarna framstår inte som styrande mot specifika utbildningsval. Däremot är de pådrivande, med förväntningar om engagemang och "bra betyg". Liam beskriver dem som "ganska på" men "lagom stränga" som "respekterar vad [han] gör och vad [han] vill med [sitt] liv". Liam berättar att de i dagsläget arbetar som montör och med livsmedelsförsäljning. Han sammanfattar föräldrarnas sociala position som "flyktingar, inte så hög inkomst, jobb: 'så där', inte så hög utbildning", vilket ger tyngd åt deras budskap till Liam att tillvarata möjligheten till utbildning som de själva saknade.

Jag pluggade, men inte lika hårt som nu

Att Liam beskriver föräldrarna som "ganska på" innebär inte att skolan upplevts som kravfylld. I stället berättar han om tiden i grundskolan som rolig, lättisam och lekfull.

Ja men man bara gick runt i skolan där och gjorde inte så mycket och bara, ja, lekte runt, mer eller mindre. Här i gymnasiet nu så har man ju börjat mer seriöst. Nej, det är mer allvarligt, så.

Jag tänker på att urvalsgruppen- den första är ju gymnasieprogram där antagningspoängen har varit särskilt höga. Och så tänker jag att du säger att du mest lekte runt i grundskolan.

((skrattar)) Ja, nej nej. (...) Alltså, jag lekte ju inte runt så här- Inte att "jag pluggar inte, jag typ bara gick ut och party hela natten", det gjorde jag inte såklart. Men typ att man hängde med kompisar, men man ville ändå prestera bra i skolan, tänkte jag väl. För vid den tiden så tog jag det ändå relativt seriöst. Jag ville ju få bra betyg. Mamma och pappa sa så här. "Kämpa, gör ditt bästa." Så jag försökte väl ändå. Jag försökte

ju få så bra betyg som möjligt. (...) Jag pluggade, men inte lika hårt som nu.

När Liam förtydligar sin hållning till studierna framträder ingen motsättning mellan lekfullhet och prestation under grundskolan. Att han har börjat ta studierna ”mer seriöst” i gymnasiet framstår inte heller som en förändrad attityd utan snarare att gymnasiets ökade svårighetsgrad kräver ett större engagemang.

Det är något jag kan syssla med senare i högskolan också

Inför valet av gymnasieutbildning var det primära att välja ett högskoleförberedande program, berättar Liam. Därefter har han utgått från eget intresse men också tagit fasta på andras råd.

Alla sa ju att ”natur är bredast, du kan välja vad du vill [efteråt]”. (...) Jag visste ju direkt att ”nej, samhälle vill jag inte ha”. (...) Och sen så har jag ändå föredragit naturvetenskapliga ämnen än resterande, tror jag. (...) Efter att jag har gått här naturvetenskapliga ämnen i tre år så tänker jag att det är något jag kan syssla med senare i högskolan också. Så jag tänker fortsätta i de spåren.

Liams val av gymnasieprogram framstår som en kalibrering utifrån strategi och intresse, med ökad framtida valfrihet som betydelsefull motivator. Intresset för naturvetenskapliga ämnen bekräftas under gymnasieperioden – ett intresse som blir vägledande även inför val att söka till civilingenjörsprogrammet.

Monotona saker vill jag inte hålla på med

Liams nuvarande arbetslivserfarenhet där han extraknacker med administrativa sysslor har också gett honom en insikt om vilken typ av arbetssituation han inte vill ha i framtiden.

Där sorterar jag papper nästan hela dagen och jag tänker att sådana här monotona saker vill jag inte hålla på med. (...) Nu så jobbar jag ju bara för att tjäna pengar (...). Jag skulle inte klara att göra samma saker hela tiden, typ att ja, sortera papper hela dagen eller som mamma kanske,

montera saker hela dagen. Jag vill ha mer variation och det var väl därför jag var lite mer intresserad av civilingenjör.

Här framträder högre utbildning inte enbart som lockande utifrån hans intressen, utan som en möjlighet till att slippa ett monotont arbetsliv. Mammans arbetsuppgifter utgör här ett exempel på vad han inte kan tänka sig arbeta med. Utbildning framstår härmed som ett medel för att nå andra arbetsvillkor i framtiden.

Efter ett år på civilingenjörsprogrammet

Under första intervjun berättade Liam hur trygg han var i sin långvariga vänskapskrets och att han inte sökte nya bekanskap. Vid detta tillfälle börjar han med att berätta om upplevelsen av att påbörja högskolestudier och hur utmanande det varit att behöva lära känna nya människor. Liam berättar att han var nervös och att han ”aldrig varit så utmattad (...) för att man pratar så mycket de fyra första veckorna”, vilket han upplevde som ”jättejobbigt”. Övergången till högre studier framträder som mer krävande socialt än akademiskt.

De finns där för en

En barndomsvän får särskilt stor betydelse i denna socialt utmanande situation. Hon började studera på samma högskola samtidigt som Liam. Utöver att barndomsvännen hjälpt Liam att hantera de första veckorna rent socialt tillskriver han sin kompisgrupp stor betydelse i att ge honom motivation till att studera.

Vi supportar varandra. Och det är en del som motiverar mig att fortsätta, för hade jag inte dem- Jag vet inte vad jag skulle känna nästan. Det skulle bara vara plugg, plugg, plugg. Och det skulle inte vara någon relief nästan i skolan om man bara sitter där och pluggar hela dagen och inte pratar med någon eller har något annat utöver plagget. (...) För det skulle vara en annan sak ifall jag bara hängde med folk som själva är plugghästar, som bara sitter och pluggar. (...) [M]an vill ju prata om andra saker som inte är skolan också. (...) De finns där för en. De behöver inte sitta med mig. De behöver inte vara där. Det är mest bara att de finns där.

Motivationen består i att vännerna utgör en motvikt till studierna. Vännerna ger moraliskt stöd och bidrar till en meningsfull tillvaro utanför studierna, vilket balanserar studiebördan. Liam berättar att han planerar att resa tillsammans med sina barndomsvänner till Korea till sommaren och Japan sommaren därpå, som ett sätt att ”inte tänka på skolan” och att ha något att se fram emot att ”njuta av efter plugget” så att han ska kunna ”kämpa på lite till”. Liam berättar hur hans barndomsvän sagt att ”Vi sitter här nu och pluggar. Bara pluggar i typ 5 år. (...) Och så jobbar vi sedan. Men vi lever ju ingenting.”. De inplanerade resorna blir ett sätt att väga upp mot den inrutade tillvaron som vännen satt ord på, och ta vara på att ”[de] lever i [sin] ungdom nu egentligen i tjugårsåldern”, berättar Liam. I hans berättelse framstår det som betydelsefullt att hans vänner inte är ”plugghästar”, vilket han här antyder att han själv är, och uttalar tydligare längre fram i intervjun.

Jag bara satt där och pluggade allting nästan

Om övergången till högskola var socialt utmanande, var den desto lättare akademiskt, åtminstone till en början. ”Första terminen så var det ändå en del repetition, så det var okej”, berättar Liam. När mängden information ökar blir det emellertid mer utmanande, och han behöver omvärdera sin studieteknik från gymnasiet.

Jag fattade inte hur man skulle prioritera saker, så jag bara satt där och pluggade allting nästan. Det gick ju bra, men jag behövde lära mig att prioritera.

Under den första terminen på högskolan berättar Liam om en nödvändig omställning från att vilja plugga in allting till att lära sig förstå vad som är ”principer” och vad som är ”detaljer” och prioritera studierna därefter. ”Man gick ju på alla lektioner förut”, berättar han, men att han nu lärt sig förstå vilka lektioner han kan skippa. Liam berättar han behövt finna en ny studieteknik på egen hand eftersom det inte finns någon han kan vända sig till för att få hjälp – vare sig gällande studiestrategier eller de kurser han läser.

Jag googlar, sitter där jag vet inte hur länge, tills jag fattar det ämnet eller det konceptet. Och så hör jag folk, andra klasskamrater säga ”ja, men min mamma och pappa gick på [universitetet]”. (...) Jag bara ”wow”. Och så kan de säga typ hur det är [där], vilka kurser de hade,

vad som är svårt och så. (...) Jag bara ”oj, jag har aldrig hört det”. Jag bara ”Det var helt nytt för mig”, ”oj, vad är det här för något?”

Här framträder hur Liam reflekterat över studenters skilda förutsättningar att klara högre studier. De skilda förutsättningar gäller inte bara tillgången till studiestöd i hemmet utan möjlighet till förberedelse genom förförståelse för vad studierna kommer att innebära. Liam berättar att föräldrarna gett honom studiestöd i lågstadiet men att det därefter blivit för avancerat. Liams föräldrar har dock erbjudit honom att anställa läxhjälp när de själva inte kunnat vara behjälpliga.

Men jag bara ”nej, nej, jag vill inte att ni ska slösa pengar på sådant där och potentiellt slösa bort pengar och resurser, och så förbättrar jag mig inte någonting”. Jag vet inte. Men det känns bara som att jag blivit van att sitta där och kämpa själv. (...)

I detta korta citat framträder fyra saker av relevans för att förstå Liams utbildningsprojekt. För det första signalerar föräldrarna hög prioritet av studierna genom att erbjuda sig att betala för att Liam ska få det stöd han behöver. För det andra blir Liams uppväxtvillkor synliggjorda, med en medvetenhet om föräldrarnas ekonomiska situation med ”inte så hög inkomst” och hur han inte vill vara en ekonomisk börda för dem. För det tredje ger han uttryck för den press på att lyckas som han upplever, och att inte vilja svika föräldrarna. För det fjärde presenterar han sig som en person som är van att studera självständigt.

Min motivation är nästan bara att komma ut ur Sverige

Liam berättar att han under detta första år på universitetet har formulerat ett delmål, nämligen att plugga utomlands. Drömmen om utlandsstudier motiverar honom att ställa högre krav på sig själv.

De som kommer in är ju bara de som har högst betyg [på skolan]. Så jag måste, utöver att kämpa för godkänt, jag måste få överbetyg också. (...) Första året har det gått väldigt bra. Jag ska inte förneka det. Men det var mycket arbete jag lade alltså. Jag känner typ att min motivation är nästan bara att komma ut ur Sverige det året då, för jag vill till typ Singapore, Japan, Korea. Någonstans där vill jag plugga. Och de alla har ganska höga poäng. Så (...) jag kämpar för det här lilla målet först, det här delmålet, innan jag kommer bli klar med utbildningen. Det är

det som får mig att plugga extra. För jag har ändå varit en pluggis generellt, så jag bara ”jaha okej, då får jag väl plugga mer då”.

Målet med utlandsstudier ger Liam en ökad motivation, skapar en högre press och tillför ett nytt värde till studierna. Masterutbildning blir ett mål i sig, inte enbart ett medel för att leva upp till förväntningar och att nå förändrade livsvillkor för honom och familjen. Utöver det nya målet presenterar han återigen sig själv som van att studera – denna gång genom att benämna sig som ”pluggis”. Denna berättelse ger även extra tyngd åt barndomsvännernas betydelse som motvikt till hans intensiva tillvaro. Medan vännerna motiverar honom dagligdags att orka studera, ger målet att studera utomlands en långsiktig motivation till att topprestera.

Trots att Liam behållit det extrajobb han hade under gymnasiet och därtill skaffat ytterligare ett extrajobb, talar han om vårterminen som lättare eftersom han anpassat sig till högskolan. ”Och () jag känner mig mer bekväm”, tillägger han, vilket ger ytterligare förståelse för hur ansträngande det nya sociala sammanhanget varit för honom.

Man vill ge tillbaka till föräldrarna också

Även om föräldrarna erbjudit att betala för det studiestöd de själva inte kunnat ge Liam, framträder föräldrarnas stöd – liksom systemns och vännernas – som i första hand moraliskt.

[Mina föräldrar] supportar ju vad jag än gör. Tror jag i alla fall ((skrattar till)), jag vet inte. Jag vill ju känna att jag kan ge tillbaka till dem någonting i alla fall. Få dem att känna att ”okej, det är en bra son vi har uppväxt”. Kunna hjälpa dem bara, som mina föräldrar hjälper typ min farmor och mormor nu då, så vill jag kunna ge till dem också.

Ett framträdande motiv i Liams berättelse är att stötta föräldrarna senare i livet, liksom det både är en drivkraft i vardagen och ett långsiktigt mål att ”göra dem stolta”. Att se hur föräldrarna hjälper mor-/farföräldrar är också något som motiverar honom att göra detsamma för sina föräldrar senare i livet. Viljan att göra föräldrarna stolta och att ”ge tillbaka till dem” kan förstås i relation till deras budskap om utbildning som vägen mot bättre livsvillkor. I och med att föräldrarna uttryckt hur deras migrationsrelaterade uppoffringar bottnade i en vilja att förse honom med bättre möjligheter i livet, fram-

träder föräldrarnas biografi som betydelsefull för hur Liams motiv kommer till uttryck i termer av ett återgäldande.

Jag kanske kan fixa café efter utbildningen, vem vet?

När jag frågar Liam om det alltid varit en självklarhet med högre studier eller om han funderat på andra alternativ beskriver han hur varje ny utbildningsnivå känts som ett naturligt nästa steg, från grundskola till gymnasieskola och från gymnasieskola till universitet. Samtidigt har han lekt med tanken på att driva ett café tillsammans med sin syster.

Jag gillar att laga mat, så jag ville ju bli kock någon gång bara ”ska jag bli kock? ska jag bli konditor?”, jag vet inte. Min syster skämtade så här ”ska vi öppna café?”. (...) Det låter väldigt kul. ((skrattar)) Men det är så mycket commitment man måste lägga i det. (...) Det känns väldigt riskabelt (...) bara att gå minus hela tiden. Än att gå högskola och sedan få ett jobb och sen bara ligga plus generellt. Så café kanske är roligare och så, men det man måste göra INNAN, jag vet inte. Vissa kanske gillar att göra det, (...) och så gillar de inte att plugga. Därför de tycker att ”plugga, det är ett helvete, jag orkar inte”. Det är väl tvärtom för mig, att jag får plugga. Plugga kan jag. Och sen att ta det stora steget att göra det där är för risky. (...) Jag kanske kan fixa café efter utbildningen, vem vet? När jag skaffat pengar och så.

I Liams överväganden av för- och nackdelar med att driva ett café jämfört med att studera till civilingenjör framträder två huvudsakliga argument till fördel för en högre utbildning. Det ena gäller ekonomisk trygghet och förutsägbarhet, något som blir av större vikt i relation till hans vilja att ”ge tillbaka till föräldrarna”. Det andra argumentet gäller hur han presenterar sig själv som en person som ”kan plugga” men känner desto större osäkerhet inför de uppgifter som behöver utföras för att kunna öppna ett eget café.

Om Liam en dag kommer att öppna ett café kanske jag aldrig får veta, men ett drygt år senare får jag åtminstone veta mer om hans fortsatta studier och får ny information om hans tidiga skolgång.

Två universitetsår och två utlandsresor avklarade

Jag måste kunna allting nu inför tentan

Eftersom denna tredje intervju inte blev av under våren som planerat, har två somrar gått och Liam har hunnit resa med sina vänner till både Sydkorea och Japan. Hans dröm om att genomföra utlandsstudier är fortsatt starka och nu har han kommit fram till att det är i Japan han vill studera. Drömmen om utbytesstudier gör att han känner högre press på sig själv att prestera och en oro över att prestationerna inte skulle räcka.

Skulle jag inte till Japan, eller skulle jag bara plugga för att plugga, eller jag bara vill få den utbildningen [här] typ så- Jag skulle ändå plugga. Men jag skulle inte vara lika () nervös för att få en fyra. Nu när jag får en fyra, jag bara ”oj, jag får en fyra” ((förställer rösten och gestikulerar för att visa förtvivlan)). (...) man blir nervös, så här ”jag måste kunna allting nu inför tentan. Jag kan inte missa någon grej?”.

Liams uttryckta prestationspress och oro inför att inte behärska allt leder mig till att be honom reflektera över hur han förhållit sig till studierna under gymnasiet och grundskolan. Liam berättar ingående om vilka sätt han studerat på i olika ämnen, i olika åldrar, och kommer till slut tillbaka till sina allra första skolår.

Jag var ju bra på det för mamma lärde mig

I Liams berättelse om hans allra tidigaste skolgång framträder mamman ha haft en betydelsefull roll i att ge honom goda förutsättningar i form av såväl kunskaper som studievana.

Mamma var tidig, i förskoleklass, ettan, hela lågstadiet, med glosor. (...) De kan svenska bättre nu, men förut så var det mycket ”du borde lära dig bra svenska”, så de hade mycket glosförhör. Mamma dikterade ord och så fick jag skriva så här, stava. Och så kom jag ihåg, hon skrev många multiplikationstabeller som jag fick göra. Plus, minus, gånger och delat fick jag lära mig. Vi hade gamla matteböcker [från hemlandet] kommer jag ihåg som mamma främst gick igenom med mig. Och jag fick lära mig uppställning kommer jag ihåg, i typ lågstadiet. Så hon har ändå tryckt i mig plugg-mind, vanan, ganska tidigt. Alltså, det ger olika effekt, så vissa blir ju bara trötta på det och vill inte plugga längre, men () jag vet inte vad som hände med mig, jag bara ”ja, ja, jag bara gör det”. Det var nästan som en kvällsrutin. Vi läste lite. Mamma hade den här vanan också att vi skulle läsa en bok på kvällen, så vi läste och sen gjorde våra matteuppgifter och lite glosor och så lade man sig, och så var det typ vardagen.

Det Liam berättar här ger en rikare bild av föräldrarnas förhållningssätt till hans studier. Liam har berättat att de velat ge honom möjligheter som de själva inte haft. Först berättade Liam om det i relation till deras uppoffring relaterad till migration och därefter i form av ett erbjudande om att bekosta läxhjälp, och här fördjupas bilden. Utdraget visar hur mamman aktivt engagerar sig i Liams skolgång sedan förskoleklass genom specifik kunskapsträning och genom att skapa goda rutiner i relation till studierna. På så vis blir budskapet om utbildningens höga prioritet inte enbart något som förmedlas i ord utan något som mamman förmedlar i handling. Detta förstärker samtidigt hans självpresentation som någon som är van att studera. Liam berättar att intresset för matematik och naturvetenskap ”börjat med (...) mammas mattebok”. Studierna i hemmet ger även vidare effekter för Liams motivation och självbild som begåvad.

I mellanstadiet så hade vi så här multitest, när man får massor av gångertabeller så ska man fylla i det så snabbt som möjligt, och jag var ju bra på det för mamma lärde mig. Hon gjorde typ samma sak för mig i trean, i lågstadiet, så det var ganska lätt för mig, så jag fick ju nästan alla rätt varje gång jag gjorde det. Så alla bara ”Åh Liam, du är så bra!”. Så jag ba ”aa”. Så det är väl kanske där bara ”År jag bra på matte?”

Medan studierna i hemmet ger Liam gynnsamma förutsättningar i form av ett kunskapsmässigt försprång och en studievana, framträder hur det är i och med bekräftelsen av kamraterna i skolan som han reflekterar över sig själv som någon som ”bra på matte”. Den presentation av sig själv som Liam ger genom sin livsberättelse – van att studera och med hög prestationspress – är vägledande i flera val i hans utbildningsbana, och framstår ha sin början i kamraternas bekräftelser på att vara ”bra”.

Liam ger uttryck för att uppleva en press och en oro att inte lyckas få ett ”bra jobb och hjälpa föräldrarna”, en flickvän och så småningom en familj samt att göra föräldrarna stolta. Den upplevda pressen av att leva upp till vissa normer anger Liam som ett tungt skäl till att han, efter sina resor, beslutit sig för att satsa på utlandsstudier i Japan och inte i Korea. Han upplevde Korea som fokuserat på ”fashion och utseende” där ”alla måste se bra ut” – en press han inte vill känna. Att känna sig socialt trygg och bekväm framträder genom dessa tre intervjuer som betydelsefullt för Liam, vilket får tydligast konsekvenser i valet mellan Japan och Korea.

Trots att detta är min sista intervju med Liam kommer jag bara några månader senare få en glad uppdatering.

Ett kompletterande SMS

Jag är mitt i julavslutningen på gymnasieskolan där jag jobbar när det plingar till i mobilen. Det är ett SMS från Liam.

Hej!

Ville bara meddela att jag kom in på utbyte till Tokyo i två terminer så nu behöver jag inte plugga lika mycket. Kommer dock fortfarande göra mitt bästa på tentorna men kommer inte bli ledsn om jag får lägre betyg än 5

Hoppas du har en god jul

I detta korta meddelande från Liam ekar hans berättelse om hur delmålet med utlandsstudierna motiverat honom att prestera samt hur detta mål genererat en studiepress – en press som han nu i viss mån kan släppa. Samtidigt påminns jag om hans självpresentation som ”pluggis”, någon som har vanan att studera, när han skriver att han fortfarande kommer göra sitt bästa.

Liams berättelser visar hur tidigt etablerade studierutiner, föräldrarnas uppmaningar till studieengagemang och en trygg hemmiljö ger goda förutsättningar för en väg mot högre studier. Liam berättar även om hur vännerna motiverar honom att orka studera genom att utgöra en motvikt till en studieintensiv tillvaro och att intresset för matematik och naturvetenskap utgör en drivkraft i hans utbildningsval. Han uppger att de långsiktiga motiven med högre studier är att göra sina föräldrar stolta och kunna förändra familjens ekonomiska villkor samtidigt som han motiveras av att nå en varierad arbetstillvaro, vilket han bland annat jämför med sin mammas monotona arbetsuppgifter. Därtill tar ett delmål form mellan de första intervjuerna som ställer högre krav på prestation: att bedriva utlandsstudier. Utbildning framträder således både som ett medel för att nå förbättrade livsvillkor som ett mål i sig. Liam berättar även om hinder och påfrestningar i form av brist på förförståelse om högre studier, hög prestationspress och en oro för att studierna måste omsättas i ett framtida vuxenliv som uppfattas som lyckat.

Helen: ”det har alltid känts som en självklarhet”

Helens berättelse handlar om självklarheten att plugga vidare – en självklarhet som bottnar i hennes förståelse av sin situation som privilegierad, i flera bemärkelser. Berättelsen handlar även om vikten av uppmuntran från familj och från lärare som en förutsättning för framgång och självtillit. Helens

tänkta utbildningsbana – med direkt övergång till högre studier efter gymnasiet – förändras emellertid något för att hon mellan intervjuerna blir religiös.

På våren i tvåan

”Mina föräldrar har alltid uppmuntrat mig till att läsa på universitet”, är det första Helen säger i sin berättelse. Hon har vuxit upp med sin mamma men har en god relation till pappan även om de inte träffas ofta. Helen berättar att hon har en stor familj med både hel- halv- och bonussyskon. Hennes fortsatta berättande visar att det inte bara är genom föräldrarnas uppmuntran utan även genom att jämföra sina förutsättningar med mammans som hon ser utbildning ”som en jättestor chans” att ”ta vara på”.

Och inte bara att ta vara på den chansen, men att det verkar ju som någonting jättekul. Om man hittar någonting man tycker om och sedan att fördjupa sig i det och lära sig det och komma så långt som möjligt i det. (...) Det är nästan som att få det serverat på ett silverfat, eller så känns det med tanke på hur mycket jag vet att särskilt mamma fick kämpa med det. Så jag tror att det har ändrat min syn på universitetet. Det kan väl vara tröttsamt, särskilt efter 3 år i gymnasiet, men att det verkligen lönar sig sen i framtiden att man har haft en utbildning i någonting man tycker om.

I citatet framträder tre aspekter av Helens syn på högre studier. För det första visar hon ett starkt intresse för studier och för att nå sin fulla potential. För det andra talar hon om högre utbildning som ett privilegium, särskilt utifrån vetenskapen om hennes och mammans skilda förutsättningar att utbilda sig. För det tredje berättar Helen om en stark tilltro till värdet av utbildning. Hon berättar också att ”det känns så möjligt” att gå vidare till högre studier utifrån att hennes äldre kusiner ”som är i samma position, om inte ännu sämre till och med” har utbildat sig. Liksom i jämförelsen mellan mammans och hennes egna förutsättningar, utgör de äldre kusinerna en referenspunkt för att hon har goda förutsättningar att lyckas med högre studier. ”Det har alltid känts som en självklarhet att läsa vidare”, säger Helen.

Att se och höra hennes historia, det får mig verkligen att se det jag har

När Helen berättar om sin mamma handlar det inte enbart om skilda förutsättningar för studier. Mamman framträder också som en förebild, som med svenskan som tredjespråk tagit en fortbildningskurs som undersköterska med förhöjt studietempo samtidigt som hon jobbat, tagit hand om barnen och betalt hyran. ”Alltså inte ens genom det klagade hon”, berättar Helen.

Mamma, hon pushar ju gränserna. Hon vill verkligen komma längre. Det är inte som att jag försöker leva hennes vilja. Hon sa ”gör vad ni vill”. (...) Det finns så mycket jag kan göra även utan en högskoleutbildning. Men att se och höra hennes historia, det får mig verkligen att se det jag har. Och det får mig nästan att- Även om det känns lite skrämmande att läsa typ sjutton år till efter gymnasiet så känns det inte som en börda utan mer som ett privilegium, om man kan säga så. (...)

Värdet av utbildning som ett handlingsalternativ förstärks utifrån mammans bakgrundshistoria. I relation till den blir högre utbildning en möjlighet att ta vara på – inte ett nödvändigt ont.

Helen berättar också hur mamman ifrågasatts bland sina landsmän för att som kvinna företa sig att nå längre än sin man. ”Det är inte många som är stolta eller ger ära åt sin fru för att hon lyckas plugga långt, utan nästan lite mer ’det är inte hennes plats i samhället’”, berättar Helen och tar som exempel när mamman bestämde sig för att skaffa körkort.

De kunde verkligen skratta bort henne. ”Ska DU göra det?”, sa en annan kvinna till och med. Och pappa sa exakt samma sak när hon sa att hon skulle lära sig köra bil. Liksom ”ska DU lära dig att köra bil?”. Men hon gjorde det. Och det drev henne bara till att göra det, att vilja göra det ännu mer.

Att få ta del av denna ärvda berättelse har stor betydelse för Helen. Dels är den en berättelse om att inte vika sig för motstånd, dels om att ens möjligheter inte begränsas av att vara kvinna – oavsett vad omgivningen anser – och dels förstärker den porträttet av mamman som en förebild. Berättelsen om Helens mamma som en hårt arbetande kvinna upptar en stor del av Helens livsberättelse.

Varför skulle inte jag kunna göra det?

Mammans målmedvetenhet återspeglas i Helens självpresentation när hon berättar om sin inställning till idrotten som hon ägnat mycket tid åt.

Jag var jätteinriktad i sport. Verkligen JÄTTE. Alltså, det var inte så här "du är bra för att vara en tjej". Nej, jag ville vara bra för att vara en kille också, och jag tror [att] därifrån så fick jag den här "ja, men om han kan, varför kan inte jag?" (...) Jag hade den här "Varför skulle inte jag kunna göra det?" i just sport och allt sådant. Och jag kände verkligen hur MÖJLIGT det var för mig. Det enda som begränsade mig var väl kanske att jag inte tränade ännu mer. (...) Varför skulle [killarna] kunna klara mer än mig? Det beror väl bara på hur mycket man har tränat? (...) Jag tror jag fick den mentaliteten därifrån och sen tog med det till skolan i allt, att inte bara till ämnena jag kände mig bekväm i men till sådant som jag också kände att "Nej, men det här är inte för mig". (...) Det tror jag verkligen öppnade upp en massa dörrar.

Helen beskriver en inställning till idrotten som inneburit att alltid vilja prestera sitt bästa och att allt är möjligt att uppnå om man lägger tillräckligt mycket tid på det. Hon tillskriver denna egenskap – som vuxit fram inom idrotten – en avgörande betydelse för hennes studieframgångar. Hon berättar också hur hennes engagemang i lagsporten hon ägnat sig åt "har hjälpt [henne] att känna [sig] självständig" eftersom hon inte ville belasta sin mamma med att behöva följa med på träningar och tävlingar.

Vi har alltid haft bra lärare som har gett jättepositiv respons

Gällande skolan berättar hon både att hon haft lätt för sig och att det varit viktigt med uppmuntran från andra, inte minst hennes äldre syskon.

Mina äldre syskon hade inte jättelätt för skolan då, men de var väldigt uppmuntrande. För jag kunde lära mig väldigt lätt, när jag var yngre i alla fall, just för att jag hade äldre syskon och då uppmuntrade de mig väldigt mycket, bara "äh vad duktig du är, fortsatt med det här".

Studieframgångarna och syskonens uppmuntran framträder som växelvis förstärkande, där hennes fallenhet för studier leder till uppmuntran vilken i sin tur har gynnat hennes skolgång. Helen lyfter även betydelsen av att få lärares uppmuntran.

Vi har alltid haft bra lärare (...) som har gett jättepositiv respons och sagt "äh, vad bra du är på det här och det här och det här. Och det här kan du förbättra". Att man får den responsen att "äh vad duktig du var

på det här”, då vill man ju göra ännu bättre och man vill ju fortsätta, för det är så kul och det känns så bra.

Helen beskriver skolan som rolig och visar här hur lärare bidragit till den upplevelsen. Samtidigt berättar hon att hennes egen inställning är avgörande. ”När jag väl bestämmer mig för att se någonting som roligare och bättre än vad det är så blir det väldigt mycket lättare”, berättar hon. Helens berättelse och självpresentation är emellertid mångfacetterad. Även om den främst präglas av självsäkerhet, begåvning och motståndskraft, rymmer den också självtvivel och behov av uppmuntran. Hon berättar att hon kämpade med NO i högstadiet och att hennes lärare hade en viktig, positiv roll.

Jag minns hur dålig jag kände att jag var. (...) Det var verkligen jättesvårt. Men sen så försökte jag, och hon var SÅ BRA. Hon uppmuntrade alla jättemycket och hon gjorde alltid saker överkurs, verkligen. En tredjedel av det vi har lärt oss nu i kemi 1 i natur[programmet], det har hon redan gått igenom. Saker som vi inte alls skulle gå igenom, men där hon bara tar extra steget.

Helen beskriver lärarens uppmuntran som avgörande för att klara det ämne hon upplevde som ”jättesvårt”. Samtidigt framstår det ”extra steget” från läraren, att göra ”överkurs” som något positivt. Det förklaras främst utifrån det förspår Hellen fått på gymnasiet tack vare att högstadieläraren gett henne fördjupade kunskaper, men även av att läraren ”gjorde undervisningen väldigt lätt att förstå”.

Helen berättar att hon i högstadiet började fundera över framtida studie- och yrkesval för att kunna välja ett passande gymnasieprogram. Hennes största intresse i skolan var historia, men ett framtida yrkesliv som historiker lockade inte. Hon berättar att hon ”alltid haft det i baktanken att arbeta som läkare, eller ändå att ha en naturvetenskaplig [utbildning] i gymnasiet, för det öppnar ju upp massa dörrar”.

Och jag minns att [NO-läraren] frågade oss innan gymnasievalet ”vilka ska välja natur?”. (...) Och jag var så här ”om det går bra nu” och tvekade väldigt mycket. Och sen hon bara ”nej, upp med handen, det är klart du ska välja naturvetenskap”. (...) Och jag bara ”ja men varför ska jag ta natur? Jag ska aldrig bli kemist.” Det sa jag. Och hon bara ”nej, men vem vet, du kanske blir Nobelsvinnare, kemist”. Och alltså, bara att hon säger det och tänker att, alltså att JAG, att JAG skulle kunna bli en kemist överhuvudtaget, det kändes så- ”Men varför skulle inte jag kunna göra det?” Jag har alltid tänkt att ”nej, men det kan inte JAG, det KAN inte jag. (...) Det är omöjligt för just mig.” Men att hon

bara sa det och var så uppmuntrande och bara gick efter hur mycket vi drevs () det fick mig verkligen att tänka att "nej, men jag vill ta natur nu. Det känns så bra. Det känns så möjligt också." Och nu känns det svårt, men ((skrattar)) det känns ändå som att det är värt det, att jag vågar pusha mina gränser.

De avslutande orden speglar berättelsen om Helens förebild: "Mamma, hon pushar ju gränserna. Hon vill verkligen komma längre." I citatet visas också vikten av uppmuntran för Helens motivation men framför allt hur lärarens tro på hennes förmåga får stor betydelse för hennes föreställda möjligheter.

Jag hade väl lite mer tur också

Helen berättar om flera skolerfarenheter – från förskola till slutet av grundskolan – där lärares bemötande varit av stor betydelse. Helen gick på en annan skola än hennes äldre bröder, och berättar hur deras erfarenheter skilt sig åt.

Jag var ganska stökig faktiskt när jag gick i typ förskolan, men bara för att jag ville vara som killarna. Jag ville verkligen byta typ stereotyper ((skrattar lätt)). Jag hängde verkligen bara med killarna, och just de jag var med var väldigt stökiga. Och det var mina bröder också, men (...) jag hade ändå en lärare som kunde uppmuntra mig hela tiden när vi var yngre. "Du är bra på det här. Fortsatt här". (...) De fick verkligen bara skäll och det fick dem att känna sig dåligt. Och när de var så små också, jag tänker att det sätter sig. Att man känner att "nej, men det går ändå inte", eller liksom det "när jag väl försöker är det inte värt någonting så vad är meningen med att försöka?". Så ja, jag hade väl lite mer tur också.

Helen beskriver det som "tur" att hon fått ett uppmuntrande bemötande på sin skola trots att hon var "stökig", medan bröderna "fick ingen uppmuntran alls". Berättelsen om att bli placerad i ett fack som "stökig" – med låga förväntningar till följd – är dock inte bara något som drabbat hennes bröder. Hon har själv haft liknande upplevelse som bröderna, men i början av högstadiet.

Det kändes som att de direkt lade mig i en grupp. Alltså att de direkt associerade mig med elever som vägrade lyssna. För att jag och mina vänner, vi kunde vara på ett visst sätt i sjuan ((skrattar)). Då var vi väldigt stökiga. Men att de låter DET få dem att tro att jag inte försöker och att jag inte är villig. Det, åh ((sågs som en suck)). Det var en sådan "äsch, det är ingen idé". Man ville verkligen ge upp när det kändes som

att de bara lägger dig i en grupp i stället för att se vad man kan. (...) Visst, man testas ju, så man måste ju visa liksom vad man kan. Men att de redan har fördomar och tankar om hur du kommer vara.

Berättelsen om att uppleva ett fördomsfullt bemötande i skolan och att känna att "det är ingen idé" fungerar kontrasterande på två sätt. Dels stärker den vikten av uppmuntran genom att visa de skilda effekterna av ett uppmuntrande och ett fördomsfullt bemötande. Dels belyser den de skilda förutsättningarna mellan henne själv och bröderna. Efter detta exempel tillägger hon att bröderna mött sådana situationer "mycket mer än mig av vad jag hört dem berätta om hur de har berättat att de har bemötts av lärare och elever och kamrater" där de upplevt att "de inte vill ditt bästa". Den negativa upplevelsen Helen hade i början av högstadiet utgör snarare ett undantag som visar att hon – till skillnad från bröderna – haft goda förutsättningar att lyckas i skolan. Samtidigt som Helen berättar att hon och kamraterna var stökiga och att lärare placerade henne i ett fack, så lyfter hon nämligen att de flesta lärare var väldigt bra och att hon gick i en studiecambitiös klass. "Alla var ambitiösa, alla försökte, och det älskade jag. Och, ja, så man vill ju också försöka." Helen berättar om ytterligare en negativ upplevelse från högstadiet, om en lärare i svenska som orsakat stor frustration hos henne genom att inte ge tydlighet i hur hon ska kunna förbättra sig.

Läraren kunde säga "Du, din svenska är bra men du använder ord som är för svåra för dig". Och jag sa "använder jag dem på fel sätt?" och det var att jag inte använde rätt språk. Och jag bara kände "äsch, det här är värdelöst, alltså jag får ingen-". Jag kunde försöka jättemycket i början och sen så gick det bara SÅ dåligt. Jag blev aldrig underkänd, men det var verkligen på gränsen. (...) Jag frågade henne jättemycket "vad kan jag göra?". Om hon bara "ja, man kan göra det här och det här" men det var inte så. Det var inget personligt alls, även om hon var min mentor. Och jag minns () ÅH, jag hatade svenska ((skrattar)). Jag hatade ämnet. (...) Jag minns jag fick D varje år, alltså i ALLT. (...) Och jag slutade nästan försöka lite i slutet. För att jag visste att det spelar ingen roll. Sen så fick jag bra på EN krönika (...) och sen fortsatte jag och sen nationella gick jättebra. Jag hade sådan tur. Alltså jag gick från D till A. Jag kände verkligen bara "WOW, det är sådan skillnad" och det var inte att jag hade bytt lärare, men kanske att man bara bestämmer sig. Men sen hade jag bara EN sådan lärare () som begränsade mig.

Poängteringen i slutet – att hon bara hade "EN sådan lärare" – görs återigen för att belysa de skilda förutsättningarna hon och hennes bröder haft. I berättelsen om svensklärares bristfälliga återkoppling framträder hur Helen

saknar både tydlighet för att förstå hur hon ska kunna utvecklas och en personligare återkoppling i stället för allmänna rekommendationer. Den här berättelsen står i stark kontrast till den kemilärare som försett Helen med extra uppgifter för att kunna bli bättre på kemi. Därtill framträder en skillnad i lärares fokus på utvecklingspotential från NO-läraren och ett fokus på vad hon gör fel från svenskläraren. I Helens berättelse får lärares sätt att möta henne därmed betydelse för hennes relation till ämnet, hennes motivation och hennes förståelse av den egna förmågan. Svensklärarens bemötande framträder som något som successivt minskar hennes motivation att anstränga sig, medan stödet från kemiläraren i stället bidrar till att hon upplever utveckling som möjlig. Att hon mot slutet lyckas höja sitt betyg förklarar hon med ”tur” men också att det kan bero på en målmedvetenhet – något som hon tidigare berättat kommer från idrotten.

Det fick en att vilja fortsätta

Förutom erfarenheterna av att bli placerad i ett fack och av svenskläraren som inte hjälpte henne tillräckligt, präglas Helens livsberättelse av positiva erfarenheter från skoltiden. Särskilt framträdande jämte NO-läraren är en SO-lärare och Helens starka intresse för historia.

Jag älskade SO, och det var hela mitt LIV, alltså jag älskade SO. Jag hade SÅ höga förväntningar på mig själv i SO (...). Det var verkligen jättekul. (...) Alla mina lösenord var ju historiska event. Det tyckte jag var jättekul ((skrattar)). (...) Jag älskade hans lektioner, det var alltid höjdpunkten, det var verkligen så kul. (...) Jag minns det var ett religionsprov, det var i åttan kanske? Och så minns jag att det hade gått jättebra och så kom han fram och sa det själv i stället för att bara ge pappret. Och sedan dabbade han och jag tyckte det var så kul. (...) Det kanske låter konstigt, men han kom liksom personligt och sa det, och “åh, vad bra det känns att-” inte att vara den enda som det gick så bra för, men att han märker det och att det uppmärksammas. Det fick en att vilja fortsätta. Och även när det gick dåligt. Jag minns att det gick ganska dåligt på ett historieprov i början och jag bara kände “men det här är ju helt fel. Han har ju förstått helt fel” ((skrattar)). Men även då så kändes det som att det var väldigt MÖJLIGT att få bättre. Han var väldigt tydlig och han ville att det skulle gå bättre.

I kontrast till svenskläraren som orsakat stor frustration hos Helen var SO-läraren tydlig med hur Helen skulle kunna förbättras och gav henne upp-

muntran och erkännande för hennes prestationer. Därtill framträder det av dessa två kontrasterande lärarporträtt vara av betydelse hur personlig relationen är mellan lärare och Helen som elev. Framför allt visar denna berättelse hur lust och intresse hör samman med prestation och förväntningar.

Helen berättar att hon funderar mycket över vad hon ska göra efter gymnasiet. Hon säger att hon försöker få höga betyg och väljer kurser som ger extra meritpoäng för att hon ”alltid TÄNKTE på läkarlinjen, och den är ju ganska svåra att komma in på”.

I början av sommarlovet efter tvåan

Jag vet exakt vart jag ska i livet

Andra gången jag träffar Helen har det hänt en stor förändring i hennes liv: Hon har blivit religiös.

Min tro har betytt jättemycket för mig och det har blivit en jättestor del av mitt liv, tror jag. Särskilt det senaste året. (...) Varje dag innan hade jag jättemycket ångest och sen nu med skolan, särskilt liksom när det blir stress och ångest. Eller det- så var det ju innan. Men nu så har det verkligen inte varit så, så det är jätteskönt att det har varit liksom helt fritt senaste året. Så det är jätteskönt och jag känner att jag blivit lite vuxen, inte för att jag fyllt 18 men för att (...) jag känner att jag har funnit- att jag vet exakt vart jag ska i livet bara, så det känns jättebra.

Helens berättar att hennes tro haft positiv påverkan på hennes skolgång genom att ge henne ett lugn, reducera stress och ta bort ångest. Under första intervjun var ångest och stress frånvarande teman sånär som på ett tillfälle där hon berättat att hon slutat med en idrott för att det blivit för stressigt att både idrotta och fokusera på studierna. I denna andra intervju berättar Helen att hon upplevt daglig ångest, vilket var hennes främsta anledning till att söka sig till ett religiöst samfund.

Det känns som att jag hade provat allt för att bli av med ångest. Men nu blev det liksom bara helt borta. (...) Jag hade ändå följt mamma när jag var yngre och jag förstod att det liksom att det var verkligen en plats där- (...) Det finns ingen plats för ångest. (...) Jag var inte helt övertygad dock. Lite skeptisk, men sen så ”I’ll give it a try” liksom. (...) Jag blev helt övertygad (...) och bara jätteberörd av allt det eftersom det tog bort ångest. Alltså inget annat funkar för mig alls, men där var det verkligen så här svart på vitt.

Ångesten och tron framträder ha ömsesidig påverkan. Hon sökte sig till tron för att få bukt med sin ångest, och fick bevis för sin tro genom att ångesten försvann. Helen berättar att ångesten hört samman med en ”våldigt dålig självbild” men att ”det förändrades helt” i och med hennes nyvunna tro.

Religionen har också förändrat hennes framtidsplaner. Liksom i första intervjun berättar hon att hon ”vill läsa vidare till läkare” men innan dess vill hon ägna ett år åt religiösa studier på halvfart. Helen berättar att hennes tanke om att bli läkare grundar sig i ett intresse för medicin, men än mer en vilja ”att vara en del av det arbetet” att ge människor en bra erfarenhet när de behöver vård. Hon berättar också att hon gärna skulle vilja arbeta som volontär efter att hon utbildat sig.

Helen har emellertid ett år kvar av sin gymnasieutbildning. Hon berättar att det går bra i skolan även om det är svårt. Det har periodvis varit mycket studier och mycket stress, men lärarna är bra och klasskamraterna roliga.

Strax efter studenten

Jag ser [skriften] som min livskompass

Tredje gången jag träffar Helen har hon nyligen tagit studenten. Hon berättar att sista året var svårare än väntat men att det ändå gått bra. Nästa läsår planerar hon att ägna sig åt religiösa studier på annan ort.

Det är en viktig del av mitt liv – min tro och så. Det känns bra att ha ett sådant år där man får verkligen fördjupa sig. (...) Och inte bara kunskap, men det känns bra att närma sig gud på det sättet också, ett år, inför vad som kommer därefter, (...) att ha med sig det i resten av livet, lite som en förberedelse. (...) För jag ser [skriften] som min livskompass, lite så. Så att lära sig också använda den på det sättet.

De religiösa studierna framträder här som något mer än ett sätt att fördjupa sin tro. Det blir en viktig del i hur hon orienterar sig inför framtiden. Sabbats-året framstår därmed inte som en avvikelse från framtidsplanerna utan som en förberedelse. Efter de religiösa studierna har hon för avsikt att söka en högre utbildning och jag frågar om det fortfarande är läkarutbildningen hon tänker sig.

Verkligen, men jag tror jag är lite mer öppen nu, även om jag är intresserad utav det fortfarande, så jag är lite mer öppen nu av andra

saker. Jag är öppen, för det är inte i sten. Men jag har fortfarande den drömmen kvar.

Helen berättar att hon inte alltid velat bli läkare utan inspirerats av många yrken under sin uppväxt – från frisör och undersköterska (som mamma) till simlärare och polis. ”Allt som jag såg ville jag bli”, berättar hon. Nu, efter att ha genomgått en gymnasieutbildning och därtill ”provat lite sommarjobb”, känner Helen att hon inte är intresserad av någonting utanför området ”vård”. Till detta nämner hon även ”rehabilitering eller jobba med folk som har missbruk (...) eller typ hemlösa, någonting sådant”. ”Det är typ det jag brinner för”, säger hon. Inom det intresset – att arbeta med behövande människor – ser hon läkaryrket som ett ”rimligt” alternativ eftersom ”det går ihop med vad [hon] tycker om i skolan och vad [hon] känner att [hon] är lite bra på”. På så vis framträder hennes framtidsorientering ha tre huvudsakliga motiv: en vilja att bidra till samhället och i synnerhet utsatta personer, ett studiemässigt intresse samt en vilja att utveckla en kompetens.

Det hade kanske sett annorlunda ut ifall jag hade det jättesvårt från början

Helen har tidigare berättat om betydelsen av att ha fått mycket uppmuntran från sina lärare. I denna intervju funderar hon även kring sambandet mellan lärares uppmuntran och hennes prestation.

Jag hade i princip bara lärare som var uppmuntrande. Sen kan det också varit för att jag från första början själv tyckte det var lätt och det gick bra. Det hade kanske sett annorlunda ut ifall jag hade det jättesvårt från början. Jag hade kanske inte fått samma uppmuntran.

I denna tredje intervju funderar Helen huruvida den uppmuntran hon fått av lärare under hennes skoltid berodde på att hon början haft lätt för studierna. I framför allt den första intervjun framgår det dock hur lärares uppmuntran – eller avsaknad av uppmuntran – haft betydelse för hennes studiemotivation. Helen beskriver sig själv som en person som ”har en bra relation till studier”. ”Även om jag nu känner mig lite pluggtrött så vill jag gärna fortsätta.”

Ett år efter studenten

Som en av de två yngsta deltagarna träffar jag Helen ett fjärde år för att få ta del av hennes eftergymnasiala erfarenheter. Hon har vid detta tillfälle ingen erfarenhet av högre studier utan har ägnat sig åt religiösa studier på halvfart. Eftersom studierna varit på deltid har hon arbetat samtidigt.

Man kan inte göra jättemycket utan utbildning

Hon berättar att både jobbet och studierna varit en jättebra upplevelse. Jag frågar henne vad hon har för plan nu när hon flyttat hem igen.

Jag hade ju tänkt plugga till läkare, och det vill jag fortfarande, men jag har inte kommit in (...). Så jag får, åh, jag vill verkligen inte plugga i Komvux för då kommer jag behöva plugga upp jättemånga ämnen. (...) Jag har 20 och jag behöver höja till typ 22 i sådana fall. (...) Så ja, det känns bittert. Jag är lite bitter.

Jag påminner henne om hon förra året sagt att hon var öppen för alternativ och undrar om det inte längre är fallet. Helen bekräftar att hon varit "ganska öppen" fram tills nyligen och berättar att hon ställt sig själv frågan "Varför just läkare?". Hon erbjuder flera olika tänkbara förklaringar som svar på detta "varför?". "Jag kanske är lite stressad med att bara börja med någonting (...) för jag hatar att slösa tid", säger Helen, och berättar att även om året med religiösa studier och deltidsarbete varit givande och lärorikt så är hon otålig att komma vidare. Därtill har hennes erfarenheter av deltidsarbete och sommarjobb gett henne två insikter som motiverar henne. Det ena är att hon "vill ha ett utbildat jobb för att [hon] gillar inte (...) de praktiska jobben (...) [hon] har provat", för att "det är ganska repetitivt" och hon "kände inte att [hon] lärde [sig] mycket nytt". När hon föreställer sig sin framtid (som läkare är ogillandet av de repetitiva sysslorna också styrande. Helen vill bli kirurg, "akutläkare eller någonting där man tänjer på gränsen". Det andra är att hon efter erfarenheten av att söka jobb insett att det inte finns många jobb att få utan utbildning. Målet med högre studier har därmed vidgats – i och med Helens erfarenheter av att såväl arbeta som att söka arbete – till att omfatta ökade möjligheter på arbetsmarknaden och få en arbetsvardag som inte är repetitiv. Därtill är kombinationen av det studiemässiga intresset och viljan att arbeta inom vården fortfarande aktuell.

vad jag än gör (...) så vill jag fördjupa mig i det så mycket som möjligt (...). För annars hade jag ju tyckt om kanske att söka till vårdbiträde eller någonting inom det området. Men jag tror jag gillar alltså kunskapen. (...) Det jag tycker verkar intressant, det är också det här med biologi. Alltså att man fördjupar sig i kirurgi alltså någonting sådant. Jag hade nog inte velat jobba som allmänläkare. (...)

Så det är kunskapen och just att sträva efter att nå expertiskunskap, så det har inte att göra med status eller lön eller sådant?

Nej, faktiskt inte. Jag har tänkt på det också för jag vet att den drivkraften kommer inte räcka för mig, om jag ska vara ärlig. (...) Det räcker inte för mig att ett jobb har bra lön eller status. Alltså, jag bryr mig så lite om det nu.

Helens vilja att fördjupa sina kunskaper och intresse för att arbeta inom vården har fått en ytterligare mening sedan hon fann sin tro. Hon ”tror att Gud har ett syfte med [hennes] liv specifikt” och att ”gud fungerar på det sättet väldigt tydligt” att han vägleder henne ”genom drömmar”, vad hon har ”på [sitt] hjärta” och vad hon har för intressen. Men sedan tillägger hon att vilket yrke hon kommer att ägna sig åt, ”det är inte [hennes] största syfte”.

Vilken välsignelse det är för mig att kunna utbilda mig gratis

Sedan första intervjun har Helen talat om utbildning som ett privilegium att ta vara på. Tidigare har hon jämfört sina förutsättningar med mammans – en jämförelse hon utvecklar i denna sista intervju.

[Hon har] varit så här ”om jag kunde hade jag gjort det. Men språket är alltså, det är för svårt för mig och jag behöver jobba nu”. För hon var ju ensam också. Och där förstod jag också tidigt att det är en begränsning att inte vara utbildad, men också vilken välsignelse det är för mig att kunna utbilda mig gratis. Ja. Bara att vara född här. För mig, det är en välsignelse. Jag har ju syskon i [annat land] på pappas sida och de har inte ens hälften av de möjligheterna som jag har. Så för mig, att bara vara här, jag vill ta vara på det.

Genom att kontrastera sina villkor och förutsättningar med såväl mamman som syskonen i ett annat land framhåller Helen att hon är privilegierad som är född i Sverige där utbildning är gratis. Hon tillägger däremot att valet att utbilda sig ändå är beroende av hennes vilja och intresse. ”Om jag inte hade velat gå till något högutbildat yrke så hade jag inte tvingat mig till det”, säger

Helen. Hon hade exempelvis inte valt en högre utbildning om hennes ”passion hade varit att bli frisör”.

Helens berättelse präglas av uppfattningen att hon är lyckligt lottad. Vägen mot högre studier framstår som självklar tack vare mycket uppmuntran från både hemmet och skolan samt hennes syn på utbildning som ett privilegium att ta vara på. Därtill framträder intresse och fallenhet för studier, tillsammans med en dröm om läkaryrket, som betydelsefulla drivkrafter. Hennes självpresentation visar stark målmedvetenhet och beslutsamhet att nå sin fulla potential, där mamman är en förebild som en stark och kompetent kvinna som gjort motstånd mot traditionella könsroller. Samtidigt rymmer den ett behov av att bli uppmuntrad och bekräftad för sina förmågor för att hålla självförtroendet och motivationen hög. Intervjuerna visar på tre starka motiv för att ägna sig åt högre studier. För det första tillskriver hon utbildning ett egenvärde – det utgör därmed ett motiv i sig. För det andra bidrar högre utbildning till ett självförverkligande. För det tredje kan utbildningen leda till ett meningsfullt yrkesliv där hon kan hjälpa andra.

Jennifer: ”valmöjligheter – höga betyg”

Jennifers livsberättelse handlar om en självklarhet i att plugga vidare som byggts upp av såväl specifika målsättningar som upplevda förväntningar och skyldigheter. Den handlar också om en utbildningsväg som blir möjlig genom sociala relationer. Hennes orientering mot högre studier är starkt kopplad till visionen om en ekonomiskt stabil framtid och en yrkestillvaro relaterad till hennes hudvårdsintresse. I livsberättelsen framträder Jennifer som en envis person med höga prestationskrav.

I slutet av tvåan

Jennifer inleder sin berättelse med att hon haft en normal uppväxt i en typisk medelklassfamilj med mamma, pappa och storebror. Att Jennifer benämner sin uppväxt som medelklass visar sig främst relatera till den ”typiska” kärnfamiljskonstellationen – inte en ekonomisk position.

Jag vill tjäna mycket pengar

Längre fram i intervjun berättar hon att pappan ”har en egen liten affär” och jobbar väldigt långa dagar. ”Han lämnar hemmet klockan fem och kommer hem klockan tio på kvällen. Alltså det är väldigt tufft jobb”. Varken pappan eller mamman (som arbetar på ett företag) tjänar särskilt bra trots att de jobbar väldigt hårt och långa dagar, berättar hon. Att observera föräldrarnas villkor under sin uppväxt framträder som bidragande till hennes främsta mål med högre studier.

Jag tror jag har växt upp med det här att jag vill tjäna mycket pengar. Jag vill ha mycket pengar när jag växer upp så att jag kan (...) få mat varje dag. Jag kan bo. Ett tak. Jag har liksom ett mål i livet och det är att leva ett väldigt stabilt liv. Det är väldigt basic, men det är ändå svårt att uppnå om man säger så. (...) Det har ju fått mig att vilja få den här möjligheten att få ett bra jobb som betalar mycket, men för att få det måste jag ha en utbildning. Jag tror det är där mycket av det kommer ifrån, men också att jag vill resa.

Högre utbildning framstår som medel för att uppnå målet om bra ekonomiska förutsättningar – ett mål som påtalas många gånger under Jennifers livsberättelse. Hon berättar att föräldrarna uppmuntrat henne och brodern att utbilda sig, med hänvisning till att de själva saknar högre utbildning.

Jag kommer ihåg att de nämnde det när vi var små att ”det är alltid bra med en utbildning. Vi hade inte det, men om du har en utbildning så har ni större möjligheter, möjligheter som jag och din pappa inte hade”. Så då hade jag ju det i bakhuvudet.

Genom föräldrarnas hänvisning till hur utbildningsnivå och valmöjligheter hör samman, förmedlas ett instrumentellt värde av högre utbildning.

Nu ska jag se till så att jag har bra valmöjligheter

Valmöjligheter framträder som ett av Jennifers starkaste motiv – jämte ekonomisk stabilitet – för att erhålla en högre utbildning. Hon berättar även hur erfarenheten från ett extrajobb fått henne att ytterligare värdera framtida valmöjligheter.

Det var inte mitt favoritjobb att jobba där liksom. Men jag tjänade pengar och som en tonåring så klart man vill ha pengar liksom. Men det gav också en liten insight, att jag vill kunna jobba där jag GILLAR att jobba för det är jätteviktigt att tycka om det man jobbar med, och

då så, igen, valmöjligheter. Valmöjligheter - höga betyg ((visar med gester hur de hör ihop)).

Genom erfarenheten från extrajobbet får valmöjligheterna en tydligare definierad innebörd. Valmöjligheten blir inte bara en förutsättning för att nå en yrkesposition med hög inkomst utan också en trivsamt arbetstillvaro. Hon betonar dessutom hur betydelsen av framtida valmöjligheter motiverar henne att sträva efter höga betyg. I samband med att hon berättar om vikten av att ha goda valmöjligheter i framtiden berättar hon också om ett tredje motiv – att göra föräldrarna stolta.

Jag vill göra dem stolta, men det är också mycket för mig själv, att jag vill ha den möjligheten i framtiden att kunna göra det jag vill göra. (...) Min mamma och pappa, de kom till Sverige och hade inte så jättestort val att liksom "nej, jag vill inte jobba här" eller "nej, jag vill inte jobba här". De fick ju ta det de kunde. Och jag tror, i och med att jag fick den här chansen då av dem – möjligheten att jag kan välja – då blev det ju så att "nu ska jag se till så att jag har bra valmöjligheter".

Motivet med valmöjligheter kan förstås genom familjens migrationserfarenhet. Föräldrarnas begränsade valmöjligheter till följd av migration återspeglas i deras råd till Jennifer och brodern att studera vidare. Samtidigt förstår Jennifer deras migration som grund till att hon har förutsättningar som de saknade – förutsättningar hon bör ta vara på. Hon berättar att föräldrarna inte bara uppmuntrar utan även förväntar sig att hon ska studera vidare, och att dessa förväntningar går i linje med vad hon själv vill. Jennifer berättar om högre studier som något självklart, och dessutom att det är självklart att gå vidare till högre studier direkt efter gymnasiet. "Jag kan inte tänka mig att jobba efter gymnasiet eller ta ett sabbatsår", säger hon.

Jag kom till skolan, jag pratade inte riktigt med någon

När Jennifer berättar om sin skolgång och sin uppväxt är vänskapsrelationerna centrala. Hon berättar att hon har en långvarig och stabil, trygg och nära vänskapskrets som sträcker sig tillbaka till förskolan. Jennifer beskriver sig som blyg och berättar utförligt om hur skolövergångarna varit socialt utmanande och oroande utifrån när hon hamnat i nya sammanhang där hon behövt skaffa nya vänner. Särskilt beskriver hon lågstadiet som en svår tid på grund av att hon saknade de nära vännerna från förskolan.

Att man är orolig hela tiden, det gör ju så att man kanske inte kan fokusera på andra saker jättemycket, typ om man hade någon läxa. Så klart att man gjorde det, men det var kanske inte det roligaste att alltid komma till skolan igen sen, för att man inte hade någon att prata med. (...) Allt kändes lite meningslöst, för det blev att jag gjorde samma sak hela tiden och det kändes inte som att jag gjorde någonting. Det kändes som att jag knappt levde typ. Man kommer hem och ”hur var det i skolan?” ”Ja, som vanligt”, och det var liksom ingenting som hände. Jag kom till skolan, jag pratade inte riktigt med någon, kände mig inte bekväm där.

I Jennifers berättelse om lågstadiet har avsaknaden av goda kamratrelationer stor påverkan på hur hon mår och utgör ett betydande hinder för hennes studiemotivation.

Jag kommer ihåg i ettan, jag älskade att läsa, jag gillade att läsa böcker hemma. Men sen, i och med att man också läser i skolan, det gav mig typ så här ”ja” ((visar olust/avsmak)), ”jag måste läsa i skolan också”. (...) Jag tappade det intresset ganska mycket. Sen när vi slutade trean läste jag knappt böcker längre. (...) Det var bara lite tråkigt att inte känna att man hade någon, bara en kompis liksom.

Jennifers negativa upplevelse av skolan innebär inte bara ett hinder för fortsatt motivation. Hon förlorar även intresset för läsning. När hon började fyran fann hon en vän, vilket blev en positiv vändpunkt för henne.

Jag märkte att, de dagarna, att jag hade något att se fram emot, att ”imorgon så kan jag träffa min kompis igen”. Och jag kände när jag kom till skolan att jag hade någon jag kunde komma tillbaka till. Att liksom ”Ja, jag känner mig lite obekvämt i den här situationen. Jag kan gå till min kompis i stället så blir det lite roligare eller enklare”.

Vänskapsrelationen framträder som en källa till glädje och motivation och ger mening åt skoltillvaron samtidigt som det innebär en förutsättning för trygghet i skolan. Den tryggheten gör så att hon kan fokusera på annat såsom studier och intressen. Jennifer säger att ”när jag väl kommer in i det här lite mer comfortable place så blir det ju så att jag känner mig mer bekväm och vågar göra lite mer saker”.

Jag är bra i skolan, ja, men det är bara så vi är

Jennifer berättar att hon därefter – i högstadiet – ”hade jättetur” och fann en grupp vänner som hade bra inflytande. Vännerna prioriterade studierna och förmedlade att ”man ska ju kämpa för bra betyg”, vilket fick Jennifer att värdesätta studierna och betygen högre. Jennifer beskriver att föräldrarna förmedlat värdet av utbildning, men att det värdet förtydligades i umgänget med högstadiekamraterna.

Vi var utanför resten av klassen [i högstadiet] och vi var kända som de smarta i klassen. Vi var den gruppen, de här nördarna, lite så, och jag tror att det hade väldigt stort inflytande på att jag presterade som jag gjorde, så högt. (...) I högstadiet var jag jättebesatt av att få över 310 meritpoäng och var väldigt fokuserad på det.

I citatet framställs kamratgruppen under högstadiet som en kollektiv identitet där det skapas förväntningar på prestation såväl inom gruppen som utifrån. Därtill berättar Jennifer att hon kom att anamma en stereotyp bild av en asiat.

Jag växte upp en massa asiater runt om mig liksom. Sen när jag kom till Skolan, jag bara ”oj? Oj, jag är lite Annorlunda än de andra människaerna”. (...) Oj, jag tänkte inte på att jag var asiat. Jag tänkte bara att jag är Jennifer, liksom. Det är jag. Så när jag växte upp så märkte jag att- Ja jag ville inte vara asiat, för jag var the odd one out. (...) Men så klart, det är inte något som man kan ändra så här, så när jag blev äldre så insåg jag att ”Ja, jag är asiat. Vad spelar det för roll liksom?” Jag tror mycket med det har med att jag typ blev lite obsessed, inte obsessed, men ändå så att ”jo men jag är asiat, det är bra, det är coolt” och jag tror också att jag lärde mig att asiater har den här stereotypen att de är bra i skolan. Då tror jag (...), unconsciously att jag blev lite så att jag inte borde följa det, men att jag borde utnyttja det på ett sätt, så här att ”jo, men jag är asiat, jag är bra i skolan, ja, men det är bara så vi är”. (...) Och det är inte bara så med skolan, det finns ju andra saker, typ om asiater, asian culture. Typ ”de är, de är små, de är blyga, de är” vad är det? ”De är bleka” ((skrattar till)) Och då blev det lite så här att jag borde embody just det, den stereotypen nästan. (...) Det är ju ja, inte förrän i gymnasiet som jag märkte att, att vara blek - ja, det är så jag är. Att få bra betyg – ja men såklart, vem vill få dåliga betyg? ((skrattar)) typ sådana saker. Att vara blyg – ja, jag är blyg. det är liksom inte på grund att jag är asiat som jag har de traitsen utan att jag har bara de för att jag är människa.

Denna berättelse är intressant i sig, men går även att läsa mot bakgrund av den skolgång som Jennifer berättat om – med social otrygghet och avsaknad av vänner i början av grundskolan och därefter som del av en kamratgrupp med hög studiemotivation och tydlig prestationsinriktning. Genom att läsa

dessas berättelser tillsammans framträder hur vänskapsrelationer och social trygghet påverkar självbilden. Medan hon i början av grundskolan saknade social trygghet och inte ville vara ”annorlunda” som asiat, hade hon i slutet av grundskolan en social trygghet som gav förutsättningar för att omvärdera innebörden av att vara asiat. Den stereotypa bilden av en asiat var förenlig med kamratgruppens kollektiva identitet som ”de smarta”. Hon såg sig som ”en sådan tjej som har bra betyg” och som ville ”prestera perfekt”.

De höga betygen blev inte bara viktiga som en del av hennes personlighet utan för att ”skapa möjligheter” för sig själv. Jennifer berättar om ansökan till gymnasiet som ”det första stora beslutet man tar”. Jennifer berättar att hennes betyg gav henne möjlighet att komma in på vilken skola hon vill – vilket var ett gemensamt mål som vännerna formulerat – och att det svåra var att välja vilken skola och vilket program. I vänskapsgruppen var de överens om att välja utbildning utifrån intresse, inte för att gå tillsammans. Jennifer valde till slut Granskolan, som både hennes storebror och kusiner gått på, medan valet av program gjordes utifrån hennes osäkerhet om vad hon ville göra i framtiden.

Jag vet inte vad jag vill göra just nu så jag känner att natur, det kommer bli tufft, men det känns som att det ger mig den här breda möjligheten i framtiden. Jag tror det var det som gjorde att jag valde natur. Sedan så märkte jag också att natur är ganska svårt när jag började här.

Jennifer berättar hur utbildningen var svårare och intensivare än förväntat och att hon övervägde att byta program. Hennes envishet tillsammans med föräldrarnas ord om att skapa sig bra möjligheter inför framtiden fick henne dock att fortsätta kämpa. I Jennifers berättelse framträder en upplevd skyldighet eller vilja att återgälda föräldrarna för att de gett henne möjligheter att välja sin egen framtid, inte bara genom att de bosatt sig i Sverige utan också genom ett praktiskt stöd som ger henne bra förutsättningar för att kunna studera.

[Mamma] kommer hem och lagar mat och städar och dammsuger och allt det där. Själv sitter jag och pluggar. Jag känner mig lite skyldig över det, definitivt. I och med att min mamma – och min pappa då – ger mig så mycket support med allt annat, typ med tvätten och allt sånt där – ”nej, du kan gå och plugga” – det har ju gjort att jag blir så här: ”nu måste jag ju prestera”. Även om de inte säger det så känner jag att jag borde göra det.

Här framträder att föräldrarna – i synnerhet mamman – förser Jennifer med praktiska förutsättningar för att lyckas med sina studier. Hon berättar också att mamman brukar be om ursäkt för att hon inte kan hjälpa Jennifer med studierna – i stället utgör uppmuntran och avlastningen av praktiska sysslor sätt att underlätta för henne.

Jag har kompromissat med mig själv

Övergången till gymnasiet innebar en förändring i Jennifers förhållningssätt till studierna i flera avseenden. Hon upplever det naturvetenskapliga programmet som svårt och blev även påverkad av Covid-19 pandemin som innebar mycket distansstudier under första året.

Vi var hemma i tre månader. (...) Där tappade jag motivationen EXTREMT. Då ville jag vara hemma och kolla på serier hela dagen. Och sen så när man kom tillbaka till tvåan bara ”Ja oj, just det, skola, just det. Jag glömde det”. För jag har fortfarande ett mindset, speciellt efter sommarlovet, att jag vill hellre ligga och kolla på serier hela dagen än att plugga. Och det gör att jag blir väldigt ofta ofokuserad sedan när jag väl ska plugga, som har gjort att mina betyg kanske gick ner lite grann. Alltså, nej, det gjorde de inte. De är inte dåliga, jag vill bara säga det, de är inte så dåliga. Jag är ganska nöjd med mina betyg i alla.

Under grundskolan påverkades Jennifers studiemotivation starkt av kamratskap och social trygghet. Förlorad studiemotivationen i samband med självstudier på distans under pandemin förstärker bilden av att ett socialt sammanhang utgör en viktig förutsättning för Jennifers studieprestationer. Att Jennifer efter återgången till undervisning på plats inte återfann samma studiefokus förklarar hon delvis utifrån förändrade vanor men även utifrån ett nytt socialt sammanhang. Det senare ges såväl en positiv som negativ innebörd i berättelsen.

Jag vill inte säga att mina kompisar inte är betygsmedvetna. De kämpar också på hårt, men de har ändå så här, du vet, ”ibland går det inte bra”. Lite så. Och jag tror det är därför – just nu i gymnasiet – att jag inte har samma motiv, inte motivation, men det har blivit så att jag inte känner att jag är så beroende av att lägga en miljon procent varje gång. Vi har ju gjort ett matteprov, och många av mina kompisar skrev lite så här, ”jag tror jag ska satsa på att bara klara E-frågorna”. (...) Det är HELT foreign för mig. Men jag tror inte att jag blivit som de på det sättet, men att jag har kompromissat med mig själv. (...) Jag märkte verkligen en

stor så stor skillnad, alltså med kompisgängen i gymnasiet och i högstadiet.

Av citatet framgår att förändringen av kompisgrupp i och med övergången till gymnasiet framträder ha förändrat hennes prestationskrav, vilket inneburit något lägre studieresultat samtidigt som hon kommit att må bättre. Prestationskraven varierar emellertid i styrka. Hon berättar att hon inte längre lägger 100 % på att få ett A som i högstadiet eftersom gymnasiestudierna är för svåra för att hon både ska kunna ”satsa på ett A” och ägna sig åt sina hobbies. Samtidigt blir hon besviken när hon inte lyckas prestera på topp.

Jag fick ju matteresultatet igår. Jag kollade på det, jag fick B. Det är jättebra. Men jag kunde gjort bättre. Varför gjorde jag inte bättre? Och det är inte så att någon annan säger det. Jag SMS:ade min bror han bara ”Ja, du gjorde ditt bästa, det är bra”. Och mina föräldrar, ”ja men B!” ((applåderar)), ”det är bra, det är bra!”, men ändå känner jag bara att jag kunde gjort bättre. Jag känner att jag själv blev frustrerad. Och jag tror då mina förväntningar på mig själv att ”du kunde ha fått A, varför fick du inte A?”, det ligger lite kvar där även om jag kanske inte vill erkänna att den är där. (...) Jag tror att jag är väldigt chill så här ”Nej nej. Nej, det är okej med betygen”. Sen ibland så kommer den tillbaka.

Citatet visar att både brodern och föräldrarna tyckte resultatet var bra, men att hon – trots ambitionen att inte vara så prestationsinriktad – känner en press som leder till besvikelse. Gällande föräldrarnas förväntningar berättar Jennifer att hon trott att de haft högre förväntningar på prestation än de senare visat sig ha.

Mina föräldrar visste att bra betyg, det leder ju oftast till att man har en stabil framtid och det är såklart det de ville för sina barn, så det är förståeligt. Men jag trodde att de hade den här förväntningen att jag ska vara duktig i skolan (...), men sen så berättade de att ”Nej, vi är stolta att ni ändå går kvar i skolan”, för de gjorde ju inte det. Alltså, vi började gymnasiet också, jag och min bror. De var ju glada över det. Och då märkte jag att de förväntningarna var ju lite i mitt huvud liksom, att det var jag som hade skapat dem för mig själv. (...) De har ju ändå rimliga förväntningar. Typ att ”jag hoppas det går bra för dig i skolan och att du fortsätter”, och sen har ju jag tror jag, i mitt huvud då gjort så här ”Nej, nu ska jag få A i allting”.

Föräldrarnas förväntningar på Jennifers studier visar sig vara av en helt annan karaktär än vad hon föreställt sig. Förutom föreställningarna om föräldrarnas höga förväntningar framträder genom berättelsen att hennes prestationsdrivna inställning till studier vuxit fram i samspel mellan olika faktorer: pre-

stationsorienterade kamrater, uppfattningen om höga betyg som en del av hennes personlighet, samt en tävlingsanda.

Jag har fortfarande väldigt tur att jag är det yngre syskonet

Hon berättar här hur hon förhåller sig till sin äldre kusin och bror som båda är högpresterande.

Jag är väldigt tävlingsinriktad. Och inte det roliga tävlingsinriktade, inte på sport, typ fotboll eller så där, nej där bryr jag mig inte. Betyg! Aj aj aj, det, det kan vi tävla om, vilket inte är så smart. Så när jag ser på deras betyg, det är inte så att jag blir arg på dem, jag bara "Oh shit! Gud vad bra betyg du har! Bra kämpat!" liksom. Men i mitt huvud så blir det så att jag automatiskt jämför mig lite. Alltså jag jämför mig själv med de betygen. Och då ser jag aaa, åh nej, för mina meritpoäng är inte alls så där höga och jag är liksom inte ens klar med gymnasiet heller.

Jennifer berättar hur hennes bror inte bara är någon att jämföra sig med och försöka tävla mot, utan att hon också presterar för hans skull, för att inte göra honom besviken. Genom en anekdot från en klassrumssituation reflekterar hon kring de olika förutsättningar elever har och vilken betydelse hennes bror haft för henne.

Jag satt bredvid en kille och han hade en notebook [med universitetslogga]. Jag bara "oj (...) vad coolt!". Han bara "ja, min mamma jobbar där". Jag tänkte "åh gud, tänk att ha föräldrar som verkligen kan saker, du vet, kan hjälpa dig". Jag vet inte, jag kan inte tänka mig mamma komma in och bara "jo, men derivatan av 25, det här...", det är helt foreign för mig, och det fick mig också inse att, ja- Det gjorde mig lite stolt också, att trots att jag inte fick någon skolhjälp hemifrån ändå, att jag klarade mig så långt, att jag fick ganska bra betyg i grundskolan och att jag kom in (...) på en sådan skola. (...) Men ja, jag tror också för att jag har fortfarande väldigt tur att jag är det yngre syskonet då, för att min bror har ju hjälpt mig SÅ himla mycket. (...) Så klart kan han inte hjälpa mig med allting. Så klart inte, men han kan ju ändå säga typ att "[kemilärarens] prov? Ja, [hans] prov ser ut så här" ((skrattar)) (...) Han kommer inte ihåg "ja svaret på den här frågan var exakt det här". Det kommer han såklart inte ihåg, även om vi har gemensamma lärare i vissa ämnen, men han hjälper ju ändå till, typ att "ja, men tänk på det här" (...) Och det har ju ändå såklart hjälp, alltså gjort så att jag har bra betyg.

I relation till denna anekdot gör Jennifer tre betydelsefulla reflektioner. För det första illustrerar hon med exemplet om förklaring av derivatan vilka skilda förutsättningar som följer av att ha föräldrar med högre respektive lägre utbildningsnivå. För det andra visar hon stolthet över att ha blivit antagen till samma utbildning som kamraten med anteckningsboken – trots deras skilda förutsättningar. För det tredje visar berättelsen hur brodern kunnat ge henne det studiestöd som föräldrarna inte kunnat ge, något som nyanserar bilden av ett ”studieovant” hem. Utöver brodern berättar Jennifer om en äldre kusin som går på universitet och som delar med sig av hur universitetsstudier kan vara. Således utgör även kusinen en resurs i att förbereda Jennifer på övergången högre studier.

Beträffande val av universitetsutbildning berättar Jennifer att hon har ett starkt hudvårdsintresse som hon vill kombinera med högre studier, men att hon ännu inte har funnit vilken utbildning eller typ av yrke som passar bäst.

De kanske har någon linje av det på [de närliggande högskolorna]? Nej, det har de inte. Ja, det var synd. Finns det något annat som liknar då? Ja, det finns apotekare, verkar det som. (...) Jag har den valmöjligheten att välja antingen bli apotekare eller civilingenjör, vilket är bra. Men det är så här, det är i mitt huvud. ”apotekare? De tjänar inte jättebra där”. Eller ”orkar jag stå bakom en kassa i 20 år av mitt liv?” Jag har ju den bilden att det du pluggar till, det kommer du bli. Jag vet att det inte är så, men i min hjärna så är det typ så det är, att om du läser till apotekare då ska du bli apotekare.

I detta citat framträder tre resonemang som hon förhåller sig till inför valet av högre utbildning. Det första är uppskattningen av de valmöjligheter hon har. Det andra är hur det tidigare nämnda motivet med framtida ekonomisk stabilitet framträder vara mer än ”basic”. Den tänkta framtida lönen framstår som en viktig parameter att ta hänsyn till. Det tredje framstår som en oro – snarare än en övertygelse – över att bli fast i en yrkesroll utifrån val av utbildning.

Jennifers andra läsår är snart slut, och ett drygt år senare kommer hon att berätta om hur hon balanserat prestationskraven och funderat vidare över framtiden.

Strax innan högskoleutbildningens start

Ett läsår och två sommarlov har gått sedan första intervjun med Jennifer. Hon berättar att studierna fick lägre prioritet under vårterminen i trean på grund av konflikter i vänskapskretsen, vilket blir till ytterligare ett kapitel i

hennes berättelse om hur vänskapsrelationer kontinuerligt påverkat hennes förhållande till studier. I första intervjun berättade Jennifer att hon i högsta-diet omgav sig med vänner med höga studieambitioner och att hon kom att koppla höga betyg till sin personlighet. I denna intervju tillägger hon att både humöret och självbilden påverkades starkt av betygen till följd av ett lågt självförtroende. Hon ger exempel på hur hon reagerat när hon fått kuvertet med betygen från årskurs sju som blivit lägre än de var i årskurs sex.

Jag kommer ihåg att jag brukade skriva namn på mitt betygspapper (...). Så skrev jag en massa saker så här ”Du är dum! Du är sämst! Vad är det här för betyg?”, liksom till mig själv. För hur kunde jag få så lite poäng? (...) Jag har säkert det pappret kvar i mitt rum, men det är ju kladdat av massa elaka saker till mig själv. (...) Ja, det visar väl också vad jag tyckte om hur betyg är kopplat till mig, antar jag. (...) Det var lite synd tycker jag, att en trettonåring ska behöva gå igenom sådant.

Genom denna berättelse nyanseras bilden av hur hon inte bara anammat en identitet som smart utan att det varit kostsamt att leva upp till en sådan identitet och att den krävt bekräftelse för att kunna upprätthållas. Mot den bakgrunden framträder övergången till gymnasiet som gynnsamt för hennes personliga utveckling även om – eller tack vare – att studierna blev mer utmanande, det blev svårare att nå ett A, och hennes nya vänner inte hade lika höga prestationskrav. Jennifer berättar att hennes självförtroende blev bättre under gymnasiet, att hon blev mer positiv och optimistisk och lade mindre vikt vid betygen.

Alla krävde någon form av utbildning inom kemi

När jag frågar hur hon tänkte inför valet av utbildning berättar hon att hennes intresse för hudvård varit styrande. I första intervjun berättade Jennifer att hon valde det naturvetenskapliga gymnasieprogrammet för att få många valmöjligheter och att hon inte visste vad hon skulle göra efter gymnasiet. I denna intervju upprepar hon betydelsen av valmöjligheter men tillägger att intresset för hudvård varit avgörande inför gymnasievalet. Hon berättar utförligt om hur hon spenderat mycket tid på att se vilka möjliga yrken som kan kopplas till hennes hudvårdsintresse och vilka alternativ av högre utbildning som kan leda till ett framtida yrkesliv där hon får ägna sig åt sitt intresse. Hon har bland annat frågat sig fram och sett vad olika företags

anställda har för titlar eller ansvarsområden och valt bort alternativ som haft ett fokus på ekonomi, marknadsföring eller makeup och estetik.

Det var något gemensamt att alla krävde någon form av utbildning inom kemi, så då är det naturtänket, att om jag går på den här linjen då finns det fortfarande valmöjligheter sen som jag kan ta i framtiden. (...) Sen så såg jag att chemical engineers oftast får bättre betalt och det kändes så här, ja, men jag ska ändå liksom kötta på nu på universitetet så kan jag ändå testa (...). Och skulle det efter ett år kännas "Nej, men det är hemskt, usch, nej", ja men då kör vi kemi för jag kommer då ha den här kemibakgrunden som man behöver.

Förutom att citatet visar hur intresset för hudvård utgör såväl en stark drivkraft som ett starkt motiv för att bedriva högre studier, upprepas två av de starkare motiv som Jennifer nämnt i första intervjun: att ha valmöjligheter och att få en hög inkomst. Valet att söka till en universitetsutbildning med kemiinriktning har enbart med hennes hudvårdsintresse att göra. Utan det intresset hade hon aldrig valt kemilinjén, berättar hon.

Jag gillar inte kemi alls egentligen ((skrattar)). Men så fort det kopplas till någonting inom hudvård och sådana relaterade saker, då liksom switchar huvudet bara "Jo, men det är jättekul! Det här kan jag hålla på med!"

Utifrån Jennifers resonemang framgår att studierna främst har ett instrumentellt värde snarare än ett egenvärde, och att hennes intresse är starkare för det framtida yrket än för själva studierna.

Vad ska han bli? Busschaufför?

Liksom i första intervjun omnämns brodern som en resurs. Han har uppmuntrat henne att söka till det läroverk där han studerar och har erbjudit att hjälpa henne med studierna. Tack vare honom har hon också fått en inblick i hur det skulle vara att studera där. Jennifer berättar att hon är beredd på att det kommer att bli svårt men att hon börjar med att testa ett år. "Överlever jag det är det bara att fortsätta", säger hon. Om hon inte klarar första året tänker hon byta utbildning, men har ändå inställningen att hon "måste gå på något universitet". Jennifer berättar att också släkten har en viss påverkan på hennes känsla av högre studier är ett måste.

Den äldsta kusinen, han tog studenten för några år sedan och har nu skaffat jobb. Men man hör ju alla, alltså verkligen alla släktingar på släkträffar snacka om att ”när ska han börja plugga? Vad ska han bli? Busschaufför?” Man hör det hela tiden, så jag vet vad deras åsikt är. Min mamma är dock väldigt öppen med att ”om inte din linje passar dig, då borde du fortfarande hoppa av, för att om det inte passar dig, så varför ska du fortsätta?” Men det finns lite underförstått att du fortfarande borde välja något annat.

Här framträder hur Jennifers släkt förväntar sig att hennes generation ska ägna sig åt högre studier – en förväntan som förtydligas genom att referera till en av Jennifers kusiner som ett exempel på en väg som bör undvikas.

I början av högskolans andra år

När jag träffar Jennifer för sista gången har hon påbörjat sitt andra år på högskolan. Trots att både kusinen och brodern berättat om sina erfarenheter av högre studier berättar hon att övergången till högre studier var utmanande. Hon var ”oförberedd på takten” och nödvändigheten i att påbörja studierna i god tid. ”Man betar av en vecka i taget, vilket jag inte var van vid i gymnasiet”, berättar hon. Jag frågar Jennifer hur hon känner inför valet av utbildning.

Det beror på att vilka kurser man läser. Vissa kurser jag har läst som är väldigt kemifokuserade, om man säger så, då tycker jag att, jo men det här är ändå lite som det jag var intresserad av och det jag vill hålla på med i framtiden. Och sen vissa kurser är verkligen så här ”Nej, jag har valt helt fel. Varför läser jag det här?” (...) Jag vet knappt vad jag tycker längre och jag har kommit till den punkten där, ja, det kan vara bra att bara bli klar med typ de första tre åren i alla fall. Ja, jag bara pluggar på tills jag får kandidat i alla fall.

Jennifer berättar att hennes mamma uppmuntrat henne att hoppa av utbildningen och välja något hon är mer intresserad av, vilket förstärker bilden av mamman som uppmuntrande, utan krav på prestation, och stolt över vad Jennifer åstadkommit. Anledning till att hon ändå fortsätter plugga trots att det till stor del är ointressant och svårt är hennes envishet, berättar hon.

Jag är envis. Jag kan. Jag är bättre.

Jennifers självpresentation betonar envishet som stark drivkraft för studieframgångar. Därtill återkommer motivet om en god framtida ekonomi i samtliga intervjuer. Vid detta tillfälle berättar Jennifer att hon har en dröm om att ”någon gång kunna betala en resa för [sina] föräldrar”. Därefter glider berättelsen över från betydelsen av pengar till en annan drivkraft som hon inte tidigare nämnt.

[Pengar] är en stor motivation för mig. Och att bevisa andra. Stubbarn du vet, jag är envis. Jag kan. Jag är bättre. (...) För vissa jag känner, man har en lite intressant relation till dem. Det var dem jag pratade om förra året [vänkskapsgruppen där det uppstod en konflikt]. För vissa av de pluggar inte och det är typ att ”Kolla på mig!” Lite hämnd och sånt.

Här framträder revansch som ytterligare en drivkraft. Viljan till revansch framträder inte bara i relation till hennes tidigare kamrater. Jennifer berättar om sina reflektioner efter att bland annat ha sett Barbiefilmen och hur den traditionella kvinnorollen problematiseras och utmanas i filmen. Tillsammans med andra erfarenheter och reflektioner har detta väckt ytterligare en slags revanschlystnad.

Vi fick läsa om det här i någon kurs också, hur din gender, race, allt sådant där även påverkar din position på ditt jobb, på ditt engineering jobb. (...) Det känns så hemskt på ett sätt, men också på ett annat sätt att jag vill kunna komma in på den här marknaden och liksom, inte sätta stopp men liksom bevisa att, nej, men så här ska det inte vara. (...) Man vill liksom göra det bättre på ett sätt, så [det ger] lite motivation på ett sätt.

Medan revanschmotivet i relation till de tidigare gymnasiekamraterna är av mer personlig karaktär, framträder revanschmotivet i relation till sin plats som kvinna inom ingenjörsyrket som politiskt. Det handlar om att bidra till en positiv samhällsförändring genom att som kvinna ta plats på ett mansdominerat yrkesområde. Till en början berättar Jennifer att det här är nya tankar som väckts hos henne, men sedan börjar hon minnas hur hon i grundskolan upplevde situationer med sexistiska kommentarer som gjorde henne upprörd, och hur hon flera gånger återvänt till frågan om kvinnors rättigheter och jämställdhet som tema när de hållit tal i skolan. Jennifer reflekterar dock över att ”nu när man är äldre så är det en sak också, att det de snackar om blir mer verkligt på ett sätt”.

I denna intervju berättar Jennifer även att hon fått en tydligare bild av sitt drömyrke. Genom den sociala mediaplattformen TikTok följer hon personer med yrkestiteln *cosmetic scientists*, vilka hon imponeras av.

För jag är mest så här, jag vill ha den kunskapen. Det är coolt att kunna mycket, tycker jag, så det skulle vara väldigt coolt att kunna utnyttja sin kunskap.

Genom förebilderna på sociala medier framträder ett starkare formulerat kunskapsbegär. Utöver de tidigare motiven att få ägna sig åt sitt intresse i yrkeslivet och att kunna få en bra inkomst tillkommer motivet att nå en position som kunnig inom området, vilket kan förstås som ett förstärkt intresse men även som en fråga om status. Via dessa förebilder inhämtar Jennifer mer information om möjliga utbildningsvägar och finner att deras påbyggnadsutbildningar inte finns i Sverige. Däremot får hon bekräftat att hennes grund inom kemi är det som behövs för att kunna läsa en profilerad master utomlands – något som hon överväger att göra.

Genom Jennifers livsberättelse framträder en relation till studier som i huvudsak instrumentell – ett medel för att nå valmöjligheter, en önskvärd karriär, god ekonomi och erkännande. Samtidigt utgör hennes specifika intresse en styrande kraft. Till en början är den vagt formulerad, vilket förstärker motivet att ha många valmöjligheter. Mellan intervjuerna tar visionen form om ett framtida yrke, vilket samtidigt ger högre studier ett tydligare egenvärde. I berättelsen framgår hur sociala relationer varit avgörande för hennes studiemotivation och -framgång genom alla utbildningens stadier – på gott och ont. Hennes förväntningar på sin studieprestation formas av familjens migrationsbakgrund, kamratgruppernas normer och stereotypa föreställningar om etnicitet. Revanschmotiven som framträder i sista intervjun tillför ytterligare en aspekt av hur sociala relationer påverkat hennes studiegång men visar även hur motiv och drivkrafter förändras över tid.

Sammanfattning av den självklara och förväntade vägen

För Laila, Liam, Helen och Jennifer framträder högre utbildning som en självklar och förväntad väg att gå. Orienteringen mot högre studier formas tidigt genom föräldrarnas uppmaningar, stöd och förväntningar samt genom olika slags förebilder. Uppmaningen att studera vidare ges tyngd genom för-

äldrarnas migrationsbakgrund och berättelser om möjligheter som föräldrarna själva saknat. Därmed framstår högre utbildning både som en individuell framtidsväg och som ett sätt att ta vara på chansen att utbilda sig som föräldrarna gett dem. Gemensamt är även att deltagarna genom skolgången blivit bekräftade för sina studieprestationer och upplevt högt ställda förväntningar, vilket bidragit till en tilltro till den egna förmågan, en självuppfattning som studiebegåvad och motivation att leva upp till förväntningarna. Samtidigt formas vägen på olika sätt för dessa deltagare. Laila och Liam berättar om en rakare väg mot högre studier medan Helen tar ett sabbatsår för att fördjupa sig i sin religion och Jennifer successivt utforskar hur hennes utbildningsväg ska utformas. Jennifers utforskande utgår från ett starkt intresse, och vägen att förena intresset med högre studier tar en allt tydligare form mellan varje intervju. I nästa avsnitt berättar fyra andra deltagare om hur intresse och framtida mål varit styrande på vägen mot högre studier.

Vägen via intresse och framtidsmål

I detta avsnitt berättar Lova, Tim, David och Yusuf om hur intresse och framtida mål är drivande längs vägen mot högre studier. Lova, David och Yusuf berättar om tidigt formulerade drömyrken som ger riktning åt utbildningsbanan medan Tims inriktning formas under gymnasiet genom ett växande politiskt engagemang. Lova, Tim och Yusuf berättar också om ett varaktigt, allmänt studieintresse som ger utbildning ett egenvärde. Dessa berättelser visar hur vägen mot högre studier kan drivas av både specifika framtidsmål och en bredare lust till kunskap, studier och engagemang.

Lova: ”jag har alltid velat bli veterinär”

Lovas berättelse handlar om ett starkt intresse för djur och en målinriktad utbildningsbana mot veterinärprogrammet samt om en starkt stöttande mamma och om att vilja bevisa för sin nedvärderande pappa att hon är bra.

På våren i trean

Lova beskriver sig som en person som ”alltid velat vara duktig i skolan”, att hon ”haft ganska lätt för [sig]” och ”aldrig behövt kämpa särskilt hårt”. Samtidigt berättar hon att hon lagt mycket press på sig själv att prestera högt.

Jag hade som mål att sluta nian med A i alla ämnen för man fick ett stipendium då för att man hade bäst betyg av alla nior, och jag ville ha den här själva, ja, titeln typ. Och den fick jag då sen. Jag hade B i musik, men annars hade jag A.

Lova berättar att pressen att prestera i skolan kom från henne själv och att hennes mamma – som hon bor med – aldrig förmedlat några krav på prestation. Hon berättar att hon har en bra relation till sin mamma som hon bor med. ”Vi är bra kompisar. Kanske mer än en mamma-dotterrelation”, berättar hon.

Jag ville bevisa för min pappa att jag inte behörde honom

Däremot berättar hon att hennes relation till pappan är desto sämre, vilket delvis ligger till grund för hennes vilja att prestera på topp.

Jag ville bevisa för min pappa att jag inte behövde honom och för att han skulle vara stolt över mig ((skrattar till)). Och () för att jag ville ha det här stipendiet och visa upp för honom. Det har ju egentligen varit den största drivande kraften för skolpressen just då. (...) Min pappa har varit ganska nedvärderande och sagt att "du kommer inte bli någonting" och sådana saker, och då har jag försökt att motbevisa det. (...) Ofta har han sagt att () "du är värdelös", "du kommer inte bli någonting", "du är precis som din mamma och hennes jävla släkt", och så har han tidigare berättat hur mycket han hatar dem. (...). Sen är han, enligt mig då, rasist och sexist och narc- ja, allt sådant ((skrattar till)). För han tycker att liksom kvinnor ska vara i köket.

Här framträder revansch som ett av Lovas starkaste motiv i relation till pappans nedvärderande bemötande, kvinnosyn och uttalat låga förväntningar på henne. Hon berättar också att pappan behandlat henne och den yngre brodern väldigt olika. Hon uppfattar att han satt brodern på en piedestal och intresserat sig för hans idrottande men inte för hennes ridning. Lovas relation till sin mamma står i stark kontrast till relationen till pappan. När hon berättar om mamman framgår också hur viktigt hästintresset är för Lova.

Hon har alltid funnits där för mig. Varit en jättebra mamma, alltid ställt upp och skyddat mig från pappa och sådana saker. Vi har väldigt bra relation och pratar om allt. Hon har inte varit med mig jättemycket i stallet, för hon har inte hunnit, (...) men hon har ändå alltid brytt sig och vi har åkt på Göteborg Horse Show och sådana saker och på tävlingar och det märks att hon har gjort sitt bästa utifrån den situationen hon har varit i.

Intresset för ridning och för djur – i synnerhet hästar – är starkt framträdande i Lovas berättelse. Parallellt med olika livshändelser löper berättelsen om Lovas hästintresse. ”Jag fick min första ponny när jag var nio, tio”, berättar hon. Efter det kopplar hon samman många skeenden under uppväxten med vad som hänt i relation till hästar och ridning. Till exempel berättar Lova att ”när mina föräldrar skilde sig så fick vi också avliva min storhäst”.

Så långt bak i tiden jag kan minnas så har jag alltid velat bli veterinär

Lova säger att ”det finns inget som [hon] älskar så mycket som att vara med hästar” och att hon ridit sedan ung ålder – ett intresse som hör samman med hennes yrkesdröm.

Så långt bak i tiden jag kan minnas så har jag alltid velat bli veterinär. (...) När jag blev allergisk så tvekade jag och tänkte att jag skulle bli läkare i stället, för jag har alltid tyckt om att hjälpa andra människor. (...) Jag mår jättebra av att vara runt djur. Ja, jag tycker om dem helt enkelt. Så då har jag vägt lite fram och tillbaka och jag har väl känt ganska tydligt att veterinär har varit det jag verkligen vill bli. Och jag tror att tack vare den här bestämdheten att jag alltid vetat vad jag vill göra, så har jag orkat ta i lite extra i skolan och satsat på att få höga betyg. (...) Det är ganska höga intagningspoäng.

Medan revanschmotivet att motbevisa sin pappa framträder som koncentrerat under specifik period som kulminerat i årskurs nio, framstår veterinärdrömmen som mer varaktigt. I beskrivningen av hur hon orienterar sig mot framtida yrkesliv framträder intresse, lust och välbefinnande som styrande. På grund av hennes dröm och höga antagningspoäng till veterinärprogrammet berättar hon att hon fortfarande har hög press på sig själv att prestera.

Jag tänkte i nian liksom "nu har jag kämpat så hårt så då måste jag ju komma in" eller liksom "jag kan ju inte sluta nu". Och i ettan, ja men det började ju ganska lugnt och så fick jag ganska bra betyg, men jag orkade också plugga utan större problem. Sen när jag kom upp till tvåan så tänkte jag "ja men jag får väl orka nu då. Det har ju ändå gått så bra i ettan", liksom. Och sen nu i trean "ja men nu måste jag verkligen orka", för att nu är jag så nära.

Utöver målet att bli antagen till veterinärprogrammet blir tidigare höga prestationer en drivkraft i sig – att fortsätta prestera på samma höga nivå. I Lovas ambition att prestera på topp har framför allt hennes mamma utgjort ett starkt stöd.

Min mamma har ju alltid trott på mig och alltid sagt att "det här klarar du" och sådana saker. (...) Sen har jag mammas jobbarkompis som [delar] mitt hästintresse. Henne känner jag ganska bra () och hon är lite som en extramoster för mig. Hon har också alltid sagt "åh vad du är duktig" och "jag är så imponerad av dig", "du är så bra", alltid varit sådan. Och min mormor har också alltid varit väldigt snäll och positiv och uppmuntrat och så, liksom "det här löser du". () Men jag har ju inte känt att de har lagt fram det på ett sätt som att de ska pressa mig heller, utan verkligen bara som att "vill du inte bli veterinär så är det helt okej, men om du vill det så kan du det".

Stödet från mamman, "extramostern" och mormodern framträder i form av bekräftelse av, och tilltro till Lovas förmågor samt uppmuntran utan press. Lova berättar att mamman blev permitterad från sitt tidigare arbete på grund

av pandemin – ett arbete som innebar att hon var borta mycket hemifrån. Lova beskriver en stor lättnad när mamman i stället börjat studera på folkhögskola och de båda varit hemma på grund av distansstudierna under pandemin.

När Lova berättar om vänskapsrelationer är de mest länkade till ridningen och framträder inte ha stor påverkan på Lovas studier. Däremot är pojkvännen någon som utgör en ”trygghet” och som delar hennes höga studieambitioner.

Han är också väldigt studiemotiverad och pluggar hårt för höga betyg. Och han är jättesnäll. Vi har väldigt roligt ihop. Och vi kan både plugga ihop och ta det lugnt och hitta på roliga saker ihop.

Lova och pojkvännen går i samma klass och har därmed starkt stöd av varandra i studierna, då de läser flera kurser gemensamt.

Jag har alltid velat lämna 50-skytlarna

Utöver drömmen om att bli veterinär och viljan att motbevisa sin pappa framträder ytterligare ett motiv för att ta sig an högre studier. Lova inledde sin berättelse med: ”jag föddes i [stan] och sen flyttade vi hit till [byn] när jag var tre”. Här berättar Lova hur hon tänkte inför val av gymnasieutbildning:

Jag tänkte att jag ville inte gå i [byn]. Det visste jag tidigt. Jag har alltid velat lämna 50-skytlarna. ((skrattar till lätt)) Det är inte så stort här. (...) och jag ville träffa nya människor, för att alla som är i min ålder vet jag ju vilka de är. (...) Många lärare – när jag gick i nian och sa att jag skulle välja [stan] – sa att ”det kommer du aldrig orka, det blir för jobbigt. Det är så lång pendlingstid. Varför går du inte bara här i [byn]? Det är så mycket bättre.” (...) Jag har väl tänkt att det har gått. Jag vill liksom se världen och prova på nya saker.

Längtan att lämna byn framträder som en av drivkrafterna bakom hennes studieframgång. Studierna utgör således även ett medel för att Lova ska kunna vidga sina vyer och få tillträde till nya sociala sammanhang.

I början av andra universitetsåret

Lova bor tillsammans med pojkvännen i Uppsala där hon studerar till veterinär. Hon berättar att det varit svårt att flytta ifrån mamma som hon har en nära relation med. Mamman fortsätter vara en viktig person och ett

ständigt bollplank. ”Jag har alltid frågat henne om råd, men hon har aldrig hjälpt mig ((skrattar)). Utan det har alltid varit ’ja, men du får komma på det själv’.” Lova beskriver återigen pojkvännen som en trygghet som i och med flytten till Uppsala varit oumbärlig, både på grund av saknaden efter mamma och för att de fortsatta covid19-restriktionerna till en början gjort det svårt att skaffa vänner på universitetet. Lova beskriver studierna som jobbigare än väntat. ”Jag trodde att det jobbiga skulle vara att komma in på programmet, men nästan varje helg behöver man plugga hela dagarna”, berättar hon.

Det är inte bara djuren utan det är faktiskt människorna också

Trots att studierna är utmanande säger hon att val av utbildning känns rätt, en upplevelse som befästs ytterligare av hennes erfarenheter av att ha jobbat på ett djursjukhus på sommaren mellan första och andra året på universitetet.

Jag blev väldigt sugen på, i sommar i alla fall, att jobba inom kirurgi. Operera mycket och så. Innan har jag varit väldigt intresserad av hästar, men jag jobbade på en smådjursklinik i sommar och känner väl att jag kanske inte vill jobba på en smådjursklinik (...) utan hellre liksom väldigt gärna operera. Typ lite saker som känns svårt. Lite problemlösning och så tänker jag. En häftig sak hade varit att operera häst tycker jag, men (...) jag pratade med en veterinär som sa att han opererade ungefär en gång i veckan, och det känns lite för lite tycker jag. (...) Men nu (...) har jag väl känt att jag kan tänka mig att jobba på smådjurs[avdelning] för att det sker mycket operationer och mycket spännande saker.

Genom arbetslivserfarenheten har Lova fått insikter som är vägledande inför val av kommande profilering, där ett skifte framträder från ett intresse för hästen framför andra djur, till en inritning baserad på vilka typer av arbetsuppgifter hon intresserar sig för. Tidigare har hon ”inte riktigt vetat VAD [hon] vill göra”. Den erfarenhetsbaserade förståelsen för yrkespraktiker – där hon bland annat fått assistera under operation – framstår som betydelsefulla för hennes möjlighet att utforma sin utbildning mot ett tydligare mål, liksom kontakten med praktiserande veterinärer som förse henne med information. Därtill framträder kognitiva utmaningar som motiverande för Lova – att göra något ”som känns svårt” och ägna sig åt ”problemlösning”. Att Lova gillar problemlösning beskriver hon som ett personlighetsdrag. Hon berättar också – liksom i första intervjun – att hon

drivs av att vilja hjälpa människor, och att hon skulle tycka särskilt mycket om att lösa problem i mötet med andra människor.

Och då är väl det en grej som jag ser fram emot ganska mycket med mitt jobb ändå. Det är inte bara djuren utan det är faktiskt människorna också, och det har jag väl inte riktigt förstått hur mycket det är förrän också nu i sommar och förrän man har börjat höra lärarna prata om att ”ni får ingen utbildning i hur man hanterar djurägare, men det är minst lika viktigt som att kunna hantera djuren, om inte viktigare och om inte svårare”.

Här framträder ytterligare en betydelse av erfarenheten från sommarjobbet genom att den gett Lova större förståelse för att jobbet som veterinär innebär att jobba lika mycket med människor som med djur. För Lova framstår detta som än mer motiverande eftersom hon även är intresserad av att hjälpa människor.

Det kändes som att hon trodde på mig

Jag ber Lova berätta mer om sin tidigare skolgång, ifall det funnits lärare eller ämnen som varit speciella, eller händelser som lämnat avtryck. Hon berättar då att matte varit ett speciellt ämne. Å ena sidan beskriver Lova matematiken som ett ämne hon ”behövt kämpa lite mer med”, å andra sidan berättar hon att hon inte pluggade inför matteproven i grundskolan och det gick bra ändå. Hon nämner två mattelärare som varit speciella, på delvis olika sätt.

När jag gick i nian så hade jag en (...) mattelärare. (...) Och hon var väldigt bra tyckte jag. Hon var väldigt snäll och ville alltid hjälpa och det kändes som att hon trodde på mig. (...) Min mattelärare [i gymnasiet], hon var superbra, verkligen jätteduktig. Eller, jättesnäll. Hon var inte den bästa på att förklara, ((skrattar)) det var faktiskt- Hon var inte jätteduktig för oss. Men jag och mina kompisar, vi stressade alltid upp inför prov. ”Nu kommer det prov! Har vi lärt oss allting?” och så där. Och hon sa alltid att ”det är ingen fara, det här kommer ni lösa. Ta nu kvällen innan-” Det här sitter fortfarande kvar liksom, att ”Ta nu kvällen innan prov. Du kan ändå inte plugga då, så gör något roligt eller slappna av. Det spelar ingen roll om du trycker in något då”. Så det har väl ändå (betytt) en hel del.

De två mattelärare som Lova nämner har framför allt visat en tilltro till hennes förmåga, vilket framträder som betydelsefullt för Lovas motivation –

även i föregående intervju. Därtill beskriver hon båda lärarna som ”snälla” och välvilliga – vilket kan förstås som att bemötandet från lärare varit av betydelse för henne. Läraren på gymnasiet framträder främst som betydelsefull utifrån att hon förmedlat en tilltro till Lovas förmåga och gett henne råd som sänkt stressen inför prov.

Paradoxalt nog är den stöttande matteläraren i högstadiet samma lärare som sagt till Lova att ”det är ingen idé att [hon] börjar pendla till [stan] ’för du kommer aldrig orka det’”, vilket Lova beskriver som ”jobbigsak att höra”. Samtidigt väckte detta en vilja att bevisa att läraren hade fel.

Om jag tänker tillbaka så skulle jag TRO att jag tänkte att ”visst, till viss del att hon har säkert rätt, men jag ska fan bevisa för henne att det är inte så. Jag kommer klara det.”

Här framträder en liknande reaktion som mot pappans uttalanden om att hon är värdelös – att hon motiveras av revansch.

När jag tog studenten så var min pappa jättestolt

Den reaktion hon hade hoppats få från pappan när hon fick stipendiet för bästa resultat av alla avgångselever i grundskolan, uteblev. Hans reaktion visade att ”det var inget märkvärdigt. ’Kul, grattis’ typ”, var den respons hon fick då. Däremot har hon fått det efterlängtrade erkännandet från sin pappa, nämligen när hon tog studenten.

När jag tog studenten så var min pappa jättestolt. Jag verkligen kände att han var stolt. Han grät och tyckte att det var jätteduktigt att jag hade tagit mig hela vägen hit. Och vi har en ganska bra relation nu. Så det är väldigt roligt. Han ringer ibland och vi har träffats lite grann och när vi skulle flytta in här nu så var han med och hjälpte till. Han har vuxit ((skrattar till lätt)). Han har mognat. Han är mycket mer lugn. Han blir inte arg lika lätt. () Han ger mig beröm () ganska mycket. (...)

Lova berättar att hon och mamman diskuterat vad som kan ha orsakat pappans förändrade attityd. De har tänkt att det kanske berott på ”att han har insett att han förlorar [Lova] på det, av att vara sådan” eller att Lova inte längre är lika hård, vilket kanske gjort att han ”ser att det är en mening i att försöka”. Oavsett vad som orsakat förändringen i pappans beteende, framgår att Lovas tidigare mål – att motbevisa honom när han sagt att hon var värde-

lös och att göra honom stolt – är något hon uppfyllt. När hon fått pappans erkännande, och dessutom motbevisat sin mattelärare från grundskolan – genom att visa att hon visst klarade att pendla till stan – kvarstår inga revanschmotiv i hennes berättelse om sin utbildningsbana. Kvar finns hennes långvariga motiv – drömmen att bli veterinär – som sedan förra intervjun blivit en tydligare vision genom erfarenheter från studier och arbetsliv.

Efter två år på veterinärprogrammet.

Tredje gången vi ses har Lova kommit hem till mamma för sommaren, efter att ha avslutat läsåret i Uppsala. Hon berättar att studierna går bra även om de är krävande. Hennes alternativ inför framtiden har blivit mer detaljrika än vid senaste samtalet allt eftersom hon fått ökad insikt om utbildningen och framtida karriärvägar. Hon har nu som mål att gå en vidareutbildning utomlands för att bli diplomerad hästkirurg.

Lova berättar och att hon hittat en studiekamrat på veterinärprogrammet som hon pluggar bra och effektivt med. ”Det känns som att jag lär mig mer nu än vad jag lärde mig innan”, säger Lova apropå deras sätt att organisera studierna tillsammans. Lova berättar att hon efter en tids sökande utan att hitta någon hon ”klickade” med helt, funnit ett kompisgäng som hon trivs med och som gör det tryggare för henne att komma tillbaka efter sommaruppehållet. Hon berättar även om sin sambo som ”mer och mer blir en trygghet”. Lova har genom alla tre intervjuer berättat om pojkvännen som en trygghet på flera olika sätt, vilket kan förstås utgöra en god förutsättning för henne att kunna prestera i studierna. Lova berättar även att hon och sambon har en lånehund hos sig som påverkar hennes tillvaro positivt.

Det gör ju att jag känner mig mindre stressad. Det ger mig lite perspektiv på världen, typ att ”nu har jag en hund här. Jag kan inte plugga hela, hela tiden för att jag måste gå ut och gå med den och finns viktigare saker”. Och det finns en slags motivation kanske bakom det också att jag känner att ”jag vill verkligen få de här små söta att må bra och inte ha ont eller känna smärta eller så”.

Lova beskriver ovan hur hennes intresse för och kärlek till djur inte bara utgjort en motivation i studierna utan att kontakten med djur även underlättat för henne under utbildningen. I samband med detta beskriver hon de två första åren på gymnasiet som tyngre för att hon inte hade regelbunden kontakt med djur under den tiden.

Vi har ganska mycket pannben i släkten

Lova och hennes mamma är fortfarande ”bästisar” men hörs inte lika ofta som de gjort tidigare, berättar hon. När hon i denna intervju återkommer till betydelsen av mammans stöd som avgörande för hennes studieframgångar berättar hon också att mamman förmedlat en inställning som haft betydelse på Lovas förhållningssätt till studierna.

[Hon har] visat mig att () man ska inte nöja sig. Man ska kämpa. Vi har ganska mycket pannben i släkten ((skrattar till)). Men både min mormor och min mamma har tränat väldigt mycket och tränat långt (...) vilket JAG tycker är helt ointressant, utan jag mer fått det pannbenet till skolan. Och () Ja, jag tror att DET har förenklat väldigt mycket för mig

I berättelsen beskriver Lova kämparandan delvis som ett personlighetsdrag som går i arv, men framför allt som något inlärt som mamma visat henne. Till berättelsen om hur Lovas studieframgångar gjorts möjliga – och inte minst hur hon motiverats av revansch – tillkommer därmed mammans budskap om att ”man ska kämpa” och ”inte nöja sig”.

Här är ni kvar i [byn] och jobbar på bemanningsföretag

Ytterligare ett revanschmotiv framträder när Lova återkommer till berättelser om grundskoletiden, jakten på höga betyg och längtan att komma bort från byn. När hon i denna intervju berättar om längtan att lämna byn framgår det att den längtan hade mycket att göra med vänskapsrelationerna. Hon hade inte vänner i sin ålder som hon stod särskilt nära. Detta framträder som en följd av ett bråk som uppstått mellan vissa kamrater i och med övergången till högstadiet, i vilket hon upplevt sig ha blivit orättvist behandlad.

Det kan ibland vara skönt att visa för dem att ”nu är jag veterinärstudent. Här är ni kvar i [byn] och jobbar på bemanningsföretag, eller industri”. () Då kan jag känna ”ha!” liksom. (...) Det kan kännas skönt att jag ändå lyckats.

Denna berättelse utgör ett tredje exempel på hur Lova motiverats av revansch, utöver att motbevisa pappan och matteläraren från högstadiet. Även om denna revansch inte framträtt som drivande genom hennes berättelse.

telse kan den förstås som en del av ett av motiven med högre studier – att lämna byn och hamna i andra sociala sammanhang.

Mot slutet av intervjun frågar jag Lova om hon har något tidigt minne av hur intresset för studier har väckts.

Det har alltid varit där och jag har alltid haft så lätt för mig. (...) Det har alltid, alltid, alltid flutit på för mig i skolan. (...) Det har varit en så himla klar bana för mig att jag ska bli det här. (...) Och jag har haft en stöttande mamma.

Lovas avslutande ord lyfter tre av de centrala drivkrafter som löper genom hennes berättelse: Ett kontinuerligt intresse för skolan, ett tidigt formulerat mål att bli veterinär och ett outhärligt, mångsidigt stöd från mamman. Därtill visar Lovas berättelse hur studieframgång i sig kan motivera till fortsatt engagemang samt att omgivningens bekräftelse och kravlösa uppmuntran motiverar till studieengagemang. Samtidigt trigger andras låga förväntningar – i synnerhet pappans – en stark revanschlust hos Lova. Ur Lovas berättelse kan flera gynnsamma omständigheter förstås som förutsättningar för att Lova ska motiveras snarare än nedslås av låga förväntningar. Trygga relationer, bekräftelse från betydelsefulla andra och ett budskap från mamma om att kämpa och inte nöja sig framträder som stärkande för Lovas motståndskraft. I Lovas berättelse utgör dessutom plats såväl ett motiv med hennes utbildningsprojekt – att genom utbildning ta sig till nya geografiska men främst sociala platser.

David: ”från ung ålder har jag velat bli pilot”

David's livsberättelse kretsar kring en tydlig ambition att bli pilot. Han presenterar sig som en kompetent och målmedveten person som har många intressen och åtaganden och en inställning om att lyckas i livet. Davids bortgångne far får en stor roll i berättelsen som en förebild och någon som David vill göra stolt trots att han inte längre finns.

På våren i tvåan¹⁶

David inleder liksom många andra deltagare med berättelser han ärvt från sina föräldrar och som utgör en viktig del av hans bakgrund. Han berättar hur mamman invandrat till Sverige innan föräldrarna träffats.

¹⁶ David har enbart medverkat vid ett tillfälle. Försök till uppföljande intervju har inte besvarats, men samtycket till användning av den genomförda intervjun kvarstår.

Sen jag var liten liksom så har han alltid varit min hjälte liksom

Davids pappa flyttade till Sverige först efter David fötts. I sin berättelse får pappan tidigt en central position som en förebild för David.

Jag hade min pappa som förebild för jag gillade att han reste mycket och det ville jag också göra, så redan från ung ålder har jag velat bli pilot. Och ja, man kan väl säga att redan då var jag ganska risktagande (...) [Pappa] () har varit allt möjligt, väldigt självlärd. Han började som sjöman, som fiskare, sen så fortsatte han liksom och jobbade sig upp i rang (...). Och som pappa var han alltid där för att stötta. (...) Det är jag väldigt glad över, att han har varit där och stöttat mig. Han är väldigt framåtsträvande. (...) Sen jag var liten liksom så har han alltid varit min hjälte liksom.

De egenskaper David lyfter fram hos sin pappa – viljan att lära sig nytt och avancera i livet – framträder som något David själv orienterar sig mot när han talar om sina egna framtidsambitioner¹⁷. I berättelsen om pilotdrömmen knyts pappans resande till sjöss till Davids egna föreställningar om framtiden. Förebildskapet i Davids berättelse är därmed inte knutet till formell utbildning utan till de egenskaper och livsorienteringar han uppfattar hos sin pappa. Davids fortsatta berättelse om pappan leder till en vändpunkt som kom att förändra familjens villkor.

När jag var tio kanske () då fick jag reda på att min pappa hade fått blodcancer () och då blev det ganska jobbigt för mig med skolan och allt möjligt. (...) Som jag fattade det (...) [så sa han till mamma] att han bara ville att vi skulle få leva vanligt utan att behöva tänka på att han hade cancer. Men jag visste ju att det var jobbigt, för mamma började bli alltmer ledsen och arg och () jag kan väl inte säga att jag varit den mest lydiga sonen om man säger så. Det blev ju alltmer bråk i familjen och så, men jag lät aldrig det stoppa mig från att plugga och det gjorde inte mamma och pappa heller. Även om de var arga på mig så kom ju plagget alltid först. De har ju alltid sagt att plagget kommer först () ja, även om de inte gjorde klart sin, men det var ju på grund av deras ekonomiska ställning just då. (...)

Pappans sjukdom framträder som en händelse som påverkar såväl Davids mående som familjens vardag och relationerna i hemmet. Samtidigt betonar

¹⁷ Även om pilotutbildning i de flesta fall ges som yrkesutbildning har David kontaktats för intervju utifrån att han svarat ”ja” på frågan ”Vill du studera på universitet/högskola?”

han återkommande hur skolan fortsätter att ges en tydlig prioritet. När David talar om att föräldrarna själva inte fullföljde sin skolgång förklarar han detta med de ekonomiska villkor de levde under, snarare än med bristande ambitioner. På så sätt framträder deras livsbanor som präglade av socioekonomiska omständigheter, samtidigt som de fortsatt fungerar som starka förebilder.

Skulle hon få chansen att plugga igen så skulle hon gärna vilja göra det

I takt med att pappans sjukdom fortskrider beskriver David hur han börjar acceptera situationen och försöka hjälpa till mer i vardagen, men utan att det ”stör skolan”.

Sista året innan han gick bort så vet jag att, då sa mamma "Nu ska du fokusera på skolan. Nu behöver inte du tänka på att försöka hjälpa till så mycket." () och jag säger bara "Ja, ok, visst, jag ska lägga tiden på skolan nu."

Davids berättelse visar här hur mamman bidrar till att skapa goda praktiska förutsättningar för hans studier. Genom att uppmana honom att lägga sin tid på skolan snarare än på sysslor i hemmet markerar hon även vilken prioritet utbildningen ges i familjen. När David därefter berättar mer om sin mamma utvecklar han en bild av henne som väldigt driftig.

Hon är väldigt framåtsträvande kvinna. Hon är väldigt stark. Gått igenom mycket kan man säga. Allt ifrån att pengar tar slut till att pappa gick bort och () Ja, hon flyttade ju hit ensam till Sverige när hon var tjugotre tror jag. (...) GILLAR- alltså hon gillar verkligen att lära sig nytt. Om hon får chansen att lära sig nytt så skulle hon gärna göra det, och skulle hon få chansen att plugga igen så skulle hon gärna vilja göra det också. (...) Ja, nej vad mer kan man säga om mamma? Rolig. () Växer gärna i sig själv liksom. () Och ja, framför allt väldigt stöttande. (...) Hon är ju där och stöttar mig fullt ut liksom. Hon stöttar alla tre barn och älskar alla lika mycket. Väldigt älskande mamma. Gör det bästa för oss liksom.

När David beskriver sin mamma framträder hon som en kärleksfull person som sätter barnens bästa i centrum, men också som handlingskraftig i hur hon hanterat flera svåra livssituationer. Han lyfter därtill fram att hon har ett intresse för att lära sig nytt och en vilja att studera om möjligheten funnits.

På så sätt tillskrivs även mamman – liksom pappan – egenskapen ”framåtsträvande” och en orientering mot utveckling och lärande som i Davids berättelse framstår som förebildlig, trots att hon själv saknar högre utbildning.

Och ända sen pappa fick cancer så var det ju- Mamma fick ta hand om alla och förlorade ju en inkomst. Och allmänt, under min livstid i alla fall, så har vi inte haft det så ekonomiskt stabilt egentligen hela tiden. Det har varit lite upp och ner. (...) Vi bor i [stadsdel och bostadsområde]. Även om kanske det är lite dyrt. (...) Vi bodde i [en annan stadsdel] tidigare. Så tyckte väl mamma att vi ska flytta för att vi ska få en bättre skolgång. () Så vi flyttade till [nuvarande stadsdel]. Och då klarade vi oss nätt och jämnt. Nu klarar vi oss nätt och jämnt. (...) Nej, men man kan väl inte säga att vi är lika rika som alla i [stadsdelen]. Lite åt det fattigare hållet.

David beskriver en uppväxt präglad av ekonomisk instabilitet, som förvärras efter pappans insjuknande. Förutom pappans sjukdom och senare bortgång bidrar även flytten till ett område med högre boendekostnader till familjens mer ansträngda ekonomi. Här betonas utbildningens höga prioritet i familjen och mammans ansträngningar att skapa praktiska förutsättningar för barnens studier. Trots att David positionerar familjen som sämre bemedlad än andra i området framträder inte förbättrade ekonomiska villkor som någon central drivkraft i hans berättelse om utbildningsambitioner. Davids drivkrafter är i stället starkt knutna till hans personliga egenskaper och en vilja att prestera.

Om jag nu vill bli pilot så måste jag ju faktiskt lägga på ett kol

I Davids fortsatta berättelse presenterar han sig som engagerad i många olika aktiviteter och som gärna strävar framåt. Han berättar att han spelar olika musikinstrument och att han har ett volontärarbete – delvis relaterat till musiken – som han beskriver som väldigt lärorikt. Han har även arbetat med tidningsutdelning och som servitör. Störst utrymme får dock kampsporten han ägnar sig åt. Utöver att han tävlat sedan nio års ålder och inom kort ska göra landslagsantagning, leder han träning för yngre barn. När David berättar om kampsporten återkommer också pappans betydelse i hans berättelse om prestation och ambitioner.

Pappa ville ju att jag skulle tävla och jag visste ju att det var det han ville, att jag ska ha kul, så då har jag varit ute och tävlat utomlands och riksmästerskap och ja () och jag vet ju att det gjorde pappa glad för att

han har ju alltid velat se mig () prestera. Jag kan väl säga om mig själv så gillar jag väl också att lära mig nya saker och strävar gärna för att komma framåt. Många när de ser mitt cv så säger de bara ja "vaddå, är det här ditt cv redan nu?". (...) Jag har fått den frågan ett par gånger liksom, "hur hinner du med allting?"

Alla Davids åtaganden bidrar till hans självpresentation som företagsam och kompetent och som "strävar framåt". De egenskaper David tillskriver sig själv ligger nära dem han tidigare lyft fram hos sina föräldrar, inte minst beskrivningen av dem som "framåtsträvande" personer. Viljan att prestera knyts också till relationen till pappan och till en önskan att göra honom glad. David berättar även att han "tål ganska mycket stress", och när han övergår till att berätta om skoltiden knyts denna självpresentation också till hur han beskriver sin skolgång.

Som sagt så tycker jag ju inte någonting egentligen var stressigt, så- () Alltså grundskolan, jag hade inte brytt mig om skolan egentligen förrän i nian. Jag hade ganska dåliga betyg fram till i nian. Från sexan till åttan var mitt snittbetyg kanske D. (...). Att jag hade några E, några D liksom. Och sen, andra terminen i nian, då bestämde jag mig "nu ska jag faktiskt sköta mig och göra det jag ska göra" (...) Så jag gjorde ett stort hopp där. Mina lärare var väldigt nöjda med mig efteråt i alla fall.

I Davids berättelse framträder här en tydlig vändpunkt i hans skolgång. Efter flera år av relativt svaga betyg beskriver han hur han under nian bestämmer sig för att ta skolan på större allvar. Förändringen framställs i berättelsen i hög grad som resultatet av ett eget beslut. Andra aktörer – som lärare eller familj – ges i denna del av berättelsen ingen aktiv roll. När David fortsätter sin berättelse prövar han också olika förklaringar till vad som låg bakom denna förändring.

Alltså, mamma och pappa har ju alltid sagt att skolan är viktig och jag har alltid lyssnat på dem när det kommer till det men jag har liksom bara inte orkat bry mig om just mina betyg, jag har aldrig brytt mig om vad någon tycker liksom. Så i nian så kände jag bara då att "ä, nu får jag ta tag i det, och om jag nu vill bli pilot så måste jag ju faktiskt lägga på ett kol". Sen har det väl varit mycket också med pappa och det och att jag har velat att han ska vara stolt över mig. Även om han inte var där så kändes det ju som om han fortfarande var där. Men jag visste ju att han alltid kommer vara stolt över mig för att jag är hans son. Nej det var väl () Motivationen måste väl ha varit att jag har velat bli pilot.

Pilotdrömmen och berättelsen om pappan som förebild återkommer här som centrala motiv, samtidigt som orsakerna till förändringen förhandlas fram under berättandets gång. David återkommer ofta i sin livsberättelse till hur föräldrarna stöttat honom i skolgången genom att betona vikten av studier även om de själva saknat möjlighet att hjälpa honom med skolarbetet i praktiken.

Jag (...) har inte haft några vidare problem egentligen med skolan även om jag inte fått så mycket hjälp hemifrån eftersom att båda mina föräldrar har inte gjort klart sin grundskoleutbildning, så det var lite svårt för dem att hjälpa mig med matte redan efter fyran kanske. (...) Varit ganska självständig egentligen. (...)

Här framträder en dubbelhet i hur David beskriver sin skolgång. Å ena sidan framställer han sig som relativt självständig i sitt skolarbete, särskilt när möjligheten till hjälp hemma minskar i mellanstadiet. Å andra sidan återkommer han till hur han följt sina föräldrars uppmaningar och velat leva upp till deras betoning av skolans betydelse.

Jag tror hon har fått mig att inse att jag faktiskt är tillräcklig

I den fortsatta berättelsen lyfter David också fram ytterligare en person som kom att få betydelse för hans skolgång.

Jag skaffade flickvän när jag (...) var 14, skulle fylla 15. Det här var ju då direkt efter att pappa hade gått bort. (...) Första månaderna var lite jobbigt med mamma för hon tyckte inte att jag skulle- Det var inte det jag skulle fokusera på. Men mamma insåg ganska fort att hon faktiskt var bra hjälp för mig, mentalt och med skola och allt. Hon har hjälpt mig med- jag tror hon är nog också en liten faktor i varför mina betyg sköt upp lite. (...) Hon är smart. Går också natur. På Björkskolan, så en väldigt svår skola att komma in på.

I denna del av berättelsen tillkommer ytterligare en relation som David kopplar till sin skolgång. Flickvännen beskrivs som ett stöd både emotionellt och i studierna, och David tillskriver henne en viss betydelse för att hans betyg förbättrades. Samtidigt tillför berättelsen om flickvännen ytterligare en nyans till Davids självporträtt: trots den starka betoningen av eget driv och självständighet framträder här hur hans studiegång också formas i relation

till andra. När han berättar vidare om flickvännens betydelse presenterar David en ny och skör sida av sig själv.

Hon har stöttat mig i skolan och stöttat mig allmänt när jag inte mår bra liksom. (...) När jag träffade henne så var jag väldigt osäker i mig själv. Jag kände inte att jag var tillräckligt snygg eller jag var inte tillräckligt smart. Jag var inte tillräckligt cool liksom. (...) Jag tror också det har varit en sådan faktor till varför jag alltid velat lära mig så mycket, för jag känner inte att jag är tillräcklig. Alltså, jag är inte tillräckligt smart. Jag är inte tillräckligt duktig på någonting. Jag är inte bäst på någonting. (...) Jag tror hon har fått mig att inse att jag faktiskt är tillräcklig. Jag duger () som jag är. Så det är någonting jag har fått jobba på, men det är någonting som hon har lyckats väldigt bra med.

Tidigare har David beskrivit sig själv som företagsam, stresstålig och som någon som ”strävar framåt”. Här träder i stället en mer osäker sida fram, där känslor av otillräcklighet blir en drivkraft bakom viljan att prestera och lära sig mer. David tillskriver flickvännen en viktig roll i att han kunnat arbeta med denna osäkerhet. Prestationsorienteringen får härmed en ny innebörd i Davids berättelse: den framstår inte enbart som uttryck för ambition och framåtanda, utan också som ett sätt att hantera osäkerhet och sträva efter att känna sig tillräcklig. David berättar vidare hur känslan av otillräcklighet varit relaterad till det sociala livet, vilket bidrar till förståelsen av flickvännens särskilda roll.

Det kommer ju med det sociala. Mina klasskompisar började få flickvänner. Och man kan väl också säga att det har kommit lite från att jag har en utländsk bakgrund. Eller, JAG föddes här i Sverige, men jag bor ju på ett ställe där det är 99 % svenskar, så har det också känts som att jag är inte riktigt accepterad. Eller, för MIN del så känns det inte riktigt som jag accepteras av dem, även om jag GÖR det. (...) Jag är kompis med alla. Men när jag kommer hem så känns det inte riktigt som jag HAR några kompisar, för jag blir aldrig bjuden. (...) Jag är aldrig ute med en stor skara vänner och badar och så. På somrarna är jag med min flickvän och min bästa kompis och badar kanske. Det vi tre liksom.

David beskriver hur hans utländska bakgrund i ett majoritetssvenskt område bidragit till en upplevelse av att inte riktigt passa in. Samtidigt sätter han ord på en mer svärfångad position i ungdomsgemenskapen, i spänningen mellan formell inkludering och upplevt utanförskap, som han själv benämner ”the popular unpopular”. I detta sammanhang får relationen till flickvännen en särskild betydelse. Hennes inträde i hans liv innebär att han inte längre avviker i förhållande till de andra killarna som börjar få flickvänner, och blir

därmed också en del av hans berättelse om att framstå som accepterad och duglig som ung, heterosexuell man.

Han har ju alltid velat att jag ska prestera

Under senare delen av intervjun ber jag David berätta mer om sådant han tidigare nämnt i förbigående. Den hittills anonyma gudfadern får då en betydelsefull roll i Davids livsberättelse.

Han har varit med mig i hela mitt liv. Han var där när jag föddes. (...) Jag vet inte om jag hade varit där jag är idag om det inte vore för honom också. Han har varit där och stöttat mig () Som sagt, han har varit där när pappa gick bort och- () ja han har bara varit som en andra farsa. (...) Det har också varit en motivation att få göra honom stolt liksom för att () ja, han är ju som en tredje förälder lite. () Och skolmässigt så har han ju alltid velat att jag ska prestera också, precis som mamma och pappa.

Berättelsen om gudfadern tillför ytterligare en dimension till hur prestationsmotivet framträder i Davids livsberättelse. Tidigare har viljan att prestera kopplats både till Davids självpresentation som någon som ”strävar framåt”, till önskan att göra pappan stolt och till att övervinna känslor av otillräcklighet. Prestationsmotivet relateras här även till gudfadern, för att göra honom stolt och leva upp till hans förväntningar. Gudfadern framträder även som en manlig förebild som tagit honom till Legoland och lärt honom meka med bilar. Berättelsen om gudfadern som en föräldralik och stöttande figur synliggör hur Davids berättelse rymmer både stöd från betydelsefulla andra och en stark betoning av eget aktörskap. På liknande sätt framträder även pilotdrömmen i Davids berättelse som mångfacetterad. När han berättar om hur den uppkom prövar han flera möjliga förklaringar.

Egentligen har det nästan varit en självklarhet för mig [att] jag har velat bli pilot. Många i min släkt på min mammas sida är militär och polis. Det har väl lite kommit från det och från att pappa reser mycket. (...) Så när den kom, det var väl när jag första gången satte mig i ett flygplan, vilket var när jag var ett halvt år. Det måste väl ha varit där det kom. Mamma har sagt att jag alltid gillat höga farter. När jag var ledsen när jag var yngre så tog mamma mig i bilen och körde. Hon sa att det alltid fick mig lugn. Jag gillade att titta ut ur fönstret och bara liksom se allting flyga förbi, så det har väl varit det som har fått mig att vilja att bli pilot egentligen.

David presenterar inte en enskild förklaring till sin pilotdröm utan prövar under berättandets gång flera möjliga förklaringar. Den placeras i olika sammanhang som gör den begriplig: släktingar på mammans sida inom militären och polisen, pappans resande i arbetet, mammans berättelser om hur han gillade fart som liten och hans egen tidigare självpresentation som risktagande. På så sätt framträder pilotdrömmen mindre som något med ett entydigt ursprung och mer som något David i efterhand situerar i en biografisk logik som knyter samman familj, personliga egenskaper och framtidsambitioner. Pilotdrömmen framträder därmed också i relation till maskulint kodade ideal, genom manliga förebilder i släkten, maskulint kodade yrken samt Davids egen självpresentation som någon som gillar höga farter.

När David berättar om den praktiska vägen mot att nå sina drömmar framträder den däremot som tydlig, utan de förhandlingar som präglade berättelsen om drömmens ursprung. Han beskriver en plan som sträcker sig från militärtjänst och ansökan till stridsflyg, vidare till civil flygutbildning och på sikt möjligheten att genomföra astronauttester. Själv sammanfattar han sina planer som präglade av "höga ambitioner". Berättelsen om hur pilotdrömmen ska uppnås förstärker därmed också Davids självpresentation som självständig, risktagande, ambitiös och stresstålig – en presentation som samexisterar med berättelsen om att ha varit osäker i sig själv samt med vikten av betydelsefulla andra, deras stöd, uppmuntran och förväntningar.

När jag frågar David ifall känslan av otillräcklighet finns kvar reflekterar han också över de villkor han studerar under.

Jag går på en högskoleförberedande linje och jag går på en bra skola, jag har bra lärare. Jag kommer lyckas. Det är så det är. Även om jag trotsar oddsen lite med att ha icke utbildade föräldrar, och, ja, i allmänhet inte följa normerna riktigt med att vara kanske inte jätterik och inte ha rika föräldrar, inte ha båda föräldrarna () men ändå lyckas liksom.

David visar här en medvetenhet om hur både gynnsamma förutsättningar – som att gå på en bra skola med bra lärare – och mer ofördelaktiga villkor kopplade till hans bakgrund kan påverka möjligheterna till studieframgång och vägen mot högre studier. Samtidigt speglar citatet en av Davids mest framträdande berättelser: självpresentationen som driftig och begåvad, där han framställer sig själv som någon som kan lyckas trots dessa villkor.

Samtidigt rymmer Davids berättelse flera lager. En självpresentation som driftig, begåvad, målmedveten och risktagande samexisterar med berättelser

om osäkerhet och om en vilja att framstå som duglig genom prestation. Den starka betoningen av eget aktörskap framträder sida vid sida med betydelsen av stöd, uppmuntran och förväntningar från personer i hans omgivning. Davids berättelse genomsyras av maskulinitetsnormer genom manliga förebilder, genom prestation, risktagande och självständighet som centrala ideal, samt viljan att leva upp till förväntningarna på att vara ung man.

Tim: ”jag var ju väldigt sökande i att få utmaningar”

Tims berättelse handlar om intresse för studier, jakten på utmaningar, vikten av ett socialt sammanhang som förutsättning för studiemotivation, samt om ett politiskt engagemang som väcks i gymnasiet och blir vägledande inför högre studier.

På våren i trean

det var lite så här präglat utav klimatet i området

Tim inleder sin berättelse med att han ”alltid varit ganska så skolintresserad” och lärde sig räkna och läsa redan i förskolan. När han gick på lågstadiet tyckte han att studierna inte var tillräckligt utmanande och pratade med sin mentor för att försöka få mer utmanande uppgifter.

Sedan så, ja, under mellanstadiet och liknande var jag väl väldigt ambitiös i skolan eller fick lite mothugg från andra elever i klassen. Var väl lite smått mobbad på grund utav av det, så det var ju folk som var lite avundsjuka eller så antar jag. Men gick ju på [grundskolan], ligger ju i [bostadsområdet]. Så det var lite så här präglat utav klimatet i området om man ska säga så.

I sin berättelse gör Tim en koppling mellan att gå i skola i ett socioekonomiskt svagt område och att omges av en skolkultur där studieambitioner inte värdesätts. Han berättar att mobbingen var i form av utfrysning och verbala påhopp. Eftersom Tim inte trivdes på skolan valde föräldrarna att inför årskurs sex placera Tim i kö till en ny skola som skulle öppna i närheten. ”Det var främst att jag ville söka mig bort från min första skola”, säger Tim. Skolbytet framträder därmed som ett byte *från* snarare än *till* en skola.

Du pratade om att [första skolan] är präglad av bostadsområdet och hur det är där. Hur skulle du beskriva det?

Nej, men det var ju alltså () lite kriminalitet och sådant. Det var ju framför allt i de högre årskullarna så var det ju drogförsäljning och allt möjligt. Det var många som började med alkohol i väldigt, väldigt tidig ålder och vandaliserade och massa sådana saker.

Citatet visar att Tims vilja att söka sig bort från skolan inte enbart berodde på att klasskamraterna retade och frös ut honom för att han var studieengagerad, utan att det var en dålig och otrygg skolmiljö. Trots att den nya skolan låg geografiskt nära beskriver Tim den som väldigt annorlunda. ”Där var det andra typer av personer - inte så många från [bostadsområdet]”, vilket Tim anger som förklaring till att det rädde ”ett annat klimat” där, i vilket hans studieengagemang accepterades av de andra eleverna.

Jag var ju väldigt sökande i att få utmaningar

Förutom att skolbytet innebar att han hamnade i en bättre klass fanns det ”en del lärare som faktiskt började ge utmaningar som [han] behövde, framför allt inom engelska”. Den nya skolan hade stort fokus på självständigt arbete, egna initiativ och ställningstaganden, vilket han tycker passade bra ”för de som är studiemotiverade men kanske inte lika bra för de som inte är studiemotiverade”.

Tim berättar att han i årskurs fyra började utöva en idrott som kom att uppta en stor plats i hans liv – något han sökte sig till av flera skäl.

Det var väl egentligen lite för att få en fristad från mobbningen i skolan och att jag tycker om att röra på mig. Jag känner mig mycket bättre när jag har tränat, så det har alltid varit något viktigt för mig. Ja, jag lade ner extremt många timmar på [idrotten] just på grund av att det var lite av en fristad egentligen och att det var roligt intresse. Så jag utvecklades utifrån det. På två tre års tid så gick jag från att vara nybörjare till att vara med i landslaget.

Här nämner Tim tre anledningar till att han sökte sig till idrotten – nöjet, välbefinnandet och fristaden från mobbing – men berättar även om hur framgångsrik han var och att idrotten tillfredsställde ett behov hos honom som han saknade i skolan.

Jag var ju väldigt sökande i att få utmaningar, och det var därför jag spenderade mer och mer och mer tid och blev bättre och bättre och bättre. (...) Mina tränare har ju varit väldigt hårda. Utmanande. Ställer mycket och hårda krav. Ger sällan belöningar, men när man väl får en belöning så vet man att det verkligen betyder något.

Genom berättelserna om skolgången och idrotten presenterar Tim sig som en begåvad och studieintresserad person som motiveras av intresse men framför allt utmaningar. I hans jakt på utmaningar blir Tims tränare betydelsefulla, men de blir även viktiga personer i hans liv som han ”under många år spenderat mer tid med” än med föräldrarna.

De har inte varit särskilt engagerade

Relationen till föräldrarna beskriver han som ”helt okej”, och som ”en lite mer vuxen relation”.

I och med att jag åkte runt hela Sverige och utomlands och tävlade och representerade landet så jag har fått växa upp väldigt, väldigt tidigt. (...) Man har liksom mer förståelse för vuxenlivet. Jag är väl lite lillgammal om man ska säga så.

Till Tims självpresentation tillkommer här att han är självständig och mogen för sin ålder. Tim berättar att mamman har en gymnasieexamen och därefter gått utbildningar via jobbet, men inte på högre nivå. Pappan ”har aldrig varit särskilt inriktad för skola och studier och (...) fick typ underkänt i det mesta”, hoppade av gymnasieutbildningen och startade sedan upp ett eget företag. Han berättar att föräldrarna har ”rätt så bra yrken, så här typiska tjänstemannayrken” och att de är uppmuntrande till hans studieengagemang, ”framför allt med tanke på att de inte har så bra utbildningar”.

Men de har inte varit särskilt engagerade. Bara försökt att stötta i den mån de kan, men de har inte satt några krav eller sådant alls på mig, utan det har väl bara varit att jag har haft fri väg att göra det JAG vill, det jag känner för, och det har ju egentligen alltid varit så. Och när jag har bett dem att få utmaningar och sådant så har de varit bidragande med att försöka hjälpa mig få utmaningar från skolan. Men i övrigt så har de väl egentligen varit lite vid sidan om och () hjälpt till det de kan, men har inte varit så delaktiga.

Föräldrarna beskrivs som uppmuntrande utan att vara krävande. Å ena sidan säger han att de ”inte varit särskilt engagerade” och ”inte varit så delaktiga”, å andra sidan att de försökt ”hjälpa [honom] få utmaningar från skolan” och att de valt att ställa Tim i kö till en ny skola för att han vantrivdes och var understimulerad på den förra. Att beskriva föräldrarna som inte särskilt delaktiga eller engagerade trots deras insatser, kan förstås som ett sätt att betona självständigheten i studieframgången och vägen mot högre utbildning. ”Det viktigaste för mig har verkligen varit min möjlighet att ta eget ansvar och få vara min egna person och utvecklas så som jag vill”, säger Tim.

Jag har väldigt, väldigt, väldigt lätt för ämnen som jag tycker är roliga

Han berättar också att han är en person som ”alltid behövt någon sak att göra” för att må bra. Under många år fyllde idrotten den funktionen, men sedan jullovet i ettan på gymnasiet slutade han till följd av splittringar inom gruppen, och spenderade därefter mer tid på det extrajobb han skaffat när han var femton år.

Jag har alltså jobbat väldigt mycket vid sidan av studier, så att det motsvarat ibland 20 timmar i veckan. Bara för att jag inte känt att skolan har varit stimulerande. Jag har rent allmänt varit den som inte pluggat nästan någonting men ändå får ganska bra betyg bara för att jag lär mig ganska bra antar jag ((skrattar till)).

Tim berättar å ena sidan att ”det varit stimulerande att studera” eftersom han ”alltid behövt någon sak att göra”, å andra sidan att han ägnat mycket tid åt sitt extrajobb på grund av att skolan inte ”varit stimulerande”. Därtill beskriver han höga betyg som en konsekvens av sin fallenhet och intresse för studier snarare än ett mål som motiverat honom att studera. Upplevelsen av studier som något stimulerande förändrades dock i samband med övergången till gymnasiet.

Jag kände inte att natur var ett val för mig överhuvudtaget och det har varit väldigt, väldigt svårt med ämnen som jag inte tycker om. Jag har väldigt, väldigt, väldigt lätt för ämnen som jag tycker är roliga och då gör jag det på en väldigt bra nivå. Men är det saker som jag inte tycker om så har jag väldigt, väldigt svårt att göra saker, framför allt på senare år.

Här nyanseras bilden av studierna genom att intresse framträder som avgörande på tre sätt. För det första framgår det att stimulans inte enbart består i att ha något att göra. Tim behöver ha ett intresse för att uppleva sysslorna som stimulerande. För det andra framgår att studierna inte enbart är lätta utan att de är lätta när de väcker hans intresse. För det tredje framstår utmaningen med de naturvetenskapliga ämnena inte som positiv. Det tycks alltså som att utmaningar upplevs som positiva endast om de relaterar till något som intresserar honom. Tim berättar att han inte hade något särskilt som han intresserade sig för och att han inte ens visste om han skulle fortsätta studera efter gymnasiet, ”för det är svårt att veta när man går i nian”. Han sökte till naturprogrammet för att han ville ”ha så många val som möjligt” efter gymnasiet, och att det är ”först under gymnasiet som [han] förstått vad [han] vill studera”. Tim berättar att insikten om vad han ville studera har sin början i negativa erfarenheter av undervisningen i samhällskunskap.

Jag upplevde att min samhällskunskapslärare var väldigt vinklad i sin undervisning. Och jag hade åsikter, men jag visste inte vilka jag passade in hos med mina åsikter. Så undersökte jag det lite vidare och valde att gå med i ungdomsförbundet som passade mig bäst. Litegrann för att gå emot min lärare som jag tyckte var väldigt partisk och vriden i sin utbildning. (...) I och med att jag valde att gå med i ungdomsförbund så, när man blir aktiv så fastnar en för vissa frågor. Det var ju i samband med Europaparlamentsvalet egentligen som jag blev som mest engagerad. Och det är väl egentligen frågor gällande Europapolitik som jag är mest intresserad av.

Engagemanget i politiken framträder dels som grundat i ett intresse, dels som en motståndshandling mot samhällskunskapsläraren. Tim berättar att han sökt olika samhällsvetenskapliga utbildningar till hösten och att han som framtida yrke kan tänka sig ”lite allt möjligt inom olika tjänstemannasektorer eller, nämndsekreterare eller jobba på europaparlamentet” men att han också har ”en dröm om att kanske söka till diplomatprogrammet”.

Det är främst gemenskapen som är det roligaste

När Tim berättar hur verksamheten i ungdomsförbundet drabbats av pandemin, framträder hans motivation för det politiska engagemang vara: intresse för politik, vilja att förändra samhället samt socialt utbyte.

I och med att jag inte tycker om att vara ensam, och sällan är ensam, alltid söker att få umgås med folk, så blir det ju väldigt jobbigt. Och det är ju inte alls samma sak att ses bakom en skärm. Det är främst gemenskapen som är det roligaste.

Här framgår tydligt att hans politiska engagemang är kopplat till ungdomsförbundet som en social gemenskap. Liksom pandemin medfört att engagemanget i ungdomsförbundet blivit besvärligare att upprätthålla, har även hans gymnasiestudier påverkats negativt till följd av pandemin.

[Gymnasietiden] har väl ändå varit rolig förutom när vi började med distans – då har det bara varit kaos. Jag har inte kunnat fokusera alls. Jag har ändå presterat ganska bra, men jag har ingen motivation överhuvudtaget. Så det har ju varit liksom inte särskilt bra för min del.

Samtidigt som Tim betonar sin självständighet genom sin berättelse framstår det studiesociala sammanhanget ha en avgörande betydelse för Tims motivation.

I slutet av första universitetsåret

Det är mycket sämre än vad jag trodde

Ett drygt år senare träffar jag Tim som avslutar sitt första år på ett samhällsvetenskapligt program på universitetet. Han har köpt en lägenhet och flyttat hemifrån, och sedan årsskiftet arbetar han dessutom heltid för det politiska parti där han är engagerad.

Lite stressigt, men ((skrattar lätt)) det går ändå. Sedan så är plugget kanske inte jätteutmanande. Det är lite skillnad om jag hade läst till liksom ingenjörsprogram eller så där. Då hade jag nog haft mycket svårare att jobba så mycket som jag gör, men nu lägger jag väl inte så många timmar i veckan direkt på plugget och tar mig ändå igenom. Det är lite min hemmaplan också med politik och sådant ((skrattar)). Jag har ju stor fördel där också i och med att det har varit ett intresse under många år.

Liksom i första intervjun beskriver Tim att intresse har stor betydelse för hans studieprestationer. Men han förklarar inte bara sina studieframgångar utifrån sitt intresse och sina förkunskaper utan anger också att de är ett resultat av att utbildningen håller en alltför låg nivå.

Det är ganska långt under förväntan faktiskt. Det är mycket sämre än vad jag trodde. (...) Det är en väldigt enkel nivå. Jag trodde att det skulle vara mer utmanande på universitetsnivå. Tentorna har ju varit väldigt, väldigt lätta. Så jag har ju kunnat gå på dem utan att behöva vara på en enda föreläsning. Och få VG. (...) Trots att det borde vara en heltidssysselsättning så är det ingen som säger att de lägger 40 timmar i veckan på det. Inte i närheten.

När Tim berättar om sin besvikelse över att utbildningen inte kräver mer av honom, upprepas betydelsen av utmaningar för att han ska uppskatta att studera. Hade han kunnat göra om sitt val hade han valt något annat, men eftersom det är så pass kort utbildning tycker han att det inte är någon mening att byta program. Han har bara två år kvar av utbildningen och kan därefter plugga något annat om han skulle vilja det.

Om man inte håller med om samma åsikter så är det inte superpopulärt

Förutom att nivån på utbildningen inte lever upp till Tims förväntan berättar han också att han upplever klimatet på institutionen som negativt.

Om man inte håller med om samma åsikter så är det inte superpopulärt. Sedan så är det flera personer som har lite liknande åsikter så som jag har. Och det är inte att jag varit särskilt frispråkig, men det räcker ju att folk kollar upp ens sociala media så vet ju några direkt, och så sprids det. Men det är väl vissa som har lite liknande åsikter men som inte vågar prata om dem. (...) Det är folk som kommer fram till mig och säger att de tycker det är häftigt att jag jobbar på partiet och de tycker det är bra det jag gör, att det är något de själva aldrig hade vågat, att prata öppet om sina politiska åsikter.

I Tims berättelse framträder en rådande norm på institutionen som Tim avviker från och ett klimat som inte är öppet och som får honom att inte känna sig välkommen. Denna kritik påminner om berättelsen om vad som triggade Tims politiska engagemang – om samhällskunskapsläraren på gymnasiet som var vinklad i sin undervisning. Att Tim känner sig avvikande och ovälkommen på institutionen gör också att han inte har funnit en stark social gemenskap på universitetet. Han berättar dock att han inte påverkas alltför mycket av det upplevda utanförskapet på utbildningen, även om han tycker att det är tråkigt att det är så.

Alltså, jag har inte varit den största i att SÖKA en supertajt gemenskap. Sedan, upplägget på utbildningen har ju också gjort att det blir ett väldigt splittrat och väldigt enskilt, framför allt den här terminen när vi inte liksom haft tentor och vi knappt haft föreläsningar, bara enskilt arbete. Så man är ju inte på skolan särskilt mycket. Men sedan så känner jag mig tillräckligt bekväm i alla mina övriga kretsar så att jag behöver VÅRDA DEM ((skrattar lätt)). Så jag har ju inte heller särskilt mycket tid att lägga till att umgås med någon på plugget.

Här framträder det bristfälliga studiesociala sammanhanget inte bara bero på att Tim avviker från en ideologisk norm utan att universitetsstudierna organiseras på ett sätt som manar till individuella studier. I första intervjun framstod det studiesociala sammanhanget ha en avgörande betydelse för Tims motivation. Skillnaden mellan intervjuerna är att han till följd av pandemin varken hade ett socialt sammanhang i eller utanför skolan, medan han under detta läsår haft ett socialt sammanhang utanför universitetet. Därtill berättar han om sitt arbete i partiet och sitt ideella engagemang som mer betydelsefullt än studierna. Han ser inte heller studierna som sin ”huvudsakliga sysselsättning, utan (...) någonting [han] gör vid sidan”. Under detta läsår har hans främsta drivkraft varit det politiska engagemanget, vilket kräver extra mycket av honom eftersom det är valår. Han betonar tydligt att hans val att arbeta heltid inom partiet främst gjorts utifrån engagemang – inte utifrån ekonomiska motiv.

Tim berättar att politik aldrig varit ett samtalsämne i hemmet förrän han själv började engagera sig politiskt. Föräldrarna delar inte samma åsikt, men ställer nyfikna frågor för att lära sig, berättar han. Han beskriver föräldrarna som positivt inställda till hans politiska engagemang, framför allt för att han hamnade i ett nytt sammanhang efter att ha lämnat idrotten.

I denna intervju förstärker flytten till en egen bostad hans självpresentation som självständig. Han berättar hur det tidigare idrottsengagemanget haft stor betydelse för att utveckla en självständighet gentemot föräldrarna, i och med de många resorna han gjort utan dem för att tävla runtom i landet och utomlands. Att flytta hemifrån beskriver han som något naturligt som han varit redo för sedan han var femton år.

Inför sista året på utbildningen.

Sista gången jag träffar Tim har han slutat arbeta för partiet och börjat arbeta på ett företag. Han beskriver att det är skönt med ett arbete som inte sträcker

sig utanför de angivna arbetstiderna, men att han fortfarande är ideellt politiskt engagerad.

Han är fortsatt besviken på utbildningens nivå och kvalitet. ”Och jag känner inte att det är ett tillräckligt högt tempo heller. Jag pluggar fortfarande kanske fyra, fem timmar i veckan. Det är även fast det är tenta eller om det är uppsats och sådana saker”, berättar han. Däremot berättar han att han utöver kurslitteraturen läser på fritiden utifrån sitt intresse för ideologi och att han ”försöker läsa allt – alla möjliga olika tänkare från alla olika håll – för att utmana mina åsikter”. Det var också genom självständiga studier som han på gymnasiet försökte ”förstå vad det var som faktiskt var fel och felaktiga avbildningar av samhället – opartiskt och objektivt” – i relation till sin samhällskunskapslärares undervisning som han uppfattade som vinklad. Dessa berättelser förstärker såväl bilden av att intresse är en grund för motivation som bilden av Tim som självständig i sina studier.

Jag studerar egentligen för att man bör göra det i samhället

Han berättar också att mycket av utbildningens kunskapsinnehåll har han tillgodogjort sig i sitt arbete inom partiet.

Jag känner att jag gör bara en utbildning för att jag ska få det på pappret. Det blir liksom, ja, ett snäpp i lönetrappan liksom. (...) Det gör ju ganska stor skillnad faktiskt, så på det sättet så är det ju ändå nödvändigt.

Samtidigt som Tim framstår som starkt driven av intresse framträder en instrumentell syn på högre utbildning. Han sätter större värde på det han lär sig vid sidan av studierna men väljer ändå att fullfölja utbildningen av strategiska skäl.

Jag studerar egentligen för att man bör göra det i samhället om man vill ta sig framåt. Jag är ändå lite karriärsinriktad och har alltid varit tävlingsinriktad och det är jag ju än idag. Och det för man ju med sig. Så jag har väl alltid haft ett liksom inneburet driv att ta mig framåt i alla stadier av livet.

I denna intervju nyanseras bilden av Tim. Medan bilden av honom som självständig i sin studieframgång återkommer, så tillkommer karriär som motiv och tävlan som drivkraft i hans berättelse. Han berättar att tävlingsinstinkten

varit en drivkraft sedan han var barn, men att den medfört känslor av ångest i takt med att han blev äldre.

Jag lägger också press på mig själv

Han berättar även om en prestationspress som inte framkommit under tidigare intervjuer.

Jag har ju min drivkraft att jag vill ju prestera, men det kommer nog också från ett tvädelat svärd, att jag har mina egna motivationer och drivkrafter, men lägger också press på mig själv av någon anledning att göra det. Och jag tror inte att det kommer från andra i min omgivning, utan det är nog mer att det kommer inifrån. (...) När andra säger att ”nu är jag färdig med den här uppsatsen” så brukar jag alltid gå snäppet längre för att göra den ännu bättre, vanligtvis. Eller när jag har en arbetsuppgift på jobbet så går jag alltid och tänker ”vad är det mer vi kan göra på detta området?”, och försöker alltid leverera över förväntan när det gäller tidsplan och kreativa processer och sådana saker.

Tim beskriver att han både har en drivkraft som bottnar i intresse och i en press han har på sig själv att prestera. Detta nyanserar bilden av honom som framträtt genom tidigare intervjuer, där hans studieframgång framträtt som en naturlig följd av hans intresse och begåvning. Trots att han betonar att omgivningen haft väldigt lite påverkan på hans prestationskrav, kan berättelsen förstås i relation till berättelsen om åren av intensivt idrottande på elitnivå med tränare som ställde hårda krav och sällan gav beröm.

Några som däremot kommit att ge honom värdefulla insikter för att sänka pressen på sig själv är föräldrarna.

Båda har haft väldigt mycket driv i livet, men båda har också en viss återhållsamhet att inte ta det här chefsjobbet för man kanske inte vill ha personalansvar eller man inte vill ha det ytterligare ansvaret som krävs, för att man trivs bra i den positionen som man har för tillfället.

Lärdomen från föräldrarna får betydelse i relation till den tillvaro Tim har haft – med heltidsarbete inom partiet under valåret parallellt med heltidsstudier – som kom att bli ohållbar. Han beskriver att han ”hyperfixerar på någonting och gör det väldigt mycket, och (...) har lite svårt att ha det lugnt i livet”.

Trots att Tim beskriver prestationspressen medförde ångest i takt med att han blev äldre berättar han att den skolmiljö han trivts bäst i var på gymnasiet eftersom det var en ”högpresterande gymnasieskola där alla är likasinnade” vilket fick honom att känna ”att [han] hörde hemma på ett annat sätt”.

I Tims livsberättelse framträder intresse som en avgörande drivkraft, vilken leder till att han engagerar sig i såväl studierna som idrotten och politiken. Å ena sidan betonas ett starkt aktörskap, där studieframgången framträder som resultat av en självständig process som grundas i en studiebegåvning, ett studieintresse, ett behov av att vara sysselsatt och att bli utmanad. Å andra sidan återkommer platsens och de sociala relationernas påverkan på hans utbildningsbana i flera avseenden, som förutsättning för studiemotivation och -engagemang. Därtill finns stödet hemifrån med föräldrar som engagerar sig i hans skolgång och uppmuntrar honom att gå sin egen väg – även om deras betydelse tonas ner i berättelsen. Tim berättar om ett skifte från oklara föreställningar om huruvida högre utbildning är en väg att gå, till en tydligare intressestyrd utbildningsinriktning till följd av ett politiskt engagemang, och slutligen en instrumentell syn på högre utbildning som ett samhällsligt krav för att göra kunna karriär.

Yusuf: ”jag har varit mycket nyfiken”

Yusufs berättelse kännetecknas av en självpresentation som ambitiös, självständig och kunskapssökande. Han återkommer till att hans motivation och framgång kommer inifrån honom själv samtidigt som berättelsen visar hur hans studier påverkas av familjens förväntningar, lärares bemötande, sociala studiemiljöer, materiella villkor och religiösa föreställningar.

Sommarlovet innan trean

Yusuf berättar att han och hans fyra syskon är födda i Sverige. Hans föräldrar kom hit som flyktingar och behövde därmed avbryta sina utbildningar i hemlandet. Yusuf har en syster som avbrutit socionomprogrammet för att gifta sig, men som planerar att återuppta studierna. Yusufs äldsta bror jobbar i matvarubutik medan hans andra storebror läser till lärare.

Jag känner typ en undermedveten förväntning att jag vill stå ut

Ur berättelsen framträder att mamman förmedlar ett högt värde i att utbilda sig, att hon är stöttande och att hon har höga förväntningar på Yusuf. Även om han ser båda sina föräldrar som ”öppna och hjälpsamma och engagerade”, berättar han att pappan har ett annat förhållningssätt till Yusufs studier än mamman. ”Han är inte påstridig om det (...) men jag vet fortfarande att han vill att jag ska göra bra i skolan, och att ska jag prestera”, berättar han.

Om jag säger att det inte gått lika bra med mina betyg så har han inte den här besvikna tonen, utan han frågar varför utifrån en position av intresse och att han bryr sig. (...) Hennes fokus ligger mycket mer på hur det går i betygen än hur jag mår i skolan, medan min pappa fokuserar på mer hur jag mår i skolan än betygen.

Engagemanget hos båda föräldrarna framstår vara av olika karaktär. Medan mammans engagemang uttrycks i förväntningar om prestation framträder pappans engagemang som ett bredare intresse för Yusufs studier. Mot bakgrunden av föräldrarnas höga förväntningar på Yusufs studieresultat framstår ett av Yusufs motiv för högre studier vara att göra sina föräldrar stolta.

Det framträder en skillnad i hur högre utbildningar värderas olika av Yusuf. Det inte bara är högre studier i sig som är målet utan ett högstatusyrke – något som är en uttalad förväntning från mamman. Yusuf berättar att hon kan säga ”du ska bli doktor, du ska bli läkare” eller ”något annat högt karriäryrke”.

De flesta av våra släktingar har inte nått en hög karriärnivå, men de har läst högskola då. Men typ när jag frågar [mamma] om det finns vissa som är kirurger eller läkare i vår familj (...), då sa hon att det faktiskt inte fanns någon. (...) En av mina kusiner (...) läser till doktor bara. Jag känner typ en undermedveten förväntning att jag vill stå ut. (...) Ha något som mina föräldrar kan vara stolta över. Och det kanske är smittat från den kulturen de kommer ifrån. (...) Föräldrarna där är väldigt stolta över sina barn och de tvekar inte på att prata högt om dem. (...) När man har ett högpresterande barn som har en bra karriär, som har nått högre utbildning - det är typ prestige för dem. (...) Inte bara som förälder, men typ också som öppen status, någonting sådant. (...) Och min mamma, jag skulle säga att hon fokuserar väldigt mycket på vad andra tycker och tänker om henne och om hur hon ser ut. Inte ser ut fysiskt sett, utan hur hon (...) framstår till andra.

Genom denna berättelse visar Yusuf att hans framgång har betydelse för hela familjens framgång och anseende. Trots en tydligt uttalad och specifik förväntan hemifrån – i synnerhet från mamman – berättar Yusuf att hans orientering mot läkaryrket inte främst handlar om att leva upp till familjens förväntningar. Yusuf drar sig till minnes en skoluppgift från årskurs sex med temat ”Var befinner du dig om 20 år?” som det tillfälle då han först formulerade sin framtidsvision.

Jag har varit redan sedan ung ålder intresserad av sjukvård. Att själv hjälpa andra. Även i skolan så har jag hjälpt andra väldigt mycket. De flesta i klassen, i gymnasiet också, kommer till mig om de behöver hjälp. (...) Jag skrev också typ ”jag vill finna ett botemedel till cancer” eller någonting sådant.

Motivet att som läkare kunna hjälpa andra formuleras här utifrån hans egenskaper och intresse – inte för att göra föräldrarna stolta. Orienteringen mot läkaryrket har även varit en drivkraft för att i ett tidigt skede vilja prestera i skolan.

Jag visste redan från början att om jag verkligen vill komma till den nivån i framtiden, då behöver jag börja arbeta redan nu. Och man kan inte vänta till gymnasiet, för att i gymnasiet behöver du också bra lärare och en bra arbetsmiljö och en trygg plats där man vet att man kan prestera bättre.

Yusuf berättar hur han genom sin inställning till studierna arbetat metodiskt för att nå sina mål om höga resultat. Därtill framgår att han värdesätter bra lärare och skolmiljö som viktiga förutsättningar för studieframgång. Han ger exempel på när lärare gett honom bättre förutsättningar för att kunna ta sig an sina studier metodiskt.

I högstadiet kände jag att lärarna var mer tydliga med läroplanen. De var tydliga med vad man skulle studera och plugga till och de var tydliga med kriterierna. Mycket mer jämfört med mellanstadiet. Och då var det enklare för mig att typ sätta en plan. Det här behöver jag göra 1, 2, 3. Jag satte ofta upp planeringar. Att ”det här behöver jag plugga till, det här behöver jag läsa, det här behöver jag göra och det här behöver jag tänka på”. Jag kände att det gjorde en uppskjutning av mina betyg jämfört med mellanstadiet. För jag kände att jag kunde hantera mina betyg då jag redan visste vad som behövs göras. Det var bara jag som behövde sätta in energin för att uppfylla de här kriterierna för att nå ett högt slutbetyg. Och det var det som gjorde att jag gick ut med A i alla ämnen men med ett B i franska bara.

Här framträder tydlighet i kunskapskrav och -innehåll som en förutsättning för att Yusuf kunnat planera sina studier för bästa resultat. I berättelsen om skolgången förmedlar han även en central del av sin självpresentation som självständig, strukturerad, ambitiös och begåvad. Den självpresentationen förstärks när han drar sig till minnes ett samtal med en lärare vid grundskolans sista skolavslutning.

Min svensklärare (...) ställde frågan till mig om vad jag tror är anledningen till att jag gick ut med högt slutbetyg. Och först alltså helt spontant så sa jag till henne att jag hade bra lärare. ((skrattar)) Ja, jag ville inte vara arrogant min sista dag i skolan, så jag ville göra dem glada. Men sen så sa hon att hon inte tyckte det, utan hon sa att det var min egen ambition och att det var min egen vilja och mitt eget arbete som lett till att jag gått ut med hög prestationsnivå. Ja. Och det har suttit hos mig sedan dess, det hon sa till mig.

Även om Yusuf redan fått sina höga slutbetyg framträder lärarens bekräftelse som förstärkande av Yusufs tilltro till den egna förmågan. Utifrån sina höga avgångsbetyg från grundskolan berättar Yusuf att han gjorde ett strategiskt val att söka till den gymnasieutbildning som hade högst antagningspoäng, utifrån ett antagande om att en sådan skola bör ha bra lärare och erbjuda en högkvalitativ utbildning.

Det fanns som en osynlig barriär

Yusuf uttrycker inget missnöje med gymnasieutbildningen som sådan, men däremot innebar övergången till gymnasiet en förändring som fick negativ inverkan på hans studier.

De flesta eleverna i mitt område är invandrare, som har utländsk bakgrund. Och jag känner att jag har passat in mycket väl. Därför kände jag inte att jag hade problem med att ha kompisar och ha en trevlig skolmiljö. (...) Och när jag väl kom in på det gymnasiet, då märkte jag att de flesta här var svenskar, och det kanske bara var ett fåtal, en eller två hade någon direkt utländsk bakgrund i min klass. Och då var det typ svårare att känna att man passar in. Att det fanns som en osynlig barriär, även om man kände att man ville umgås med dem. Det fanns någon familjär känsla man hade när man väl var med personer man kan relatera till, som har utländsk bakgrund då. Ja, och efter två år så finns den känslan fortfarande med mig.

Yusufs berättelse illustrerar hur boendesegregationen – och därmed en skolsegregation – påverkar den sociala skolmiljön på respektive skola. Han berättar att han inte känner sig riktigt välkommen på gymnasiet. ”Jag känner inte att jag har direkt klickat med varje person i klassen under dessa två år, och det tyckte jag var jättekonstigt”. Yusuf berättar att de skilda skolmiljöerna påverkat hans studier negativt i samband med övergången till gymnasiet. ”När man väl har den här trygga och bekväma arbetsmiljön, då är det enklare för en att hitta sin motivation och kunna arbeta bättre”, säger han. Yusuf berättar emellertid att han har en nära vän i klassen som han känner sedan årskurs sex.

Han har också höga ambitioner. Han är också duktig i ämnen. Han är väldigt bra i matte, bättre än mig. Han är bra i kemi. (...) Vi är bra på olika saker och vi hjälper oftast varandra med det. (...) Jag skulle också säga att han inte klickar med varje person heller (...). Kanske är blyg lite, skulle jag säga. Introvert. Jag skulle nog säga att jag är introvert också. (...) Vi har typ lagt ett uppdrag för oss själva: i den här lektionen ska vi räcka upp handen minst två gånger. Ja, och det uppfyller vi. Det är ett sätt för oss båda att engagera oss och både hjälpa varandra i skolan men också personligen.

Yusufs vän framstår som en resurs i flera avseenden. När gymnasieskolan inte upplevs som välkomnande kan vännen ändå bidra till ”den trygga och bekväma arbetsmiljön” som Yusuf motiveras av. Därtill ger de varandra praktiskt studiestöd men även stöd i den personliga utvecklingen.

Det var mycket stressigt när jag pluggade hemma

Trots att Yusuf inte ”klickar” med så många i klassen har det sociala sammanhanget en positiv inverkan på hans studiemotivation – något som blir tydligt i samband med pandemin Covid-19.

Jag gick ut med A alla ettans ämnen, förutom kemi som jag fick B i. Sen i tvåan, då pandemin satte start. Man spenderade mer tid hemma än i skolan. (...) När jag väl arbetar hemma är det är oftast jättemycket brus i bakgrunden och mycket ljud. Min familj är hemma samtidigt som jag är på online möten, på lektioner, och jag kände att det var mycket stressigt när jag pluggade hemma. Och jag känner mig mer bekväm i en interaktiv lektion i skolan i stället, där man är direkt med eleverna och direkt med läraren. Det är mer genuin kontakt. Och man lär sig ju bättre.

Utöver avsaknaden av direkt interaktion med lärare och andra elever beskriver Yusuf hur hemmiljön försvårade för honom under pandemin. Han berättar att han bor med föräldrarna, två äldre bröder och en yngre syster, och att han ofta isolerar sig på rummet på grund av sin ljudkänslighet. Yusuf lånar sin systers rum under tiden hon är bortrest för att gifta sig och har innan dess sovit i en säng i vardagsrummet. Yusufs berättelse utgör ett exempel på hur ungas socioekonomiska situation – i detta fall genom trångboddhet – medför olika förutsättningar för studier i hemmet, vilket blev särskilt påtagligt under pandemin med längre perioder av distansundervisning.

Till följd av försämrade förutsättningar och sänkt studiemotivation berättar Yusuf att han inte kunde ha samma drivkraft som under första året utan att bli utmattad. Betygen kom i och med detta att spegla hans intressen.

När jag pluggade matte och när jag pluggade fysik och när jag pluggade kemi, så kände jag att det var bara typ en process jag behövde beta av och att det inte var någonting jag enjoyed. (...) Så jag tappade motivation för att plugga till de ämnena och det är därför jag sänktes. Men i ämnena biologi, svenska och engelska så stannade jag kvar på A-nivå, för det var ämnen jag tyckte om redan från början. Jag tycker ändå om fysik, kemi, matte såklart. Fast det var bara jättemycket inpackat som man behövde arbeta igenom.

Upplevelsen av vissa kurser som ”processer att beta av” kopplar Yusuf också till omställningen från grundskolans ämnesbetyg till gymnasieskolans¹⁸ kursbetyg. Han berättar att möjligheten att höja sitt betyg under högstadiets tre år gav ett lugn och en motivation, men att kursbetygen i gymnasiet medfört en stress som han inte mår bra av. Yusufs studiemotivation framstår härigenom komma ur intresset för studier, den sociala lärmiljön och möjligheten att förbättra sig. I berättelsen framstår intresset för studier sträcka sig utanför skolan. Han berättar att han brukar kolla på videor om hur man utför olika operationer, eller hur åklagare ställer frågor till åtalade personer samt att han ofta läser böcker.

När man har den här supporten hela tiden, man känner sig mer motiverad

¹⁸ Yusuf studerade utifrån läroplanen Gy11.

I Yusufs berättelse framträder å ena sidan att en trygg social miljö och bra lärare utgör viktiga förutsättningar för motivation och kunskapsutveckling. Å andra sidan berättar han att han spenderar mesta delen av sin fritid hemma på sitt rum och studerar mycket på egen hand. Jag ställer därför frågan om han fått stöd från någon i sina studier, utanför skolan.

Kanske inte hemma, men jag är med i ett online community. Det är ett rollspel på engelska (...) och jag har en vän där. Hon läser läkarprogrammet i Kanada. Jag tror hon är 26 år kanske. Jag kan prata med henne om hur det går för mig i skolan, hur det går, hur jag mår generellt. Vi pratar alltid med varandra. Och hon är själv utländsk (...) och vi har båda upplevt samma sak med typ kulturkrockar, hur det känns att leva i ett land i väst, där man har väldigt kontrasterande omgivningar än sitt eget hemland. Vi båda känner oss bekväma att prata med varandra. Vi båda relaterar mycket till varandra. Och hon har alltid varit där och stöttat mig. I tvåan så mädde jag dåligt att jag fick ett C i betyg. Jag var inte nöjd över det alls. Och hon sa till mig att ett betyg inte definierar ditt värde. Alltså, hon läser själv läkarprogrammet och jag vill också läsa läkarprogrammet och då sa hon till mig att ”Att få ett C i matte gör inte att du inte kommer in på läkarprogrammet”. För hon fick själv ett sämre betyg i matte, och hon kom in ändå. Så det är bara typ ett exempel utifrån massa exempel där hon har stöttat mig.

Vännen online framträder som ett flerfaldigt stöd för Yusuf. Hon ger moraliskt stöd och uppmuntran gällande studierna och emotionellt stöd gällande hans mående. Han finner också stöd i gemenskapen de delar av att ha minoritetsbakgrund och erfarenheter av kulturkrockar. Samtidigt utgör hon – i egenskap av läkarstudent och en några år äldre person – både en förebild och en resurs som kan berätta för honom om sina erfarenheter. Yusuf berättar vidare att det inte bara är hon som utgör ett stöd online.

Sen har vi också den här pluggrupp eller study group som vi har i det här communityt. Det är kanske sex personer (...) som också har höga ambitioner. Vi pluggar jättemycket. Och i vår privata chatt så har vi en lista, en bullet list med saker, Typ ”idag ska vi göra detta, detta, detta”. Och när man väl ser andra arbeta och att andra pluggar och att andra gör något, man känner sig motiverad själv: okej, nu vill jag själv göra detta. Vi lyfter upp varandra. Vi pushar varandra och vi stöttar varandra, att ”okej, det tar bara en timme, sedan är du klar med det” till exempel, säger de till mig då. När man har den här supporten hela tiden, man känner sig mer motiverad, man känner sig gladare över sitt arbete, det man gör, det man pluggar till.

Yusuf berättar att studiegruppen online fyller tre funktioner. För det första ger den ett socialt studiesammanhang, vilket han tidigare benämnt som en förutsättning för motivation. För det andra motiveras han av att se andras flit och triggas därigenom till att ta itu med studierna. För det tredje organiserar gruppen studierna på ett strukturerat sätt som Yusuf blir hjälpt av. Det senare knyter an till hans berättelse om högstadiet och hur han tack vare lärares tydlighet kunnat planerat sina studier för att nå sina mål. Under sommarlovet som precis börjat har han tänkt vila upp sig inför sitt sista år på gymnasiet, men även göra en plan för att lyckas bättre med sina studier framöver. Planen innebär att se över kurserna inför läsårsstarten, se vad han kan göra i förväg och hur han ska lägga upp studierna för att vara redo. ”När man väl har organiserat och planerat och man sätter en mental standard för sig själv, att okej, det här ska jag göra nu, då är det typ som att man får sin egen motivation”, berättar Yusuf. En tydlig studieplan som förutsättning för studieframgång är återkommande i hans berättelse, liksom självpresentationen som strukturerad, självständig och ambitiös. Ett år senare kommer jag få veta om hans plan hjälpt honom att nå målen med högre betyg och tillträde till läkarprogrammet.

Strax efter studenten

När jag träffar Yusuf andra gången har han precis tagit studenten och berättar att hans sista gymnasieår ”gått mycket bättre” eftersom undervisningen återigen var på plats i skolan. Han berättar att han kunnat ”fokusera bättre och arbeta bättre på egen hand” och samtidigt ”vara med kompisar från klassen och studera tillsammans”, vilket återspeglar hans tidigare berättelser om betydelsen av socialt studiesammanhang för att upprätthålla motivationen. Dessutom återkommer och förstärks hans självpresentation som självständig och målmedveten när han berättar om olika åtgärder han tagit för att förbättra sina studieresultat, så som att radera vissa appar från mobilen och att blockera vissa hemsidor på skoldatorn för att få ett ökat fokus på studierna. Dessutom har han tillämpat strategier för att motarbeta prokrastinering, som att sätta deadlines för sig själv. Han har även blivit inspirerad av en kamrat som är bra på att ta sig an uppgifter direkt, men som också uppmanat honom ”att ta hand om sig”, vilket han bland annat anammat genom att börja dagen med en promenad till sjön eller att träna oftare. Han berättar också att han spelar piano två gånger i veckan, vilket ger honom

glädje. Dessutom har han lärt sig att hantera besvikelser på ett mer positivt sätt.

Jag lånade några böcker kring det. Jag läste lite på internet och så. (...) Min mamma läser just nu barnskötarprogrammet, och i den utbildningen så ingår det att läsa om barnpsykologi, olika teorier. (...) I boken så pratar dom om olika faktorer som bidrar till det här hälsofrämjande eller salutogena. Det var mycket typ relationer, omgivning och så, men också inre faktorer av att man själv vill något, och jag kände att mycket av det passade in på mig. Men den främsta faktorn var ju då det här med att vara optimistisk, att man har en god framtidssyn, även om saker är dåliga just nu. Om man tror att det kommer bli bättre sedan, då blir det oftast bättre. Det är något jag har haft med mig. Så det är typ det som har förändrats mest tror jag, att jag har en positiv tanke till framtiden. Förra året när jag fick ett dåligt betyg då mädde jag väldigt dåligt. Men nu, om jag fått ett lägre betyg, då får jag inte samma känsla, kanske VÄLDIGT LITE stundvis, men det försvinner ganska snabbt, och det är inte något jag tänker på lika mycket.

Liksom i första intervjun framträder ett intresse för att lära sig nya saker. Så länge han kan minnas har han varit nyfiken och vetgirig. Yusuf ger exempel på tillfällen när han fått positiv uppmärksamhet för sina kunskaper, vilka sträcker sig ända ner till förskoleålder.

Majoriteten av mitt arbete var på egen hand

Nyfikenheten och intresset för att lära berättar han om som ett personlighetsdrag – inte något inlärt. Likaså återkommer att han hanterat sina studier på ett självständigt sätt. Han berättar dock att han under grundskolans senare år tagit hjälp av systemen ”i SO-ämnena”.

Och då lärde hon mig hur man skulle formulera en analys, argumentera för någonting, gardera sig i texterna och så, så jag tog lite lärdom från henne. Så det var min storasyster jag gick till när jag var i behov av hjälp. Men majoriteten av mitt arbete var på egen hand. För jag ville försöka själv.

Yusuf berättar om det konkreta studiestöd han fått av sin syster är han samtidigt som han är mån om att poängtera att han inte varit beroende av stöd från andra. När han pratar om sin yngre syster som ska börja första klass

framgår det hur han utgör en resurs för henne liksom hans äldre syster varit en resurs för honom.

Hon tittar mycket på tv, på SVT barnkanalen och så, och då förklarar jag till henne typ ord och så. Och jag läser böcker också med henne. (...) Men hon vill inte läsa böcker ((skrattar)). Hon vill spela i stället, på mobilen. Ja, men så försöker jag tvinga henne till att läsa med mig. Ibland går vi till biblioteket, så hon är i den omgivningen. (...) Och hon är duktig på matte också. Ja, jag brukar ge henne matteuppgifter så hon räknar i huvudet. $15 + 7$ eller så. Det är enkla matteuppgifter.

Berättelserna om studiestöd mellan syskonen visar hur syskon ibland kan kompensera för att föräldrar saknar högre utbildning. Yusuf berättar vidare att religionen fått större betydelse för hans studier under det senaste året.

Jag tror att det är typ det som har öppnat mig att fortsätta söka kunskap. Lära mig mer. Och inte vara bekymrad över motgångar. (...) Det stod: att studera eller anamma kunskap, det är ett sätt att dyrka gud också, att uppfylla sin religion.

Genom denna koppling som Yusuf gör mellan kunskap och religion framstår studier fylla ett högre syfte än tidigare. Han ger ytterligare två exempel på hur religionen har hjälpt honom till en bättre upplevelse av studierna. För det första har religionen hjälpt honom att ha en mer optimistisk inställning till studier genom insikten att ”gud har en plan för var och en” och att han därför ”kommer få ut något bra av att [ha] en motgång”. För det andra har han genom religionen funnit sätt att hantera avundsjuka när andra fått bättre studieresultat – något som gjort det lättare för honom att släppa upplevelsen av tävlan och i stället inspireras av andra högpresterande kamrater.

I denna intervju återkommer Yusuf till sina upplevelser av grundskolan, där vissa saker upprepas från första intervjun och andra saker tillkommer. Han talar fortsatt varmt om skolorna och berättar hur lärares bemötande haft en positiv inverkan, samtidigt som han poängterar sin självständighet i studierna.

I skolan jag gick i fram till sexan, då var lärarna uppmuntrande och bekräftande, gav positiv återkoppling kring det man gjorde, och då blev man ju såklart peppad att göra mer. I sjuan, då bytte jag skola. Då fick jag nya lärare, en ny omgivning. De flesta i klassen var inte akademiskt motiverade, men jag var intresserad av ämnena som vi fick. (...) Jag tog själv tag i det jag gjorde. Det var ingen annan som sa till mig vad jag skulle göra utan jag fick läxor, så gjorde jag läxorna. Jag hade inte något stöd eller så. (...) Även om jag [inte hade haft] engagerade lärare, då

skulle jag prestera lika typ lika bra. Jag fokuserade mest på läroböckerna som vi fick än på själva lektionen. Så jag följde typ strikt vad böckerna sa.

I berättelsen om grundskolan är Yusuf mån om att framhäva sina personliga egenskaper som avgörande för studieframgångarna samtidigt som lärares uppmuntran, bekräftelse, positiva återkoppling och engagemang bidrar till att motivera honom. Han berättar särskilt om en i skolpersonalen som ”lyfte upp klassen”.

Eftersom vår skola hade många nyanlända då behöver ju de studie-resurser som kunde hjälpa till, hjälpa de eleverna med svenskasvårigheter då, och då var hon i klassen, i vår klass. Men hon gjorde mer än vad hennes roll krävde. Hon hade genomgångar. Hon förklarade ämnena som vi hade, lektioner som vi hade. Hon höll i lektioner själv. Jag känner att hon lyfte upp klassen. (...) Hon var väldigt engagerad i det hon gjorde. Hon förklarade väldigt tydligt det vi skulle lära oss, till och med bättre än läraren. Så vi uppskattade henne väldigt mycket och hon var väldigt betydelsefull för oss i klassen. (...) Vår relation gick bortom bara skolan. Det var inte bara att hon kom hit för att hjälpa till med läxor och så, utan hon var livlig av sig. Hon var väldigt social av sig. Hon delade med sig av sitt liv.

Det som framträder som särskilt betydelsefullt hos denna kvinna är dels hennes kunskaper och förmåga att lära ut, dels ett starkt personligt engagemang och en livfull personlighet. Trots att Yusuf berättar om sig själv som en självständig elev brukade han i grundskolan gå till läxhjälp ”för att vara in the zone” och plugga. Detta knyter an till vad han berättat tidigare, både om hur han motiveras av en social studiemiljö och om svårigheterna att få studiero i hemmet.

Yusuf berättar att han på grund av svårigheterna att studera i hemmet nu söker studentlägenhet. Systemen – vars rum han hade tillgång till – flyttade hem några veckor innan hans studenten. Eftersom det var så sent in på terminen påverkade det honom inte så mycket, men inför de tänkta universitetsstudierna känner han att han behöver en så ”fridfull omgivning” som möjligt.

Inför nästa läsår har Yusuf sökt till läkarprogrammet på alla olika universitet i landet där programmet ges. Vad som tillkommer i hans berättelse detta år är ett specifikt intresse för hjärnan samt tankar om att forska. Han betvivlar emellertid att han kommer tacka ja till andra platser än det mest närliggande universitetet eftersom han ”helst inte [vill] spendera sex år där [han] inte kan träffa [sin] familj regelbundet”. Han betonar att det

behöver vara lustfyllt att studera, vilket det inte skulle vara om han befann sig långt ifrån sin familj. Vid nästa intervju kommer han bland annat få berätta om antagningsbeskedet.

Efter en termin på läkarprogrammet

Ett drygt år har gått sedan förra intervjun och Yusufs önskan om att bli antagen till läkarprogrammet har gått i uppfyllelse, även om det inte var på första försöket. Han läste upp några betyg, sökte till vårterminen och blev resevtagen. Han bor fortfarande hemma men ska flytta till en studentlägenhet om en månad där han ”kan plugga i lugn och ro”. Efter Läkarprogrammet vill han antingen gå en specialistutbildning i neurologi eller doktorera inom neurokemi, berättar han.

Början av utbildningen har dock inte gått som förväntat. Yusuf berättar att ”det är en väldigt intensiv utbildning” och att han inte mått bra, vilket påverkat hans studier. Han ”hängde inte riktigt med” och har valt att inte göra flera av terminens tentor. I stället ska han ta igen dessa till hösten, berättar han.

En positiv händelse är att Yusuf hamnat i samma klass som en kamrat från grundskolan, och via henne funnit ett socialt sammanhang på utbildningen som består av en grupp personer med ”samma kulturella bakgrund”. I första intervjun berättade Yusuf om svårigheterna i övergången från grundskola till gymnasieskola, när han lämnade ett skolsammanhang med många som delade liknande bakgrund, till ett sammanhang som dominerades av majoritetssvenskar. Övergången från gymnasiet till universitetet har inneburit att återigen vara i ett studiesocialt sammanhang där han känner sig hemma och välkommen. Liksom i tidigare intervjuer berättar han att det sociala studiesammanhanget har en positiv inverkan, men i denna intervju blir betydelsen delvis annorlunda.

Att man inte känner sig ensam om studierna, att det är intensivt, att det är tufft, att det är jobbigt liksom. Att höra det från andra, det ger ju ändå någon form av återkoppling, typ bekräftelse eller validering av sina känslor, att man är inte ensam. För man kan må bättre av att veta det.

Det sociala sammanhanget har i tidigare intervjuer bland annat beskrivits som ett moraliskt stöd, men då av en annan karaktär än i denna intervju. Tidigare har det främst skapat motivation till att studera. Här framträder det moraliska stödet som en delad upplevelse av utmaningarna med studierna.

Yusuf betonar dock att han inte har ett stort socialt behov och inte haft det tidigare heller, utan har kunnat hantera sina känslor själv genom ”mycket introspektion”.

Man lär sig för att det är roligt, inte för att det ska liksom bli klart

Att Yusuf förlitar sig på sig själv först och främst återkommer genom alla tre intervjuer. Inte minst blir det tydligt när han berättar om hur han organiserar sina studier. Jag frågar honom om det är något han lärt sig av någon eller som han kommit fram till själv.

Min pappa hade inställningen att först gör man läxorna, sen kan man spela. Jag hade den liksom internaliserad, kan man säga. Det var liksom common sense att man gör läxorna. (...) Det kändes som en självklarhet att man gör en plan.

Här framträder hur pappan förmedlat ett förhållningssätt till studierna där de tydligt får en högre prioritet än nöjen. Yusuf berättar även om en mattelärare på gymnasiet som inspirerat honom till att göra studieplaneringar.

Min mattelärare var ganska pedagogisk av sig så han gjorde typ en instuderingsplan för samtliga elever i klassen (...), han la upp en struktur för oss. Så det var något jag härmade kanske lite, att skriva vilka uppgifter vi ska göra. (...) Fokuset [i högstadiet] var bara på att beta av uppgifterna och inte på att fokusera på uppgifternas innebörd, som vår lärare gjorde i gymnasiet. (...) Och han påminde oss att det är viktigare att förstå uppgiften än att lösa den. Och det var inte något man riktigt sa innan.

Här framträder att mattelärarens pedagogiska upplägg inte bara innebar en praktisk struktur utan ett skifte i förhållningssätt. Även om Yusuf berättar om sitt intresse som en central drivkraft, framgår att skiftet i fokus från görande till lärande hade positiv påverkan på hans studieframgångar. Utöver en god studieteknik kommer Yusuf fram till att han hade något som var mer grundläggande, nämligen lusten att studera. Han berättar att han betraktat studierna ”mer hobbyaktigt” än som ett jobb att göra, vilket varit av stor betydelse för hans motivation. Studier har således ett egenvärde för Yusuf.

Att motiveras av sitt intresse och att studera för att lära snarare än att få det gjort framstår som viktiga i sig men blir särskilt framträdande när han berättar om sin erfarenhet av läkarprogrammet.

De sa liksom att man ska bara typ beta av liksom informationen. Det är bara att knacka in det i huvudet. (...) Jag tycker om när det finns i någon kontext. Att man lär sig för att det är roligt, inte för att det ska liksom bli klart. Jag tycker inte om inställningen. För mig, om jag tänker ”Jag ska plugga detta för att klara provet” liksom, jag har ingen motivation för det alls. Men när jag tycker om ett ämne som medicin och läser det då tycker jag om att göra det i lugn och ro och verkligen ta mig an det de förklarar. Och då har jag lust att studera. (...) Man studerar att för att hjälpa människor, för att rädda liv. Man studerar inte för att beta av en tenta. Och intensiteten av utbildningen, att man får något nytt varje dag, det var ny miljö för mig (...). Det finns någon som föreläser, beskriver informationen och sen typ direkt efter så bör du plugga in det liksom, man känner sig som diskmaskin. (...) Alltså, pluggstrukturen av universitetet är intensiv helfart. Och visst, det är det för att man ska kunna göra klart utbildningen på så kort tid som möjligt, men det tappar ändå lite av essensen.

I denna berättelse framträder hur Yusufs främsta drivkraft – intresset och kunskapstörsten – missgynnas av läkarprogrammets organisation och höga tempo genom tre kontrastpar som han kritiskt målar upp. Det första gäller sättet att studera, där han behöver memorera mängder av information snarare än bygga kontextualiserad kunskap. Det andra gäller syftet med studierna som skiftas från att lära för att rädda liv till att lära för att klara tentor. Det tredje gäller drivkraften att studera, där intresse hamnar i bakgrunden medan prestation och resultat hamnar i förgrunden.

Motivet med högre studier uttrycks i Yusufs berättelse som en väg mot ett meningsfullt yrkesliv samt att göra föräldrarna stolta och höja familjens sociala status. Samtidigt tillskriver han studierna ett egenvärde, inte minst till följd av hans intresse och kunskapstörst, vilka utgör de främsta drivkrafterna för studieframgång. Yusufs studiemotivation upprätthålls genom trygga, studiesociala sammanhang, bra lärare samt familjens stöd och förväntningar. Samtidigt framträder hindrande omständigheter. Familjens trångboddhet ger sämre förutsättningar till studiefokus i hemmet – i synnerhet under pandemin, vilken också försvårar genom förlusten av en social lärmiljö. Därtill speglar Yusufs berättelse hur segregationen utgör hinder i övergången från grundskolan – där han känt att han passat in bland många elever med migrationsbakgrund – till en gymnasieskola med många majoritetssvenskar där han inte känt sig fullständigt välkommen.

Sammanfattning av vägen via intresse och framtidsmål

För Lova, David, Tim och Yusuf framträder vägen mot högre utbildning som driven av studieintresse, engagemang och/eller en yrkesdröm. Hos Lova, David och Yusuf ger tidigt formulerade drömyrken en tydlig riktning åt utbildningsbanan, medan Tims väg formas genom ett växande politiskt engagemang under gymnasiet. Lova, Tim och Yusuf berättar om ett starkt studieintresse och om en skolgång som varit lätt – där höga betyg blivit en naturlig följd – medan David berättar om en vändpunkt i högstadiet då han inser att han behöver höga betyg för att nå sin dröm. Samtidigt framträder prestationerna inte enbart som följer av intresse och framtidsmål. Deltagarna berättar också om drivkrafter såsom tävlingsmentalitet och revanschlust, vilka ibland leder till prestationspress. Lovas, Davids och Tims föräldrar förmedlar stöd och uppmuntran utan krav, medan Yusuf har tydligt uttryckta förväntningar om högre studier från föräldrarna – och på så sätt liknar deltagarna i förra avsnittet. Gemensamt i dessa berättelser är att studierna inte enbart framstår som medel för framtida arbete, utan också ges mening genom lust, engagemang eller självförverkligande. Samtidigt formas intresset och målen i sociala sammanhang och påverkas av skolmiljöer och relationer till föräldrar, lärare, kamrater och partners. Vägen mot högre studier framstår därmed som intresse- och målstyrd, men inte frikopplad från de relationer och villkor som gör intresset möjligt att utveckla och hålla fast vid. För Yusuf är framtidsmålet inte bara formulerat utifrån studieintresse och drömmen om ett meningsfullt yrkesliv. Att bli läkare är även ett sätt att göra föräldrarna stolta och höja familjens sociala status. Därigenom bildar hans berättelse en övergång till nästa avsnitt där fyra andra deltagare berättar om hur utbildningsprojektet formas i relation till föräldrarna – som en väg mot förändrade livsvillkor.

Den kollektiva vägen mot förändrade villkor

I detta avsnitt berättar Katarina, Hanna, Diana och Emelie om hur vägen mot högre utbildning formas i nära samspel med en eller båda föräldrarna, som ett medel att förändra de livsvillkor som präglade den egna uppväxten eller tidigare generationer. Deltagarnas hemförhållanden skiljer sig åt, och även om föräldrarna får en central roll i samtliga berättelser sker detta på skilda sätt.

Katarina: ”kunskap gör en smart och då gör man smarta val”

Katarinas berättelse handlar om hur en orientering mot högre utbildning växer fram och omformas över tid, och om hur utbildning blir ett sätt att förändra sig själv och sina livsvillkor. Hon beskriver hur studier går från att vara en ickefråga till att få hög prioritet, vilket sker genom avgörande möten i skolan, särskilt med en lärare som väcker hennes intresse och visar hur utbildning har en avgörande betydelse i människors livslopp. Samtidigt innebär orienteringen mot studier ett arbete med att ta avstånd från den bakgrund och de livsbanor hon inte vill identifiera sig med.

Relationen till mamman får en särskild betydelse i Katarinas berättelse. Mamman framträder både som den som skapat de emotionella förutsättningarna för att lyckas i skolan och som en central referenspunkt för den mening utbildning får i hennes liv.

På vårterminen i trean

Min allra första intervju är med Katarina, i ett grupprum på gymnasieskolan där hon går sin sista termin. Jag inleder med den fråga jag ska ställa till alla deltagare: ”Jag är alltså intresserad av berättelser om hur unga människor får ambitionen att studera på högskola och universitet trots att deras föräldrar inte gjort det. Det jag skulle vilja är att du berättar om ditt liv och inte bara om just studier och framtidsplaner utan om hela ditt liv.”

Hon kom till Sverige för att kunna få en högre utbildning

Katarina inleder sin berättelse med att säga ”Jag har en ensamstående mamma”. Att hon har en ensamstående mamma visar sig i hennes berättelse vara av betydelse inte enbart för hennes uppväxtvillkor utan också för vad som motiverar henne att studera och göra karriär. Efter denna inledande mening fortsätter hon – liksom flera andra deltagare kommer att göra – med sådant hon själv inte upplevt men fått berättat för sig. Katarina berättar om mamman som gått i skola i hemlandet i forna Sovjet tills styret föll 1991 och utbildning blev avgiftsbelagd, och om pappan som köpt sig ett diplom som civilingenjör utan att ha genomfört utbildningen. Hon beskriver deras grundutbildning från hemlandet som bristfällig och att de saknar kunskaper som hon själv besitter. Katarina berättar vidare om mammans huvudmotiv för att lämna landet.

[Mamma] kom till Sverige för att kunna få en högre utbildning. Men så blev hon gravid med mig och var tvungen att ge upp de planerna.

Berättelsen om mammans avbrutna utbildning placerar Katarinas uppväxt i en specifik historisk tid och plats och synliggör hur hennes möjligheter att studera formas i relation till mammans livslopp. På så sätt motiverar mammans utbildningshistoria Katarina att ta tillvara de möjligheter som hennes mamma inte hade.

Citatet ovan kan ge sken av självförebående, men Katarinas livsberättelser innehåller inte skuld. Däremot berättar hon om vägen mot en högre utbildning som ett moraliskt och kollektivt projekt som inte enbart är till för henne själv.

Desto mer jag kan desto mer kan jag också skydda min familj

Som barn till en ensamstående mamma och en opålitlig pappa beskriver Katarina en uppväxt präglad av socioekonomisk utsatthet. Mot denna bakgrund framträder en stark drivkraft hos henne att via kunskaper, studieframgång och karriär kunna förändra sina egna och inte den närmsta familjens livsvillkor.

Och det är också en grej, att desto mer jag kan desto mer kan jag också skydda min familj. Mamma, hon kan ju inte så mycket om hur världen är uppbyggd. Men JAG vet ju, och jag vill lära mig mer om det. Och på ett sätt så känns det som att jag kan försörja men också ta hand om min

familj på det sättet. Så jag tror jag valde att plugga vidare och bli så ambitiös inom skolan för att det är kul, men jag vill också kunna ta hand om min familj och jag tycker om den känslan att jag HAR makten att kunna bestämma över mitt liv. Jag har kunskapen som krävs för att kunna göra olika val. Och det är något som inte någon annan i min familj har egentligen.

Utbildning framträder visserligen i form av ett egenvärde, men här betonas kunskap och utbildning som nyckel till självbestämmande och valfrihet men framför allt som ett kollektivt och moraliskt projekt. Katarina uppfattar att hon är den som via kunskap och utbildning har möjlighet och makt att förändra livsvillkoren – inte bara för sig själv utan även för sin mamma och syster. Hon tar som den utbildade familjemedlemmen på sig ansvaret att skydda familjen, vilket inte begränsas till förbättrade ekonomiska förutsättningar.

Jag vet ju att mamma har haft det ganska tufft i och med att hon inte kunde svenska när hon flyttade hit. Hon jobbade ganska hårda arbeten. Hon jobbade på lager där det var väldigt fysiskt ansträngande för henne. Hon har även haft väldigt svårt när det kommer till olika rättigheter som hon har. Hon visste inte hur A-kassa funkade och hon visste inte vilken hjälp hon kunde få som ensamstående mamma. (...) Och jag vill väl egentligen kunna hjälpa henne med de sakerna. (...) Jag vill vara där för henne när hon inte ORKAR jobba jättemycket längre. (...) Så det är väl på det sättet jag vill skydda henne, men också min syster. (...) Om hon inte tjänar den lönen hon behöver så vill jag kunna vara där för att ställa upp för henne, och det är väl också en ganska stor faktor till varför jag VILL plugga till ett bra jobb.

Utbildning som kollektivt och moraliskt projekt står i relation till social klass i Katarinas berättelse, vilket här gestaltas intersektionellt och på olika nivåer. Mammans socioekonomiska förutsättningar tillsammans med migrationserfarenheten utgjorde hinder på strukturell nivå, gällande tillgång till kunskap om samhällssystemet och om hennes rättigheter, valmöjligheter på arbetsmarknaden och ekonomiska begränsningar som ensamstående mamma.

Om jag inte kände för att gå till skolan då tog han inte mig till skolan

Katarinas har vid intervjutillfällena ingen kontakt med sin pappa. Under uppväxten har han dock påverkat henne negativt, vilket lämnat spår. När

Katarina berättar om den problematiska uppväxten och relationen med sin pappa framgår det att hennes studieframgång varit mot odds.

Jag föredrog att vara hos mamma. Hon gav mig en säkerhet som inte han kunde ge. En grej som jag minns är att om jag inte kände för att gå till skolan då tog han inte mig till skolan, medan mamma var så här "men du måste gå till skolan". (...) Sen så brydde han sig inte så mycket om vad jag gjorde. Han visste ju aldrig vilken årskurs jag gick i. Han visste aldrig vilken skola jag gick på. Han var inte engagerad på DET sättet utan han ville bara se att jag skulle hamna någonstans bra. Och han visste ju att jag gjorde det, så jag tror att han bara () antog att jag skulle bli något jättebra och hjälpa honom också. (...) pappa hade den förväntningen att jag skulle ta hand om honom och hjälpa honom. Typ att bli (...) ekonom och hjälpa honom med hans ekonomi.

Katarina beskriver två egenskaper hos pappan som vanligtvis uppfattas som någonting positivt: frihet och höga förväntningar. I detta fall är dock friheten skadlig och förväntningarna sprungna ur egoism medan mammans krav är gynnsamma. Från mamman får Katarina i stället en positiv frihet i att göra självständiga utbildningsval. Katarina jämför friheten från mamman med de verkningslösa förväntningarna från pappan som uppkommer först efter att hon börjar utmärka sig som framgångsrik i skolan, berättar hon.

[Mamma] har aldrig varit en sådan person som sagt att jag MÅSTE plugga till en viss utbildning. Hon har aldrig sagt att jag måste ha vissa betyg (...) Under de åren jag HADE kontakt med min pappa då var han helt motsatsen till min mamma. Han var väldigt (...) på med att jag SKULLE få bra betyg, jag skulle bli jurist eller ingenjör eller läkare. (...) Det påverkade mig inte så mycket förutom att jag kanske var stolt över mig själv för att han åtminstone hade de förväntningarna på mig. Jag vet ju att alla mina andra kusiner som inte har samma ambitioner, ingen hade ju någon förväntning på dem. Det var ju inte så här att "åh, han ska bli läkare" utan "han jobbar hos El-Giganten", jag vet inte.

Katarina berättar att hon aldrig tänkt på att uppfylla pappans förväntningar. Trots att de inte påverkat hennes utbildningsval eller motivation har de gjort henne stolt eftersom förväntningarna här framträder som följden av – inte förutsättningar för – skolprestationer. Det framträder också som stolthet i relation till faktisk eller tänkbar status i relation till sysselsättning.

Jag är ju så här "ge mig en bok för jag vill bara läsa"

I sin berättelse markerar Katarina ofta skillnaden mellan henne själv och släkten, som en form av självpresentation. Här jämför hon sig med släkten i föräldrarnas hemland.

Som tjejer har man väldigt specifika roller i hemmet. De är väldigt gammaldags på det sättet. Tjejen ska kunna laga mat och duka och se till att alla har det bra. Och jag har ju inte växt upp på samma sätt. Jag kanske kan laga mat men jag orkar inte ta hand om alla hela tiden (...). Man ska typ vara som en () slav för familjen, man ska göra allt. Och jag är ju inte alls så, utan jag är ju så här "ge mig en bok för jag vill bara läsa". Och det var ju något som var lite konstigt för dem. Eller, de sa ju aldrig att de tyckte det var konstigt men jag tror att de förstod att "de kommer från Europa och där är det så". () Så där var det mest att jag kanske var lite udda för att jag just var tjej och att jag inte var som de andra.

I jämförelsen med kusinerna som bor i Sverige talar hon om skillnader som är kulturella, kunskapsmässiga och relaterade till deras och hennes tänkta status. När Katarina besökte föräldrarnas hemland kom hon att tydligt avvika kulturellt i tre bemärkelser: som europé, som studiefokuserad och genom att vara tjej på ett annat sätt än förväntat. Distanseringen från släkten framträder i Katarinas berättelser även som ett avståndstagande från sin bakgrund och föräldrarnas hemland. Hon berättar om dess bristfälliga utbildningssystem och förlegade könsroller. Katarina berättar också att hon inte har nära relation till övriga släkten men ett mycket starkt band till sin mamma och syster. De vuxna som Katarina i stället berättar om som särskilt viktiga är lärare hon haft. Katarina berättar att hon inte alltid presterat väl i skolan.

I stället för att gå hem och kolla på tv-program så började jag plugga

Mötet med mellanstadieläraren Andreas framstår som en vändpunkt i Katarinas liv. Han var inte bara läraren som väckte hennes lust att lära, utan en person som utlöste en första medvetenhet om betydelsen av kunskap och utbildning.

När jag var liten så tänkte jag inte så mycket på utbildning. Jag var ganska dålig i skolan fram tills femman. Jag fick ganska dåliga poäng. Jag var aldrig motiverad eller engagerad i skolan. Det var under femman som jag började få ett intresse för historia. (...) Jag hade en lärare som hette Andreas och han jobbade som nämndeman hos tingsrätten och

han hade alla de här roliga historierna och han var en väldigt duktig pedagog. Han fick mig att vilja lära mig vidare. Så i stället för att bara gå hem och kolla på en massa tv-program så började jag plugga. Och han var ju min historielärare så jag pluggade väldigt mycket historia. Sen förstod jag att jag tyckte om att läsa ganska mycket, så jag började läsa andra böcker som inte hade något med historia att göra och det var väl så jag började stimulera min hjärna. Jag förstod att det var ganska kul att läsa, jag tyckte om att ha diskussioner om olika samtalsämnen som hade [att göra] med sociala vetenskaper.

Genom mötet med Andreas går utbildning från att vara en icke-fråga till ett aktivt projekt. Förutom en skicklig lärare är Andreas också en förebild i egenskap av nämndeman. Utifrån rollen som nämndeman har han ett budskap att förmedla till sina elever som Katarina lägger på minnet.

Han la väldigt stor väldigt vikt vid att "de flesta människorna vi träffar i rätttegången är människor som inte ÄR utbildade och de kan inte så mycket och därför begår de fel val". Och det var väl något som hängde kvar över mig. Kunskap gör en smart och då gör man smarta val.

Andreas berättelser från rätttegångarna får en särskild betydelse för Katarina som har kriminella närstående. Utifrån Katarinas bakgrund och omgivning ser hon i sin lärares berättelser sambandet mellan livsbana och utbildningsbana, vilket öppnar upp hennes framtidshorisont och triggar ett starkt aktörskap i relation till hennes skolgång. Katarinas väg i livet blir att satsa på studierna, att vara smart och att göra smarta val. Tingen för denna vändpunkt var läsåret innan övergången till högstadiet, när hon skulle få sina första betyg. Cirka elva-tolv år gammal fattar då Katarina ett självständigt beslut om skolval i syfte att få den bästa tillgängliga utbildningen, ett beslut som blir möjlig tack vare en gynnsam typ av frihet från mamman. Katarina anger en inre motivation, att utveckla sig själv, som grundläggande för sina studieframgångar. Lusten att lära har ett egenvärde för Katarina, men också ett mervärde i hennes identitetsarbete.

Jag TYCKTE OM skolan. Jag tyckte om att känna mig smart också. Det är något som jag tror har drivit mig ganska länge. Och det är just att min familj HAR inte så bra utbildning och, det kanske låter lite elakt men, det känns bra att veta att jag KAN mer än dem.

När Katarina beskriver hur hon började tycka om att känna sig smart, kopplar hon det direkt till familjens utbildningsnivå. Hennes förändrade självbild formas alltså i relation till familjens position. Att kunna mer blir inte

bara en individuell prestation utan en markering av skillnad gentemot släkten – en skillnad hon återkommer till flera gånger under intervjuens gång. I den meningen kan vändpunkten i femman förstås som början på en social ompositionering i relation till släkten, där förändringen först sker i självförståelsen. Även om hennes materiella och strukturella förutsättningar inte kan komma att förändras förrän efter flera år, medför hennes utbildningsbana att hon upplever en förändrad hierarkisk position gentemot den delen av släkten hon inte vill identifiera sig med. Genom att studera känner hon sig anorlunda och upplever en ökad distans till släkten ju mer kunskaper hon får.

Hon var ju både den här kvinnan som kunde jättemycket, men hon var också den kvinnan som hjälpte mig jättemycket i skolan

Katarina berättar vidare om skolbytet och hur det finns speciella lärare på den nya skolan som får stor påverkan på henne, och som hon tillskriver en avgörande roll i sin väg mot högre studier. Hon berättar i detalj om ytterligare två betydelsefulla lärare, om än i en annan bemärkelse än Andreas.

Min SO-lärare, hon hette Marleen. (...) Hon var för det första väldigt duktig på att lära ut. Och hon var ganska sträng. Men hon var väldigt snäll mot MIG, för hon märkte ganska snabbt att jag VAR väldigt intresserad av ämnet. Hon stannade alltid kvar extra med mig om jag ville veta något mer. (...) Jag låg väldigt sjuk i flera veckor, missade skolan. Och när jag väl kom tillbaka var hon där och såg till att jag kunde allting. Hon liksom planerade med mig hur jag skulle komma i kapp med de andra ämnena också, men också hur jag skulle lära mig HENNES ämnen och vad hon hade gått igenom. Så hon var ju jättestor hjälp. Och jag hade även väldigt svår social fobi när jag gick i åttan och sjuan, och hon hjälpte mig även väldigt mycket med det. Så hon var ju både den här kvinnan som KUNDE jättemycket, men hon var också den kvinnan som hjälpte mig jättemycket i skolan med de ämnen som mamma kanske inte kunde hjälpa mig med.

Katarinas berättelse är ett exempel på när skolan – i detta fall via läraren Marlene – lyckas väl med sitt kompensatoriska uppdrag. Marlene blir inte bara betydelsefull som lärare. Hon bidrar med struktur, omsorg och pedagogisk tydlighet för Katarina som inte kan få den typen av stöd i hemmet. Marlene erbjuder inte bara emotionellt stöd utan också konkret kunskap om hur man studerar effektivt. Här framträder Katarinas studieframgång inte enbart som en fråga om drivkraft utan också som

tillgång till studietekniska resurser och bekräftelse. Berättelsen om Marlene visar även vikten av en god relation mellan lärare och elev. Genom en god relation och bekräftelse av Katarinas förmågor får Marlene rollen som en brobyggare mellan den sociala kontext där Katarina vuxit upp och den akademiska världen.

Anledningen till varför jag har ansökt till olika ingenjörsutbildningar

Mellanstadieläraren och nämndemannen Andreas är den första av brobyggare i Katarinas livsberättelse, följt av högstadieläraren Marlene. Katarina berättar vidare om Anna – den tredje läraren som har särskilt stor påverkan på Katarinas livslopp.

Jag märkte att jag även var väldigt intresserad av natur, och jag tyckte om biologi och kemi. Jag hade en rysk lärare inom de ämnena och hon var väldigt lik mina föräldrars beteende. De har ju liksom gammal rysk uppväxt. Så hon fick mig att inse hur det hade varit om mina föräldrar fick en högre utbildning, för hon var väldigt, väldigt duktig. Hon var civilingenjör inom nanoteknik tror jag. Och det var det som fick mig att välja till natur. Jag tyckte det var väldigt kul det hon berättade om, vad hon arbetade med. Hon är också anledningen till varför jag har ansökt till (...) olika ingenjörsutbildningar. (...)

Katarina beskriver läraren Anna med sina kunskaper som en förebild som inspirerar henne i den framtida utbildningsvägen. Därtill får det frö som historieläraren och nämndemannen Andreas sår i femman nu näring genom den ryska läraren som inte bara *berättar* om sambandet mellan livsbana och utbildningbana utan förkroppsligar det. Med en liknande kulturell bakgrund som föräldrarna uppvisar hon skillnaden mellan att inneha en reell utbildning i stället för ett köpt diplom, såsom pappan har.

Jag såg vilken potential min pappa åtminstone kunde ha om han faktiskt pluggade och inte bara köpte ett diplom. Så det var ju lite synd. (...) Pappa är ju civilingenjör och hon var ju civilingenjör, och hon kunde ju faktiskt om sitt yrke. Hon visste vad hon höll på med.

Mötet med läraren Anna ger Katarina en vision om hurdan hennes pappa kunnat vara om hans diplom vore äkta. I detta citat gör Katarina en skarp distinktion mellan titel och kunskap, där lärarens utbildning representerar substans och kompetens. Genom Anna omvärderar Katarina även sin

bakgrund. Utbildning blir därmed det som gör den stora skillnaden mellan vad hon vill identifiera sig med och vad hon vill distansera sig ifrån. Med Anna återkommer även ett liknande budskap som läraren Andreas förmedlat tidigare.

Hon lade också väldigt mycket vikt vid att "om du är smart så har du makt, och när du har makt så kan du göra vad du vill".

Andreas budskap om att utbildning gör en klok, vilket leder till kloka val i livet, förstärks och breddas genom Annas yttrande om att kunskap leder till makt och till valfrihet. I relation till berättelsen om mammans förutsättningar blir Anna – med liknande bakgrund som föräldrarna – representant för ett alternativt livslopp som möjliggörs av kunskap, som leder till makt, som leder till valfrihet. Anna blir således en förebild såväl som en brobyggare.

En blandning av vad jag tyckte om och vad jag tror är bra för framtiden

Vid denna första intervju är Katarina i slutet av sin gymnasieutbildning på ett naturvetenskapligt program och berättar om hur hon inför högskolan försökt att på bästa sätt kombinera det hon har störst intresse för, med något hon ser som ett bättre strategiskt val.

Mitt intresse är för ekonomi men det är bra att även kunna ha fysik och matematik, så då tyckte jag att civilingenjör var det bästa för mig. (...) Och det var väl då en blandning av vad jag tyckte om och vad jag tror är bra för framtiden.

Med bakgrund av Katarinas tidigare jämförelse av sin pappa och läraren Anna framstår även valet att söka till civilingenjörsutbildning som symboliskt laddat. Båda har civilingenjörsexamen – pappans är köpt medan Annas är reell – och Katarinas val av utbildning följer Anna som förebild. Ett år senare kommer Katarina ha omvärderat sitt val och fått såväl nya perspektiv som drivkrafter.

Snart ett år efter studenten

I den första intervjun framträder Katarina som målmedveten och inriktad på studieframgång. I den andra intervjun nyanseras denna bild genom att synliggöra svårigheterna i övergången från gymnasium till universitet och de

villkor som följer av att vara först i familjen att påbörja högre studier. När jag tretton månader efter vår första intervju träffar Katarina igen, berättar hon hur ”jätteexalterad” hon var över att påbörja högre studier och att ”det var skönt att komma in på en ny miljö med nya människor och forma nya mål”.

Det bästa jag kunde göra var att avsluta mina studier

Katarina fortsätter sedan berätta hur hennes första möte med högre studier inte alls blir som hon förväntat, och att hon snart blir tvungen att tänka om.

Efter två månader så kände jag att jag inte orkade mer med studierna. Jag kände inte att jag tyckte om det jag pluggade och jag hade många symptom av utmattningssyndrom. Jag kände att det bästa jag kunde göra var att avsluta mina studier och se vad jag vill göra i ett år och sen börja igen nu, 2022, höstterminen. (...) Jag tror jag hade en väldigt naiv syn av den utbildningen jag började på (...). Jag tror inte jag direkt fattade vad man faktiskt skulle studera, utan jag hoppade väl mest in i studierna för att jag var så exalterad och för att jag såg alla andra som började plugga och jag tror inte jag ville hamna efter. (...) Och jag tyckte inte om det, så- () Det är inte kul att plugga någonting som man inte tycker om, som man inte kan se sig själv fortsätta med, speciellt inte i flera år.

I detta citat framträder tre villkor av betydelse för Katarinas utbildningsbana: bristande intresse, avsaknad av utbildningserfarenhet i familjen samt prestationskrav. Året innan angav Katarina att grunden till hennes val av utbildning främst var strategiska överväganden. Hon uppfattade att en utbildning med matematik och fysik skulle ge goda förutsättningar för framtiden, men det var inte hennes främsta intressen. Det bristande intresset visar sig i efterhand vara en dålig förutsättning att lyckas med studierna. Samtidigt illustrerar detta hur förutsättningarna skiljer sig åt beroende på om det finns föräldrar eller andra närstående som kan berätta vad högre studier faktiskt innebär. Som först ut i familjen med att gå en högre utbildning har Katarina inte haft möjlighet att förberedas på vad universitetsstudier skulle innebära, eller haft tillgång till studiestöd under tiden. Därtill berättar hon om prestationskrav som uppkommit i en högpresterande omgivning i gymnasiet, där hon själv vill hålla jämna steg med sina vänner.

Medan hon i första intervjun betonade hur hon tyckte om att känna sig smart, kommer en delvis annan sida fram i denna intervju. Katarina berättar hur hon haft svårt att koncentrera sig och att komma i gång med skoluppgifter, vilket gett henne ytterligare press att gå vidare till högre studier direkt efter gymnasiet, för att bevisa sig inför sig själv och andra. Hon säger att ”Jag ville inte att människor skulle tro att jag var lat eller dummare än andra.” När jag frågar vilka människor hon syftar på reflekterar Katarina över att pressen egentligen inte kommer från familj, släkt eller vänner. Som hon själv uttrycker det är hon ”den enda som faktiskt kritiserar och tänker på det sättet”.

Mot bakgrund av hennes självpresentation i den första intervjun – där begåvning och prestation stod i kontrast till släkten – framträder en annan sida i denna intervju. Rädslan att uppfattas som ”lat eller dummare än andra” visar att det inte finns enbart en självpresentation – som begåvad och ambitiös – utan att den samexisterar med en mer sårbar sådan. Mot den självpålagda pressen som Katarina beskriver framträder mamman som en betydelsefull motvikt.

Min mamma, hon har ju aldrig haft någon syn på något i mitt akademiska liv. Hon bryr sig, men hon bryr sig inte om jag pluggar till läkare eller om jag pluggar till, jag vet inte, OM JAG ENS PLUGGAR. Hon är redan så stolt över mig, så hon bryr sig inte. Och det var ju hon som ville att jag skulle sluta med den utbildningen, för hon såg hur jag höll på.

Mammans roll visar sig främst i form av moraliskt stöd, omtanke och uppmuntran utan förväntningar på prestation. Medan mammans roll i grundskolan var att tvinga Katarina till skolan även när hon inte kände för det, blev hon nu den som uppmanade henne till att avbryta sina studier trots att Katarina insisterade på att fortsätta. Mamman och hennes bakgrund återkommer också som central när Katarina reflekterar i helhet över sina studieambitioner. Mammans utbildningsdröm utgör då en viktig referenspunkt i Katarinas berättelse om varför hon fortsätter att orientera sig mot högre studier.

det är väl kanske att jag, inte vill uppfylla den drömmen ÄT henne, men att den nästan har liksom kommit över till mig lite, och att jag ser vikten av en utbildning.

Ambitionen handlar inte bara om hennes egen framtid utan också om att förvalta den betydelse utbildning haft i mammans livslopp.

Katarina berättar vidare hur erfarenheten av universitetsstudierna leder till en förändring i hur hon ser på sina mål och på vad studierna ska vara till för.

Nu är jag väl mer att jag vill plugga någonting som jag tycker om

Efter avhoppet från utbildningen har Katarina jobbat lite och tagit några fristående kurser för att ”hitta någonting som jag faktiskt tycker om att plugga”.

[I gymnasiet] var ju mitt främsta mål att jag skulle börja plugga direkt och jag skulle bli klar inom tre år och direkt då skulle jag börja jobba och börja vara självständig och bli relativt framgångsrik i en ung ålder. Och nu är jag väl mer att jag vill plugga någonting som jag tycker om.

I Katarinas berättelse blir avhoppet en vändpunkt som innebär ett skifte från prestation till intresse. Inför hösten upplever Katarina mindre press på sig själv och inte lika höga förväntningar på utbildningen. Hon berättar att hon känner sig mer förberedd efter att ha påbörjat en högre utbildning och förstått hur det skiljer sig från gymnasiestudier.

Drygt ett år in på nya programmet

Mycket har hänt i Katarinas liv mellan den andra och denna tredje och sista intervju. Hon har börjat på en ny utbildning, skaffat jobb och flyttat hemifrån. I den tredje intervjun framträder hur Katarinas tidigare erfarenheter av universitetsstudier och avbrottet från utbildningen har förändrat hennes sätt att orientera sig mot studier. Intresset för studier – som först väcktes i grundskolan – framstår nu tydligare som en förutsättning för att studierna ska fungera, samtidigt som hennes strategiska tänkande i högre grad grundas i egna erfarenheter av studiernas praktiska värde. I intervjun framträder också en förändrad bild av mammans kunskaper och av vilken betydelse utbildning fått i deras liv.

Jag har aldrig presterat så här bra i skolan

I kontrast till den andra intervjun där Katarinas utbildningsbana tagit en oväntad vändning med avhopp från civilingenjörsutbildningen handlar den tredje intervjun om ett omtag och en positiv vändning.

Skolan har gått väldigt bra nu. Det är väldigt tufft, men det är också för att det händer så mycket runt omkring. Jag har aldrig presterat så här bra i skolan heller. Jag har fått två stipendier för mina studier. Man får ett stipendium om man har presterat bra under sina kurser. (...)

Sedan så fick jag ju också godkänt i alla mina kurser först året på första försöket, och då är det också någon stiftelse som man kan få [stipendium av] om man lyckas göra det.

Vägen från att hoppa av civilingenjörsprogrammet till att nå dessa framgångar på den nya utbildningen har gått via fristående kurser, med intresse som främsta vägledare.

Jag pluggade några fristående kurser förra året, typ företagsekonomi och organisation och ledarskap och lite sådana lite mer ekonomiska kurser (...) och då när jag pluggade ekonomi och juridik så insåg jag att logistik verkade väl vara en lite rolig del.

Första gången jag mötte Katarina, när hon fortfarande gick på gymnasiet, berättade hon att ekonomi var hennes främsta intresse, men hon gjorde ett utbildningsval utifrån vad hon tänkte skulle vara strategiskt bra för hennes framtida karriär. I denna tredje intervju knyts Katarinas studiemotivation i allt högre grad till intresset för ämnet. Efter hennes första erfarenhet av högre studier, som ledde till avhopp, återgick hon till ekonomiinriktade kurser som hon är mest intresserad av.

Jag har mycket mer kontakt med arbetslivet, inom det jag pluggar

Förutom att Katarina har studieframgång berättar hon också om det jobb hon skaffat sedan sist vi träffades. Hon berättar att hon fått möjlighet att avancera från enklare uppgifter till större utmaningar och ansvar, och att jobbet också relaterar till hennes studier.

Så jag jobbar ju med det jag pluggar inom, lite i alla fall. Och då så jobbade jag där hela sommaren och nu så- Nu är det ju pluggen som tar väldigt mycket tid. Men nu under nästa år, januari till mars, så kommer jag ha praktik igen, så då kommer jag få jobba (...) på ett annat företag,

så jag har mycket mer kontakt med arbetslivet på det sättet, inom det jag pluggar.

Utöver att Katarina denna gång har ett större intresse för sina studier framträder här också att studierna har en tydlig relevans för och stark koppling till arbetslivet som hon redan fått tillträde till. Med konkreta erfarenheter av arbetslivet relaterade till sin utbildning framstår studierna också som mer meningsfulla och begripliga.

Det starkare intresset för studierna visar sig också i att hon valt att engagera sig i en studentförening. Det som drev henne till att engagera sig var att hon ville förbättra studentkåren, men hon berättar att ”det är väldigt mycket jobb och det är så mycket mer ansvar än vad jag trodde att det skulle vara”. Trots jobbet och ansvaret som krävs ångrar hon inte att hon engagerat sig, utan ser fördelar med sitt engagemang.

Det är väldigt bra merit att ha på CV:t. Jag får ju också väldigt mycket inblick i hur saker fungerar när man sitter i en styrelse.

Katarina lyfter både den formella vinsten av erfarenheten – att kunna skriva det i sitt CV – och den mer substantiella vinsten av att få inblick och praktisk erfarenhet. Detta visar att hon fortfarande har ett strategiskt sätt att tänka kring utbildning och karriär men att strategin denna gång grundar sig i kunskaper och erfarenheter hon vunnit i stället för de antaganden hon gjorde på gymnasiet. Som först i familjen att gå vidare till högre studier har Katarina saknat hjälp hemifrån i att navigera bland utbildningsval. Genom de erfarenheter hon nu gör under studietiden får hon i stället den kännedom om högre studier som tidigare varit svårtillgänglig. I den tredje intervjun framträder också en delvis förändrad bild av mamman.

Mamma gav sitt fulla stöd, oavsett vad

Jag frågar Katarina om hon kan försöka härleda varför det blivit så att hon vikit av från hur andra i hennes släkt är, med hennes intresse för studier och ambitioner om en högre utbildning. Hon jämför då hur andra vuxna i släkten agerat och hur hennes mamma varit.

Den kärleken och den respekten jag fick från mamma som barn, det såg jag aldrig dem ge till sina barn, till mina kusiner. (...) Alltså, till exempel, bara om man jämför mamma och pappa. Om jag gjorde bra

ifrån mig i skolan, då köpte [pappa] leksaker till mig. Jättejättekul som liten, men mamma var mer så här- Kärlek. Och gav liksom inte materiella grejer som hon belönade oss med, utan hon visade att hon var jättestolt och att vi hade gjort bra. Hon krävde aldrig heller att vi skulle vara duktiga och göra bra. Hon är väldigt förstående. (...) Mamma gav sitt fulla stöd, oavsett vad. (...) Så jag tror det är att hon satte aldrig hög press på oss. Ett exempel är ju bara när jag hoppade av ingenjörsutbildningen (...). Hon var ju helt stöttande. och verkligen så här ”sätt din hälsa först. Ta hand om dig själv och skit i skolan tills du mår bättre.”

Liksom i tidigare intervjuer berättar Katarina om mammans ovillkorliga kärlek, och bekräftelse utan förväntningar på prestation som grundläggande villkor för att såväl lyckas som att våga tänka om, såsom hon gjorde med sitt val av utbildning. När Katarina här beskriver sin mammas egenskaper tillskriver hon henne dessutom en annan kompetens än övriga vuxna i släkten. I denna tredje intervju framträder nämligen en förändrad bild av mammans kunskaper. Medan Katarina tidigare betonade hur mamman saknade kunskap om hur samhället fungerar, berättar hon vid det tredje intervjutillfället hur mamman själv utbildat sig och utvecklat ett kunnande inom psykologi.

mamma som har pluggat psykologi och är väldigt insatt i det här, hon förstår exakt hur hennes barndom har påverkat henne. Hon förstår hur viktigt det är att liksom ha en bra grund för barndomen för att må bättre senare i livet.

Katarina har sedan föregående intervjuer fått en delvis ny förståelse av mammans utbildningsbakgrund. Hon berättar hur hon hittat ett diplom och därigenom insett att mamman haft någon form av utbildning utöver SFI och grundläggande kurser, något som också väckt minnesbilder av att mamman faktiskt studerat.

Jag minns när jag var jätteliten. Jag gick i förskoleklass säkert, och min syster gick på dagis, och jag minns hur jag vaknar upp mitt i natten och sen ser jag mamma sitta där på soffan och pluggar en massa, och jag fattade inte vad hon höll på med då. Hon hade ju CSN då (...), så hon och hennes två små ungar levde bara på hennes CSN.

Det sker under dessa tre år en förändring i berättelsen om mamman. I första årets intervju framställdes mamman som någon som saknade en grundläggande utbildning och visste inte mycket om hur världen är uppbyggd. I denna sista intervju framgår att mamman har någon form av utbildning med psykologisk inriktning. Samtidigt bidrar denna senaste berättelse till att förstärka

bilden av mamman som både handlingskraftig och kompetent, hur hon kunnat studera vidare samtidigt som hon tagit hand om barnen och försörjt familjen. Detta understryker ytterligare den betydelse utbildning får i Katarinas livsberättelse.

Narrativ forskning söker inte efter historiska fakta utan hur människor tillskriver händelser mening och begripliggör sin livssituation genom det de minns och hur de förklarar dessa minnen. Berättelsen om Katarinas mamma handlar mindre om huruvida hon har en utbildning eller ej utan om hennes roll i Katarinas liv. Visserligen framstår mamman som mer kunnig och kompetent i den sista intervjun. Detta kan förklaras med Katarinas upptäckt av att det finns ett diplom eller av att hon med åren och de händelser de gått igenom kommit att omvärdera sin mammas kompetens. Berättelsen om mamman som sådan är emellertid bärande i flera avseenden. Mamman har gett ovillkorlig kärlek, stöd och stabilitet utan förväntningar. Mamman har också kämpat hårt för att försörja och ta hand om familjen, något som motiverar Katarina att återgälda henne. Dessutom kom mamman till Sverige för att kunna utbilda sig, men hindrades av att hon fick Katarina. Även om Katarina inte uttrycker någon tacksamhetsskuld framgår det i hennes berättelser att en högre utbildning inte bara är för hennes egen skull utan också för mammans och systemens skull.

Katarinas berättelse visar hur en orientering mot högre studier växer fram genom mötet mellan intresse, relationer och livsvillkor. Den tidiga upptäckten av glädjen i läsning och studier, tillsammans med avgörande möten med lärare, öppnar en riktning mot utbildning som samtidigt innebär att hon tar avstånd från släkten och en bakgrund hon inte vill identifiera sig med. Under studiernas gång framträder också en sårbarhet i hennes självpresentation som begåvad och ambitiös, liksom svårigheterna i övergången till högre studier. Över tid stabiliseras hennes studieorientering i mötet mellan egna erfarenheter av studiernas värde, ett återfunnet intresse för ämnet och det kontinuerligt emotionella stöd som mamman utgör i hennes livsberättelse.

Hanna: ”jag kan betala henne tillbaka för det hon har gett mig”

Hannas berättelse rör sig främst kring relationen till mamman och kring hennes erfarenheter av skolmiljön. Mamman framträder som en central referenspunkt i Hannas beskrivningar av studieengagemang och framtidspla-

ner. Samtidigt återkommer frågan om att känna sig bekväm i klassrummet genom Hannas berättelser om hur normer, bakgrund, och levnadsvillkor påverkar hennes trivsel och studieförutsättningar.

På våren i ettan

Hanna är studiens enda utlandsfödda deltagare. Hon berättar att föräldrarna är från olika länder och att hon är född i mammans hemland men även bott och gått i skola i pappans hemland i ett år eller två. Vid åtta-nio års ålder flyttade hon med familjen till Sverige. Hanna berättar att hennes grundskoletid inneburit många skolbyten, och att hon inte har så tydliga minnen från grundskoleåren, vare sig av lärare eller klasskamrater. Hon berättar att mamman haft en aktiv roll i hennes skolgång.

Jag kände inte så stor ambition att studera [i sjuan], och min mamma såg det, så hon frågade mig om jag ville byta skola, och då sa jag till henne "ja kanske". Då frågade hon runt lite om det fanns någon bra skola som kanske driver ambition för pluggande och så, för hon såg att jag ville gärna göra det.

I detta citat framträder i första hand mammans engagemang för Hannas skolgång, och i andra hand hur skolmiljö och studieengagemang hör samman. Hannas bristande ambition ligger till grund för mammans initiativ till ett skolbyte, och kriteriet för val av skola är att den ska driva "ambition för pluggande". Eftersom det var kö till den sökta skolan bytte Hanna till en tillfällig, centralt belägen skola. I den tillfälliga skolan beskriver Hanna hur hon saknar studieengagemang på grund av vetskapen om att hon snart ska byta igen. När hon väl får en plats på den skola hon sökt till, berättar Hanna att det inte är ambitioner som får henne att börja plugga mer. "Jag pluggade bara för att passera tiden, och då fick jag bättre betyg för att jag pluggade", berättar hon.

Även om Hanna berättar att hon pluggade för att få tiden att gå berättar hon också att hon "kände för att plugga". Den sociala miljön och arbetsron i klassen framträder som viktiga för henne eftersom det utgör hinder för studieengagemang på en skola, och förutsättningar för studieengagemang på en annan. Hanna berättar att hon inte har behov av nära kamratrelationer för att kunna fokusera på studierna – bara att vara bekväm med att vistas i gruppen. Inför valet av gymnasieskola hade stämningen och arbetsron betydelse. Hon fick hon möjlighet att göra ett besök på gymnasieskolan och

sitta med i klassrummen, vilket hon upplevde som ”ganska skönt” för att ”alla jobbade”.

Jag brukar känna mer klick hos människor som inte är svenskar

När Hanna senare berättar om sina upplevelser av gymnasiet framträder återigen vikten av att känna sig bekväm i klassen. Samtidigt berättar hon att hon börjat anpassa sitt uppträdande i samband med övergången till gymnasiet. Hanna berättar att hon är väldigt trygg i sig själv och att andra ”får tycka vad de vill om [henne] och [hon] bryr [sig] inte så mycket”. Hon beskriver sig som en person som inte brukar le om hon inte finner någon anledning till det. Hanna berättar dock att hon själv och hennes vänner pratat inför övergången till gymnasiet om att hon borde le mer.

De har liksom påmint mig liksom "le lite mer" ((skrattar)) "de försöker vara trevliga, det ser ut som att du vill knivhugga dem" ((skrattar)) (...) De brukar säga "i början av gymnasiet, le lite mer så kanske många mer pratar med dig" ((skrattar)) och (...) jag har känt mig helt okej med det. (...) Så nu, även fast jag ibland inte tycker det är roligt så ler jag lite.

Hon berättar också hur hon anpassar sig under vår intervju genom att hon ”väljer att ha ett mer svenskt uttal just nu”. Hanna berättar hur den språkliga anpassningen hör samman med vännernas uppmaningar om att ”le lite mer” och att den inte bara gäller uttalet utan ett sätt att prata och uppträda. Hon beskriver hur hon ”måste tänka efter vad [hon] ska säga” så att andra inte ska tycka att hon är ”högljudd”, har mycket att säga eller ”stor personlighet”. Trots att hon försökt ”vara trevligare mot folk” så att hon ska få ”chansen att lära känna dem” berättar hon att hon inte ”känt så mycket klick hos människorna i [hennes] klass”. ”Jag brukar känna mer klick hos människor som () inte är svenskar”, säger Hanna. Hennes anpassningar framträder här som ett sätt att anpassa sig till en majoritetssvensk norm, men att den anpassningen inte är tillräcklig för att överbrygga avståndet mellan henne själv och svenskar.

Jag känner att [svenskar] är ganska desperata att passa in () och de är lite för sig själva. De är inte riktigt öppna till att prata om grejer. (...) Och naturligtvis så drar man sig ju till folk som- () Liksom, om jag sitter i ett rum med en massa svenskar och sen så är det en arab så går jag

såklart fram till den enda araben och pratar med dom först, för man vill ju () känna att man passar in ändå.

Samtidigt som Hanna tycker det är svårt att klicka med svenskar bland annat för att de är måna om att passa in, berättar hon att detsamma gäller henne själv. Innebörden av att ”passa in” får dock olika betydelser. Hanna berättar hur hon uppfattar svenskar som måna om att följa trender medan hennes egen vilja att passa in förefaller vara baserade på gemensamma erfarenheter och därmed förståelse.

"Jag får inte gå ut för min familj" säger en. Bara "okej, vi får träffas en annan gång", medan en svensk brukar säga "kan du inte övertyga din mamma?". Och bara "nej. Jag kan faktiskt inte övertyga min mamma" ((skrattar till)). Det brukar vara en mer förståelse där man inte behöver förklara sig själv hela tiden.

Hannas berättelse visar hur en del av möjligheten att klicka med andra beror på en gemensam förståelse för uppfostran och relationen till föräldrarna.

Du får i alla fall testa universitetet

Hanna bor med sin mamma och lillebror och berättar om ett mycket nära band till sin mamma. ”Hon behandlar mig som hon själv vill bli behandlad och brukar se på mig som sin bästa vän i stället för en dotter”, berättar Hanna. Hon berättar att mamman avbröt påbörjade universitetsstudier i samband med flytten till Sverige men att hon nu påbörjat högre studier igen och är på sin andra termin.

Och för mig är hon liksom "gå till universitetet". Det är det minsta kravet hon har. "Testa universitetet. Om du inte gillar det, vi får se sen, vi får diskutera sen. Kanske jag blir arg men vi får diskutera sen. Men du får i alla fall testa universitetet." (...) Och det har jag ingenting emot. Jag vill ändå testa universitetet, så våra mål går bredvid varandra.

Mammans minimikrav om att Hanna ska ”testa universitetet” framstår inte innebära krav på prestation utan krav på att försöka. Hanna berättar hur mammans förhållningssätt till hennes studieresultat skiljer sig mycket från pappans – en person som hon har en distanserad relation till och träffar ”en gång per vecka”.

[Pappa] brukar vilja att jag ska ha jättebra betyg i skolan och klara mig med A i allt () medan min mamma brukar vara stolt med ett C. (...) Hon brukar vara mer avslappnad med skolgången medan min pappa är mer sträng med det, så jag brukar inte nämna skolan för honom, för det känns lite obehagligt. (...) Om jag inte får A så nämner jag inte det för honom.

I Hannas berättelse framstår hur föräldrarnas förväntningar har olika karaktär. Pappan har större förväntningar på prestation medan mamman har större förväntningar på engagemang. Vad beträffar föräldrarnas engagemang i Hannas studiegång framträder pappan – till skillnad från mamman – ha en passiv roll. Han frågar hur studierna går och uttrycker sina förväntningar.

Hon brukar alltid uppmuntra mig till att testa nya grejer

Valet av gymnasieutbildning beskriver Hanna som osäkert. Hon bestämde sig för att välja naturprogrammet för att fatta ett beslut senare, inför universitetet. Hanna berättar att hennes mamma både uppmuntrat henne i val av gymnasieprogram och föreslagit andra program som skulle vara mindre svåra.

Jag sa till henne [inför gymnasievalet] "jag vill gärna gå i natur-natur", och så hon bara "ja, gå för det då" ((skrattar)). Men sen hon frågade "är inte det för svårt?" och jag bara "jo" och så hon bara "ja, du klarar dig nog" ((skrattar)) (...) Men hon har nämnt ganska mycket "om du vill gå på bild och form, eller om du vill byta () så kan du väl göra det? Natur-natur är ju ganska svårt".

Att mamman föreslagit ett byte av gymnasieprogram skulle kunna förstås på olika sätt. Det kan förstås som lägre förväntningar på Hannas förmågor eftersom det är med hänvisning till att "natur-natur är ganska svårt", eller som ett sätt att visa omsorg genom att lätta studiepressen. Samtidigt kan mammas förslag förstås som en stark tilltro till Hannas konstnärliga förmågor, vilket Hanna berättar att hon fått mycket uppmuntran i att utveckla.

Jag har ganska många grejer jag gillar att göra liksom musik, att rita och måla, och min mamma har alltid sagt "vad behöver du? Behöver du en gitarr? Ett piano?" Hon brukar alltid uppmuntra mig till att testa nya grejer. (...) Så fort man har tanken "jag vill göra det här" – testa på. Om du inte gillar det så slutar du. Det är så hon alltid har uttryckt sig. Om

jag har sagt "jag vill testa gitarr" så köper hon gitarr. "Jag vill testa piano" så köper hon piano.

Här framgår att mamman inte bara uppmuntrar i ord utan erbjuder att införskaffa det Hanna behöver för att kunna ägna sig åt de konstnärliga aktiviteter hon vill prova på. Utifrån Hannas berättelser framgår att den ekonomiska situationen i hemmet är ansträngd, vilket visar att mammans vilja att köpa bland annat instrument är en medveten investering i att skapa möjligheter för Hanna att utforska olika intressen som också kan leda till ett framtida yrke.

Hon säger till mig "om du vill gå och kanske rita för barnböcker eller spela musik liksom gå för det, så länge du kan klara dig och jag behöver inte bry mig om dig" ((skrattar)) "och du kan klara dig fullständigt och jag kan stå vid sidan och kolla på dig" liksom.

Hanna berättar flera gånger att mamman brukar säga att det viktiga är att hon kan ska kunna försörja sig i framtiden, oavsett vilket yrke hon väljer. Mamman framstår som öppen och uppmuntrande till att utforska olika alternativ och att ta sin tid.

Hon brukar ge mig tips på grejer, liksom "Läkare. Gymnasielärare. Universitetslärare". (...) Och sen så säger hon "Du får se sen, du har tre år på dig. Varför tänker du på det nu? Tänk sen."

Det som tidigare i berättelsen föreföll närmast vara en avrådan från mamman att studera på en "svår" gymnasieutbildning hamnar här i ett annat ljus, där mamman ger förslag på yrkesval som står i kontrast till barnboksillustratör och musiker.

Jag vill inte att han ska gå runt och säga "min dotter är läkare"

Hanna berättar att alla föräldrar med samma bakgrund som mamman eller som pappan "brukar vilja att deras barn är läkare". Hanna har övervägt läkaryrket och sökt information om läkarprogrammet men kommit fram till att "det var för svårt" och att hon inte skulle "orka med så mycket plugg efter gymnasiet". Men hennes avfärdande av läkarprogrammet hör även samman med pappans förväntningar. Medan mammans inställning präglas av upp-

muntran till att utforska olika alternativ förväntar sig pappan att Hanna ska bli läkare, vilket visar sig ha en motsatt effekt på Hanna.

Först så tänkte jag väl läkare, för () jag är ganska intresserad av biologi. Men min pappa pressade så mycket på det ((skrattar)). Jag bara "vet du vad? Jag vill inte vara läkare" bara för att säga till honom "jag vill inte vara läkare". (...) För jag vill inte att han ska gå runt och säga "min dotter är läkare, och jag vill att hon ska vara läkare. Kolla, det här är min dotter" liksom. Jag vill inte att han ska gå runt och säga så. Jag tänker jag vill hellre att min mamma ska gå runt och säga så, för hon har förtjänat det, om man ska säga så.

Här framträder hur de olika relationerna mellan förälder och dotter medför att Hanna vill leva upp till mammans förväntningar och göra henne stolt, medan hon vill sätta sig emot pappans förväntningar och inte tycker att han förtjänar att vara stolt över henne. Det framträder också att föräldrarnas åsikter får olika vikt beroende på den status respektive förälder har för Hanna – en status som bland annat bottnar i hur hon uppfattar att respektive förälder prioriterat henne och brodern i relation till annat i deras liv.

[Mamma] har liksom aldrig nämnt "jag gav upp universitetet, min familj i [hemlandet] medan jag är här med er". Hon har aldrig nämnt något sådant, utan vi har liksom listat ut det själv, att hon valde oss över allt annat () som hon skulle ha trivts mer i. (...) Medan han mer släppte oss när han behövde det. Och sen () håller fast vid oss när han sen behöver det också.

Som exempel på vad hon menar med att pappan hållit fast vid barnen när han behövt det, berättar Hanna hur han tog strid för att få halva barnbidraget efter skilsmässan. Men det som framför allt framgår i ovanstående citat är mammans outtalade uppoffringar. När Hanna berättar om framtida tänkbara yrkesval väger hon alternativen utifrån sina egna intressen och utbildningens svårighetsgrad, men med kravet att de ska ge henne möjlighet att kompensera för mammans uppoffringar.

Jag bryr mig inte så mycket om status. Eller alltså, pengar, det ganska viktigt för mig faktiskt, för jag vill gärna kunna () inte oroa mig över det i framtiden. Kanske kunna resa med min mamma. Ta henne till massa platser där jag betalar och känner att jag kan betala henne tillbaka för det hon har gett mig.

Hanna berättar vidare att hon inte känner att hon "har någonting att ge (...) tillbaka" till pappa, "för han har gett [henne] the bare minimum för att kunna

uppfostra ett barn”. Tack vare mamman har Hanna ändå inte saknat något, berättar hon. ”Jag är ganska stolt över min mamma. (...) Min mamma har gett mig allt som min pappa kunde ha gett mig.”, säger Hanna.

I slutet av tvåan

Hanna börjar andra årets intervju med att berätta att studierna går fortsatt bra även om det gått något sämre i mattn. Hon berättar att mamman börjat ge henne större frihet i att exempelvis sova över hos kompisar, medan pappan visar alltmer ogillande för vissa saker hon gör, så som att fixa sina naglar och fransar.

Hanna går nu andra året på gymnasiet och har ännu inte en tydlig idé om vad hon vill göra efter gymnasiet. I första intervjun nämnde hon apotekarprogrammet och att hon har ett intresse för biologi, varav båda nämns igen i denna andra intervju. Föregående år övervägde Hanna läkaryrket med hänvisning till sitt biologiiintresse medan hon i denna intervju funderar över intresset i kombination med läraryrket. Att hon nu börjat överväga läraryrket – som hon tidigare avfärdat – beror delvis beror på mammans återkommande förslag men även nya, positiva erfarenheter av att ha jobbat med läxhjälp samt hur hon betraktat hur hennes biologilärare ”tycker sitt ämne är jättespännande”. Vad som framgår i Hannas berättelse är hur alternativa studie- och yrkesval främst motiveras utifrån intresse och vad hon kan tänka sig trivas med.

När de pratar om folk som mig så är det ”dom”

I första intervjun berättade Hanna också om vikten av att trivas på skolan och i klassen. I denna andra intervju framgår att hon inte längre trivs lika bra.

Jag tycker inte om min klass. Det är inte sådana människor som jag skulle hänga med vanligtvis. Säkert för att det är en svensk skola. Men deras personligheter matchar inte riktigt med mig (...). Jag behöver anpassa mig ganska mycket för att vi ska kunna ha en vanlig konversation.

Liksom i föregående intervju berättar Hanna om sina ansträngningar att anpassa sig till en majoritetssvensk norm – en norm som blivit mer konkret genom en skoluppgift de haft.

Jag tror vi gjorde en enkät typ ”den typiska [skolans namn]-eleven”, (...) och då var det att de flesta inte är religiösa. De flesta är vita, de flesta är mellanklass, de flesta äter vegetariskt. Då är det bara stereotyper (...)

Vet du vad syftet var med att skapa stereotypen?

Det var på mentorstiden, vi skulle prata om normer och stereotyper och prata om vad man kanske inte ska tro att alla är. Men jag tror det blev mer motsatsen (...), att man tänkte lite mer på den typiska personen än att inte sätta de här stereotyperna.

Hannas berättelse om skolans försök att ifrågasätta normer visar hur de i stället befast vissa normer och skapat en större känsla av utanförskap hos Hanna. Att vara avvikande gör henne också obekvämt i klassrummet, i synnerhet när det ska diskuteras frågor som berör henne på ett personligt plan.

Så fort vi skulle prata om typ klass, immigration och sådant [på samhällskunskapen] så blev det jätteobekvämt. För jag var den enda i klassen som var invandrare. Eller jag har ju några [kamrater] som är invandrare, men då är det ju deras föräldrar som har kommit till Sverige. Och (...) det finns nog ganska många som är medelklass. Och kanske några arbetarklass. Men (...) Det är ingen i min familj som har ett fast jobb. Så då (...) märker jag när de pratar om folk som mig så är det ”dom”. ”Dom och vi, dom och vi”. Och jag sitter där och jag bara ”jag är ’dom’”. Men vi sitter här och snackar om ”dom” och då blir jag jätteobekvämt över det, för de vet inte att jag sitter på andra sidan, utan de tror jag är med dem.

(...) Det tas för givet att alla är medelklass, menar du?

Ja. Att alla liksom har det alla har. Så de liksom randomly började prata om hus. För jag tror de flesta har hus. Alla har hus eller typ radhus eller så. (...) Eller hur de pratar om hur deras föräldrar går på någon semester tillsammans, för att de fortfarande är kära och liksom tror att mina föräldrar också är ihop. Och sen så fort jag säger ”nej, de är skilda” så börjar någon tycka synd om mig. (...) Och då blir jag obekvämt. (...)

Är det sådant som har kommit upp apropå samhällskunskapskursen eller är det sådant som har kommit upp utöver det?

Både vanligtvis och samhällskunskap. För samhällskunskap, det är mycket diskussioner. Så om det kommer upp en fråga ”Hur ska vi göra med immigranter?”, så sitter jag där med öronen spetsade och hör vad folk säger. För om någon säger någonting som jag verkligen inte håller med om, och sådant här som betyder mycket för mig, så blir jag väldigt

arg. Och jag kommer vägra att sitta där i klassrummet. För jag börjar må dåligt liksom. Men det är typ så att samhällskunskap har varit en öppen plats att diskutera om sådant. I stället för att man sitter där och det randomly kommer upp. Då har det varit en större chans att jag blir arg över någonting i samhällskunskapskursen än vanligtvis.

Utdraget visar hur Hanna görs till ”den andra” i klassrummet genom de diskussioner som förs i relation till den norm eller stereotyp som framträtt tidigare i skoluppgiften om den typiska eleven på skolan. Hanna beskriver ett trefaldigt utanförskap: som enda invandrare, med lägre social klass och med skilda föräldrar. Hennes och klasskamraternas skilda ekonomiska förutsättningar utgör ytterligare en betydande del i svårigheterna med att bli vän med klasskamraterna.

De kanske säger ”ja men nu köpte jag skor för typ 2000 spann”. (...) Och att de säger ”ja, jag köpte en jättebillig klänning för 400 spann”. 400 spann!? Hallå!? Det är inte billigt. ((skrattar)). Men de tycker att det är billigt för att de tänker inte hela tiden på att de måste spara pengar och de måste välja det billigaste alternativet och så. Men, jag antar det är bra för dem (...) att de inte behöver leva samma liv som mig. (...)

Nästan alla invandrare har det inte så jättebra, så (...) om jag åker hem till en kompis som har en invandrarfamilj så är vi bekväma med att kanske inte försöka dölja att det finns en säng i vardagsrummet. Eller att försöka säga ”nu kommer det vara tre sängar i det här rummet”. (...) Men att om jag åker till en svensk kompis hem, att här är det ett vardagsrum och sedan så här är lika stort rum fast det är för att äta. (...) Att de säger ”ja, det här är mitt rum”, så märker man ”ja, det här är halva min lägenhet och du har bara en säng här”.

Citatet visar att Hanna ser samband mellan invandrarbakgrund och klassposition, vilket utgör ytterligare en förklaring till att det är lättare för henne att bli vän med personer med invandrarbakgrund. Hennes utanförskap är högst påtagligt för henne men osynligt för de andra. Hanna berättar att hon inte bjuder hem svenska vänner för att slippa bli obekväma. Likaså väljer hon att inte berätta om hon ”är den enda i familjen som har ett rum” och att hennes mamma och bror ”sover i vardagsrummet”. De svenska kamraterna som bor stort och fint – där ”soffan skulle kunna betala av [hennes] mammas skuld” – skulle ”tycka synd om [henne] då”. Och som Hanna tidigare nämnt känner hon sig obekväma om någon börjar tycka synd om henne.

Något annat som gör henne obekväm är ”hur bekväma de är med att uttrycka sina åsikter och tror att det är rätt”. Som exempel berättar hon att de i samhällskunskapen tog en fråga upp från Hannas hemland där läraren felaktigt generaliserat frågan till att handla om religiös konflikt i stället för diskriminering mot en folkgrupp. Hanna valde att inte säga någonting under lektionen, men gick fram till läraren efter lektionens slut för ”att klagöra det tydligt för honom”.

Att känna sig bekväm eller obekväm återkommer i Hannas berättelse, och hon har tidigare berättat om behovet att känna sig bekväm i klassrummet för att kunna fokusera på studierna. Under gymnasiet känner hon sig inte bekväm. Hon behöver hantera situationer och samtal där hon hamnar i ett utanförskap som är dolt för andra men högst påtagligt för henne själv, och hon känner ett behov av att vara på sin vakt när man diskuterar sakfrågor som berör henne. Ändå lyckas hon fokusera på studierna.

Det är att jag vill få mamma att bli glad, som jag kämpar med betygen

Hanna berättade i första intervjun att hon motiveras till högre studier för att kunna ta hand om mamman i framtiden. I denna intervju berättar hon att mamman inte bara ger henne en anledning att studera utan också uppmuntrar henne och ger henne stöd på andra sätt. Mamman har kunnat hjälpa henne med matematiken ända upp på gymnasienivå eftersom hon har en gymnasieutbildning, ett intresse för matematik och även läst matematik 3 på Komvux. I andra ämnen har mamman likväl visat engagemang och gett stöttning även om hon inte haft ämneskunskaperna.

Min mamma är alltid villig att hjälpa mig. Så om vi sitter här och klagar på att jag inte vet vad jag ska skriva om på svenskan så börjar hon bara berätta till mig. Vi kan bolla idéer. Eller typ, jag fattar inte fysiken. Även fast hon inte kan hjälpa mig så säger hon till mig ”kom och sätt dig här. Berätta för mig vad ni har lärt er”. Och sen så försöker hon lyssna och hon försöker fatta och sen så fort hon fattar så säger hon. ”Ja, nu fattar jag! Fattar du?” ((skrattar)) Eller om hon inte fattar så säger hon ”jag fattar inte” och sen ber mig förklara så att jag själv fattar, typ att hon försöker hjälpa mig på det sättet.

Här framträder mamman ge både emotionellt stöd genom uppmuntran och visat intresse för Hannas studier, och ett praktiskt studiestöd genom goda

ämneskunskaper och pedagogiska knep som hjälper Hanna att avancera med sina hemuppgifter. Samtidigt återkommer presentationen av mamman som inte ställer krav på prestation men har förväntningar på engagemang.

Mammans betydelse för Hannas skolgång träder även fram i en ny berättelse där hon omvärderar vad som fick henne att börja engagera sig mer i studierna i slutet av högstadiet, på den sista grundskolan. ”Sommaren innan nian så reste vi tillbaka till [hemlandet] och hälsade på”, berättar Hanna. Hon blir märkbart berörd när hon berättar om resan till hemlandet och de nära relationerna med mamman och morföräldrarna.

Jag tror det är mer att vara runt familjen, så har jag kommit ihåg lite mer traditioner och så. Hur man ska bete sig mot sina föräldrar och så. Och min mamma har sagt att hon har märkt en ganska stor förändring på hur jag betar mig mot henne sen vi har åkt tillbaka till Sverige. Så det är väl mer att jag vill få mamma att bli glad mer, som jag kämpar med betygen. (...) att jag tar mer ansvar hemma, att jag lagar mat, att jag får bättre betyg, att jag betar mig och inte är arg hela tiden.

Den studiemässiga förändringen som skedde i slutet av grundskolan framstod föregående år bero på att Hanna äntligen kände sig tillräckligt bekväm i klassrummet för att kunna fokusera på studierna, samt att hon studerade i brist på annan sysselsättning. I denna berättelse får skolbytet en mindre roll, medan familjerelationerna och en påminnelse om värderingar är det som nu framstår som avgörande, med mamman som främsta anledning till att anstränga sig för studieframgång. Utifrån narrativ förståelse visar Hannas berättelser hur hon ser på sin tillvaro och förstår sina upplevelser i den stund hon berättar – inte vad som var den egentliga orsaken till att hennes studieresultat förbättrades i slutet av högstadiet.

Strax innan studenten

Den tredje gången vi ses är Hanna i slutet av sin gymnasieutbildning. Hon berättar att studierna gått bra, att hon haft olika extrajobb på sidan av studierna och hon känt sig mer motiverad att studera för att ”bara vara klar med det”. Hon har ansökt till universitetet och berättar att läkarprogrammet står som förstahandsval. Utöver läkarprogrammet har hon sökt psykologprogrammet, kandidatprogram i biologi, engelska- och biologilärare samt apotekare. Med såväl läkarprogrammet, psykologprogrammet och biologiprogrammet är Hannas mål att ägna sig åt forskning – inte att arbeta som läkare eller psykolog.

Jag får inte bli läkare för att jag ska gifta mig

Jag blir förvånad över att Hanna sökt till läkarprogrammet som förstahandsval. I tidigare intervjuer har hon berättat att hon övervägt läkarprogrammet men avfärdat det, dels för att det skulle innebära mycket plugg, dels för att hennes pappa velat att hon ska bli läkare. Hanna berättar att hon ”gör allt för att inte bli den han vill att [hon] ska vara”. Anledningen till att hon nu ändrat sig och sökt till läkarprogrammet är att pappan sagt att hon ”inte får bli läkare”.

Hans anledning var att jag inte kommer hinna gifta mig för att plagget är så långt ((skrattar)). Och jag blev ju så här ”jaha, det här är dumaste jag hört, men okej” ((skrattar)) (...) ”om han inte vill att jag ska bli läkare, då fan, jag kör på” ((skrattar)). (...) Det är bara sjukt att han skulle ens säga något sådant från första början, att jag inte får bli läkare för att jag ska gifta mig. För att jag MÅSTE gifta mig. (...) Det blev liksom mer avstånd mellan oss. Och jag har mått bättre av det.

Utöver Hannas studieintressen och långsiktiga mål som vägledande i val av utbildningsväg framstår valet som en möjlighet att markera en självständighet gentemot pappan och förstärka distansen dem emellan. Hanna har tidigare berättat om mammans uppoffringar, vilka till stor del varit en följd av pappans beslut och agerande. Ett av Hannas huvudsakliga motiv med en högre utbildning är att kunna kompensera mamman för hennes uppoffringar. Utbildningsvägen framstår även som en del i ett livsprojekt som handlar om att forma ett annat livsöde än mamman. Däri ingår att inte utsätta sig för de risker som Hanna förknippar med giftermål.

Vi övergår till att prata om det sociala livet i skolan. Hanna berättar att en ny tjej börjat i klassen som hon börjat umgås med mycket, medan det skurit sig mellan henne och de två vännerna hon hade tidigare. I övrigt känner hon en fortsatt distans till sina klasskamrater, men berättar att den stundande ”studenten har gjort så att alla är lite mer öppna att prata med varandra”. Hon berättar om en rolig pubkväll efter mösspåtagningen då det kändes att de inte var främmande för varandra och att ”alla respekterar varandra”. Hanna nämner att hon och några till inte dricker, men ”hade ändå kul och pratade om allt möjligt”. Hon säger dock att hon fortfarande känner sig obekväm i möte med ungdomar som har en annan klasstillhörighet. ”Jag upplever det hela tiden, alltså med alla som jag träffar, förutom liksom

människor som liksom kommer från samma bakgrund som mig”, berättar hon. Däremot har hon i ett samtal med en annan elev fått reda på att han inte hade en mamma – en händelse som fick henne att upptäcka att hon inte är den enda som avviker från normen.

Efter ett år av högre studier

Som en av de två yngsta deltagarna har jag intervjuat Hanna ett fjärde år för att kunna följa henne i övergången från gymnasieskola till högre studier. Mycket har hänt i hennes liv det senaste året. Hanna berättar att hon till sin egen förvåning skaffat en svensk pojkvän. Vidare berättar hon att hon sagt upp kontakten helt med sin pappa, vilket hon beskriver som ”jätteskönt”.

Jag frågar Hanna vad hon ägnar sig åt nu, nästan ett år efter studenten. ”Jag pluggar faktiskt biologi”, berättar hon, men säger direkt efter det att hon kommer att byta utbildning till nästkommande läsår.

Jag vill gärna ha en yrkesexamen och det får jag inte riktigt med biologi. Det är ju intressant och det är kul och jag har gjort så mycket under det senaste året, liksom. Jag har basically tagit ett sabbatsår där jag har pluggat och lärt mig nya saker, vilket jag inte riktigt ångrar. (...) Men jag är mer bekväm med någonting med en yrkesexamen.

Att Hanna talar om sitt år på utbildningen som ”ett sabbatsår” visar att högre utbildning i sig inte bara är ett medel för att nå det mål hon tidigare uttryckt, om en god ekonomisk situation som tillåter henne att ta hand om sin mamma. Trots att hon vill avbryta denna utbildning värdesätter hon de kunskaper hon fått under detta första år. Hanna berättar att hon återkommit till en tanke hon haft sedan vår första intervju – att bli apotekare. Hon har därmed omvärderat sin tidigare plan att gå vidare till forskning utan att vara yrkesverksam, oavsett val av utbildning.

Hanna berättar att universitetsstudierna innebär ”mer självplugg” men att det i praktiken inte skett en stor förändring från gymnasiet. Vad Hanna inte berättade i förra intervjun men som hon delar med sig av nu, är att hon var frånvarande mycket i slutet av sin gymnasieutbildning på grund av att hon ”inte mådde så bra under den tiden”. Det ledde till att hon ”pluggade väldigt mycket själv” och ”var mycket med självständig”. Därför upplever hon att övergången till högre utbildning inte inneburit någon större omställning.

Nu handlar mitt liv mer om mig

När jag frågar Hanna om hon vet vad som orsakat att hon mått dåligt under gymnasiet tar hon upp andra sidor av relationen med mamman än vad hon berättat om under våra tidigare tre intervjuer. Hon berättar att de ”var väldigt nära, men det gick mycket upp och ner” och att hon mår väldigt dåligt när det inte var bra mellan dem. Hanna berättar även att hon tagit ansvar för en mängd saker, från deklaration till visumansökan till att sopa golvet och tömma soporna. Berättelsen om mamman har tidigare handlat om den starka kvinnan som gör ett dubbelt föräldrajobb, som stöttar och älskar sina barn, och som har förväntningar men som uppmuntrar i stället för att visa besvikelse om det inte går som förväntat. Nu framträder en ny sida av mamman som har behov av stöttning – utan att Hanna för den skull reducerar de tidigare berättelserna. Hon berättar också att hon spenderar mer tid hos pojkvännen och att hon ser det som positivt att hon och mamman har större distans.

Alltså, nu är MITT liv lite mer i bilden nu när jag faktiskt vill leva mitt eget liv och inte ge allt till morsan, liksom att mitt liv handlar om henne. Nu handlar mitt liv mer om mig. Så jag har ju mina egna mål också. (...) Motivationen är ju delvis för mamma. Det är liksom ändmålet där borta. Men, så processen måste jag ju leva själv.

Även om Hanna fortfarande anger att främsta mål med utbildning och karriär är att ha de ekonomiska förutsättningarna att ta hand om sin mamma i framtiden, framträder ett skifte i motivation. ”Jag vill börja jobba”, berättar hon. ”Och jag vill resa och jag vill ha kul. Och jag vill lära mina saker.” Här framträder hur Hannas mål gäller såväl vad hon vill uppnå i framtiden som att utbildningen har ett egenvärde och utgör ett mål i sig.

Trots den förändring som sker i den sista intervjun, där studiemotivationen och målen med en högre utbildning utgår mer från Hanna själv, så har mamman en central roll genom alla fyra år. Relationen till mamman framstår som avgörande för Hannas utbildningsbana, i flera avseenden. Mamman utgör genomgående ett stöd i studierna och en referenspunkt för Hannas orienteringar mot framtiden. Utbildningsprojektet framstår som ett kollektivt projekt som är minst lika mycket till för mamman som för Hanna själv. När Hanna omformulerar denna drivkraft i sista intervjun berättar hon hur hennes motiv tidigare varit präglad av känslor av skuld och ansvar som grundats i mammans uppförelser – såväl vardagliga uppförelser som beslutet att lämna sin tillvaro med pågående universitetsstudier för att flytta till Sverige. Parallellt beskriver Hanna sina skolsociala förutsättningar i termer

av att vara bekväm eller obekvämt i klassrummet. Behovet av att trivas har varit avgörande i hennes skolval – både att söka sig *bort* från skolor och *till* skolor – och utgjort olika förutsättningar för studiemotivation. Under gymnasietiden beskriver hon en skolmiljö med stark svensk medelklassnorm där hon i egenskap av invandrare och med annan klasstillhörighet än sina kamrater upplever ett osynligt utanförskap. Trots dessa förutsättningar som får henne att vantrivas i upprätthåller hon ett studieengagemang och håller fast vid målet att bedriva högre studier. Hannas studieframgångar tillskrivs delvis mammans stöd men desto mer ett starkt aktörskap som en central del av sin självpresentation. Det starka aktörskapet framträder i hennes förhållningssätt till skolkamrater (om än med vissa ansträngningar för att anpassa sig), till lärare, till sin pappa, till val av utbildning och omvärdering av densamma och slutligen till sin mamma.

Diana: ”skolan blev som en biljett till frihet”

I Dianas berättelse får utbildning flera olika betydelser. Skolan framträder som en plats för bekräftelse och prestation, men också som en väg till frihet, självbestämmande och ekonomisk trygghet. Hennes väg mot högre studier formas av föräldrarnas starka uppmaningar, egna erfarenheter av att vara duktig i skolan, betydelsefulla relationer till lärare och vänner samt de omställningar som följer av övergången från uppväxten i förorten till gymnasiet. Genom berättelsen löper flera vändpunkter där Dianas förståelse av sig själv och sina framtidsmöjligheter omprövas.

Två månader kvar till studenten

Dianas berättelse börjar med orden ”Jag är ju då uppväxt i [förort]. I hela mitt liv har jag alltid bott där”. Med den inledningen ramar Diana in sina berättelser om skolmiljö, segregation och de kulturkrockar hon upplevt i övergången mellan grundskola och gymnasieskola.

Diana övergår sedan till att berätta om mamman som inte gått i skolan i hemlandet där hon växte upp under krig, och om pappan som gick i skola men blev inkallad i militären vid 18 års ålder. Hon berättar att mamman läst SFI och några grundläggande kurser i svenska och matematik, men inte mer än så. Med dessa berättelser förklarar Diana föräldrarnas avsaknad av en högre utbildning som en naturlig följd av deras tidigare levnadsvillkor. Hon

berättar vidare att föräldrarna ”alltid har förespråkat att ’du ska gå på universitet’”.

Det har alltid varit en självklarhet att "du ska gå på universitet". För dem har det varit så här "mina barn ska gå i universitet, för det är så man får () ett bra liv".

Trots budskapet om högre studier som en självklarhet har hennes inställning till skolan tagit många vändningar.

*Uppmärksamheten att jag är bra på någonting fick mig att vilja
fortsätta*

”När jag var liten så brydde jag inte mig så mycket om skolan”, berättar hon, men en specifik händelse i trean kom att utgöra en första vändpunkt.

Det var en gång i trean då vi skulle göra ett allmänbildningstest, och då så sa min lärare rakt ut i klassen att jag hade högst på det. Jag fick alla rätt. Och för mig så var det väldigt så här ”Jaha? Jag är ändå smart.” Och det gjorde så att jag började tänka att ”jag kan ändå”, för innan dess så kände jag att jag inte kunde alls. Jag kände mig jättelångt bakom mina andra klasskamrater. (...)

Och jag tror också att det är den bekräftelsen att "men Diana, du är bra" är det som jag strävade efter jättelänge i grundskolan. Det inser jag nu. Den bekräftelsen och uppmärksamheten att jag är bra på någonting fick mig att vilja fortsätta.

Diana berättar om denna händelse som en vändpunkt gällande hennes självbild, liksom hon upplever att hennes ”klasskamraters syn på [henne] ändrades lite”. I berättelsen framträder hur strävan efter bekräftelse kommer att utgöra en drivkraft för skolprestation. Men det är inte bara i skolan hon söker bekräftelse på att hon ”är bra” utan också i hemmet.

Jag har ju en storebror, och mina föräldrar jämförde mig alltid med min storebror när jag var liten. Alltid, alltid, alltid. Jag minns hur jag visade min pappa mina meritpoäng från grundskolan och det första han sa var "ja men vad bra, din bror hade också det här", men han hade inte det ((skrattar)). Så de har alltid liksom, inte bara jämfört mig och min bror utan också mig och min bror med våra andra kusiner som är i vår ålder liksom. Så jag tror att det var en strävan att alltid vara bättre än honom också.

Även om Diana berättar hur hon söker bekräftelse i både skolan och hemmet, utgör jämförelser och tävlan mot syskonen och kusinerna en drivkraft hos henne.

Trots att Diana berättar om händelsen i trean som en startpunkt för att söka bekräftelse genom sina studieresultat, framträder en fördröjning av den praktiska effekten på hennes studier och att förändringen till en början endast gällde hennes självbild. Diana berättar om en stark kamrateffekt som påverkar hennes inställning till skolan. "[De] vänner som jag hade då brydde sig inte och då brydde jag inte mig heller", berättar hon. Behovet av bekräftelse som Diana talat om tidigare är drivande även här, men det uttrycker sig på ett annat sätt i skolan under denna fas. I stället för bekräftelse på studieprestationer söker hon bekräftelse från kamrater genom att försöka "härmade dem" i deras beteende, till exempel genom att vara "elak med läraren".

Dianas berättelse kommer till en ny vändpunkt i femman då hon omvärderar sitt beteende – och därmed sin inställning till skolan. "Jag ville som sagt ändra allt med mig, inombords. Och ett sätt för det var ju då att () börja plugga. Börja bry mig om skolan", berättar Diana. Studieengagemanget framträder här vara kopplat till personliga egenskaper, och därmed som ett medel för att förbättra sin person.

Skolan blev som en biljett till frihet för mig

Samtidigt berättar Diana hur vändpunkten vid elva års ålder även innebar en förändrad syn på studier som medel för ökad frihet i relation till hennes strikta föräldrar.

När jag växte upp var mina föräldrar väldigt stränga jämfört med mina andra vänners föräldrar. Och detta gjorde för mig att jag började tänka på ett annorlunda sätt. Jag tänkte "ok, vad är det bästa sättet att komma ut ur den här röran som inte är min frihet, som formar mig till att vara på ett visst sätt?" När jag var elva så började mitt intresse för skolan att växa, för skolan blev som en biljett till frihet för mig. Det var liksom att "de vill att jag ska fokusera på skolan. Då gör jag det i stället för att vara rebellisk", vilket många av mina kusiner har varit. Jag gick ut med högsta betyg i hela skolan i grundskolan.

Dianas beskrivning av studiefokus som källa till frihet visar sig i ett första steg som ett projekt att nå självständighet via foglighet. Samtidigt berättar Diana hur hon i samband med denna vändpunkt "började få ångest och känna stress", varpå studieengagemanget blir en form av frihet i fler bemärkelser. Studierna får henne "också att tänka bort från en massa annat" som pågår i hennes liv. Diana berättar att hon "pluggade jättemycket" under den senare delen av grundskolan till en nivå att hon "överpresterade", vilket innebar att hon "fick ångest direkt" om hon var ute med vänner i stället för att plugga. Studieengagemanget framträder därmed som en paradox, där det å ena sidan fyller funktionen av flykt från negativa känslor inombords och händelser i hennes nära omgivning, samtidigt som studierna utgör en källa till ångest och stress.

Diana berättar om många samtidiga förändringar. Det är även i femman hon formar ett av sina motiv till att erhålla en högre utbildning.

När jag var elva så hade vi det väldigt svårt ekonomiskt hemma. Jag märkte av det på mamma och pappa. Och då så blev jag så här "jag vill inte att mina barn ska känna den här ångesten för att ens föräldrar har det svårt ekonomiskt. Vad kan jag förändra så att mina barn inte upplever det? Jo men ha en utbildning som ger ett bra jobb". Nu i senare ålder så inser jag att en utbildning inte gör dig rik direkt, men () jag vill inte heller bli rik. Jag vill vara ekonomiskt stabil, vilket inte var någonting vi var när jag var runt elvaårsåldern.

I Dianas berättelse framträder trygga ekonomiska villkor som ett första mål med en högre utbildning. Hennes mål och drivkrafter är starkt kopplade till flykt: från ångest, från begränsad frihet och från ekonomisk otrygghet.

För att hantera de svåra känslorna och hur hon känner gentemot sina föräldrar har hennes vänner varit oumbärliga, berättar Diana. Det framgår dock att barndomsvännerna och gymnasievännerna skiljer sig mycket åt, och därmed även hennes position i relation till kamrater.

Jag gick ju i en grundskola i förorten där de inte brydde sig så mycket om skolan. Min klass var bra. Men jag var ju det enda () A-barnet, ska man säga. Jag var ju den enda som faktiskt brydde mig om mina betyg på en hög nivå. Så jag stack ut väldigt mycket där.

Här framträder Dianas erfarenhet av strukturella villkor kopplade till boende- och skolområde, där hon kopplar samman plats (förorten) med ett bristande studieengagemang i skolan. Genom att berätta hur hon avviker genom att bry sig om sina betyg målar hon upp en bild av sin grundskola

som präglad av en anti-pluggkultur. I och med detta positionerar hon sig också som avvikande.

De älskade sitt jobb, även fast de jobbade på en skola mitt i förorten

I Dianas berättelse om skoltiden i förorten med lågt studieengagemang tillskriver hon sina ”extremt bra” högstadielärare stort värde för både den positiva stämningen i klassen och hennes studieframgångar. Hon berättar om sin svensklärare som särskilt betydelsefull.

Hon var som en annan mamma för mig. Hon såg hur mycket jag presterade. Hon såg hur mycket ångest jag hade. Hon såg hur mycket jag brydde mig om skolan. Varje fredag så hade vi tio minuters samtal för att se hur jag mädde. För hon brydde sig väldigt mycket om mig och hon var rädd att jag skulle gå in i väggen. Jag och hon var bra-((skrattar)) bra vänner kan man säga till och med. Vi brydde oss väldigt mycket om varandra.

Svenskläraren ges i berättelsen en särskilt viktig roll för Dianas välmående. Diana beskriver sitt mående ”från tolv till fjorton” som ”väldigt mycket tonårsångest” gällande kroppsuppfattning, att vilja ”vara bra” och att vilja ”betyda något”. Genom fredagssamtalen med svenskläraren blir Diana sedd och bekräftad och får stöd i att hantera ”tonårsångesten” – ett stöd i form av ett emotionellt engagemang, grundat i en nära och förtroendefull relation. Diana berättar även om sin SO-lärare som betydelsefull, men i en annan bemärkelse.

Min SO-lärare (...) var skitcool. Allt han sa fastnade i min hjärna. Jag försöker hitta anteckningar hemma från hans lektioner, men jag antecknade aldrig någonting. Men jag fick fortfarande A på alla uppgifter. Och det är så jag tog mig igenom [gymnasiekurserna] Historia 1 och Religion 1, ((skrattar till)) även samhällskunskap, för att jag kom ihåg allting han sa.

Medan svenskläraren gav Diana goda förutsättningar att må bra i skolan, framträder SO-läraren som en källa till inspiration och någon som genom sin skicklighet väcker intresse och ger henne ett försprång inför gymnasiestudierna. Diana nämner fler lärare hon haft och talar generellt om högstadielärarna som genuint engagerade.

De brydde sig verkligen om oss. De älskade sitt jobb, även fast de jobbade på en skola mitt i förorten där elever typ inte brydde sig alls om någonting. Men alla elever brydde sig om de lärarna. () Även fast de eleverna inte presterade lika bra som jag gjorde, så hade man ändå en skön relation med sina lärare, för de typ förstod oss. Och det är inte alla lärare som är så. Vi kunde stanna efter skolan och prata i flera timmar efter lektionerna till och med, för det var typ det vi gillade att göra. Så vi var som en liten familj, kan man säga.

Diana ger flera gånger uttryck för ett mycket nära band till sina lärare och beskriver skolan som en trygg plats där elever vill vara. Lärarnas personliga engagemang – som besvarat av eleverna – framstår som särskilt viktig, liksom upplevelsen av att bli förstådd. I Dianas berättelse framstår lärarnas engagemang som motsägelsefullt i relation till skolans placering ”mitt i förorten”. På så vis ramar hon in sin studieförframgång som ett avvikande projekt, inte bara utifrån föräldrarnas lägre utbildningsnivå utan utifrån plats.

Under högstadiet kommer Diana till en ny, positiv vändpunkt. Efter den svårare perioden ”från tolv till fjorton” berättar hon hur hon på flera sätt börjar må bättre som femtonåring. Diana anger träningen som huvudsaklig förklaring till denna positiva vändpunkt. Träningen framträder som en tillflyktsort från skolpress och ångest samt ett sätt att må bättre i sin kropp. Denna positiva vändpunkt visar sig emellertid vara kortvarig. ”Sedan gick allt nedåt i gymnasiet”, berättar Diana.

Jag var inte den bästa längre

Diana beskriver övergången till gymnasiet i termer av ”kris”, vilket hon ger flera förklaringar till. En av orsakerna är hur hennes position i relation till kamraterna förändras. Tidigare har hon beskrivit sig själv som ”det enda A-barnet”.

Och sen när jag började här så var det ju totala motsatsen. Hela min klass är som jag. Hela min klass är högpresterande. (...) Och nu så var det inte att pluggat var en safe space eller att jag kunde fly från det, utan det var att () "Alla i min omgivning pluggar, alla i min omgivning har A. Då måste jag också ha det." Jag var inte den bästa längre. Så för mig var det bara en krock av allt möjligt. "Jag är en i mängden nu. Jag sticker inte ut. Och jag måste prestera så mycket mer än andra för att få likadana resultat."

Diana beskriver en stor del av krisen som en förlust av sin sociala position och en ökad svårighetsgrad som medför ökad press, vilket framstår ha en negativ påverkan på hennes självbild. Därtill kan krisen förstås i ljuset av den tävlingsinriktade drivkraft hon berättat om, och att tävlingen nu blir hårdare. Samtidigt som Diana ställs inför denna "kris" upptäcker hon att föräldrarnas krav inte är så höga som hon ditintills uppfattat, vilket lättar pressen något. Hon berättar att hon trodde föräldrarna var "våldigt stränga" med att hon skulle få A, fram tills hon i gymnasiets första matematikkurs fick ett C. Diana beskriver att hon var "helt förstörd" men att pappan sagt att "så länge du mår bra så är det lugnt". Diana menar att det fortfarande är "en självklarhet" att hon får A. Däremot är det pappans reaktion när hon *inte* får ett A som får henne att omvärdera hur stränga deras krav på henne är.

Kommer jag någonsin kunna bli bästa vän med någon etnisk svensk?

Den andra stora delen av krisen i övergången till gymnasiet knyter an till inledningen av Dianas berättelse – att ha vuxit upp i förorten.

Jag träffade nästan aldrig någon etnisk svensk person förrän jag började på gymnasiet, vilket var en chock. För mig så hade jag ju fördomar om svenskar, alltså etniska svenskar. Och jag tänkte "shit, kommer jag någonsin kunna bli bästa vän med någon etnisk svensk?". Jag har ju [numera] skitnära vänner som är etniska svenskar och som förstår var jag kommer ifrån och förstår min kultur. Så när jag började gymnasiet så var det inte bara chocken med att plugget blev lite svårare utan det var också chocken att "nej men jag är ändå svensk, bara att jag inte är etnisk svensk" och det är det mina etniskt svenska vänner har visat mig.

Gymnasieskolan framträder här i stark kontrast till den trygga grundskolan med familjeliknande klimat. Förutom att övergången innebär en chock i mötet med "etniska svenskar", medför den en identitetskris i två avseenden – inte bara från enda A-barn till en i mängden utan från utländsk till svensk. Hon berättar hur hennes uppväxt i en segregerad stad format hennes identitet som utländsk trots att hon själv är svenskfödd, och hur hon därefter – i mötet med "etniskt svenska vänner" – kommit att omvärdera sin identitet som svensk snarare än utländsk. Utöver chocken relaterad till mötet med "svenskar" beskriver Diana hur det råder ett annat klimat på gymnasiet gällande inställningen till studier. Medan hon i grundskolan var "den enda

som faktiskt brydde mig om [sina] betyg” har hennes bästa vänner i gymnasiet ”skitbra betyg” och de ”pratar om skolan hela tiden, vilket [hon] inte brukade göra med [sina] barndomsvänner”. Skolbytet innebär därmed förändrade normer kring studier: huruvida betygen är viktiga och ifall man pratar om studierna med sina kamrater eller inte. Diana berättar hur övergången medför att studierna tar överhand och att hennes mående försämras.

I samband med att plugget har blivit svårare, att jag nu har etniskt svenska vänner och att jag träffar folk från hela [stan] och att jag inte bara är i förorten, det blev typ en bomb () vilket gjorde så att jag hade inga hobbies längre, jag slutade träna. Jag bara pluggade hela tiden.

Här framträder hur de olika omställningarna sammanfallit och resulterat i den kris som Diana beskriver, vilket också får henne att sluta med träningen som Diana tidigare berättat om som en huvudorsak till sitt förbättrande mående i slutet av grundskolan.

Att jämföra sig med andra – både som en drivkraft för att prestera och som en källa till ohälsa – löper genom Dianas livsberättelse om sin skolgång från lågstadiet till gymnasiet. I gymnasiet berättar hon hur detta ställs på sin spets, vilket kan förstås som del av en ny, positiv vändpunkt. Trots att hon beskriver andra året på gymnasiet som ”ett helvete” och ”det svåraste året någonsin”, berättar hon om ett bättre mående.

Jag hade inte ångest över vem jag var direkt. Jag tränade. Jag gick ner i vikt. Jag mådde bra. Jag fokuserade på mig själv. Hade jätteunderbara vänner då också. Plugget gick ändå bra. Jag fick inte A i allting men jag hade fortfarande mina A:n och mina B:n.

Diana berättar att måendet förbättrats ytterligare i trean på gymnasiet, vilket hon kopplar till att hon lärt sig att inte jämföra sig med andra. ”Jag jämför mig inte med någon. Bara ibland”, säger hon och skrattar till.

Jag vill bli läkare!

Diana berättar också att hennes framtidsdrömmar haft stor påverkan på hennes mående och studiemotivation. Hon berättar om en dröm om att bli läkare som går från möjlig till att uppfattas som omöjlig.

När jag var fjorton, femton, så var det typ att "Ok, men jag har ju skitbra betyg, vad borde jag bli då? Läkare." Jag tänkte ju inte riktigt på vad läkaryrket egentligen är. () (...) Sen när jag började gymnasiet så- Alla mina aspirations försvann för den där interna krisen jag hade.

Läkardrömmen uppkommer som ett lämpligt och prestigefullt val utifrån hennes höga betyg – inte utifrån intresse. Efter att ha tagit sig igenom krisen i övergången till gymnasiet berättar Diana hur läkardrömmen återkommer på nya grunder.

När jag var sjutton så insåg jag en dag- det var jag och min bästa vän, vi stod i skoltoan och jag bara "jag vill bli läkare!" () Och det kom tillbaka till mig att, det är ju biologi. Jag älskar det. Att hjälpa människor, älskar det. () Så det var en sådan grej typ. Att där så fick jag tillbaka det här självförtroendet att jag kan komma in på en av de svåraste linjerna.

Som en del av den positiva vändpunkten under gymnasiet framträder ett skifte i vad som lockar med Läkarprogrammet, från tävlan och jämförelse till ett intresse för biologi och en vilja att hjälpa människor som en starkare motivation. Intresset för biologin framstår samtidigt höra samman med hög prestation. "Jag är skitbra på biologi", säger Diana, och berättar hur hennes studieångest varierar i relation till hennes intresse och fallenhet. Samtidigt ger biologointresset ett egenvärde till högre studier och ett intresserelaterat mål, bortom status och ekonomisk stabilitet. Utöver en mer intressedriven studieorientering får läkardrömmen ytterligare en funktion i relation till strategin om att använda skolan "som en biljett till frihet". Hon utvecklar här innebörden av vad skolan som biljett till frihet innebär för henne.

Skolan ger dig så många möjligheter bortsett från att du ska ha en utbildning. Det ger dig möjligheter att dina föräldrar ska lyssna på dig på ett visst sätt. (...) När jag visar dem att det här är någonting jag är jättebra på. "Kolla vilka skitbra betyg jag har. Kolla hur duktig jag är. Jag har tagit körkort. Nu är jag vuxen. Jag är inte ett barn längre. Du behöver inte ringa mig hela tiden för att se var jag är. Du behöver inte ha kontakt med mina vänners föräldrar för att se om de är bra föräldrar eller inte."

Diana ger återigen uttryck för hur hon kan nå ökat självbestämmande genom studierna. Medan hon bor kvar hemma upplever hon hur hennes frihet och autonomi ökar i takt med hennes studieprestationer och övriga meriter såsom körkort, men också i takt med att hon blir vuxen. Studieframgångarna och vuxenblivandet hör oskiljaktigt samman i Dianas berättelse om vad som

påverkar hennes möjligheter till ökad självständighet gentemot föräldrarna. Skolan som biljett till frihet får dessutom en utökad betydelse i relation till högre studier, då de möjliggör ett större steg mot självständighet.

Det ger dig möjligheter att till exempel flytta ut. Om jag skulle bo [här] och plugga [här] skulle jag inte få flytta ut för min mamma. Eller pappa för den delen. Så för mig blir det att jag ska söka universitet utanför [stan]. Och det har de inga problem med. Så länge det är skolan så är det lugnt, du kan gå. Till och med till ett annat land. För jag tänkte söka universitet i England, men sen hände Brexit och så, så det skulle bli jättedyrt. Och det hade de inga problem med. Det sa de ja till direkt. Men en resa, då blir de så här "Va? Varför ska du dit? Varför ska du resa dit?"

Högre utbildning framträder i Dianas berättelse som ett medel för att nå självbestämmande, även om hon samtidigt berättar hur ett genuint intresse för läkaryrket tar form under gymnasietiden. Vägen från drömmen om att bli läkare till att formulera konkreta alternativ för hur drömmen ska bli verklighet, har dock inte varit rak. Inte förrän nästkommande år kommer jag att ställa frågan om vad som fick Diana att inse att det var läkare hon skulle bli, i just den där stunden på skoltoaletten.

En termin in på läkarprogrammet

Ett år senare berättar Diana att hon tagit ett halvt sabbatsår för att jobba inom industrin, att hon tackat nej till en plats på läkarprogram på annan ort och blivit antagen till läkarprogrammet på sin hemort till vårterminens antagning. ”Och det är typ det bästa valet jag någonsin gjort, för det är jättekul”, berättar hon.

När jag började plugga så släppte mina föräldrar kontrollen jättemycket

Jag minns att Diana föregående år berättat om utbildning på annan ort för att kunna flytta hemifrån och nå ett självbestämmande, och undrar därför över hennes val att stanna.

Jag kände hela tiden att jag ville plugga (...) någon annanstans och jag fick ju den möjligheten. Men sen när jag började jobba så insåg jag att () det skulle vara enklare om jag faktiskt pluggade i [stan] (...). Det skulle bara vara en jättestor omställning för mig mentalt att plugga i en annan ort. Och när jag började plugga så släppte mina föräldrar kontrollen jättemycket. Jag fick komma hem när jag ville, jag fick göra

det jag ville och då insåg jag att jag faktiskt kan stanna (...). Hela det här året har de aldrig ringt mig när jag varit ute sent. De har bara frågat om jag behöver skjuts. De kommenterar ingenting som begränsar mig på något sätt.

Här berättar Diana att hennes mål om frihet och självbestämmande inte krävt en flytt utan att hon kunnat nå det i dialog med föräldrarna. Att Diana kommit att omvärdera föräldrarnas kontroll över henne och att hon fått en förbättrad relation till dem, kan förstås som att målet att nå frihet och självbestämmande via studierna är uppfyllt och därmed inte längre ett aktuellt motiv för högre utbildning. Till de tidigare nämnda motiven om en stabil ekonomisk situation och läkardrömmen, tillkommer i denna intervju motivet att göra föräldrarna stolta.

Diana berättar hur hon vuxit upp med idén om universitetsstudier som enda tänkbara alternativ inför framtiden – en idé som förmedlats av hennes föräldrar sedan så länge hon kan minnas. Föräldrarnas uppmaning till högre studier har för Diana inneburit en outtalad förväntan om att hon ska studera till läkare. Denna upplevda förväntan har medfört att hon ”var lite rädd för att säga ”jag vill inte bli läkare, jag vill bli det här i stället” när hon i yngre ålder övervägde andra framtida yrkesval. Citatet visar att Diana inte bara blivit starkt manad hemifrån att bedriva högre studier utan att påtryckningarna varit riktade mot en specifik utbildningsväg som kräver särskilt höga studieresultat.

Du behöver inte ha A i allt för att komma in på läkarprogrammet

I första intervjun berättade Diana om läkardrömmen som släcktes i början av gymnasiet för att sedan bli verklig igen vid ett tillfälle då hon stod med bästisen på skoltoaletten. I denna intervju ber jag henne berätta mer om den händelsen.

Det var några läkarstudenter som kom till vår biologilektion och berättade om läkarprogrammet. Och så sprang jag och [bästisen] på toa och vi typ ”Oh my God vi måste börja där! Vi måste börja på läkarprogrammet!” Det var någonting som öppnades upp med att även om jag inte hade fått A i matte – för jag trodde man behövde ha A i allt – så kunde jag ändå komma in på läkarprogrammet, och det gjorde mig så glad. Och jag kom in till sist och jag fick aldrig A i matte. I fem mattekurser. Jag fick aldrig A.

Fick ni reda på det då, när studenterna var där?

Ja, för de berättade att de inte hade A i allt och att de fortfarande kom in. Och så gick jag till SYV också och så berättade hon bara ”du behöver inte ha A i allt för att komma in på läkarprogrammet”. Och så kollade hon meriter och så och då passade jag ändå in där, och när jag ansökte till vårterminen kom jag in.

I Dianas berättelse framträder hur hennes föreställningar om antagningskrav till läkarprogrammet – och därmed hennes framtida valmöjligheter – vilat på antaganden som kom att ställas på ända i mötet med läkarstudenterna. Den sloknade läkardrömmen väcks till liv genom läkarstudenterna som levande exempel på att läkarprogrammet är nåbart även för någon som inte har A i allt. SYV får därefter en betydelsefull roll i att bekräfta studenternas budskap och förmedla mer detaljerad information. Denna berättelse visar hur tillgång till högre studier inte bara beror på meriter utan även på föreställda möjligheter och tillgång till information om utbildningsvägar. Därtill synliggörs värdet av att möta människor med erfarenhet och kännedom om högre studier, något som Diana inte har i sin närmaste omgivning.

Diana berättar om kontrasten mellan sig själv och bästisen som var med henne på skoltioan. Bästisen har högutbildade föräldrar och storebror, vilket gett henne ett studiemässigt försprång, något som gynnat Diana under gymnasietiden. I Dianas livsberättelse framträder stödet i skolan som särskilt viktigt. Från högstadiet lyfter hon lärare som haft viktiga roller i att både undervisa henne, bekräfta hennes förmåga och stötta henne moraliskt. Från gymnasiet har biologiläraren haft en viktig roll i att väcka hennes intresse för biologi, och i denna intervju är det stödet från hennes vän som betonas.

Efter ytterligare ett år på läkarprogrammet

Ett år senare inleder Diana vår sista intervju med att berätta att hon nu bor ensam som en naturlig följd av att föräldrarna skulle flytta och att hon bestämde sig att inte flytta med dem. Flytten har på olika sätt inneburit att relationen med föräldrarna förbättrats ytterligare. Diana berättar också att hon förändrats mycket och blivit tryggare i sig själv.

Jag valde läkarprogrammet mestadels för att göra mina föräldrar stolta

När hon övergår till att berätta om läkarstudierna och vägen dit framträder en delvis förändrad förståelse av hennes motiv.

Jag tror att anledningen varför jag valde läkarprogrammet var mestadels för att göra mina föräldrar stolta, så det var aldrig riktigt på grund att jag SJÄLV ville det. Jag gillar att plugga, det har jag alltid gjort. Jag gillar utmaningar. Jag gillar att hjälpa människor. (...)

Denna omvärdering av varför hon valt läkarprogrammet står å ena sidan i kontrast till hennes tidigare berättelse om läkardrömmen, men å andra sidan återvänder hon till sin tidigare självpresentation – någon som gillar att plugga och att hjälpa människor. Diana berättar vidare om motivet att göra föräldrarna stolta.

Jag tror jag har känt att jag inte har varit tillräckligt bra för dem. Men om de hade hört det här så har det varit så här ”va?” De hade liksom inte förstått det, men jag tror att det har varit så för mig. Att jag har inte känt mig tillräcklig för dem och velat göra dem stolta.

Dianas beskrivning av hur känslan av otillräcklighet drivit henne att vilja prestera kan läsas i ljuset av hennes tidigare nämnda drivkraft att tävla mot kamrater, men framför allt med brodern och kusinerna som hon berättat att föräldrarna jämfört henne med.

Annars kommer du bara vara en vanlig arbetare

Diana funderar på om hon hade valt annorlunda utan den upplevda förväntan om att bli läkare, men kommer fram till att hon trivs på läkarprogrammet oavsett och att hon ”har valt rätt”. I utvärderingen av läkarutbildningen som ett lämpligt val får det ekonomiska motivet förstärkt betydelse, vilket framgår när Diana återberättar ett samtal hon haft med sina vänner.

Om pengar inte hade spelat någon roll eller om ingenting hade spelat någon roll, vad hade man gillat att göra då? (...) Jag bara ”jag hade 100 % blivit florist”.

Och det som gör att du inte gör det, det är ekonomiska-?

Ja, det ekonomiska plus att jag vill gärna träffa människor och hjälpa människor och jobba med människor. Så läkaryrket väger ju mycket mer.

Diana väger sina olika intressen mot varandra samtidigt som hon tillskriver den ekonomiska aspekten en avgörande betydelse för vilka studieval som hon under uppväxten uppfattade som tänkbara. Hon återkommer till hur föräldrarnas uppmaningar och förväntningar om en högre utbildning – i synnerhet läkarprogrammet – varit avgörande.

Sedan man har varit liten har man alltid fått höra att utbildning är bra och det är liksom ”du behöver det här och det är viktigt”. Min pappa brukar säga ”men annars kommer du bara vara en vanlig arbetare”.

När Diana här citerar sin pappa framträder utbildningsprojektet som en fråga om social klass. Pappans budskap visar hur högre utbildning är ett sätt för dottern att undgå en arbetarklassposition. Föräldrarnas preferens för läkaryrket, som Diana uppfattat, förstärker pappans budskap om att hon ska undvika att bli ”en vanlig arbetare”.

I Dianas livsberättelse blir vägen mot högre utbildning möjlig genom stark uppmuntran hemifrån, betydelsefulla lärare som ger moraliskt och studiemässigt stöd, goda vänskapsrelationer och möten med nyckelpersoner som visar att den önskade utbildningsvägen faktiskt är möjlig. Diana berättar hur jämförelser med andra och jakten på bekräftelse i såväl skolan som hemmet driver henne att prestera i skolan, samtidigt som skolan blir en tillflyktsort på både kort och lång sikt. Hennes motiv med en högre utbildning relaterar till hennes längtan efter självständighet, drömmen om läkaryrket, förbättrade ekonomiska villkor och att göra föräldrarna stolta. Utbildningsprojektet framstår främst som ett medel för nå en förändrad livssituation, men Dianas berättelse rymmer även hur utbildning får ett egenvärde genom intresset för studier i allmänhet och biologi i synnerhet, samt viljan att kunna hjälpa människor i en framtida roll som läkare.

Emelie: ”mina föräldrar DROG böckerna från mig”

Emelies berättelse tar sin början i en vändpunkt där studierna blir såväl en tillflyktsort som ett genuint intresse. Genom tre intervjuer berättar hon hur hon balanserar studier och fritid, där sociala relationer och föräldrarnas stöd återkommer som särskilt betydelsefulla för hennes studiegång.

På vårterminen i trean

Då sa jag "nej, jag ska plugga", fastän jag inte behövde göra det

I den första intervjun berättar Emelie hur hon upplevde grundskolan, och att hon började tycka om skolan först i sjuan. Dessförinnan hade hon hellre roligt med vänner, dagdrömde och sjöng. "Kreativ i någonting har jag alltid varit", berättar hon. Hon beskriver två sammanlänkade erfarenheter som utgjorde en vändpunkt för hennes studiegång i årskurs sju.

Jag tyckte inte om mina klasskamrater () så mycket. (...) Jag var väldigt trött på dem och jag kände inte att jag passade in. Så, visst, det var ju folk som frågade "ska vi ta och leka efter skolan?" Och (...) jag kunde inte riktigt vara mig själv med dem. Så då sa jag "nej, jag ska plugga. Jag har grejer att plugga, jag måste plugga. Jag måste jobba i kapp" och så där, fastän jag inte behövde göra det. Och först blev det bara som en lögn så jag kunde komma bort från dem. () Och sen så började jag göra det också.

Den första erfarenheten var hur pluggandet börjar som en strategi för att slippa umgås – en strategi som övergår till ett faktiskt studieengagemang. Den andra erfarenheten var när hon i årskurs sju fick sitt första A, i historia.

Det kändes som att "Ja, jag har någonting jag är bra på! Fan vad najs liksom." () Hade jag inte tyckt om skolan då, att lära mig saker, så hade jag ju kanske heller inte sagt att jag var den här plugghästen utan (...) jag hade gjort andra ursäkter, men jag gjorde ju ursikten om att jag pluggar. (...) Jag har alltid tyckt att det var kul med historia, men jag har inte lärt mig den historia som jag hade velat typ. (...) Men sen också när (...) jag fick andra lärare. Lärare som gjorde det mer intressant. Mer roligt liksom. Hade andra, annorlunda genomgångar än vad jag hade haft innan.

Här framträder hur betyget blir en bekräftelse på hennes förmåga samt betydelsen av lärare som väcker hennes intresse.

Mina föräldrar DROG böckerna från mig

Vändpunkten i sjuan leder också till att hon börjar identifiera sig som en ”plugghäst”, en roll som hon upplever att hon bör leva upp till. I detta skeende framträder föräldrarna fylla en viktig roll.

Så att i åttan- alltså jag pluggade ju hela tiden. Jag satt ju till tio på kvällarna och höll på. Alltså så pass mycket att mina föräldrar DROG böckerna från mig, bara "nej nu går du och lägger dig". Sen gick jag nästan in i väggen ((skrattar till)) två gånger det året för att jag pluggade så mycket, för att jag hade inställningen att "ja, men jag är plugghästen".

Föräldrarnas fungerar här som en betydelsefull motvikt genom att sätta gränser för hur mycket tid hon får lov att ägna åt studierna. Emelie berättar vidare hur hon sedan tillåter sig att ta raster och att hon börjar spela gitarr, vilket får en positiv effekt på hennes studieresultat.

Plötsligt så höjdes alla mina betyg med ett snäpp på en termin för att jag gjorde något annat. Så, där så insåg jag att "hm, okej, jag kan nog göra bra ifrån mig så länge jag får vara kreativ i vardagen". (...)

Jag hade ju antagligen inte lärt mig ett hälsosamt pluggsätt, liksom hur man faktiskt ska plugga så att man lär sig saker utan att det ska ta över hela ens liv. Det var väl lite det som hände tror jag. Att jag slutade vara i det här kreativa och jag slutade () något annat, jag slutade () drömma. I guess. Så det tror jag spelade roll. Det måste det ha gjort, för så fort jag tog upp det igen så gick det ju jättebra.

I Emelies berättelse sker en förskjutning från rollen som ”plugghäst” till ett återtagande av den kreativa sida av sig själv som hon berättar ”alltid varit där”. Hon beskriver hur studierna fungerar bättre när de får samsas med kreativa aktiviteter i vardagen och förstår sina förbättrade studieresultat i ljuset av detta. På så sätt presenterar hon sin studieframgång som avhängig möjligheten att förena studier med kreativa sysslor. Emelie berättar hur hennes fortsatta drivkraft att ta sig igenom slutet av grundskolan – med en bättre balans mellan studier och fritid – är hoppet om en bättre social tillvaro i gymnasiet.

Alla personer jag pratat med tyckte alltid att gymnasiet var bättre än högstadiet, så jag bara såg fram emot det här och hade liksom en morot till längre fram som pushade mig till att plugga, men inte för mycket. Få vara kreativ i vardagen. (...) Att få komma bort från högstadiet, den gamla skolan, många (av de) gamla klasskamrater och bara inte behöva bry mig om dem längre. Jag behöver aldrig träffa de här människorna igen om jag inte vill. (Det) var jätteskönt, jättejätteskönt. Sådan lättnad.

Viljan att lämna högstadiets sociala sammanhang utgör här en stark drivkraft i berättelsen. Till skillnad från tidigare, där pluggandet fungerade som en flykt, blir nu motivationen mer långsiktig – att prestera väl och hårda ut för att hamna i ett bättre socialt sammanhang i gymnasiet.

*Jag har kompisarna, jag har lärarna som är skitgoa och jag läser kurser
som jag tycker om*

Emelie fortsätter berätta hur hennes förhoppningar infriades i och med övergången till gymnasiet och hur hon ”klickade mycket bättre” med de nya kamraterna.

Dels så har vi ju nästan alla varit samma person i högstadiet. Vi har varit den som har dragit i grupprojekten och vi har varit de som har velat plugga för att det är kul, och det var jätteskönt att bara hitta () fler folk som en själv som man matchade så bra med. () Så de har ju definitivt också varit en del till att man orkade gå till skolan. Visserligen nu då så har jag ju en timme och en kvart hemifrån till skolan men det är så värt det, för att jag har kompisarna, jag har lärarna som är skitgoa och jag läser kurser som jag tycker om. Det gör så mycket, för hade jag inte haft det så hade jag ju definitivt inte sökt till att plugga tre år till liksom.

Social trygghet och trivsel får fortsatt stor betydelse för Emelies skolgång, men nu från den andra sidan av myntet. Där vantrivseln under högstadiet fick henne att ta sin tillflykt till studierna är det trivseln som på gymnasiet som drar henne och får henne att orka med skolan.

Emelie berättar hur föräldrarna gläds åt hennes nya sociala sammanhang och de är mer måna om Emelies mående än hennes prestationer. Deras omsorg återkommer även när Emelie berättar om sin framtida utbildningsplan. Hon berättar att hon lockats av veterinäryrket för att hon vill hjälpa djur och människor att må bra. Antagningspoängen visade sig dock var alltför höga, så hon har tvingats att tänka om.

Jag kände att jag äntligen fick in det här i hjärnan att ”en gör så gott en kan” ((sågs långsamt, med emfas)). Man kan inte göra mer. Det är lugnt så där. Min mamma fick ju ta mina händer och dra upp dem så här och bara ”andas” ((visar och tar ett djupt andetag)). Så här, så tar hon mina händer och stirrar mig rätt in i ögonen ”man gör så gott man kan” ((skrattar till)). Ja, men om man ska bli veterinär så måste man ju vara den här plugghästen och det funkar ju inte så jäkla bra. Jag har inte lust att plugga hela tiden. Jag skulle vilja göra något annat också liksom. Och

jag vill inte släppa den här kreativa sidan. För det gick inte bra senaste gången det hände så.

När Emelie beskriver den press hon upplever inför utbildningsvalet möter mamman detta genom att hjälpa henne sänka prestationskraven och betona Emelies egna insatser som tillräckliga. Emelie reflekterar även över hur studier, tid och välmående behöver balanseras i hennes väg mot högre utbildning. Återigen framträder studierna här som något som behöver rymmas inom en vardag där det också finns plats för kreativa sysslor. Med stöd från föräldrarna beskriver hon därför hur hon navigerar mot en utbildning som både framstår som möjlig och intressant.

När jag berättade för mina föräldrar att "[Att studera] verkar ändå hyfsat kul, jag skulle kunna fortsätta på det här, jag vet inte vad än men jag vill ändå fortsätta", då sa de liksom "kör på det". Verkligen, de tvingade mig aldrig till någonting. Det var ju bara mer att de tyckte att jag hade ambitionen för det och jag hade sagt att jag hade velat, så sa de "Herregud, fortsatt då! Gå på mässorna, gå på sådant där, försök att hitta någonting som du tycker passar dig". () Så då hittade jag någonting som jag tycker om, som jag vill utbilda mig till nu då efter jag tagit studenten.

Utifrån hur Emelie berättar om sina föräldrar, driver de inte henne mot högre studier, utan snarare bekräftar och uppmuntrar den ambition hon själv uttrycker. Beslutet att studera vidare växer därmed fram i samspel mellan Emelies egna intressen och föräldrarnas stöd. Emelie beskriver hur hon börjar resonera kring vilken utbildning som skulle kunna passa henne, där intresset för att hjälpa människor och för människokroppen framstår som centralt. Samtidigt visar hon även en strategisk medvetenhet i att välja en högre utbildning som ger goda möjligheter på arbetsmarknaden och därmed tryggare framtida livsvillkor.

Jag önskar att du utbildar dig till någonting bättre så att du slipper tungjobben

Beskrivningen av föräldrarna som snarare hjälper Emelie att sätta gränser än att mana henne till studier, hamnar i ett annat ljus efter att hon meddelat dem att hon vill satsa på en högre utbildning.

När jag pratat med mina föräldrar nu då gällande att jag ville studera, eller att jag hittade någonting, så har de ju verkligen pushat mig till att "du vill ju det här, så därför ska vi pusha dig så du faktiskt når det också". Jag pratade lite med dem, för det kändes att jag hade lite mycket press en stund nu på våren. Och så satt vi bara en middag och jag frågade "Varför pressar ni mig så mycket just nu?" Och då kom pappa med det här att () "Men jag önskar att du utbildar dig till någonting bättre så att du slipper de här jobbiga tungjobben som jag har haft".

I Emelies berättelse sker här en förskjutning i hur föräldrarna förhåller sig till hennes studier. Tidigare framträdde främst hur de satte gränser för hur mycket hon studerade, av omsorg om hennes välmående. När hon i stället uttrycker en tydlig ambition att satsa på högre utbildning beskriver hon hur deras roll förändras till att uppmuntra och "pusha" henne att fullfölja det hon själv vill uppnå, vilket pappan motiverar utifrån sin egen bakgrund med fysiskt tunga jobb.

Det har verkligen slitit väldigt mycket på honom och han önskar väl att jag inte ska behöva gå med om det också. (...) [Mamma] har ju inte haft sådana jobb- alltså fysiskt jobbiga jobb än vad min pappa haft. () Så hon är mer den här att "så länge du är glad" liksom "så länge du klarar dig, så länge du mår bra, så är det *fine*, så du får göra vad du vill".

I Emelies berättelse kopplas föräldrarnas uppmuntran tydligt till deras egna erfarenheter av utbildning och arbete. Medan mamman betonar att det viktigaste är att Emelie mår bra och trivs, utgör pappans erfarenheter av fysiskt krävande arbeten en viktig bakgrund till varför högre utbildning framstår som ett medel för att nå andra livsvillkor än dem han själv haft.

Emelie har två månader kvar till sin student och har sökt till Biomedicinska Analytikerprogrammet till höstterminen. När vi träffas ett år senare får jag veta hur hon upplevt övergången från gymnasium till högre studier.

Vårtermin, år 1 på universitetet

Emelie berättar hur hon var väldigt skoltrött i gymnasiet "och det känns ännu mer nu". Hade det inte varit för pandemin skulle hon gärna jobba "för att göra någonting annat". Hon uppfattade att det skulle finnas en risk att inte få jobb under pandemin och hon kunde inte tänka sig vara helt sysslolös under ett år. "Jag tål inte att ha det tråkigt", berättar hon, och valde därför att gå direkt till högre studier. Hon berättar vidare hur hon skulle råda andra att inte gå direkt till högre utbildning efter gymnasiet. Övergången till högre studier framstår därmed inte som ett självklart nästa steg för Emelie utan

som en anpassning till den situation som pandemin innebar. ”Det var väl utomvärlden som bestämde lite åt mig i stället, att gå direkt på”, berättar Emelie. Denna tveksamhet inför att gå direkt till högre studier nämner hon dock inte under den första intervjun, där hon i stället talar mer entusiastiskt om sina kommande studier. Det är först i denna andra intervju som hon framstår som mer ambivalent i beslutet att börja studera direkt efter gymnasiet.

Vill man så klarar man det

Emelie berättar hur hon upplever skillnaden mellan gymnasie- och universitetsstudier och vilka utmaningar som tillkommit. Hon jämför gymnasieskolans regelbundna lektioner och tydliga mål där hon oftast hann göra skolarbetet på lektionstid, med universitets långa föreläsningar där hon fokuserar på att ta anteckningar men ”bryr sig inte om att fatta just då utan bara låter det vara till sen”.

Nu får man inte hjälp så mycket mer utan det är verkligen upp till dig själv, så alltså, vill man så klarar man det. Jämfört med gymnasiet, för där var läraren liksom på en. Jag märkte att de var på en mer och verkligen hjälpte en mer på traven.

Denna förändring i studievillkor blir betydelsefull i relation till hennes tidigare erfarenheter av studier. Studierna i högstadiet fungerade som en strategi för att slippa umgås, och det sociala umgänget i gymnasiet var en förutsättning för att orka med skolan. Här beskriver hon hur universitetets mer självständiga studieform innebär att hon i högre grad behöver förhålla sig till studierna på egen hand och att studieresultaten är beroende av den egna viljan. Emelie berättar att hon lärt sig mer om sitt sätt att lära – att hon ”vill gärna prata om någonting och fatta”, vilket är svårt att förena med hur universitetsstudierna organiseras. Därför beslutar sig Emelie för att starta en chattgrupp.

Jag skapade en grupp, en Messengergrupp med de som jag hade pratat med, och den gruppen är fortfarande kvar där vi blir fler och fler nu. (...) Med tanke på att vi var fler i klassen – 70 stycken är väldigt mycket mer än 28 som vi var förut – så då var det flera av dem som hade liknande sätt som jag och så kunde vi diskutera och prata och ha gemenskap på det sättet. Så det känns också annorlunda. Men det var

också pappa som hjälpte mig med det liksom, för att jag vågade inte. Han bara ”ja men kör på det! Herregud, det värsta som händer är att du blir nobbad liksom, så kör.” Så. Och det gjorde jag och det funkar ju jättebra, så jag hittade min lilla klick nu då.

Chattgruppen fyller inte bara en funktion för inläarning utan utgör den sociala gemenskap som varit så betydelsefull för Emelies skolgång under gymnasiet. Medan negativa sociala relationer i högstadiet gjorde studierna till en tillflyktsort och positiva sociala relationer under gymnasiet gjorde studierna mer trivsamma, utgör studierna här en utgångspunkt för att finna en ny social gemenskap. Därtill återkommer vikten föräldrarnas stöd – i detta fall av pappans uppmuntran till att initiera en social gemenskap.

De har hjälpt mig jättemycket, för annars så hade jag nog stupat

Föräldrarnas betydelse intar också en ny form i denna del av berättelsen. Från att i högstadiet ha bromsat när studierna tog överhanden och i gymnasiet hjälpt henne att sänka prestationskrav samtidigt som de uppmuntrade vidare studier, framträder pappan här som den som uppmuntrar henne att ta initiativ i den nya studiemiljön. Emelie fortsätter berättar om hur föräldrarnas stöd tar sig uttryck och vilken betydelse det har för henne.

Inför varje tenta så får jag en extra kram från pappa på morgonen och så får jag SMS från mamma precis innan tentan börjar så jag liksom känner kärleken från dem på en gång. Och så direkt efter jag är klar så skickar båda sms så här ”Hur går det? Lever du?” Jag är jättetacksam över dem. Och just att jag får bo gratis hemma. För de sa det innan studenterna att ”pluggar du så bor du gratis”. Jag bara ”tack, skaka hand på en gång!” ((båda skrattar)) Det tänker jag inte missa. De har hjälpt mig jättemycket för annars så hade jag nog stupat i vintras tror jag. (...) När jag sitter där och räpluggar veckan innan tentan till exempel, jag känner att det är mycket och jag har prestationsångest och jag vill ju liksom bara göra det bästa jag kan och då offrar jag allt annat i princip (...) då fixar de middag, så då får jag i alla fall en ordentlig måltid om dagen, och de säger ”ja, men du ska plugga så jag tar disken” (...) Eller de hjälper mig med att ”okej men nu tar du nu tar vi paus va”.

I Emelies berättelse framträder föräldrarnas stöd som ett möjliggörande villkor för hennes studier. Stödet tar flera former: emotionellt genom uppmuntran och närhet, praktiskt genom hjälp i vardagen och ekonomiskt genom möjligheten att bo hemma under studietiden. Genom föräldrarnas

uppmuntran och praktiska handlingar för att underlätta för Emelie, skapas även förväntningar på att hon ska sköta sina studier. Här återkommer även en form av stöd och omtanke som framträtt tidigare i hennes berättelse, där föräldrarna hjälper henne att sätta gränser när studierna tar överhand och att hitta en balans mellan studier och fritid. Emelie berättar även hur stolta föräldrarna – i synnerhet pappan – är över att hon börjat studera på universitet.

När jag kom in på BMA-linjen, sa nog pappa varenda dag i minst en månad eller lite till att ”jag är så jävla stolt över dig” (...). Jag frågade ”varför säger du det så ofta?”. Och han sa ”jag har haft ganska många skitjobb”. (...) Så då var han så glad att ”då slipper du de dumma skitjobben utan då kan du gå vidare till att jobba direkt”. (...) ”Risken att du förstör kroppen är mindre”.

Pappans stolthet relateras tydligt till hans egna erfarenheter av arbete och arbetsvillkor, och till en glädje över att dottern går andra villkor till mötes. Detta återkommande tema i Emelies berättelse förstärks ytterligare när hon berättar att hon även har ett starkt stöd hos farföräldrarna, och att farfar bär på liknande erfarenheter som pappan. Som den första i släkten att studera vid universitet får hennes utbildningsväg därmed en särskild betydelse i familjen.

[Farfar] började jobba när han var tolv, som springpojke först, och så vidare, och har också kämpat en del, så han var ju också jätteglad att jag kunde studera vidare och inte ha något skitjobb eller chefer som slår en. (...) [Farmor och farfar] har alltid varit ett fint stöd. De tycker det är jättekul att barnbarnet går på universitetet och har kämpat så fint och att det ger någonting.

I Emelies berättelse framträder här ett återkommande mönster där erfarenheter av fysiskt krävande och osäkra arbeten i tidigare generationer ger mening åt hennes utbildningsväg. Emelies utbildning framstår därmed inte bara som ett individuellt projekt, utan som en möjlighet att bryta ett arv av klassade arbetsvillkor som präglat pappans och farfaderns liv – och framför allt deras kroppar.

Utöver stödet från familjen får Emelie även bekräftelse. Hon berättar hur mamman säger ”att du ens är så smart att du klarar det här”. Liknande bekräftelse har hon fått i skolan. ”Jag har märkt att jag klassats som smart väldigt länge och även under gymnasiet”, berättar hon. Att vara ”smart” och ”kreativ” löper genom Emelies berättelsen, både som självpresentation och som en balansakt för att navigera genom sin skolgång, att lyckas med

studierna och att må bra. Emelie reflekterar vidare över vad vändpunkten i sjuan innebar för hennes studiegång.

Matten var fortfarande inte en grej, men sen så i och med plugghästen, så började jag plugga matte mer och spendera jättemycket tid på det och så till slut- För att matte är aldrig roligt om du inte fattar det. Men när du väl har börjat fatta, då är det ju kul.

Här framträder studiemotivationen inte enbart som ett resultat av bekräftelse, utan också som något som växer fram i själva lärandeprocessen. Emelies självpresentation som ”smart” rymmer därmed en icke-essentialistisk förståelse av begåvning, där intresse och förmåga inte framstår som givna egenskaper. I stället beskriver hon hur intresse och kunskap utvecklas i samspel, vilket får betydelse för hennes förhållningssätt till studier – genom ökad förståelse följer ett ökat intresse.

En trygghet i att jag kan få mina basala nödvändigheter

Emelie berättar inte bara om studierna utifrån intresse utan introducerar också en syn på studierna som en investering inför framtiden, mot stabila livsvillkor.

Det är jätteskönt att veta att det är en väldigt säker framtid och att det jag kämpar för leder till någonting som jag kan göra ett liv av. (...) Alltså, det känns bara skönt att inte, förhoppningsvis då, inte behöva tänka på pengar så mycket (...) Inte tänka på var nästa måltid kommer ifrån liksom, och en trygghet i att jag kan få mina basala nödvändigheter. Jag kan ta hand om dem lätt som en plätt, så det känns jätteskönt. (...) I och med att jag alltid vill ha någonstans att bo. Jag vill alltid ha mat. (...) Resurser till att ha det kommer jag förhoppningsvis ha. Så det känns skönt att inte behöva oroa sig för det så mycket.

I denna del av Emelies berättelse framträder ekonomisk trygghet som ett motiv för högre studier. Utbildning har inte bara ett egenvärde utifrån intresse, utan utgör också ett medel för att säkerställa stabila, basala livsvillkor. Motiv, att gå en trygg framtid till mötes, kan förstås i relation till de klassade erfarenheter av arbete och villkor som framträder i hennes berättelse om tidigare generationer.

I denna andra intervju framträder hur vägen genom högre utbildning formas i samspel mellan sociala relationer, familjens stöd och hennes egna

sätt att förstå och hantera studierna, liksom deras framtida syfte. När vi träffas igen har hennes situation förändrats ytterligare.

Efter ett andra, avbrutet universitetsår

I den sista intervjun berättar Emelie att hon tagit ett tillfälligt uppehåll i studierna på grund av hälsoskäl och planerar att återuppta dem till hösten. Emelie beskriver återigen hur föräldrarnas stöd är betydelsefullt för hennes studiegång.

Jag kan inte säga att det finns någon viss press på skolan och hur bra jag måste vara eller vilka val jag gör, hur jag väljer min utbildning, utan de är nog bara glada att jag hittade någonting som jag tyckte om och som jag är villig att kämpa för. Till en viss gräns då. För när de började mer inse också att jag inte riktigt mårde bra – det var liksom lite för mycket stress och det tog för mycket på kroppen – så var det liksom de som sa att ”ja, men då tar du en paus. Du tar en paus. Vad kan hända?” (...) Det var jag som höll fast vid det in i det sista faktiskt, men det var de som sa ”ta paus då”.

I likhet med vad Emelie berättat i tidigare intervjuer, framträder hur föräldrarnas stöd anpassas till hennes situation – med hennes bästa i fokus. Föräldrarna möjliggör en hållbar utbildningsbana för Emelie, såväl genom uppmuntran som gränssättningar. Denna gång innebär föräldrarnas stöd att legitimera ett avbrott när belastningen blir för stor.

Men det är ju därför jag pluggar, för att det är fascinerande

Emelie berättar hur det skett en förändring hos henne från att vara ”den som pluggar” till ett intressestyrt studerande. Hon resonerar kring att det skedde i samband med att hon påbörjade högre studier, men att det blivit ännu tydligare efter studieavbrottet.

Jag väntade så länge med att ta paus för att (...) jag tyckte att det var så kul, så det hade nog redan börjat där (...) När jag fick ta en paus och känna efter, då öppnade jag upp böckerna igen och bara tittade igenom, bara läste för nöjes skull. Och bara för att långsamt komma in i det, det var min tanke om det. Men sen så satt jag ju kvar där och läste i den här anatomiboken för att det var så här ”jaha, det är så där det fungerar!”, för det hade jag missat de tidigare omgångar när jag läst det där. (...) Och då var det så här ”men det är ju därför jag pluggar, för att det är fascinerande”. Det var därför jag valde [utbildningen] från första början

egentligen. (...) Sen så var det så mycket stress som liksom dolde det på något sätt och begravde det och sen nu när jag ändå fick ta bort den stressen så kunde den här nyfikenheten bara för att få bli fascinerad komma fram igen.

Utifrån Emelies beskrivning av hur intresset och nyfikenheten åter blir centrala när belastningen minskar, framstår studieavbrottet inte enbart som en paus från studierna, utan också som en förutsättning för att återknyta till det som från början motiverade hennes utbildningsval. Detta knyter an till tidigare intervjuer, där möjligheten att balansera studier med andra aktiviteter visat sig betydelsefull för hennes studiegång, och där föräldrarna återkommande framträder som stödjande men också begränsande när studierna tar överhand.

Emelie avslutar intervjun med att betona hur föräldrarna gett henne förutsättningarna såväl under uppväxten som i det tidiga vuxenlivet att kunna ägna sig åt studierna. Hon återkommer till att hon värdesätter en grundläggande ekonomisk trygghet, såväl under sin uppväxt som inför sin framtida tillvaro, vilket är ett av motiven till att bedriva högre studier som leder till ett yrke med hög anställningsbarhet. Det motivet formas inte främst utifrån hennes egna erfarenheter utan utifrån arvet av tidigare generationers klassade erfarenheter av svåra arbetsvillkor. På så vis formas utbildningsprojektet i samspel med familjemedlemmar snarare än individuellt. Utbildning som ett kollektivt projekt gäller inte bara hur motiv formas utan hur Emelie navigerar genom sin skolgång med föräldrarnas stöttning i en återkommande strävan efter balans mellan prestation och välmående, mellan studier och fritid. Utöver familjen utgör kamratrelationerna i utbildningens olika stadier en drivkraft för hennes studier i en dubbel bemärkelse. Negativa kamratrelationer fick Emelie att ta sin tillflykt till studierna, och positiva kamratrelationer utgör förutsättningar för att hantera studierna med större lust och lätthet.

Sammanfattning av den kollektiva vägen mot förändrade villkor

Katarinas, Hannas, Dianas och Emelies berättelser visar hur utbildningsprojektet utformas i nära samspel med föräldrarna. Motiven med högre utbildning formas som en reaktion mot ogynnsamma villkor och som en väg till förändrade villkor, även om både villkoren och samspelet med föräldrarna skiljer sig åt mellan berättelserna. I Katarinas och Hannas berättelser blir den

uppoftande mamman och möjligheten att ta hand om henne i framtiden central för deras studieambitioner, samtidigt som de även drivs av motstånd mot pappan. För Diana utformas utbildningsprojektet både i motstånd mot och i samspel med föräldrarna. Högre utbildning blir för henne såväl en väg bort från begränsande uppväxtvillkor och mot självständighet, som ett sätt att göra föräldrarna stolta. Medan Diana främst ser studierna som en långsiktig flyktväg, blir studierna för Emelie en tillflyktsort från det sociala sammanhang hon vantrivs i under högstadiet. Därtill utgör tidigare generationers krävande arbetsvillkor ett starkt motiv för högre studier i Emelies berättelse, där utbildningsvägen präglas av föräldrarnas stöd i att balansera studier och fritid. Även om dessa berättelser visar utbildningsvägar som formas i nära samverkan med föräldrar, framträder också individuella motiv som tar tydligare form mellan intervjutillfällena. De visar dessutom att vägar mot högre studier kan kantas av hinder: Hanna och Diana berättar om utmaningar i samband med övergången till gymnasiet, medan Katarina, Hanna och Emelie berättar om svårigheter i övergången till universitetet som lett till avhopp eller pauser. I nästa och sista avsnitt presenteras en enskild deltagares berättelse som rymmer många hinder och försvårande omständigheter på vägen mot högre studier.

Den osäkra vägen

I detta sista avsnitt presenteras – genom Linns berättelse – en väg mot högre studier som framstår som skörare än de tidigare. Här framträder hur högre utbildning blir möjlig trots flera hinder: svag tilltro till den egna studieförmågan, få uttalade drivkrafter och begränsad vägledning hemifrån.

Linn: ”jag är inte så snabblärd av mig”

Linns livsberättelse handlar om en skolgång med flera utmaningar och få drivkrafter. Vännerna utgör ett outhärligt stöd för henne genom hela hennes utbildningsbana. Föräldrarna framträder som stöttande och uppmuntrande, om än med lågt engagemang.

På våren i trean

Linn inleder sin berättelse med att säga ”mitt liv har ju varit ganska normalt”. Det enda hon beskriver som ”annorlunda” i sin livsberättelse är pappans flykt från hemlandet till Sverige, och mammans påföljande migration. Linn berättar att hennes pappa gått i grundskolan i hemlandet. Hon tror att han gått en yrkesförberedande utbildning på gymnasial nivå i Sverige. Mamman har en grundskoleutbildning från hemlandet. Därefter gick hon en halv termin i SFI innan hon födde Linn, och återupptog sedan aldrig studierna. Därför är hennes svenska bristfällig, berättar Linn, och pappan behöver göra henne sällskap till exempelvis läkarbesök eller utvecklingssamtal. Linn, som är född i Sverige, har därmed vuxit upp med ett annat modersmål.

I början på dagis så kunde jag ju ingen svenska, så jag pratade en massa [på modersmålet] och ingen förstod vad jag sa. Förutom då när sedan lärarna börjar vänja sig vid vissa specifika fraser, typ ”hej då” eller ”jag måste hämta min ryggsäck”.

Att Linn inte kunde svenska när hon började gå i förskolan framstår inte som något hinder för hennes skolgång, för hon berättar om grundskolan som ”ganska enkel” men även ”lite stressig”.

Man måste jobba väldigt mycket innan ifall man inte är så snabblärd

Den första skolan sträckte sig till årskurs fem. Därefter började hon på en fristående skola. Linn berättar att hon gjorde valet självständigt i relation till sina föräldrar och att det baserades på att hennes kompisar valt den skolan. ”Så jag följde bara efter dem”, säger hon. Jag ber Linn berätta på vilket sätt hon upplevde skolan som stressig.

Det blir väldigt mycket att jag tar det jättelugnt de andra dagarna och sen så fort vi har ett prov dagen efter så börjar det bli jättestressigt. Och jag kommer ihåg att jag brukade stanna uppe jättesent ungefär typ fyra, tre där och satt och jobbade med allt och sen gick- Jag vaknade upp liksom kl. 7 och var i skolan kl. 8 och så.

Linn beskriver här att bristande studieteknik leder både till mycket stress och till sömnbrist. Hon berättar senare att det inte bara var inför prov och inlämningar som hennes dygnsrytm rubbades utan att hon allmänt haft problem med oregelbunden sömn – till stor del på grund av att hon kollat mycket på datorn till sent in på natten.

Och sen då i grundskolan så var det nog att jag tog väldigt mycket tupplurar och så. Även att jag somnade på lektionerna. Men mina kompisar var snabba med att väcka mig innan läraren märkte någonting.

De två problemen hon beskriver – oregelbunden sömn och bristfällig studieteknik – fick större konsekvenser när hon började på gymnasiet som låg längre bort från hemmet än grundskolan gjort.

När jag var väldigt trött på morgonen så hade jag svårare att ta mig till skolan. Och det hände också att jag brukade somna på bussen och ibland missa stationen och så. Det var väl det som gjorde det lite svårare då att om man inte deltar på alla lektionerna så missar man väldigt mycket. Och sen också att kurserna blivit mycket svårare, och det var svårare att hänga med. Och det gick inte lika bra att plugga dagen innan och ändå får resultat man blev nöjd med. (...) Så fort jag började gymnasiet så märkte jag att det inte gick lika bra att jobba på det sättet. Utan man måste jobba väldigt mycket innan ifall man inte är så snabblärd. Jag är inte så snabblärd liksom.

Citatet visar främst att hennes oregelbundna sömnvanor orsakat problem som resulterat i att hon missat mycket undervisning och halkat efter. Men det visar även att hon uppfattar att hon har en bristande inlärningsförmåga som gör att den tidigare studietekniken inte är hållbar när studierna blir mer utmanande.

[Mina föräldrar] har stöttat mig med vad de kan

Linn berättar att hennes mentor kom att reagera på hennes höga frånvaro. Därefter involverades elevhälsopersonal, och Linns föräldrar bjöds in till samtal på skolan. Linn säger att föräldrarna innan dess inte ”kollat av” hennes frånvaro men att de började göra det efter mötet i skolan. Dessutom följde de skolkuratorns tips om att väcka Linn med kaffe och öppna sovrumsfönstret för att hon lättare skulle komma upp på morgonen.

Jag skulle säga att mina föräldrar har varit väldigt stöttande. De har ändå gjort vad dom kan och så. För att de kan ju inte hjälpa mig så mycket med mina studier i och med att de inte kan så mycket om ämnena. Och sen också nu när man har valt kurser ett steg högre så blir det ännu lite svårare. Så det är bara att de har stöttat mig med vad de kan.

I berättelsen framstår föräldrarna som ”stöttande” men ”inte väldigt engagerade”, vilket bland annat visar sig i att de inte är medvetna om Linns höga frånvaro, men anstränger sig för att hjälpa henne efter att skolan uppmärksammar dem på problemet. Linns uppfattning om föräldrarnas såväl positiva som negativa påverkan framträder när Linn återberättar ett samtal hon haft med en av sina närmsta vänner.

Vi snackade om hur mycket mina betyg hade sjunkit sedan grundskolan. Och då sa hon att hon kände att det kanske är att mina föräldrar inte är väldigt engagerade i mina studier. Eller att de inte är lika pressande i det. Att det kanske har blivit lite så då att jag har inte riktigt har jobbat lika hårt eller pressat mig själv till att uppnå bättre resultat och betyg, utan det har varit väldigt lugnt, så att jag bara har tagit allt i min egen takt. Medan för henne, så var det typ- Hennes mamma har inte påtvingat att hon måste plugga det här och det där, men ändå att hennes mamma har hjälpt henne väldigt mycket med sina studier och frågar henne ofta hur det går och om hon behöver hjälp med den här grejen och påminner henne. Och vi märker ju att mina betyg är, om vi ska klassificera dem som dåliga, och hennes är väldigt bra. Och då tänkte vi att det kanske var någonting med det. Att det finns fördelar och nackdelar med att ha föräldrar som ändå pressar en väldigt mycket och sen föräldrar som inte gör det lika mycket.

När Linn jämför sina föräldrars hållning till hennes studier med vännens mamma benämner hon skillnaden i termer av hur mycket föräldrarna ”pressar en”. Det som framträder av hennes exempel är emellertid olika grad

av stöd (genom praktiskt studiestöd och erbjudan om stöd) och engagemang (genom påminnelser om skoluppgifter). Olika grad av stöd kan förklaras utifrån föräldrarnas utbildningsnivå. Däremot framstår Linns föräldrar inte vara engagerade i hennes studiegång. Linn berättar att hon vänt sig till sina föräldrar om råd gällande val av studier och beskriver att hon upplevt deras förhållningssätt som skönt samtidigt som hon ibland önskat mer vägledning.

Genom hela gymnasievalet och allting så var de liksom ”välj det du vill bara”. Och jag har tänkt rådfråga dem ”men vad tycker ni jag ska välja? För jag har inte alls någon aning” och de bara ”men välj det du tycker är kul”. Och nu också när man ska välja högskola eller vad man vill göra efter så har de också varit så ”välj vad du vill”. Det känns väldigt skönt att inte ha den pressen, men ibland så önskar jag ändå att de kanske hade mer ”ja men, välj det här då”, mest för att det hade varit lättare då, för att jag har lite svårt att bestämma mig. Så då har de varit väldigt lugna med allting. Och trots att mina betyg verkligen har sjunkit så har de också varit bara typ ”kämpa på” vilket jag ändå uppskattat väldigt mycket.

I Linns berättelse framträder en dikotomisk syn på engagemang som öppen eller styrande. När hon ber sina föräldrar om råd framstår de – genom deras uppmaning att välja det hon tycker är kul – inte engagera sig i samtal om olika utbildningsalternativ. Detta kan förstås som bristande intresse eller bristande kunskap. Föräldrarna – som driver en restaurang – har uppmuntrat till högre studier för att det gör det lättare att få jobb. De har dock också gett henne alternativet att ta över restaurangen den händelse att hon inte skulle lyckas med högre studier eller om hon inte skulle veta vad hon vill.

Som Linn berättat, fick hon inga konkreta råd av föräldrarna inför valet av gymnasieutbildning och hade själv ingen tydlig bild av vad hon ville studera.

Det var väldigt osäkert. För det jag intresserade mig mest för var faktiskt musik. Och då tänkte jag söka till så här olika musikprogram och så. Men sedan kände jag att det var inte så hållbart för mig för att jag har liksom inte funderat på vad man kan jobba med – med musik och så – utan jag gillade bara att spela piano. Då började jag fundera lite på andra program, och så fick jag upp ögonen för teknikprogrammet, för att jag tyckte att vissa av programmeringskurserna vi hade i skolan var ganska roliga. Och då hade jag teknikprogram som mitt första val. Men mitt andra val så hade jag faktiskt [naturprogrammet] vilket jag nu går på, för jag kom inte in på det första. (...) Det känns som att det var lite slumpen att jag hamnade här.

Det framstår inte som att Linns musikintresse är stark drivkraft och inte heller att hon har ett tydligt motiv med sina studier. Liksom skolvalet inför årskurs sex framstår valet av gymnasieskola som ett passivt val som inte grundar sig i ett tydligt intresse eller en önskan om utbildningen eller skolan. I stället beskriver hon att "slumpen" avgjorde gymnasievalet och att vänskapsgruppen avgjorde valet av högstadieskola.

I samband med att Linn halkat efter med studierna gymnasiet berättar hon om ytterligare en hindrande omständighet – att hon skämdes när hon blev sen med uppgifter och inte vågade be lärare om hjälp. Efter de samtal som mentorn initierat har hon dock fått en uppmaning från lärare: "även om du är sen så fråga ändå för att det är det lärarna är till för". Linn berättar att det därefter börjat gå lite bättre i skolan.

Vi har haft lite studiegrupper tillsammans

Gymnasiepersonalens roll framstår som avgörande för att Linn ska klara sina studier, genom att de både uppmärksammar problem och ger stöttning. I hennes berättelse är även hennes vänner från grundskolan viktiga, trots att de studerar på olika gymnasieskolor.

Vi har haft lite studiegrupper tillsammans och så har vi hjälpt varandra. Fast det har mest slutat med att det är de som hjälper mig för att jag har haft det svårast med kurserna och så. (...) Om jag har frågor så frågar jag dem "hur löser man det här?" eller "vad ska jag tänka på i det här?" eller "kan du läsa igenom min text och ge lite respons?". Och vissa gånger när de haft tid så har de gjort lite extra uppgifter som de själva har kommit på och så här "testa att lösa det här, Linn", och så testar jag det. Och så försöker de hjälpa och se om det är rätt. Jag har fått väldigt mycket hjälp från dem.

Vännernas omfattande och engagerade studiestöd framstår som avgörande för Linns studiegång. Därmed kan svårigheterna som uppstod i övergången till gymnasiet även förstås utifrån att Linns vänner inte går på samma gymnasieskola och studiestödet inte är lika kontinuerligt som innan. Samtidigt som vännerna utgör ett starkt studiestöd finns även tillfällen då studierna åsidosatts för att det uppstått konflikter i vängruppen som Linn prioriterat att "försöka reda ut".

Jag antar att jag följer den här normen

Urvalet av deltagare till denna avhandling baserades delvis på kriteriet att de angett att de tänkt bedriva högre studier. I denna intervju uttrycker dock Linn en osäkerhet kring vad hon ska göra efter gymnasiet.

Jag antar att jag följer den här normen att plugga [på] högskolan bara för att jag inte vet vad jag ska göra efter. För ännu så är jag fortfarande inte helt säker på att jag ska plugga i högskolan eller om det är det jag vill göra liksom. Visst, nu känns det i alla fall så lite, men mest kanske för att jag inte har något bättre för mig. (...) Jag har mest funderat på om jag bara vill börja jobba på direkten eller att kanske ta över restaurangen. Jag har inte tänkt jättemycket på framtiden utan det är lite blankt typ. (...) Det är väldigt många av mina kompisar som har varit så här "jag ska nog börja plugga på högskolan" och så. Och jag har väl också bara tänkt att "jag kan väl typ testa det".

Att Linn beskriver högre studier som en norm speglar betydelsen av plats. I jämförelse med övriga deltagare är Linn den som bor, har vuxit upp och gått i skola i bostadsområdet med högst andel högskoleutbildade.

Trots de svårigheter i skolan som Linn beskriver, och hennes syn på sig själv som "inte så snabbblärd", har hon övervägt läkaryrket som ett alternativ inför framtiden.

Först när jag skulle börja i gymnasiet, och hade kommit in, så tänkte jag liksom "jag går i naturprogrammet. Jag kan väl typ bli läkare?" (...) Men jag kände att alla naturkurserna var väldigt svåra. Och till slut nu i trean så insåg jag ju att mina betyg inte kommer räcka för att ta mig in på läkarprogrammet. Då började jag kolla på andra alternativ. Och då så kom jag över sjuksköterskeprogrammet vilket jag tänkte var lättare att komma in på, men också att då kan man jobba med människor och ändå hjälpa till inom vården. Sen på sistone så börjar jag bli intresserad av psykologi så jag sökte det programmet också. (...) Jag har lagt psykologprogrammet högst upp för jag tänkte att det var svårast att komma in på, plus att jag blev väldigt intresserad av det. Men så tänkte jag att om jag ändå inte kommer in på det så kommer jag i alla fall in på sjuksköterskeprogrammet.

Förutom ett intresse för att arbeta inom vården och ett nyväckt intresse för psykologi, berättar Linn att hon haft svårt att veta vad hon ska välja för utbildning. Hennes vänner har dock engagerat sig i att försöka få henne att komma fram till vad som kan passa henne.

De flesta har ju tänkt plugga vidare på högskolan, medan en tänkt plugga på folkhögskolan. Och sen i början då jag hade lite svårt att bestämma mig så pratade jag lite med dem, och så bollar man lite fram och tillbaka och så säger de så här, ”ja men du kanske hade passat som det här, om du är intresserad av det?”.

Citatet visar hur Linns vänner ger den vägledning hon saknar och efterfrågar hos föräldrarna. Linns vänner får en stor roll i hennes berättelse. Liksom de varit ett stort stöd för henne har de också påverkat henne i valet att studera vidare. Linn säger att ”en anledning till att jag ändå valde att testa på högskolan var ju kanske att de också gjorde det”. Vid nästa intervjutillfälle kommer jag få svar på om Linn kommit in på psykologprogrammet.

Efter ett år på universitet

Drygt ett år senare berättar Linn att hon inte kom in på några av de programmen hon sökt till höstterminen, men till en språkkurs som hon hade lagt som tredjehandsval. Hon studerade därför språk under hösten och sökte sjuksköterskeprogrammet igen till vårterminen och blev antagen.

Om jag klarar det så kan jag bli sjuksköterska

Linn berättar att utbildningen passar henne och att det är intressant och roligt. Däremot upplever hon universitetsstudierna som svåra med ett högre tempo än gymnasiestudierna och att hon haft svårt att hänga med när hon blivit sjuk och behövt stanna hemma.

Det gick ändå bra för man hade klasskamrater som kunde dela med sig av sina anteckningar. Det var nog bra att man frågade dem, kände jag, för man kunde hänga med lite i det de har gjort. (...) Men just också att () jag är inte så snabblärd av mig, så när jag väl hamnar efter så blir det att man verkligen är efter och att det jag måste fokusera på är att försöka komma i kapp.

Liksom förra året beskriver Linn sig som ”inte så snabblärd”. Jag minns att hon också berättat att hennes studieteknik inte varit hållbar och frågar därför om något förändrats gällande studietekniken.

Det har ändå gått bättre skulle jag säga. Mina föräldrar säger att de upptäcker att jag nu är mer ambitiös när jag pluggar, att jag försöker göra lite grann varje dag i stället för att jag dygnar dagen innan allt. Nu

när jag kommit in på det programmet, och jag vet att om jag klarar det så kan jag bli sjuksköterska, har det kanske motiverat mig lite mer, för jag har valt att bli det. Också att vi har fått lära oss hur viktigt det är att man har de här baskunskaperna för att bli sjuksköterska.

I Linns berättelse framträder att hon fått ny studiemotivation. Hon motiveras både av att få en yrkesbehörighet och av kunskaperna i sig. Samtidigt berättar hon att hon "fått göra massa omtentor" och att hon mestadels behövt fokusera på att komma i kapp. Eftersom hon hört att studierna kommer bli ännu svårare framöver är hon inte säker på att hon ska fortsätta utbildningen. Hon berättar att hon funderat över hur hon påverkats av "normen" att plugga vidare direkt över gymnasiet och att hon "följt den utan att riktigt tänka vad [hon] egentligen vill göra.

Jag får mycket hjälp med skolan, mest genom mina kompisar

Vännerna har både förmedlat denna norm och gett henne studiestöd. Det är också mot vännerna hon jämför sig och kommit att uppfatta sig själv som "inte så snabblärd".

Om vi ska läsa någon text, kanske inom samhällskunskap, och läser den tillsammans tyst för oss själva så märker jag att efter någon minut när de har läst klart så förstår de grunden eller vad texten försöker säga, medan jag inte fattar helt. Då ställer jag en massa frågor om den för att jag inte förstår, och de kan ju svara på det och förklara för mig lite enklare, med enklare termer, eller bryter ner det så att jag förstår det lite mer. Men också när vi haft prov så har de också den här grejen att de pluggar typ några dagar innan, och då har det oftast gått bättre för dem medan för mig har det gått okej. Jag jämför mig med de runtom mig ju. Så jag har väl tänkt att jag är ganska långsamlärd tror jag, om man jämför med dem. (...) Jag tror också att jag tänker långsammare på något sätt. Eller att det tar längre tid för mig att sortera mina tankar () och sen sätta dem i ord.

När Linn berättar om skillnaderna i hennes och vännernas förmåga att tillgodogöra sig innehållet i en text och att formulera sina tankar förklarar hon det i termer av personliga egenskaper. Utifrån hennes beskrivning framstår det emellertid som att det främst är språket som har betydelse för båda dessa förmågor. Hon behöver mer tid för att kunna sätta ord på sina tankar, och vännerna hjälper Linn att förstå en text genom att använda

enklare ord. Dessutom kan förutsättningarna att ta till sig innehållet i en samhällsvetenskaplig text skilja sig åt beroende på huruvida man samtalar om sådana frågor i hemmet. Linn berättar att hon vänt sig till sina vänner inför att hon för första gången ska rösta. ”Kring politik eller kring hur samhället funkar, mer på djupet, så har inte mina föräldrar lika mycket kunskap”, berättar hon. Därtill är Linns ”ordförråd lite mer begränsat” på det språk de talar i hemmet. Skillnaderna i Linns och vännernas förmåga att snabbt tillgodogöra sig en samhällsvetenskaplig text relaterar därmed till såväl resurserna i hemmet som språk. Linn berättar också att hon tar mycket ansvar i familjen till följd av att hon kan språket bättre, såsom att boka läkartid åt föräldrarna eller gå i föräldrarnas ställe till möte gällande hennes yngre brors skolgång. Språket har även utgjort ett hinder för förtroliga samtal mellan henne och föräldrarna. I första intervjun berättade Linn om sin mentor på gymnasiet som stöttat henne mycket. Hon berättar i denna intervju att ”det kändes som [hon] kunde prata mer med den mentorn än vad [hon] till exempel kan göra med [sina] föräldrar”, vilket hon delvis tror beror på att hon kunde prata svenska med honom. Linn berättar också att stödet från mentorn innebar regelbundna avstämningar om både skolarbete och om hennes mående generellt, vilket även påverkade hennes motivation positivt. ”Det kändes som att jag blev mer motiverad kring att (...) försöka plugga mer”, berättar hon.

När jag frågar Linn om hon minns att hon haft någon särskild relation till fler lärare berättar hon om sin lågstadielärare som hon tycker har lärt henne mest i och med att hon lärt henne grunderna, att läsa och skriva. Men hon tillägger att hon haft flera bra lärare under sin skoltid.

Längs hela vägen har jag ändå haft alltid haft någon lärare som varit väldigt stöttande, som också märkt ifall jag känner att det är väldigt svårt med skolan. De är där och försöker hjälpa mig att planera och kollar av så att jag känner mig trygg i det jag håller på med. (...) Jag kände att det alltid fanns någon lärare som man kunde vända sig till. (...) Jag vet inte om det kanske var att jag egentligen behövde stöd [i grundskolan], men jag hade mina kompisar där som var stödet för mig, så jag behövde liksom inget. Och det har nog varit så sedan dess att jag får mycket hjälp med skolan, mest genom mina kompisar.

Samtidigt som Linn berättar att hon haft lärare som uppmärksammat när hon tyckt det varit svårt och som hjälpt till med studieplanering, har hon inte fått stödinsatser förrän i gymnasiet då hon inte längre studerade på samma skola

som sina vänner. I berättelsen kan vännerna förstås ha såväl ersätt skolans stödsatser som kamouflerat Linns behov. Linn berättade i första intervjun att vännerna från grundskolan fortsätter att ge studiestöd fastän de hamnat på olika gymnasieskolor, vilket hon ger fler exempel på i denna intervju. Linn berättar bland annat om ett tillfälle då en väns stöttning hjälpte henne att lyckas slutföra en uppgift som krävdes för att hon skulle kunna ta gymnasiexamen.

*Det hade varit lite najs om de hade förväntat sig NÅGONTING i
alla fall*

Linn berättar att vännerna inte bara utgjort ett starkare stöd än föräldrarna utan att vännerna även har högre förväntningar på henne än vad föräldrarna har. Hon berättar däremot att hon upplevt att föräldrarnas förväntningar på henne förändrats över tid.

Jag känner att jag har inte så stor press på mig att bli något högstatusyrke. (...) Men sedan har det ibland känts som att de inte har så mycket förväntningar på mig. Och då har jag känt att det hade varit lite najs om de hade förväntat sig NÅGONTING i alla fall. Just nu känns det ändå najs, för det känns som om de förväntar sig NÅGONTING mer om mig ändå.

Upplevelsen av att föräldrarna börjat få förväntningar på henne sedan uppkom i samband med att hon började på sjuksköterskeprogrammet, när hon hört dem prata om henne på telefon med släktingarna. Samtidigt som Linn upplever att föräldrarna inte haft några förväntningar på henne berättar hon att de alltid uppmuntrat till högre studier – en uppmuntran som grundar sig i deras erfarenhet av restaurangbranschen som stressig, slitande och med instabil inkomst. En högre utbildning skulle ge Linn chans att få jobb med högre lön och en mindre stressig tillvaro än de själva har, samtidigt som de erbjudit Linn en plan B: att ta över föräldrarnas restaurang om hon inte skulle lyckas med studierna.

Linn återberättar ett samtal hon haft med en vän om hur föräldrarnas utbildningsbakgrund och ekonomi påverkat dem i deras studier. Medan hennes vän – som har en ensamstående, högutbildad mamma – haft såväl högt ställda förväntningar på sig som studiestöd från mamman, har Linn inte haft några uttalade förväntningar hemifrån men desto bättre ekonomiska

förutsättningar. Linn talar först om sina bättre ekonomiska förutsättningar som en fördel, att föräldrarna försett henne med en ekonomisk trygghet. Men hon ser även att den ekonomiska tryggheten medfört att hon inte saknar en viss studiemotivation som hennes vän har.

För mig är det kanske att jag inte har fått smaka på hur tufft det kan bli med ekonomin om man inte har en lagom lön eller högre, just för att jag haft mina föräldrar där. Och då kanske jag har varit lite mer slapp i att prestera inom skolan.

Det framträder här att högre utbildning inte är en nödvändighet för Linn. Hon berättar att hon inte behövt skaffa ett extrajobb och inte behövt bidra till boendekostnaderna. och därmed – till skillnad mot sin vän – varken haft motivationen att bidra till föräldrarnas försörjning eller att ambitionen att studera i syfte att säkerställa en ekonomisk trygghet för sig själv i framtiden.

Jag har blivit säker för de där komplimangerna

När Linn funderar över alternativet att ta över restaurangen ser hon en del svårigheter, som att hon inte är så bra på att laga mat. När hon berättar att hon spelar piano på fritiden sedan många år tillbaka tillägger hon att hon inte är så bra på det. När jag frågar Linn vad hon tycker att hon är bra på säger hon ”att skriva för hand” – att hon har en vacker handstil.

Men att jag har kommit till den slutsatsen, det är ju för att folk har sagt ”vad fint du skriver”. Så egentligen kanske det inte är att jag själv är säker på det, utan det är mer att jag har blivit säker för de där komplimangerna.

Linns berättelse om hur hon förstått att hon har en vacker handstil kastar ett ljus på hennes uppfattning om att inte vara särskilt bra på något och inte så snabblärd. Linn berättar inte om någon bekräftelse på att hon är duktig eller begåvad gällande annat än hennes handstil.

Ett år till av högre studier

När jag träffar Linn för tredje och sista gången berättar hon att hon behövt läsa om den första terminen på utbildningen och att hon inte klarat av nödvändiga kurser för att få fortsätta studera termin tre. Till hösten planerar hon därför att ta om vissa kurser och mindre tentor samt jobba deltid på ett

serviceboende. När Linn förklarar sina underkända tentor och kurser, återkommer två hinder hon berättat om i tidigare intervjuer. ”Det att det är så mycket på en gång och jag tar in information väldigt långsamt”, säger hon. Därtill berättar hon att hennes studieteknik är bristfällig, något som hon dock börjat förbättra med hjälp av en mentor från universitetet. Med mentorns hjälp har det ”gått bättre på tentorna, men det har inte varit tillräckligt för att komma till gränsen för godkänt”, berättar hon.

Jag vill ändå göra dem stolta

Jag frågar Linn hur hennes föräldrar förhållit sig till att hon behövt gå om terminer på utbildningen.

Jag kan inte bolla med dem riktigt. Men det är kanske att jag jämför med hur min kompis har det med sin mamma. Det blir att jag inte riktigt kan diskutera med dem varför jag tror att det inte går bra eller vad jag kan förbättra och så. Det blir liksom bara ”ja, men kämpa på och fortsatt plugga bara”, att det tar lite slut där. (...) Det känns lite som att de tycker synd om mig, för att jag har berättat att det är ganska mycket att lära sig och så, men inte riktigt att de engagerar sig ännu mer.

Linn har tidigare berättat att hennes föräldrar är stöttande och uppmuntrande, men mellan varje intervju framträder hon alltmer uppleva deras stöd och uppmuntran som otillräckligt. Samtidigt berättar hon om flera omständigheter som förklarar deras låga engagemang. Efter att hon ”tjuvlyssnat” på ett telefonsamtal som pappan haft med ett av sina syskon kom Linn att förstå föräldrarnas nivå av engagemang som mer välvilligt. Pappan hade förklarat att han inte ville ställa höga krav på sina barn, och hänvisade till en äldre bror vars dotter ”avstår från mycket, både från det sociala eller att göra vad hon tycker om att jobba med eller plugga” till följd av broderns höga krav. Detta har fått Linn att tänka att föräldrarna ”inte vill göra det svårt för [henne]” utan att deras allmänna uppmuntran om att välja vad hon vill och att kämpa på varit ett sätt att ”stötta [henne] i vad det är [hon] själv vill göra”. Utöver denna omvärdering av deras förhållningssätt till hennes studiegång berättar Linn också om ”en dubbel språkbarriär” som en förklarande omständighet. Föräldrarnas svenska är begränsad, särskilt mammans, men Linn är också begränsad i att uttrycka sig på modersmålet.

En grej med att jag känner att de inte engagerar sig jättemycket är väl också för att jag inte kan formulera mig så bra när det kommer till det, om jag ska berätta vad vi håller på med så. I och med att de ser att jag inte riktigt pratar så mycket om det, så kanske de tar det som att jag inte vill berätta om det.

Även om Linn beskriver deras föräldrarnas engagemang är svagt, berättade hon i föregående intervju att hon upplevt att de fått förväntningar på henne som hon inte tycker att de haft tidigare, vilket i sin tur gav henne en ny motivation: ”Jag vill ändå göra dem stolta”.

Jag tror ändå att det kommer gå bra nästa termin

Eftersom Linn inte kunnat bolla sin studiegång med föräldrarna har hon i stället vänt sig till sin vän. Vänner har då hjälpt henne att se vilka styrkor hon har, och att en sådan styrka är hennes beslutsamhet att lyckas. ”Jag vet inte om det är väldigt optimistisk, men jag tror ändå att det kommer gå bra nästa termin”, säger Linn. Samtidigt som Linn uttrycker en optimism över att kunna fullfölja studierna har hon funderat på andra alternativ ifall det inte skulle gå vägen. Hon berättar dock att hon inte känner någon stress över det tack vare att familjen har en bra ekonomisk situation och hon kan fortsätta bo hemma. Linn har tidigare berättat att hon har haft alternativet att ta över restaurangen om studierna inte skulle gå som förväntat. Hon tar upp det igen när hon berättar att föräldrarnas uppmuntran nog varit främsta anledningen att hon valt att studera vidare, men hon berättar om det på ett annat sätt vid detta sista tillfälle.

Det är väl mer att de har avskräckt mig ifrån att ta just restaurangjobbet. Men (...) de har ändå varit så här ”om det går helt åt skogen så kan du få ärva den här restaurangen”. Jag har nog känt – i alla fall nu – att det kanske varit mer på skoj eller kanske mer att de menar det värsta tänkbara scenariot.

Att Linn omvärderat deras råd – från att vara ett skyddsnät till att vara ett skämt relaterat till att de avrått henne från restaurangjobbet – skulle kunna förstås i relation till att hon upplevt högre förväntningar från föräldrarna sedan hon blev antagen till sjuksköterskeprogrammet. När en avklarad högskoleutbildning och ett framtida yrke utanför restaurangbranschen gått

från att vara en vag uppmuntran till en konkret vision kan idén om att ta över restaurangen komma att framstå som ett mindre önskvärt alternativ.

I Linns berättelse framträder vägen mot högre studier ha formats av att hon vuxit upp och gått i skola i ett område där högre utbildning är norm, av lärare som utgjort ett betydelsefullt stöd – i synnerhet på gymnasiet – men inte minst genom ett omfattande och mångsidigt stöd från hennes nära vänner. Linns berättelse visar en väg mot högre utbildning som består av många hinder. Hon presenterar sig som en person som inte är så snabbblärd och som inte är bra på något särskilt – en självbild som genom hennes berättelse framträder som formad av en avsaknad av bekräftelse och erkännande samt en dubbel språkbarriär som grund för sämre förutsättningar. Därtill framträder en bild av föräldrarna som både gynnar och missgynnar Linns väg mot högre studier genom att å ena sidan uppmuntran och ge emotionellt stöd, och å andra sidan inte uttrycka förväntningar eller ge vägledning.

Sammanfattning av den osäkra vägen

I relation till de tidigare avsnitten framträder Linns väg mot högre studier som skörare och mindre tydligt motiverad. Där högre utbildning i de andra vägarna framstår som självklar, intresse- och målstyrd eller som en väg mot förändrade livsvillkor, framträder den i Linns berättelse snarare som en osäker möjlighet. I hennes berättelse får i stället vänner, lärare och platsbundna utbildningsnormer avgörande betydelse för att vägen mot högre studier hålls öppen.

Dessa fyra vägar som jag beskrivit visar att ungdomarnas orientering mot högre utbildning formas genom olika kombinationer av förväntningar, intressen, framtidsmål, relationellt stöd och upplevda hinder. Vägarna synliggör också att utbildningsambitioner inte enbart framträder som individuella projekt, utan som formade i relation till familj, lärare och vänner. Genom berättelserna framträder även hur plats, skolmiljö och social bakgrund utgör skilda förutsättningar för studieframgång och för utbildningsövergångar. Skillnaden mellan vägarna ligger därmed inte i om utbildning ges betydelse, utan i hur denna betydelse etableras, motiveras och upprätthålls över tid.

Ett livsloppsperspektiv på vägar mot högre utbildning

I resultatkapitlet ”Vägar mot högre utbildning” presenterades de tretton deltagarnas berättelser utifrån fyra vägar mot högre studier som präglas av en viss tematik. I detta kapitel analyseras tvärgående teman utifrån ett livsloppsperspektiv med hjälp av Anthias (2007; 2011; 2021) teoretiska verktyg, för att fördjupa förståelsen av hur vägen mot högre studier blir möjlig och eftersträvarsvärd för ungdomar vars föräldrar saknar en högre utbildning.

I avsnitt 1 – en intersektionell analys av historisk tid och plats – diskuteras hur socialt differentierande villkor får betydelse i deltagarnas berättelser om utbildning och vägen mot högre studier. Avsnitt 2 – övergångar och rörelser i tid och rum – analyserar berättelser om skolrelaterade övergångar samtidigt som avsnittet utgör en övergång i kapitlet, från livsloppsperspektivets princip historisk tid och plats till hur den hör samman med principen timing. Avsnitt 3 – vändpunkter som relationella händelser – visar hur livsloppsperspektivets principer timing och sammanlänkade liv hör samman. I avsnitt 4 – utbildning som kollektivt projekt – analyseras främst livsloppsperspektivets princip sammanlänkade liv men även hur det får betydelse i relation till historisk tid och plats. Det femte och sista avsnittet – aktörskapets strukturella och relationella villkor – analyserar hur aktörskapet hör samman med sammanlänkade liv och historisk tid och plats.

En intersektionell analys av historisk tid och plats

I de fyra vägar mot högre utbildning som presenterades i föregående kapitel finns många berättelser om hur utbildningsbanor formas i relation till historisk tid och plats – här förstådd som social positionering i tid och rum (se Anthias, 2011). Detta avsnitt behandlar två analytiska spår. Det första är hur intersektionella positioneringar innebär skilda villkor samtidigt som de ger upphov till motiv för att sträva mot högre utbildning. Det andra spåret rör platsens dubbla betydelse: dels hur boende- och skolsegregation medför

skilda förutsättningar, dels hur deltagarna positioneras hierarkiskt i dessa rum genom tillhörighet och exkludering.

Föräldrarnas utbildningsnivå utgör det gemensamma villkoret för samtliga deltagare i studien. Utöver detta skiljer sig deltagarnas sociala villkor åt. Som Anthias (2021) poängterar finns ett dilemma i hur sociala villkor å ena sidan behöver kategoriseras i analys, men å andra sidan är oskiljaktigt sammanflätade och behöver förstås intersektionellt. I deltagarnas berättelser blir klass, genus och migrationsbakgrund särskilt framträdande som analytiska kategorier, samtidigt som flera berättelser visar hur de är sammanflätade. Klassbakgrund framträder i deltagarnas berättelser både som ett villkor som formar förutsättningarna för studier och något som ger upphov till motiv – ett sätt att formulera högre utbildning som meningsfull och eftersträfvärd. Social klass förstås i denna analys som en dimension av social stratifiering utifrån den ojämlika tillgången till ekonomiska, kulturella och sociala resurser, något som tar sig uttryck på olika sätt i berättelserna.

Yusufs berättelse om distansundervisning under pandemin utgör ett exempel på hur klassade villkor påverkar förutsättningar för studier – i hans fall på grund av trångboddhet. Men i berättelserna är det särskilt framträdande hur klassbakgrunden får betydelse som motiv till högre studier, det vill säga hur klassade arbets- och livsvillkor ger högre utbildning ett värde som handlar om att inte reproducera föräldragenerationens villkor. Detta motiv uppkommer främst i berättelser om erfarenheter av begränsade ekonomiska resurser under uppväxten. I Emelies berättelse ges högre utbildning dessutom mening i relation till tidigare generationers klassade arbetsvillkor som inneburit fysiskt krävande arbeten. Utbildning framstår här inte i första hand som en väg till status eller rikedom, utan som en möjlighet att leva under bättre kroppsliga och materiella villkor. Klassbakgrunden kan också ge högre utbildning ett värde som en förutsättning för ompositionering. I Katarinas berättelse ges utbildning inte enbart ett instrumentellt värde, utan den förändrar hennes relationella sociala position. Genom förvärvade kunskaper ompositionerar hon sig i relation till släkten och den bakgrund hon tar avstånd från.

Katarinas berättelse är också en av flera starka berättelser om moderns betydelse för utbildningsbanan. Mödrars framträdande betydelse i deltagarnas livsberättelser analyseras både utifrån livsloppsprincipen sammanlänkade liv – i avsnittet Utbildning som kollektivt projekt – och

utifrån principen historisk tid och plats. Detta avsnitt om historisk tid visar hur genus som social kategorisering aktualiseras och hur den organiserar maktrelationer. Mödrarnas framträdande betydelse i deltagarnas utbildningsbanor handlar nämligen inte enbart om nära relationer, utan synliggör också en könad fördelning av ansvar för barnens skolgång och framtid. I flera berättelser tar mödrarna ansvar för utbildningen i hemmet (exempelvis genom uppmaningar, uppmuntran och läxhjälp) och i relation till skolan som institution (exempelvis genom att initiera skolbyte). Flera av de kvinnliga deltagarnas motiv att ta hand om sina mödrar i framtiden kan, utöver relationell omtanke, också förstås i relation till en könad fördelning av omsorgsansvar som kan reproduceras mellan generationer. Detta är särskilt synligt i Hannas berättelse, där motivet delvis grundas i hennes iakttagelse av hur mamman tar hand om mormodern. I den sista intervjun förändras dock motivet något, från en betoning på omsorgsansvar till en ökad betoning på självständighet och självförverkligande. De könade positionerna kan dock inte förstås frikopplade från övriga livsvillkor. Mödrarnas omfattande ansvar formas också av bland annat ensamförsörjning, ekonomisk utsatthet, migration, avbrutna utbildningar och begränsade positioner på arbetsmarknaden.

Betydelsen av genus i relation till utbildningsprojektet aktualiseras även i berättelserna i termer av motstånd. Anthias (2021, s. 31) skriver att socialt strukturerande kategorier inte bara placerar individer i hierarkiska positioner utan kan utgöra källa till motstånd. Helens berättelse om drivkrafter – som att ”pusha gränserna” – framträder delvis som ett motstånd grundat i mammans agerande att trotsa könade förväntningar. Ett liknande motstånd framträder även i Jennifers berättelse. Att ta plats som kvinna i ett mansdominerat yrke kommer fram i hennes sista intervju som en ny motivation. Hon berättar emellertid att detta motstånd funnits sedan ung ålder, men att det har förstärkts över livsloppet och fått en ny innebörd i samband med övergången till vuxenlivet. Hos Lova och Hanna blir utbildning delvis ett sätt att göra motstånd mot fädernas könade auktoritet och föreställningar eller förväntningar om sina döttrar. Lova drivs av att motbevisa sin pappa som uttryckt sig nedlåtande om henne och modern, och sexistiskt i allmänna termer. Hannas skiftande inställning till läkarprogrammet som alternativ till högre utbildning sker delvis genom ett motstånd mot pappans förväntningar på henne som ung kvinna.

Genus aktualiseras även i relation till maskulinitetsnormer. I Davids berättelse formas utbildningsprojektet kring manliga förebilder, maskulint kodade yrken och ideal om prestation, risktagande och självständighet. Davids självpresentation är ett tydligt exempel på hur intersektioner av sociala kategorier formar hierarkisk positionalitet på sätt som är föränderliga utifrån tid och plats, och kan vara motsägelsefulla. Maskuliniteten framträder som en åtråvärd och samtidigt skör position, som kan stärkas genom att flickvännen bidrar till att han kan positionera sig i linje med en heterosexuell maskulinitetsnorm bland jämnåriga killar. Invävt i berättelsen om maskulinitetssträvan ryms även familjens klassposition och etnicitet i relation till en omgivning av mer välbeställda majoritetssvenskar, där David relaterar etnicitet till upplevelsen av utanförskap.

Klass och migrationsbakgrund är sammanflätade i flera berättelser. Föräldrars begränsade möjligheter framstår inte enbart som en följd av klasstillhörighet utan formas genom migration i relation till ett nytt socialt och arbetsmarknadsmässigt sammanhang. Detta kan förstås med Anthias (2011) begrepp om translokationell positionalitet. Begreppet synliggör hur positioneringsprocesser förändras i relation till tid och rum, och hur olika socialt stratifierande dimensioner därigenom får skiftande betydelse.

Bland samtliga deltagare med migrationsbakgrund framträder en gemensam förståelse av att föräldrarna gått miste om möjligheter som de i stället gett sina barn – vilket uttrycks i termer av skyldighet eller privilegium. Detta kan illustreras med Jennifers berättelse. Hon förstår föräldrarnas begränsade valmöjligheter som en följd av deras migration. Detta återspeglas i deras råd till henne att studera vidare, vilket gör att Jennifer ser högre utbildning som ett medel för att nå de valmöjligheter som föräldrarna saknade. Hennes berättelse, bland flera andra, visar hur migrationen formar de klassade villkoren, och hur klassade villkor ger migrationserfarenheten dess specifika betydelse för utbildningsprojektet. Men dessa intersektionella positioneringar får också en rumslig dimension. Klass och migrationsbakgrund i intersektion utgör socialt differentierande villkor som reglerar tillträde till olika boendeområden och skolor.

Yusufs och Dianas berättelser illustrerar hur boende- och skolsegregation innebär att deltagarna vuxit upp i och formats av skilda skolmiljöer. Yusuf beskriver sin grundskola – där de flesta eleverna hade utländsk bakgrund liksom han själv – som en trygg miljö där han kände tillhörighet och kunde finna studiemotivation. Diana beskriver sin grundskola i förorten som

präglad av lågt studieengagemang – en miljö där hon stack ut som "det enda A-barnet". Boende- och skolegregation innebär att klass och migrationsbakgrund som intersektionella villkor ger ojämlikt tillträde till boendeområden och därigenom till skolor. Dessa rum är inte neutrala utan präglas av olika förutsättningar, institutionella praktiker och normer. Tims berättelse visar hur skolmiljön i ett socioekonomiskt svagt område präglas av normer där studieambitioner inte värdesätts – normer som utgör ett villkor i sig för de elever som befinner sig i dessa rum. Linns berättelse utgör en kontrast till Tims. I ett område med hög andel högskoleutbildade framträder högre studier i hennes berättelse som en norm att följa. Segregationen skapar därmed ojämlika villkor. Den formar rum där vägen mot högre studier framstår som given – utan att behöva motiveras eller erövrats – och den formar rum där höga studieambitioner är avvikande och kan, som i Tims fall, leda till social utsatthet.

Plats formar nämligen inte bara institutionella villkor utan också processer av hierarkisk positionering. Hannas berättelse illustrerar hur dessa processer verkar i skolans rum genom en förgivettagen svensk medelklassnorm. Utifrån denna norm – som bland annat görs synlig i klassrumsdiskussioner – positioneras hon utifrån sina sociala villkor i ett starkt upplevt utanförskap. Skolans egna försök att problematisera normer leder snarare till att de bekräftas. Hannas berättelse synliggör hur sociala positioner inte är statiska utan förändras i relation till plats och hur skolans rum är en sådan plats där hierarkiska processer av positionering och tillhörighet äger rum. Dessutom bidrar Hannas berättelse med ytterligare aspekter av social differentiering genom vilka hierarkisering sker, nämligen genom språk och uppträdande. Hannas translokationella positionalitet omfattar även hennes medvetna anpassning av sitt språkbruk och uppträdande i relation till olika sociala platser, inklusive intervjusituationen. Exemplet illustrerar därmed hur positionering omfattar såväl processer av att bli hierarkiskt placerad som hur individer själva positionerar sig. Trots Hannas medvetna anpassningar känner hon nämligen inte något "klick" med klasskamraterna, vilket hon förstår utifrån den dikotoma indelningen av svenskar och icke-svenskar, och aktualiserar därmed migrationsbakgrunden som en socialt differentierande kategorisering och en gränsdragning utifrån vilken processer av erkännande och tillhörighet äger rum.

Även Lailas berättelse aktualiserar språk som en socialt differentierande kategorisering, men i något omvänt bemärkelse. Placeringen i svenska som

andraspråksundervisning illustrerar hur skolans kategoriserande praktiker kan utgöra en rasifierad differentiering, där elever tillskrivs behov utifrån migrationsbakgrund och skolkontext snarare än faktisk språklig nivå. Platsens betydelse blir särskilt framträdande i Lailas berättelse eftersom hon kommer att ompositioneras i samband med ett skolbyte. Där placeras hon inte i undervisningsgrupp utifrån hennes migrationsbakgrund utan utifrån det språk som talas i hemmet, vilket är svenska.

Utifrån en intersektionell förståelse av de villkor som rymts inom livsloppsprincipen historisk tid och plats har detta avsnitt visat hur sociala kategorier inte verkar som fasta egenskaper med givna konsekvenser. I stället får de betydelse genom de sociala och fysiska platser där deltagarna positioneras och positionerar sig. Olika platser innebär dels ojämlig tillgång till resurser och utbildningsnormer, dels villkor för processer av hierarkisk positionering. Det är genom dessa processer som sociala positioner både kan begränsa deltagarnas möjligheter och ge högre utbildning mening som väg bort från tidigare villkor. Historisk tid och plats framträder därför inte enbart som en bakgrund till utbildningsbanorna, utan som de föränderliga sammanhang inom vilka utbildning blir möjlig och eftersträvänsvärd.

Övergångar och rörelser i tid och rum

I föregående avsnitt avslutades analysen av hur social bakgrund formar villkor och motiv med att visa hur processer av hierarkisk positionering är föränderliga i relation till fysisk och social plats. Detta avsnitt utvecklar det analytiska spåret om föränderlighet. Genom att fokusera på övergångar mellan skolformer och skolor betonas sambandet mellan timing och historisk tid och plats. Avsnittet är organiserat kring tre analytiska fokus. Först analyseras övergångar mellan utbildningsinstitutioner som translokationella ompositioneringar – hur förflyttningar mellan rum innebär förändrade villkor för tillhörighet, studier och självförståelse, och hur möjligheten till rumslig rörlighet i sig kan utgöra ett motiv. Nästa analytiska fokus gäller hur övergångar till högre studier underlättas eller försvåras beroende på tillgången till mobiliserbara sociala resurser. Till sist analyseras förändringar över tid i relation till utbildningsprojektet, det vill säga hur motiv omvärderas, preciseras och byter innebörd i relation till nya erfarenheter.

Utifrån Anthias translokationella perspektiv kan övergångar mellan skolformer och skolor förstås som rörelser mellan sociala och icke-neutrala

platser, där nya normer och villkor för tillhörighet innebär hierarkiska ompositioneringar. För Yusuf och Diana innebär övergången till gymnasiet en ompositionering som blir ett hinder i deras utbildningsbana. Yusufs berättelse om att känna tillhörighet i grundskolan för att möta ”en osynlig barriär” i övergången till gymnasiet visar hur migrationsbakgrund inte utgör en fast identitet utan en kategorisering som gör att han positioneras olika i olika rum. Även i Dianas övergång till gymnasiet sker en ompositionering utifrån migrationsbakgrund, men hennes process skiljer sig från Yusufs. För Diana blir det synligt hur translokationell positionalitet innebär både att positioneras och att positionera sig. I det nya sociala rummet sker en process som rör sig från en position som utländsk i ett majoritetssvenskt dominerat rum, till en position som svensk med annan etnisk bakgrund. I processen är det inte bara hennes migrationsbakgrund som medför en ompositionering. Diana berättar om att gå från att vara ”det enda A-barnet” till att vara en i mängden. Detta illustrerar hur kulturella resurser tillskrivs olika värde i relation till plats och hur Diana därigenom ompositioneras mellan olika platser. Gemensamt för Yusufs och Dianas berättelser är hur boende- och skolsegregationen format de platser som de rör sig från och till. De tidiga positioneringarna – en bland alla med utländsk bakgrund, eller det enda A-barnet – är inte längre på den nya platsen utan omförhandlas utifrån nya normer och villkor för tillhörighet.

Övergångar kan också innebära ompositioneringar som möjliggör. Emelies berättelse utgör ett exempel på en motsatt rörelse än den som framträder i Dianas berättelse. I grundskolan positioneras hon genom sina studieambitioner som plugghäst, något som i stället ger henne en efterlängtat upplevelse av att ”klicka mycket bättre” med kamraterna på den nya platsen. Emelies berättelse visar hur hennes kulturella resurser erkänns på gymnasiet och utgör ett av de villkor som ger henne känslan av tillhörighet. Att ”klicka” är ett uttryck som används av flera deltagare och som utifrån Anthias kan förstås bero på hur väl ens sociala villkor ges värde inom ramen för platsens villkor. Lovas berättelse liknar Emelies men för Lova får plats inte bara betydelse som rumsliga villkor inom vilka hon positioneras. Plats utgör också ett motiv till högre studier. Genom utbildningen ges Lova möjlighet att lämna byn och nå nya geografiska och sociala platser. Studierna ges därmed inte bara ett egenvärde utan instrumentellt värde som möjliggör translokationell rörelse och ompositionering.

Lailas berättelse visar att övergångar kan innebära ompositioneringar som är både försvårande och möjliggörande samtidigt. Skolbytet i grundskolan innebär en ompositionering där hennes studieambitioner erkänns och förstärks inom platsens villkor, och verkar därmed möjliggörande. Att övergången samtidigt innebär försvårande villkor beror på de olika platsernas institutionella praktiker. I den första skolan placeras Laila i SvA-undervisning utifrån att hierarkiska positioneringar av elever görs på organisatorisk nivå utifrån deras sociala bakgrund i relation till platsens normer snarare än utifrån språkliga behov. I den andra skolan positioneras hon i stället i undervisnings-sammanhang utifrån sina språkliga färdigheter. Övergången utgör därmed ett hinder som formats utifrån tidigare rumsliga praktiker och rasifierade positioneringar.

I flera berättelser synliggörs hur tillgången till mobiliserbara sociala resurser formar förutsättningarna för övergångar till högre studier. Med Anthias distinktion är det inte sociala relationer i sig som utgör resurser utan huruvida de är mobiliserbara i ett givet sammanhang. Att deltagarna har som gemensamt villkor att föräldrarna saknar högre utbildning innebär att föräldrarna inte är mobiliserbara sociala resurser som erfarenhetsbaserad vägledning om högre studier – men kan vara mobiliserbara i andra avseenden.

För Katarina, Yusuf och Emelie innebär övergången till högre studier ett möte med en studieform de inte är förberedda på. Katarina beskriver hur hon hoppade in i studierna utan att förstå vad de faktiskt innebar, och att avsaknaden av erfarenhet i familjen innebar att hon saknade både förhandsinformation och studiestöd. Yusuf möter ett studieklimat präglad av memorering och högt tempo som står i kontrast till hans kunskapsdrivna studieorientering. Emelie möter universitetsformens krav på självständighet och eget ansvar som en ny och svårnavigerad studieform. Gemensamt för deras berättelser är att övergången inte förberetts av mobiliserbara resurser i form av erfarenheter och kunskaper om hur högre studier är organiserade.

Att föräldrarna inte utgör mobiliserbara sociala resurser i relation till högre utbildning behöver emellertid inte innebära att sådana resurser saknas i hemmet. Lailas och Jennifers berättelser visar att äldre syskon kan fylla en del av den funktion som högutbildade föräldrar annars kan ha. Laila beskriver hur hennes syskon hjälpt henne med studierna och förberett henne på vad högre studier innebär. Jennifer reflekterar explicit över skillnaden mellan sina förutsättningar och kamratens vars mamma arbetar på

universitetet – och konstaterar med stolthet att hon ändå tagit sig lika långt, delvis tack vare den resurs som hennes äldre bror utgör.

Tims berättelse visar att mobiliserbara resurser också kan finnas utanför familjen. Hans fleråriga politiska engagemang ger honom förkunskaper och ett etablerat intresse som gör att universitetsutbildningens innehåll framstår som otillräckligt utmanande snarare än överväldigande. Hans berättelse illustrerar därmed hur mobiliserbara resurser inte är bundna till familj eller utbildningsbakgrund utan kan mobiliseras från andra sociala sammanhang.

Utöver övergångar visar berättelserna andra förändringar i utbildningsbanan över tid. Tims berättelse rör sig från oklara utbildningsvisioner till ett intresse som ger riktning och en besvikelse i mötet med högre studier som förändrar hans syn på högre utbildning som instrumentellt betydelsefullt snarare än kunskapsmässigt givande. Jennifers berättelse visar hur framtida utbildningsmål kan ta tydligare form över tid genom nya kunskaper och hur motiv kan tillkomma till följd av nya upplevelser och ge högre utbildning en utökad innebörd. Katarinas berättelse visar att en tydlig väg *till* högre utbildning inte behöver innebära en tydlig väg *genom* högre utbildning. Hennes första möte med högre utbildning ledde till en omvärdering – inte bara av valet av utbildning utan av grunden för hennes val. Tims, Jennifers och Katarinas berättelser utgör illustrativa exempel på hur drivkrafter, vägval och synen på utbildning inte är stabila utan kan förändras över tid.

Övergångar mellan skolor och skolformer förändrar deltagarnas positioner, villkor för tillhörighet och hur de orienterar sig mot högre studier. Deras betydelse formas både av de normer och institutionella praktiker som präglar de platser deltagarna lämnar och träder in i, och av vilka sociala resurser som kan mobiliseras i mötet med nya utbildningssammanhang. Övergångar framträder därmed inte som avgränsade händelser, utan som processer där tidigare erfarenheter, nya villkor och tillgängliga resurser tillsammans kan förändra utbildningsbanans riktning och innebörd.

Vändpunkter som relationella händelser

Vändpunkter i deltagarnas utbildningsbanor framträder i berättelserna som relationella händelser – de uppstår inte som isolerade insikter utan i möten med andra människor. Med livsloppsperspektivets princip om sammanlänkade liv och Anthias distinktion mellan sociala relationer och mobiliserbara

resurser synliggörs hur lärare och förebilder kan fungera som resurser som i ett specifikt ögonblick förändrar riktningen på utbildningsbanan.

Dianas berättelse visar hur mobiliserbara resurser kan komma utifrån den egna sociala kretsen och utlösa vändpunkter i ett enstaka möte. Dianas läkardröm slocknar med hennes första C i matematik, i tron att hon behöver A i alla ämnen – en föreställning som läkarstudenter slår hål på när de besöker hennes biologielektion och berättar om sina egna vägar in på programmet. Berättelsen synliggör hur tillgång till högre studier inte bara beror på meriter utan på föreställda möjligheter och tillgång till information. Med Anthias distinktion mellan sociala relationer och mobiliserbara resurser framträder Dianas relationer som mobiliserbara i vissa avseenden, medan hon saknat just den typ av resurs som läkarstudenterna utgör i hennes utbildningsbana. Därmed får mötet betydelse som en vändpunkt.

I Katarinas berättelse framträder två lärare som vändpunkter vid skilda tidpunkter. I femman väcker historieläraren – tillika nämndeman – hennes intresse för skolan och förmedlar ett budskap om sambandet mellan utbildning och livsbana – ett budskap som får särskild resonans i relation till Katarinas omgivning med kriminella närstående. Senare förstärks och breddas detta budskap av högstadieläraren som – med liknande kulturell bakgrund som Katarinas föräldrar – förkroppsligar vad en reell utbildning innebär i kontrast till pappans köpta diplom. Lärarna fungerar här som mobiliserbara resurser i flera bemärkelser – att väcka intresse för skolan, att förmedla ett budskap om utbildningens värde och att utgöra exempel på hur kulturella resurser kan öppna upp för framtida positioneringar.

Helens berättelse visar en annan dimension av lärarens roll som mobiliserbar resurs. NO-läraren i högstadiet uppmanar Helen att välja naturprogrammet och bemöter hennes tvivel med att säga ”vem vet?” – Helen kanske kan bli Nobelpristagare. Lärarens bemötande och visade tilltro till Helens förmåga förändrar hennes föreställda möjligheter och vänder självtvivlet till en känsla av att det är möjligt för henne att gå naturprogrammet. Utifrån Anthias bör mobiliserbara resurser inte bara förstås resultera i direkta, praktiska sociala fördelar – som i Dianas berättelse om mötet med läkarstudenterna – utan även indirekta. En ökad självtillit är en betydelsefull indirekt social fördel i vägen mot högre studier. Berättelserna visar därmed att vändpunkter kan uppstå i möten där andra människor tillför information, erkännande eller föreställningar om möjliga framtider. Att ett möte får karaktär av vändpunkt beror på när det inträffar i utbildningsbanan och hur

det relaterar till deltagarens tidigare erfarenheter, deras behov och föreställningar om framtiden. Vändpunkter framträder således som relationella och tidsbundna händelser där mobiliserbara resurser kan förändra utbildningsbanans riktning.

Utbildning som kollektivt projekt

I deltagarnas berättelser framträder utbildningsprojektet genomgående som något som formas i relation till närstående – föräldrar, syskon och vänner – vars liv är sammanlänkade med deltagarnas på sätt som både möjliggör studieframgång och ger högre utbildning mening. Med livsloppsperspektivets princip om sammanlänkade liv och Anthias distinktion mellan sociala relationer och mobiliserbara resurser synliggörs i detta avsnitt hur vägen mot högre studier inte enbart är följden av individuella prestationer utan formas aktivt i samspel med andra.

Emelies berättelse illustrerar hur föräldrarnas roll förändras i takt med hennes utbildningsbana och anpassas till hennes behov. Genom hela hennes skolgång framträder föräldrarna som resurser i flera bemärkelser: de berömmar, visar stolthet och förmedlar utbildningens värde, men lika framträdande är hur de bromsar när studierna tar överhanden och hjälper henne att hitta balansen mellan prestation och välmående.

Katarinas berättelse liknar Emelies i ett avseende: mamman utgör ett ovillkorligt stöd som sätter Katarinas välmående före prestationen. När Katarina hoppar av sin första universitetsutbildning är det mamman som uppmanar henne att prioritera sin hälsa och legitimerar avbrottet. Men mammans roll är mer än ett stöd – hon är också en central referenspunkt för varför utbildning är meningsfull. Mammans avbrutna utbildningsdrömmar, till följd av migration och graviditet, har i viss mån förts över till Katarina som ett arv att förvalta. Utbildningsprojektet är därmed inte bara Katarinas eget utan bär på mammans historia och de möjligheter hon gick miste om.

Hannas berättelse visar – liksom Katarinas – hur utbildningsprojektet formas i relation till mammans uppoffringar och historia. Relationen till mamman är genomgående central i Hannas berättelse – som moralisk kompass och som det främsta motivet för att studera, men även som studiestöd. Mamman har mer utbildningserfarenhet än många andra föräldrar i materialet, och hennes engagemang i Hannas studier tar sig konkreta former. Hon uppmuntrar till lärandeaktiviteter utanför skolan,

hjälp med matematik, visar intresse och bollar idéer för att hjälpa Hanna förstå svåra ämnesområden.

I likhet med Hannas berättelse framträder även Liams mamma som starkt engagerad i hans studier, men det visar sig främst i en mycket tidigare fas av livet. Redan innan han börjar skolan etablerar hans mamma studierutiner och tränar grundläggande kunskaper genom glosförhör, multiplikationstabeller och kvällsläsning. Denna tidiga investering ger Liam ett förspång och en upplevelse av skolan som lätt. Berättelsen utmanar föreställningen om föräldrars avsaknad av högre studier som ett hinder: mammans begränsade formella utbildning hindrar henne inte från att vara en aktiv och betydelsefull resurs i Liams tidiga skolgång.

I Yusufs berättelse har mamman en central roll som pådrivande, men framför allt genom uttalade höga förväntningar på Yusufs utbildningsbana. Mammans förväntningar handlar emellertid inte bara om att Yusuf ska lyckas. En framgångsrik utbildningsväg mot ett högstatusyrke höjer även familjens status i det sociala nätverket. Även om två av Yusufs äldre syskon gått vidare till högre studier framträder utbildningars olika status som betydelsefull, eftersom hans väg mot läkaryrket skulle förändra familjens positionering i relation till släkten.

Laila växer liksom Yusuf upp i en familj där äldre syskon gått vidare till högre utbildningar. I Lailas berättelse framträder höga studieambitioner genomsyra hela familjen och det utvidgade nätverket av syskon och kusiner. Högre utbildning blir därför inte ett val bland andra utan en norm att följa.

Normer om högre utbildning kan finnas i andra sociala rum än inom familjen. Linns berättelse speglar Lailas men förskjuter den avgörande relationen från familjen till vänskapskretsen. Liksom Laila omges Linn av en norm där högre studier är det naturliga nästa steget, men i Linns fall är det vännerna och inte familjen som förmedlar denna norm. Vännerna fyller också många funktioner som familjen fyller i exemplen ovan. Vännerna ger studiestöd, hjälper Linn att förstå svåra ämnesområden, vägleder inför framtidsval och utgör moraliskt stöd. I Linns fall synliggörs dessutom hur vännerna kompenserat för de resurser som saknats i hemmet. Utbildningsprojektet är för Linn inte ett kollektivt projekt i relation till familjen, utan bärs upp av en vänskapsgemenskap vars normer och resurser format hennes väg mot högre studier.

Berättelserna synliggör sammanlänkade liv som både möjliggörande och meningsskapande i vägen mot högre studier. Med Anthias distinktion fram-

träder hur sociala relationer kan bli resurser när de mobiliseras till sociala fördelar. Dessa fördelar kan vara direkta, såsom studierutiner, läxhjälp och vägledning, men också indirekta, såsom erkännande, tilltro till den egna förmågan och legitimering av återhämtning när studierna tar överhanden.

Sammanlänkade liv utgör också motiv till högre utbildning. I flera berättelser grundas motiven hos föräldrarna: att ta vara på utbildningsmöjligheter de själva saknat, kompensera för deras uppoffringar, göra dem stolta, ta hand om en förälder i framtiden eller höja familjens status. Därmed framträder utbildningsprojektet inte bara som deltagarens eget, utan som sammanlänkat med familjens erfarenheter, relationer och framtidsförhoppningar.

Aktörskapets strukturella och relationella villkor

Individens aktörskap sker inte i ett socialt vakuum utan inom ramen för sociala strukturers möjligheter och begränsningar (Elder 1998, s. 2). I deltagarnas berättelser framträder hur dessa villkor inte bara är strukturella utan också relationella. Även om relationer inte är frikopplade från sociala strukturer görs här en analytisk åtskillnad mellan hur aktörskap formas inom strukturer respektive hur det formas i relationer.

I avsnittet om historisk tid och plats analyserades hur deltagarnas utbildningsbanor formas i relation till socialt differentierande strukturer. Här återkommer jag till några av dessa exempel för att belysa hur deltagarna utövar aktörskap inom strukturer. Bland annat är aktörskap i relation till klass framträdande i flera berättelser. Erfarenheter av att växa upp under ekonomiskt snäva förhållanden utgör ett motiv som triggar ett aktörskap hos flera av deltagarna. Ett annat exempel på aktörskap i relation till strukturer är Jennifers drivkraft att ta plats som kvinna inom ett mansdominerat yrke. Men aktörskap behöver inte bara innebära ett motstånd till strukturer och maktobalanser. I deltagarnas berättelser framträder även hur sociala strukturer kan underlätta. I Lailas berättelse framgår hur strukturella villkor till följd av segregation skapar olika normer på olika platser. Lailas skolgång gynnas av ett skolbyte till en plats där rådande normer och institutionella praktiker ger hennes studieambitioner större erkännande och där hennes handlingsutrymme i utbildningsbanan vidgas. Att hennes utbildningsbana gynnas av skolbytet med dess nya villkor innebär inte att hennes aktörskap

reduceras. Det visar snarare hur aktörskap kan utövas inom strukturer som understödjer utbildningsprojektet, snarare än motverkar det.

Även mellanmännsliga relationer kan ge stöd till ungas aktörskap eller triggas ett aktörskap i termer av motstånd. Bekräftelse, erkännande och högt ställda förväntningar från lärare, föräldrar och kamrater har genomgående stor betydelse för deltagarnas tilltro till den egna förmågan och för deras upplevda handlingsutrymme i relation till sina studier. Att bli sedd som studiebegåvad, få positiv återkoppling och mötas av förväntningar om att man kan och bör prestera formar en självbild som i sin tur driver studie-engagemanget framåt. Dessa förutsättningar blir särskilt påtagliga där de är frånvarande, nämligen i Linns berättelse. En avsaknad av bekräftelse och erkännande bidrar till en självbild som "inte så snabblärd" och "inte bra på något särskilt" – en självbild som utgör ett hinder i hennes utbildningsbana.

Tillit och stöd från närstående framträder också som en förutsättning för självständiga val. När deltagarnas föräldrar visar tilltro till sina barns förmåga och ger dem frihet att göra självständiga val ges förutsättningar för ett aktivt aktörskap. I Katarinas berättelse möjliggör mammans tillit att Katarina kan fatta ett självständigt beslut om skolval redan vid elva års ålder. I Emelies berättelse är pappans stöd möjliggörande för att hon ska våga initiera en studiegrupp på universitetet. I båda fallen möjliggörs handlingskraften genom stöttande relationer.

Emelie berättar att hennes föräldrar inte har några specifika utbildningsrelaterade förväntningar på henne, men i flera deltagares berättelser är högre utbildning en självklarhet och enda väg att gå. Föräldrars höga förväntningar framträder som stärkande för studiemotivationen och tilltron till den egna förmågan, men kan samtidigt begränsa vilka utbildnings- och livsval som framstår som möjliga. Detta förstärks i berättelsen om hur Jennifers kusin – som gått in i arbetslivet utan högre studier – får utgöra ett exempel på hur man inte ska göra eller bli. Möjligheten att utöva aktörskap ges därmed vissa begränsande villkor genom förväntningar. Samtidigt bör anpassning till förväntningar inte förstås som bristande aktörskap.

Dianas berättelse är ett tydligt exempel på hur samtycke eller anpassning inte innebär ett bristande aktörskap. Diana reagerar visserligen på ett villkor hon inte själv valt – föräldrarnas kontroll – men hon väljer medvetet att använda deras värdering av utbildning för att nå sitt mål om frihet och självbestämmande. Hon formulerar själv strategin som att hon satsar på skolan i stället för att "rebellas". Studierna blir därmed en resurs genom vilken

hon försöker förändra sin position inom ramarna som föräldrarna satt. Mellan intervjuerna med Diana ökar också hennes självbestämmande och frihet gentemot föräldrarna. Dels kan detta förstås som att Dianas strategi var framgångsrik. Dels kan det förstås som en följd av den övergång till tidigt vuxenliv som Diana gör under perioden för intervjuerna, och de ökade möjligheter till aktörskap som vuxenblivandet innebär (se Settersten och Gannon, 2005).

Medan Dianas berättelse utgör ett exempel på hur anpassning kan vara en strategi för motstånd finns flera berättelser om andra former av motstånd som formar utbildningsrelaterade motiv och drivkrafter. I Tims berättelse blir upplevelsen av samhällskunskapslärarens vinklade undervisning en utgångspunkt för eget kunskapssökande och politiskt engagemang. Det som inledningsvis framträder som en motståndshandling får därigenom en orienterande funktion: engagemanget ger hans intressen en tydligare riktning och formar senare val av högre utbildning och föreställningar om framtida yrken. Lovas berättelse är i stället ett exempel på hur motstånd kan formas genom möjliggörande relationella villkor. Pappans nedlåtande beteende och lågt ställda förväntningar ger upphov till ett revanschmotiv hos Lova, men nedvärdering och låga förväntningar skapar inte motståndskraft i sig. I Lovas berättelse får mammans ovillkorliga stöd och förmedlade kämparanda betydelse för att pappans nedvärderande bemötande kan omsättas till revansch och bli en drivkraft snarare än ett hinder.

De empiriska exempel som behandlats i detta avsnitt har syftat till att illustrera hur aktörskap utövas inom såväl strukturella som relationella villkor. I berättelserna framgår hur aktörskap inte står i motsats till strukturer. Deltagarna kan agera med stöd av gynnsamma strukturella villkor, samtidigt som ojämlika och begränsande strukturer kan ge upphov till motiv och motstånd som driver utbildningsprojektet framåt. Relationer framträder som positiva, negativa eller komplexa, men det finns inget enkelt samband mellan relationernas karaktär och deras betydelse för aktörskapet. I vissa berättelser blir negativa relationella erfarenheter en grund för motstånd, samtidigt som andra relationer erbjuder den trygghet och stabilitet från vilken motståndet kan utövas.

Slutsats

De tretton livsberättelserna har i detta kapitel analyserats utifrån ett livslopps-perspektiv med stöd av Anthias teoretiska verktyg om translokationell positionalitet och sociala relationer som mobiliserbara resurser. Analysen visar att vägar mot högre utbildning formas av social positionering i tid och rum, mellanmänniskliga relationer, anpassningar till händelser samt deltagarnas aktörskap. Dessa dimensioner verkar inte var för sig, utan får betydelse genom hur de sammanfaller i olika skeden av utbildningsbanan.

Social positionering i tid och rum framträder i berättelserna som grund för ojämlika livsvillkor och ojämlika villkor för utbildning. Detta blir särskilt tydligt i berättelser om övergångar mellan skolformer och skolor som sociala, icke-neutrala platser i ett segregerat samhälle. Samtidigt framträder hur ojämlika sociala positioneringar också kan ge högre utbildning mening och riktning.

Analysen visar också att utbildningsbanorna formas genom sammanlänkade liv. Föräldrar, syskon, vänner, lärare och andra kan vara förebilder eller bidra med stöd, kunskap, erkännande och vägledning som blir mobiliserbara resurser i specifika situationer. Deras betydelse ligger emellertid inte bara i att de underlättar studier, utan också i att de formar deltagarnas föreställningar om vad som är möjligt, varför utbildning är värdefull och vilka framtider som är eftersträfvansvärda. Utbildningsprojektet framträder därmed ofta som kollektivt och relationellt meningsbärande, snarare än som enbart resultatet av individuella prestationer.

Timing synliggör samtidigt hur utbildningsbanornas riktning och innebörd förändras över tid. Övergångar och vändpunkter får betydelse genom när de inträffar, vilka tidigare erfarenheter deltagarna bär med sig och vilka resurser som kan mobiliseras i den aktuella situationen. Drivkrafter, vägval och synen på högre utbildning framträder därför inte som stabila, utan omvärderas och omformas i relation till nya erfarenheter, förändrade relationer och övergången till ett tidigt vuxenliv.

Slutligen visar analysen hur aktörskap utövas inom både strukturella och relationella villkor. Deltagarna agerar inom strukturer som kan understödja eller motverka deras utbildningsprojekt, samtidigt som begränsande villkor kan ge upphov till motiv och motstånd. Relationer kan på motsvarande sätt ge stöd och tillit, men också bära kontroll, nedvärdering och begränsande

förväntningar. Aktörskapet tar sig därför olika uttryck – genom självständiga val, öppet motstånd och strategisk anpassning inom rådande villkor.

Utifrån ett livsloppsperspektiv förstås vägar mot högre utbildning därmed inte som linjära följder av individuella ambitioner eller prestationer. De formas genom föränderliga samspel mellan historisk tid och plats, sammanlänkade liv, timing och aktörskap. Det är genom dessa samspel som högre utbildning blir möjlig, meningsfull och eftersträvensvärd för deltagarna.

Diskussion

I denna avhandling har jag utifrån tretton ungdomars livsberättelser studerat hur vägar mot högre studier blir möjliga och eftersträvalsvärda över tid. Med bakgrund i den ihållande trenden att ungas studieresultat och utbildningslängd har ett starkt samband med föräldrars utbildningsbakgrund (SCB, 2016; Skolverket, 2025) kom jag att intressera mig för de ungdomar som utgör undantagen – ungdomar med studieframgång och siktet inställt på högre studier, men med föräldrar som saknar högre utbildning.

Syftet med studien har inte varit att visa idealexempel på hur individer kan övervinna hinder och forma sin framtid, utan att förstå vad som gett dem förutsättningar att lyckas och att se högre studier som både eftersträvalsvärt och möjligt. I berättelserna om framgångsrika utbildningsbanor framträder hur de villkoras av social bakgrund, plats och sociala relationer. Därigenom bidrar berättelserna till att förstå hur ojämlikhet inom utbildning uttrycker sig, men också vilka villkor som kan göra mindre sannolika utbildningsbanor möjliga.

I denna diskussion återvänder jag till studiens frågeställningar om vad som motiverar ungdomarna att sikta mot högre utbildning, hur dessa motiv formas och förändras över tid, vad som framträder som möjliggörande och hindrande i deras berättelser samt vilken betydelse social bakgrund får i deras utbildningsbanor. Svaren på dessa frågor pekar sammantaget mot att vägar mot högre studier varken är individuella eller statiska. De formas i tidsliga och rumsliga processer där strukturella villkor, relationer och aktörskap samverkar.

Valet av återkommande livsberättelseintervjuer har varit centralt för studiens kunskapsbidrag. Genom ostrukturerade livsberättelseintervjuer gavs deltagarna utrymme att placera utbildning i ett större livssammanhang, där skolprestationer, framtidsmål och utbildningsambitioner kunde förstås i relation till familjehistoria, relationer, plats, tillhörighet och erfarenheter över tid. Den longitudinella designen gjorde det möjligt att följa hur utbildningsambitioner inte bara uttrycks vid en viss tidpunkt, utan formas, preciseras och omvärderas i relation till nya erfarenheter. Därigenom synliggjordes rörelser i deltagarnas utbildningsbanor – hur mål tillkommer, motiv

förändras och övergångar till högre studier upplevs och får betydelse för den fortsatta banan.

Metodvalet har också haft betydelse för hur resultaten presenterats. För att visa berättelsernas sammanhang och förändring över tid presenterades deltagarna individuellt, men samlade i fyra berättade vägar mot högre studier. Dessa vägar ska inte förstås som en typologi över deltagare, utan som ett sätt att synliggöra olika riktningar i materialet. De tvärgående teman och analytiska mönster som skär genom berättelserna har därefter behandlats i analyskapitlet.

Den ambition som legat till grund för valet av livsberättelseintervju som metod och valet av en longitudinell design har varit styrande också i val av teoretiska perspektiv. Livsloppsperspektivet har i denna avhandling gjort det möjligt att analysera vägar mot högre studier som processer. Genom principerna om historisk tid och plats, sammanlänkade liv, timing och aktörskap har deltagarnas utbildningsbanor kunnat förstås som formade i samspelet mellan sociala villkor, relationer, övergångar och individuella handlingar. Perspektivet har därmed bidragit till att synliggöra hur utbildningsambitioner växer fram, förändras och hålls vid liv över tid.

För att tillföra analytisk skärpa till livsloppsperspektivet har Anthias (2021) teoretiska verktyg möjliggjort en fördjupad förståelse av hur livsloppsprocesserna är socialt positionerade. Begreppet translokationell positionalitet har gjort det möjligt att analysera klass, migrationsbakgrund, kön och plats som sammanvävda villkor som får olika betydelse i olika rum och vid olika tidpunkter. Därigenom har berättelser om skolgång, övergångar och tillhörighet kunnat förstås som processer av positionering och ompositionering. Anthias distinktion mellan sociala relationer och mobiliserbara resurser har också gjort det möjligt att synliggöra när och hur relationer till föräldrar, syskon, vänner och lärare får betydelse för utbildningsbanan.

Avhandlingens bidrag till forskningsfältet ligger därmed i att visa hur mindre sannolika utbildningsbanor blir möjliga utan att förstås som individuella undantagsberättelser. Genom livsberättelser över tid synliggörs hur utbildningsambitioner formas i samspelet mellan social positionering, relationella resurser, platsbundna villkor och övergångar. Genom att deltagarna i denna studie avviker från mönster av social reproduktion synliggörs också reproduktionens villkor. Dessa ungdomar lyckas inte utanför strukturerna, utan agerar inom strukturer. Vissa relationella,

institutionella och platsbundna villkor gör framgång möjlig trots ojämlika förutsättningar samtidigt som ojämlika villkor även kan ge upphov till motstånd som drivkraft och motiv.

Resultaten behöver också förstås i relation till de strukturellt ojämlika villkor som präglar det svenska utbildningssystemet. Tidigare forskning har visat hur boendesegregation, skolsegregation och skolval samverkar och skapar skilda förutsättningar för elever beroende på social bakgrund, migrationsbakgrund och plats (se t.ex. Ambrose, 2016; Trumberg, 2011; Skolverket, 2025). Denna studie bekräftar inte bara att sådana villkor har betydelse, utan visar hur de blir levda och tolkade i ungdomars utbildningsbanor. I deltagarnas berättelser framträder skolor inte som neutrala utbildningsmiljöer, utan som sociala rum präglade av olika normer, förväntningar och villkor för tillhörighet.

Detta blir särskilt tydligt i berättelser om skolbyten och övergångar, vilket knyter an till tidigare forskning om skolvalets differentierande mekanismer i segregerade samhällen (se t.ex. Harling, 2017; Holm, 2013). För vissa deltagare innebär en ny skolmiljö att studieambitioner erkänns och förstärks, medan den för andra innebär en känsla av utanförskap. Berättelserna visar därmed hur segregation inte enbart verkar genom skillnader i skolors elevsammansättning eller resultat, utan också genom de sociala villkor som gör att vissa elever känner sig hemmahörande i ett rum medan andra uppfattar sig som avvikande.

Föräldrars avsaknad av högre utbildning utgör ett urvalskriterium i studien och det villkor som gör deltagarnas utbildningsbanor statistiskt mindre sannolika. Resultaten visar emellertid att föräldrarna likväl utgör betydelsefulla resurser. Att föräldrar saknar högre utbildning innebär ofta begränsade möjligheter att ge studiestöd och vägledning mot högre studier, men det innebär inte att föräldrarna saknar betydelse som resurser. Tidigare forskning visar att föräldrar utan högre utbildning likväl kan skapa gynnsamma villkor genom att värdera utbildning högt, ge emotionellt stöd, uttrycka höga förväntningar och investera tid och resurser trots begränsade möjligheter (Gofen, 2009; Siraj-Blatchford, 2010; Ivemark & Ambrose, 2021; Widigson, 2013).

I deltagarnas berättelser framträder föräldrarnas betydelse främst som relationella och meningsskapande resurser genom att förmedla utbildningens värde, uppmuntra till studieengagemang, bekräfta ansträngningar, visa tillit eller legitimera återhämtning. Detta knyter an till forskning som visar att

föräldrars stöd, uppmuntran och positiva inställning till utbildning kan vara avgörande även när föräldrarna saknar högre utbildning (Makrooni, 2019; Osman m.fl., 2021a; Månsson m.fl., 2021; Bennich-Björkman, 2025). Resultaten ligger också nära Widigsons (2013) slutsats att familjens betydelse inte bör reduceras till utbildningsnivå, utan förstås bredare som en källa till normer, värderingar och arbetsmoral.

Mödrarnas särskilt framträdande betydelse i denna studie ligger också i linje med tidigare forskning. Makrooni (2019) och Osman m.fl. (2021b) betonar moderns roll för ungas motivation och utbildningsorientering, medan Wennerström (2003) visar hur mödrar kan uppmuntra döttrar att genom utbildning nå andra livsvillkor än de själva haft. I denna studie synliggörs även en ojämlig ansvarsfördelning genom mödrarnas omfattande praktiska, emotionella och pedagogiska arbete för deltagarnas skolgång och framtid.

Resultaten visar också att familjens resurser inte är begränsade till föräldrarna. Föräldrars avsaknad av erfarenhet av högre studier blir mer påtaglig i övergången till högre studier – vilket också framgår i tidigare forskning om förstagenerationsstudenter (Ivemark & Ambrose, 2021; Carlhed Ydhag & Osman, 2025). Några av deltagarnas berättelser visar hur äldre syskon kan kompensera för delar av den erfarenhetsbaserade vägledning som föräldrarna saknar. Syskon kan bidra med studiestöd, fungera som förebilder och ge vägledning inför kommande utbildningsval, vilket också framgår i tidigare forskning (Osman m.fl., 2021a; Månsson m.fl., 2021; Nygren, 2021; Wainwright & Watts, 2021). Genom dessa resultat problematiseras förståelsen av studieovana hem och kategorin ”förstagenerationsstudent”. I berättelserna framträder en betydelsefull skillnad mellan att tillhöra den första generationen i familjen som bedriver högre studier och att vara den första personen i familjen som gör det.

Liksom föräldrar och äldre syskon kan utgöra betydelsefulla resurser är också relationer till lärare och kamrater av stor vikt i deltagarnas berättelser. Resultaten visar att vägen mot högre studier inte bara formas i hemmet, utan i samspel mellan hem, skola och kamrater. I materialet framträder skolan som en potentiellt kompensatorisk arena genom specifika relationella, pedagogiska och organisatoriska villkor. Lärare får betydelse genom både deras pedagogiska kompetens och relationella arbete. Dessa resultat bekräftar tidigare forskning som visar att lärare–elevrelationer, lärarstöd, formativ återkoppling och ett positivt klassrumsklimat kan stärka elevers

engagemang och prestation, särskilt för elever med mindre gynnsamma sociala utgångslägen (Di Lisio m.fl., 2025; Månsson m.fl., 2021; Sammons m.fl., 2018; Siebecke, 2023).

Deltagarnas berättelser visar därtill att relationer i skolan även handlar om skolmiljöer där elever känner sig trygga, bekväma och erkända. Uttryck som att "klicka", känna sig bekväm eller välkommen återkommer som mer än beskrivningar av trivsel. De handlar om hur skolmiljöer skapar olika villkor för tillhörighet, motivation och självförståelse. Thorén (2024) analyserar i sin avhandling upplevelsen av att "klicka" som en villkorad skolgemenskap formad av plats, elevsammansättning, erkännande och erfarenheter av att bli förstådd eller missaktad i skolans rum. I min studie blir detta synligt i hur övergångar till nya skolmiljöer innebär ompositioneringar som endera stärker deltagarnas studieengagemang och känsla av tillhörighet, eller medför ett upplevt utanförskap och minskad studiemotivation. Villkor för tillhörighet i skolan formas även genom organisatoriska och kategoriserande praktiker, vilket synliggörs i en berättelse där placering i undervisning i svenska som andraspråk sker utifrån migrationsbakgrund och föreställningar om svenskhet snarare än utifrån språkliga behov. Detta ligger i linje med Siekkinens (2021) slutsats att kategorin svenska som andraspråkselev konstrueras genom skolans institutionella villkor och påverkar elevers möjligheter att positionera sig i skolpraktiken.

Kamratrelationer framträder på liknande sätt som mer än ett socialt sammanhang vid sidan av studierna. Vänner kan utgöra studiestöd och emotionellt stöd men också skapa normer där högre studier framstår som självklara eller möjliga. Detta knyter an till forskning om kamratstöd och skolans sociala kapital, där studiemotiverade kamratgrupper och ömsesidig hjälp visar sig vara betydelsefulla för studieengagemang och utbildningsambitioner (Gustafsson, 2014; Lindbäck, 2021; Osman m.fl., 2021a; Widigson, 2013). Min studie visar emellertid också att kamratrelationernas betydelse varierar över tid och mellan skolmiljöer: de kan möjliggöra studier, men också göra skolval, övergångar och tillhörighet sköra.

Skolans kompensatoriska potential synliggörs i deltagarnas berättelser genom lärares professionalitet och relationella arbete, men också genom skolmiljöer där elever blir sedda som kapabla, får tillgång till kvalificerat stöd och ingår i relationer där studier värderas. Betydelsen av positiva studiesociala sammanhang är därför påtaglig i studiens resultat. Detta blir särskilt tydligt när deltagarna beskriver övergången till högre utbildning.

Hindren består inte enbart av högre tempo eller mer avancerat stoff, utan också av att studierna organiseras mer individuellt och att tillgången till ett studiesocialt sammanhang försvagas. Avsaknaden av kamratstöd, tillgängliga lärare och erfarenhetsbaserad vägledning framträder i flera berättelser som ett hinder för både studiemotivation och studieframgång. Därmed gäller frågan om jämlika utbildningsmöjligheter inte bara vägen till högre studier, utan också möjligheten att fullfölja dem. När högre studier organiseras som individuellt ansvar riskerar studenters sociala bakgrund att få större betydelse för deras möjligheter att lyckas.

För utbildningspraktik och breddad rekrytering pekar resultaten mot att jämlika möjligheter till högre utbildning inte enbart handlar om att unga ska motiveras att söka sig vidare. Det handlar också om att skapa och stärka sociala utbildningssammanhang där elever och studenter blir sedda som kapabla, får kvalificerat stöd och ingår i relationer där studier värderas. Breddad rekrytering behöver därför förstås tillsammans med breddat mottagande: stöd i övergången till högre utbildning, tillgängliga lärare, studiesociala sammanhang och tydligare introduktion till akademiska studier. På skolpolitisk nivå pekar resultaten samtidigt mot betydelsen av att motverka boende- och skolsegregationens konsekvenser för elevers skolmiljöer, tillgång till studienormer, behöriga lärare och kvalificerad undervisning.

Ett centralt bidrag i studien är att den visar vägen mot högre studier som en process snarare än som ett enskilt val eller en avgränsad övergång. Genom att följa deltagarna över tid blir det möjligt att se hur utbildningsambitioner formas, preciseras, omvärderas och ibland byter innebörd i relation till nya erfarenheter. I livsberättelserna framträder hur drivkrafter, framtidsvisioner och förståelser av den egna utbildningsbanan förändras kontinuerligt. Det gäller inte bara vad deltagarna vill uppnå, utan också hur de i efterhand tolkar vad som varit betydelsefullt, vilka hinder de mött och vilka relationer eller händelser som fått avgörande betydelse. Därmed visar studien att utbildningsambitioner inte bör förstås som fasta egenskaper hos individen, utan som något som formas och omformas över tid.

Samtidigt omfattar studien en avgränsad fas i deltagarnas utbildningsbanor. Det finns därför behov av kvalitativ longitudinell forskning med längre tidshorisonter, både i tidigare och senare skeden av utbildningsbanan. Tidigare studier skulle kunna fördjupa förståelsen av hur föreställningar om möjliga framtider formas redan under grundskoleåren, och hur skolgången successivt påverkar vilka handlingsalternativ som framstår som tänkbara,

rimliga eller möjliga. Studier med längre uppföljningstid skulle i sin tur kunna följa unga vidare genom högre utbildning, eventuella avbrott, omval och etablering i arbetslivet. Sådan forskning skulle kunna fördjupa förståelsen av hur mindre sannolika utbildningsbanor inte bara påbörjas, utan också upprätthålls, avbryts eller omförhandlas i senare livsfaser. Särskilt angeläget vore att genomföra mer preciserade studier om unga som är först ut i familjen att bedriva högre studier, eftersom den bredare kategorin ”förstagerationsstudenter” rymmer unga såväl med som utan studiestöd i hemmet.

Oavsett tillgången till studiestöd i hemmet visar denna studie att vägen mot högre utbildning inte görs ensam. Den formas i sociala utbildningssammanhang där familj, vänner, lärare, skolmiljöer och strukturella villkor tillsammans påverkar vad som framstår som möjligt, meningsfullt och eftersträvarsvärt över tid. Det longitudinella perspektivet har synliggjort just denna rörelse: hur ambitioner formas, prövas, omvärderas och hålls vid liv i relation till nya erfarenheter och förändrade villkor. Om fler unga ska ges jämlika möjligheter att inte bara nå utan också fullfölja högre utbildning, behöver därför de sociala utbildningssammanhang som bär vägen dit stärkas.

Summary

Despite the high degree of formal equality in the Swedish education system, young people's educational outcomes and participation in higher education remain strongly associated with their parents' educational background (SCB, 2016; Skolverket, 2025). Young people whose parents lack higher education are underrepresented among university students, and the importance of parental education for school achievement has not disappeared despite the expansion of education (SCB, 2016; Gustafsson & Yang Hansen, 2018). This persistence stands in tension with the meritocratic ideal that educational opportunities should depend on achievement rather than social origin. This thesis starts from that tension. It investigates young people who perform well in school and aim for higher education even though neither parent has completed a higher education degree. The purpose is not to present idealised examples of individuals overcoming obstacles through determination alone, but to contribute knowledge about how pathways towards higher education become possible and desirable for young people whose educational trajectories diverge from dominant patterns of social reproduction.

The study addresses four questions: what motivates the participants to perform well in school and obtain higher education; how their educational aspirations are shaped and motivated over time; what appears to enable and hinder their aspirations; and what significance social background acquires in their stories about education and the pathway towards higher education. The word pathway is used to emphasise that schooling and educational aspirations are processes. They are formed and reformed in relation to social background, surrounding structural conditions, relationships with other people and the young people's own actions. The study does not assume that higher education is the most desirable route for everyone. Rather, it is based on the principle that different educational and occupational pathways should be equally accessible regardless of social background.

Previous research shows that the education system is shaped by social inequalities even when access is formally equal. Schools may be organised around middle-class norms that are easier for some students than for others to recognise and navigate (Bourdieu & Passeron, 2008; Lareau, 2011).

Residential segregation, school segregation and school choice also produce unequal educational opportunities (Ambrose, 2016). At the same time, research shows that these relationships are not deterministic. High-quality teaching and supportive school climates may compensate for limited educational resources at home (Berkowitz et al., 2017; Sammons et al., 2018). Positive teacher–student relationships, guidance and access to educationally oriented peer groups may likewise support engagement and educational aspirations. The compensatory potential of schools, however, is unevenly distributed and may be weakened by segregation and institutional differences between schools (Yang Hansen et al., 2025).

Research on young people who are the first in their families to enter higher education shows that parents without higher education may nevertheless be highly significant. Their formal educational background may limit their ability to provide subject-specific help or experience-based guidance about university, but they may communicate the value of education, express high expectations and offer emotional and practical support (Gofen, 2009; Widigson, 2013). Parents may also create learning-oriented home environments through activities such as reading and encouragement (Siraj-Blatchford, 2010; Ivemark & Ambrose, 2021). Older siblings, relatives, friends, teachers and guidance counsellors may provide forms of knowledge and support that parents cannot provide (Osman et al., 2021a). Previous research further demonstrates that educational motivation is socially situated. Higher education may be associated with economic security, independence, self-realisation, recognition or the wish to leave restricted living conditions (Widigson, 2013). For young people with migration backgrounds, parents' sacrifices and altered social positions after migration are often important sources of meaning and motivation (Makrooni, 2019; Osman et al., 2021b). Class, gender, migration background and place therefore influence not only opportunities but also the meanings attached to education.

The thesis uses a life course perspective as its overarching theoretical framework. A life course perspective treats individual lives as processes situated in historical time and place, linked to the lives of others, shaped by transitions and timing, and involving agency within social constraints and opportunities (Elder, 1998; Giele & Elder, 1998). The principle of historical time and place draws attention to the social and spatial conditions within which educational trajectories unfold. Linked lives directs attention to the interdependence of participants' lives and those of parents, siblings, friends,

teachers and other significant people. Agency refers to how people formulate goals, act and create meaning within, rather than outside, social structures and relationships (Elder, 1998). Timing concerns both the point in the life course at which events and transitions occur and the ways in which earlier experiences shape responses to later situations (Giele & Elder, 1998).

Floya Anthias' theoretical tools are used to sharpen the analysis of these life course processes. Translocational positionality provides an intersectional understanding of how class, gender, migration background and other social differentiations acquire different meanings across social and physical locations and over time (Anthias, 2011; 2021). It makes it possible to analyse both how participants are positioned by others and institutions and how they position themselves. Anthias' distinction between social relations and mobilisable resources is also important. A relationship does not automatically constitute a resource; its significance depends on whether and how support, information, recognition or other advantages can be mobilised in a particular context (Anthias, 2007). Together, the life course perspective and Anthias' concepts make it possible to analyse educational pathways as temporally changing, socially positioned and relationally formed.

The empirical material consists of longitudinal life story interviews with thirteen young people. At the beginning of the study, all participants were upper secondary students enrolled in programmes with high admission scores, had achieved well in school and expressed an intention to pursue higher education. Their parents had not completed higher education. The participants were interviewed annually over a period of three to four years, from upper secondary school through graduation and into higher education or other post-secondary pathways. In total, thirty-nine interviews were conducted. One participant was interviewed once, ten were interviewed on three occasions and the two youngest participants were interviewed four times.

Life story interviews were chosen because they allow education to be placed in a broader life context. The participants were invited to speak about childhood, family history, school experiences, relationships, motivations and future visions. The repeated interviews made it possible to follow how aspirations were maintained, specified, revised or given new meanings as the participants encountered new experiences and transitions. The study adopts a narrative epistemology in which the interviews are understood as situated, dialogical accounts (Clandinin, 2013; Josselson, 2007). They do not provide

direct access to an objective past, but show how participants interpret their experiences and construct meaning from their present position (Atkinson, 2007; Rosenthal, 2011). Changes between interviews are therefore not treated merely as inconsistencies, but as analytically significant expressions of changing situations, relationships and self-understandings.

The participants' stories are first presented individually in order to preserve their temporal and biographical contexts. They are organised into four narrated pathways towards higher education. These pathways are not intended as a typology of persons, since the participants' stories contain overlaps and may change direction. They are a way of organising the dominant orientations in the material. The first is the obvious and expected pathway, in which higher education is described as a natural continuation and is supported by strong educational expectations. The second is the pathway through interest and future goals, in which long-standing interests, occupational ambitions or a search for intellectual challenge give direction to education. The third is the collective pathway towards changed conditions, in which higher education is closely linked to family histories, parents' sacrifices and hopes for improved living conditions. The fourth is the uncertain pathway, in which aspirations coexist with self-doubt and less stable confidence in academic ability.

Across these pathways, the analysis shows that social categories do not operate as fixed personal characteristics with predetermined consequences. Class, gender and migration background acquire significance through the social and physical places in which participants are positioned and position themselves. Class background shapes material conditions for study, as illustrated by experiences of economic constraint, crowded housing and physically demanding work in the parental generation. At the same time, these conditions give higher education meaning as a way not to reproduce earlier living and working conditions. Education may become a means of achieving material security, bodily sustainability, greater freedom or a different social position.

Gender is visible both in the organisation of educational support and in the participants' motivations. Mothers are particularly prominent in the stories. They encourage study, assist with schoolwork, initiate school changes and take extensive responsibility for their children's education and future. Their importance is therefore not only relational but also reflects a gendered distribution of practical, emotional and pedagogical labour. In some

daughters' stories, future care for the mother becomes part of the motivation for education. Gender also becomes a source of resistance. Higher education may be given meaning as a way of challenging fathers' gendered authority, entering male-dominated occupations or refusing restricted expectations of women.

Class and migration background are intertwined in several stories. Parents' restricted opportunities are not described only as effects of class position, but as shaped by migration into a new educational, social and labour-market context. Participants with migration backgrounds commonly understand their parents as having lost opportunities that they have instead made available to their children. Higher education is therefore narrated as both a privilege and an obligation: a way to make use of opportunities, honour sacrifices, create more choices and improve the family's position. Migration shapes classed conditions, while classed conditions give the migration experience its particular meaning within the educational project.

Place has a dual significance. Residential and school segregation produce unequal access to resources, educational norms and institutional practices. Some schools provide environments in which higher education is treated as the obvious next step, while others are characterised by norms in which strong academic ambitions are unusual or socially costly. Place also shapes hierarchical positioning and belonging. Participants describe moving between schools where the same ambitions and cultural resources receive different recognition. School transitions therefore entail translocational repositioning. Participants who were academically exceptional in one environment may become ordinary in another, while others may move from feeling academically out of place to finding peers with whom they feel a sense of connection and belonging. Such transitions may strengthen belonging and motivation, but may also create experiences of exclusion.

Institutional categorisation is part of these spatial conditions. School environments are organised through norms and categorisations that shape whose ambitions are recognised, who is understood as capable and who is marked as different. Historical time and place are therefore not merely the background to educational trajectories, but changing contexts within which education becomes possible, meaningful and desirable.

The transition to higher education makes the significance of timing particularly visible. Since the participants' parents lack experience of university, several participants enter higher education without prior

knowledge of academic organisation, expectations or study practices, a difficulty also identified in research on first-generation students (Ivemark & Ambrose, 2021; Carlhed Ydhag & Osman, 2025). They encounter a high pace, extensive individual responsibility and unfamiliar forms of assessment. Older siblings and contacts outside the family may partly compensate by providing information and experience-based guidance. The distinction between being the first generation in a family to attend higher education and being the first individual in the family to do so is therefore important.

The longitudinal material also shows that motivations, choices and understandings of education are not stable. Occupational goals become more specific, new motivations emerge, and experiences of higher education may lead participants to reassess both their chosen programme and the value they attach to university. Timing does not mean only that time passes. The transition from upper secondary school to higher education and early adulthood changes relationships with parents, room for manoeuvre and the meanings attached to earlier motives. Motivations initially centred on caring for or repaying parents may gradually be combined with stronger emphasis on independence and self-realisation. Transitions are thus processes through which earlier experiences, new conditions and mobilisable resources may change the direction and meaning of the educational trajectory.

Turning points in the stories appear as relational events rather than isolated individual insights. Encounters with teachers or other significant people may provide information, recognition or a new image of what is possible at a moment when it can alter the trajectory. A meeting with medical students can correct a mistaken belief about admission requirements and reopen an abandoned aspiration. Teachers can awaken interest, embody an attainable educated future or express confidence that changes a pupil's view of her own ability. Such encounters become turning points because a particular resource becomes mobilisable at a particular moment in relation to the participant's previous experiences and needs.

Education also emerges as a collective project. Parents, siblings and friends contribute directly through routines, homework help, advice and practical support, and indirectly through recognition, trust, emotional security and the legitimisation of rest when achievement becomes overwhelming. Parents without higher education may lack university-specific knowledge while still being central educational resources, which is consistent with earlier research on family support beyond formal educational capital

(Gofen, 2009). Mothers' early and sustained investments are especially visible. Their prominent role in motivation and educational orientation has also been identified by Makrooni (2019) and Osman et al. (2021b). Older siblings may provide the experience-based guidance associated with highly educated parents, and may also influence educational aspirations within the same generation (Wainwright & Watts, 2021). Friends may compensate for missing support at home by helping with schoolwork, future choices and emotional difficulties (Osman et al., 2021a). Educational aspirations are therefore maintained within linked lives rather than produced by the individual alone.

These linked lives also give higher education meaning. Participants describe wanting to make parents proud, use opportunities that parents lacked, repay sacrifices, care for a parent in the future or raise the family's social status. The educational project may carry parents' interrupted aspirations and migration histories. Yet relationships are not uniformly supportive. High expectations may strengthen motivation and confidence while restricting which educational and life choices appear legitimate. Control, emotional distance and devaluation may become obstacles, but in some stories they also generate resistance or a desire for vindication. The significance of a negative relationship depends partly on whether other relationships provide the security and recognition from which resistance can be exercised.

Agency is consequently analysed as structurally and relationally conditioned. Participants do not succeed outside social structures. They act within conditions that may support or hinder their educational projects. Favourable school norms and institutional practices may widen room for manoeuvre, while unequal classed and gendered conditions may generate motives to change one's position or resist assigned expectations. Agency is expressed through independent choices and explicit resistance, but also through strategic adaptation. Complying with expectations does not necessarily indicate an absence of agency. It may be a deliberate strategy for gaining freedom, preserving relationships or achieving long-term goals within constraints that the participant did not choose.

The results contribute to research on social mobility by showing how statistically less likely educational trajectories become possible without turning the participants into exceptional individuals who simply overcome their background. Their pathways are shaped across time and space through

combinations of social positioning, institutional conditions, relationships, and agency. The fact that the participants diverge from patterns of social reproduction also makes the conditions of reproduction visible. They do not escape structures; rather, certain relational, institutional and place-bound conditions make academic success possible despite unequal starting points.

The study also has implications for educational practice and widening participation. Equal access to higher education cannot be reduced to motivating young people to apply. It requires social educational contexts in which pupils and students are recognised as capable, receive qualified support and participate in relationships where study is valued. When higher education is organised primarily as individual responsibility, students' social backgrounds may become more consequential for their ability not only to enter but also to complete their studies. At school-policy level, the results also underline the need to counteract the effects of residential and school segregation on access to educational norms, qualified teachers, teaching quality and belonging.

Overall, the thesis shows that pathways towards higher education are neither individual nor static. They are formed through temporal and spatial processes in which structural conditions, relationships and agency interact. Social position in historical time and place shapes unequal opportunities and conditions of belonging. Linked lives provide support, expectations and meanings that may become mobilisable resources. Timing and transitions alter positions, relationships and educational orientations. Agency is exercised within these structural and relational conditions through goal setting, action and meaning-making. The longitudinal perspective makes this movement visible. Aspirations are formed, tested, revised and sustained in relation to new experiences and changing conditions. If more young people are to have equal opportunities not only to reach but also to complete higher education, the social educational contexts that carry the pathway must be strengthened.

Litteraturlista

- Amankulova, Z. (2024). "I Wanted a Better Life": Higher Education Aspirations and Agency of Kazakhstani Youth from Lower Socioeconomic Backgrounds. *European Education*, 56(3–4), 211–225. <https://doi.org/10.1080/10564934.2024.2446217>
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig : genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Ordfront.
- Ambrose, A. (2016). *Att navigera på en lokal skolmarknad: En studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA Stockholms universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1050972/FULLTEXT01.pdf>
- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2013). *Doing narrative research*. (2. uppl.). London: Sage.
- Anthias, F. (2007). Ethnic ties: social capital and the question of mobilisability. *The Sociological Review* (Keele), 55(4), 788–805. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00752.x>
- Anthias, F. (2011). Intersections and Translocations: New Paradigms for Thinking about Cultural Diversity and Social Identities. *European Educational Research Journal EERJ*, 10(2), 204–217. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.2.204>
- Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1468796812463547>
- Anthias, F. (2019). Social Categories, Embodied Practices, Intersectionality : Towards a Translocational Approach. I D. Céleri, T. Schwarz & B. Wittger (Red.) *Interdependencies of Social Categorisations* (Vol. 2, pp. 27–40). Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954870639-002>
- Anthias, F. (2021). *Translocational belongings : intersectional dilemmas and social inequalities*. Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Archer, L., Hollingworth, S., & Mendick, H. (2010). *Urban youth and schooling : the experiences and identities of educationally "at risk" young people*. Open University Press.
- Atkinson, R. (1998). *Life Story Interview* (1st ed., Vol. 44). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412986205>
- Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. I D. J. Clandinin (Red.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (1st ed.). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/978145226552.n9>
- Baddeley, J., & Singer, J. (2007). Charting the life story's path: narrative identity across the life span. In D. J. Clandinin (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a*

- Methodology* (1st ed.). (pp. 177–202). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n7>
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Ed.). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt22727z1>
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market : The Middle Classes and Social Advantage*. Routledge.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Beach, D. (2018). *Structural Injustices in Swedish Education: Academic Selection and Educational Inequalities* (1st ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95405-9>
- Behtoui, A., & Neergaard, A. (2016). Social capital and the educational achievement of young people in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 947–969. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1013086>
- Behtoui, A., & Strömberg, I. (2020). Compensatory School Effects and Social Capital. *Social Sciences (Basel)*, 9(11), 193. <https://doi.org/10.3390/socsci9110193>
- Bennich-Björkman, A. (2025). *The higher education norm : rethinking paths to independence and adulthood in a former industrial community*. (Studier i utbildnings- och kultursociologi 22) [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1919604/FULLTEXT01.pdf>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bluck, S., & Habermas, T. (2000). The Life Story Schema. *Motivation and Emotion*, 24(2), 121–147. <https://doi.org/10.1023/A:1005615331901>
- Boenisch-Brednich, B. (2002). Migration and Narration. *Folklore*, 20, 64–77. <https://doi.org/10.7592/FEJF2002.20.brednich>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2008). *Reproduktionen : bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Arkiv.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3. uppl.). Sage Publications.
- Broady, D. (1987). *Den dolda läroplanen* (5. uppl.). Symposion.
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–86.
- Burkitt, I. (2005). Situating Auto/biography: Biography and Narrative in the Times and Places of Everyday Life. *Auto/biography*, 13(2), 93–110. <https://doi.org/10.1191/0967550705ab025oa>

- Carlhed Ydhag, C., Månsson, N., & Osman, A. (2021). Momentums of success, illusio and habitus: High-achieving upper secondary students' reasons for seeking academic success. *International Journal of Educational Research*, 109, 101805. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101805>
- Carlhed Ydhag, C., & Osman, A. (2025). Configurations, dynamics, and temporality: Exploring the social networks of students and their relevance for successful transitions into higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100419. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100419>
- Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (1st ed.). SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press, Inc.
- Crompton, R. (2008). *Class and stratification* (3. uppl.). Polity.
- Crosnoe, R. & Benner, A. D. (2016). Educational Pathways. I M.J. Shanahan, J. T Mortimer & M. Kirkpatrick Johnson. (Red.), *Handbook of the life course. Volume II*. Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Davey, K. (2025). Beyond the promise of social mobility? Re-thinking the purpose of higher education in England through high-achieving, working-class girls' reflexive reasons for applying to high-tariff universities. *Research in Post-Compulsory Education*, 30(1), 184–202. <https://doi.org/10.1080/13596748.2025.2469004>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. SAGE Publications Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412984584>
- Di Lisio, G., Halty, A., Berástegui, A., Milá Roa, A., & Couso Losada, A. (2025). The longitudinal associations between teacher-student relationships and school outcomes in typical and vulnerable student populations: a systematic review. *Social Psychology of Education*, 28(1), 144. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10107-8>
- Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning : i historiskt och internationellt perspektiv*. Natur och kultur.
- Eichsteller, M. J., & Davis, H. (2022). *Biographical Research Methods* (1st ed.) SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781529682632>
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>
- Elder, G. H., Kirkpatrick Johnson, M. & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. I J.T. Mortimer & M.J. Shanahan (Red.) *Handbook of the life course* (s. 3–19). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The constant flux : a study of class mobility in industrial societies*. Clarendon.
- Freeman, M. (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. I D. J. Clandinin (Red.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (s. 120-145). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n5>

- Giele, J., & Elder, G. (1998). Life course research: development of a field. I J. Z. Giele (Red.) *Methods of life course research: qualitative and quantitative approaches* (s. 5-27). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781483348919.n1>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gofen, A. (2009). Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations*, 58(1), 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>
- Gustafsson, J. (2014). De framgångsrika pojkarna. I E. Öhrn & A-S. Holm (Red.). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborgs universitet.
- Gustafsson, J.-E., & Yang Hansen, K. (2018). Changes in the Impact of Family Education on Student Educational Achievement in Sweden 1988-2014. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 719–736. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306799>
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Harling, M. (2017). *Välja vara: En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden* (Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 32, Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 13) [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA Linköping universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-136517>
- Heinz, W. R., & Marshall, V. W., (2003). *Social dynamics of the life course: transitions, institutions, and interrelations*. Aldine de Gruyter.
- Holm, A. (2013). A sea of options ; student perspectives on market competition in upper-secondary schools in Sweden. *Nordic Studies in Education*, 33, 284-299.
- Ivemark, B. (2024). Feeling the Squeeze: Affective Mediation of Parental Educational Expectations Among Low-SES Students from Immigrant Backgrounds. I N. Hammerén, B. Ivemark & L. Stretmo (Red.). *Migrant Youth, Schooling and Identity*. (Vol. 8, s. 37–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63345-4_3
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191–207. <https://doi.org/10.1177/00380407211017060>
- Jonsson, J. O. (2004). Equality at a Halt? Social Mobility in Sweden, 1976–99. I R. Breen (Red.), *Social Mobility in Europe* (s.225–250). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199258457.003.0009>
- Jonsson, J. O. & Treuter, G. (2019). Likvärdighet och skolkvalitet: socioekonomiskt ursprung och invandrarbakgrund. I R. Erikson & L. Unemo (Red.). *Lika för alla? En ESO-antologi om skolans likvärdighet*. Finansdepartementet.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: principles and practicalities. I D. J. Clandinin (Red.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a*

- Methodology* (1st ed.). (s. 537-566). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n21>
- Josselson, R. (2011). Narrative research: Constructing, deconstructing, and reconstructing story. I F. J. Wertz, E. McSpadden, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Anderson (Red.) *Five Ways of Doing Qualitative Analysis*. (s. 224-242). Guilford Publications.
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna : om skolkval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. (Stockholm Studies in Sociology New series 49) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA Stockholms universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:375660/FULLTEXT01.pdf>
- Kupfer, A. (2015). *Educational Upward Mobility: Practices of Social Changes* (1st ed.). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137355317>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods : class, race, and family life* (2nd ed., with an update a decade later.). University of California Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412985253>
- Lindbäck, J. (2021). *Värsta bästa skolan : om unga i förorten och segregationen i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linde, C. (1993). *Life stories : the creation of coherence*. Oxford Univ. Press.
- Lundqvist, C. (2010). *Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. (Linköping Studies in Arts and Science No. 510) [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA Linköpings universitet. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:310127/FULLTEXT01.pdf>
- Lundqvist, C. (2020). Time horizons in young people's career narratives - strategies, temporal orientations and imagined parallel futures negotiated in local settings. *Education Inquiry*, 11(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1601000>
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 13(4), 228–232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). *Doing Interview-based Qualitative Research: A Learner's Guide*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449893>
- Makrooni, G. (2019). Being a First-Generation Migrant Family Student in Finland: Perceptions and experiences of the Educational Journey to Higher Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 157–170. <https://doi.org/10.29333/ejecs/293>
- Meghir, C., & Palme, M. (2005). Educational reform, ability, and family background. *The American Economic Review*, 95(1), 414–424. <https://doi.org/10.1257/0002828053828671>
- Månsson, N., Carlhed Ydhag, C., & Osman, A. (2021). I skuggan av kulturellt kapital – om konsten att omforma habitus för skolframgång. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 130–147. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2353>

- Nygren, G. (2021). *Jag vill ha bra betyg: En etnologisk studie om höga skolresultat och högstadielävers praktiker*. (Etnolore 39) [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Uppsala: Institutionen för kulturanthropologi och etnologi. ISBN 978-91-506-2875-3.
- Osman, A., Carlhed Ydhag, C., & Månsson, N. (2021a). Recipe for educational success: a study of successful school performance of students from low social cultural background. *International Studies in Sociology of Education*, 30(4), 422–439. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1764379>
- Osman, A., Månsson, N., & Carlhed Ydhag, C. (2021b). The Significance of Significant Others: The Perspective of High-Achieving Students of Immigrant Background. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 2(1), 27–39. <https://doi.org/10.16993/njtcg.36>
- Patfield, S., Gore, J., & Fray, L. (2021). Reframing first-generation entry: how the familial habitus shapes aspirations for higher education among prospective first-generation students. *Higher Education Research and Development*, 40(3), 599–612. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1773766>
- Pires, C. M., & Chapin, L. A. (2025). University aspirations and pathways: experiences of prospective first-in-family high school students from migrant backgrounds. *Australian Educational Researcher*, 52(6), 4355–4374. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00901-w>
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471–486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Raggatt, P. T. F., Josselson, R., Lieblich, A., & McAdams, D. P. (2006). Multiplicity and Conflict in the Dialogical Self: A Life-Narrative Approach. In Identity and story: Creating self in narrative (pp. 15–35). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/11414-001>
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology (Oxford)*, 39(5), 911–928. <https://doi.org/10.1177/0038038505058372>
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959–978). Sage Publications Ltd.
- Ricœur, P. (1994). *Oneself as another* (Ny uppl.). University of Chicago Press.
- Rosenthal, G. (2011). Biographical Research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s.49–65). SAGE Publications Ltd
- Sammons, P., Toth, K., & Sylva, K. (2018). The drivers of academic success for ‘bright’ but disadvantaged students: A longitudinal study of AS and A-level outcomes in England. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.004>
- SCB. (2016). *Samband mellan barns och föräldrars utbildning* (temarapport 2016:1). Statistiska centralbyrån.

- https://www.scb.se/contentassets/a9c0cc91944b440fa15609f06767fbcd/uf0506_2014a01_br_a40br1601.pdf
- SCB. (2024). *Befolkningens studiedeltagande efter kön, typ av studiedeltagande, föräldrarnas utbildningsnivå och år*. [tabell]. Statistiska centralbyrån.
https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__UF__UF0507/StudiedeltagandeF/
- SCB. (2025). *Befolkningens utbildning 2024* (temarapport 2025:3). Statistiska centralbyrån.
<https://www.scb.se/publikation/57445>
- SCB & UKÄ. (2025). *Högskolenyborjare läsåren 2013/14–2023/24 efter kön, ålder och föräldrarnas utbildningsnivå. Exklusive inresande studenter*. [tabell] Statistiska centralbyrån & Universitetskanslersämbetet. <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-samt-forskning-inom-hogskolan/hogskolevasende/hogskolenyborjare-och-doktorandnyborjare-efter-foraldrarnas-utbildningsniva/>
- Schneider, J., Crul, M., & Pott, A. (2022). *New social mobility : second generation pioneers in Europe* (1st ed. 2022.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-05566-9>
- Settersten, R. A., & Gannon, L. (2005). Structure, Agency, and the Space Between: On the Challenges and Contradictions of a Blended View of the Life Course. *Advances in Life Course Research*, 10, 35–55. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(05\)10001-X](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(05)10001-X)
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Siebecke, D. E. (2023). Does social well-being predict academic resilience and achievement? Analysis of Swedish PISA 2018 data. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00762-w>
- Siebecke, D. E. (2026). *Feeling well, doing well? : analysis of the relationship between well-being and academic resilience in Sweden* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 512) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara : elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 455) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children “succeed against the odds.” *British Educational Research Journal*, 36(3), 463–482. <https://doi.org/10.1080/01411920902989201>
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: becoming respectable*. SAGE.
- Skolverket (2018). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor* (rapport 467). <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3927>
- Skolverket (2025). *Likvärdigheten i slutet av grundskolan - en kvantitativ studie av utvecklingen över tid* (rapport 2025:19). <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13308>
- Skolverket (2026). *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2026* (rapport 2026:5). <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13390>

- Sohl, Lena. (2014). *Att veta sin klass: kvinnors uppåtgående klassresor i Sverige*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Spence, D. P. (1982). *Narrative truth and historical truth : meaning and interpretation in psychoanalysis* (1. ed.). W.W. Norton.
- Spiegler, T. (2018). Resources and requirements of educational upward mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 860–875.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1425131>
- Squire, C. (2013). From experience-centred to socioculturally - oriented approaches to narrative. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Red.), *Doing narrative research* (2. ed.) (s. 47–71). SAGE Publications, Limited.
<https://doi.org/10.4135/9781526402271.n3>
- Thompson, R. (2019). *Education, inequality and social class : expansion and stratification in educational opportunity*. Routledge.
- Thorén, C. A. (2024). *Muslim, skolan och förorten: Muslimska gymnasieelevers orienteringar och strävan efter erkännande* (Gothenburg Studies in Sociology No. 78) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <https://hdl.handle.net/2077/83873>
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa : sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. [Doktorsavhandling]. Carlssons Bokförlag.
- Trondman, M., & Lund, A. (2018). Slutord: En vetenskap om barn och ungdom – Karaktär och elementära former. I T. Johansson & E. Sorbring (Red.), *Barn- och ungdomsvetenskap : grundläggande perspektiv*. Liber.
- Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan : segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. (Örebro Studies in Human Geography 6) [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. DiVA Örebro universitet. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:396257/FULLTEXT01.pdf>
- UKÄ. (2022). *Den sociala snedrekryteringen till högskolan ökade under pandemin*. Universitetskanslersämbetet.
<https://www.uka.se/download/18.72ddc32918529b363f9d77c/1675168187621/rapport-2022-10-17-social-snedrekrytering.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2022). *Resultatdialog 2022 – Kortfattade resultat från forskning finansierad av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté*. Vetenskapsrådet.
<https://www.vr.se/download/18.14978dba184b922f7f210a15/1670843611746/Resultatdialog%20VR%202022.pdf>
- Wainwright, E., & Watts, M. (2021). Social mobility in the slipstream: first-generation students' narratives of university participation and family. *Educational Review* (Birmingham), 73(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566209>
- Wennerström, U.-B. (2003). *Den kvinnliga klassresan*. (Göteborg Studies in Sociology No 19) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Widigson, Mats (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram – Plats, agentskap och villkorad valfrihet* (Göteborg Studies in Sociology, 52) [Doktorsavhandling, Göteborgs

universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive.
<http://hdl.handle.net/2077/32783>

- Winterton, M. T., & Irwin, S. (2012). Teenage expectations of going to university: the ebb and flow of influences from 14 to 18. *Journal of Youth Studies*, 15(7), 858–874.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2012.683407>
- Yang Hansen, K., Thorsen, C., & Johansson, S. (2025). Identifying school-level factors predicting academic resilience in Sweden: evidence from PISA studies: Identifying school-level factors predicting academic resilience in Sweden: evidence from PISA studies. *European Journal of Psychology of Education*, 40(2), 67.
<https://doi.org/10.1007/s10212-025-00970-6>
- Yu, K. (2025). Retaining a focus on absolute change: a generational shift in the working-class transitions to university in the UK. *International Studies in Sociology of Education*, 34(4), 438–457. <https://doi.org/10.1080/09620214.2025.2461714>

BILAGA Q: Frågeformulär om social bakgrund och utbildning¹⁹

1. Jag är:

- ☐ Tjej
- ☐ Kille
- ☐ Icke-binär

2. Vill du studera på universitet/ högskola?

- ☐ Ja, direkt efter studenten.
- ☐ Ja, efter en tids uppehåll (för exempelvis resor eller arbete).
- ☐ Nej.
- ☐ Vet ej.

3. Jag bor i (sätt två kryss ifall du har växelvist boende):

- ☐ [största] kommun (ange stadsdel i fråga 4)
- ☐ En kommun i regionen (ange vilken i fråga 5)
- ☐ Annan kommun: _____ (ange vilken)

4. Jag bor i följande stadsdel (om du inte bor i [största] kommun, gå vidare till nästa fråga):

- ☐ [samtliga stadsdelar listas – i vissa fall med förtydligande förklaringar]

5. Jag bor i följande kommun (om du inte bor i en av dessa kommuner, gå till nästa fråga):

- ☐ [samtliga kommuner i regionen listas]

6. Jag är född i:

- ☐ Sverige
- ☐ Annat land: _____ (ange vilket)

7. Om mina föräldrars nationella ursprung:

- ☐ Mina föräldrar är födda i Sverige
- ☐ En förälder är född i Sverige, en annan/ andra i _____ (ange land).
- ☐ Mina föräldrar är födda i ett annat land än Sverige:
_____ (ange vilket/ vilka).

¹⁹ Vissa av svarsalternativen är borttagna eller anonymiserade i bilagan för att inte avslöja i vilket geografiskt område deltagarna bor

8. Min förälder med högst utbildningsnivå har en:

- ☐ Oavslutad grundskoleutbildning
- ☐ Avslutad grundskoleutbildning
- ☐ Avslutad gymnasieutbildning
- ☐ Avslutad högskole-/universitetsutbildning
- ☐ Avslutad forskarutbildning
- ☐ Vet ej

Tack för din medverkan!

Caroline Önnebro,

Doktorand i Barn- och Ungdomsvetenskap

Institutionen för Pedagogik, Kommunikation och Lärande – Göteborgs Universitet

BILAGA X – Informationsbrev nr 1

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en avhandlingsstudie

Jag heter Caroline Önnebro och är doktorand (forskarstuderande) vid utbildningsvetenskapliga fakulteten på Göteborgs Universitet, inom ämnet Barn- och Ungdomsvetenskap. Forskarstudierna kommer att resultera i en avhandling, det vill säga en bok, om det jag valt att undersöka. Du kommer att kunna ta del av den färdiga avhandlingen (boken) som beräknas vara färdig våren 2026.

Om studien

Studien undersöker vissa samband mellan ungdomars sociala bakgrund och studieframgång/ vägen mot högskolestudier.

Förfrågan om deltagande

Du tillfrågas härmed om deltagande i en del av denna studie som är ett steg i urvalsprocessen. Det innebär att beroende på svaren på frågorna i detta formulär kan du komma att passa in i den tänkta urvalsgruppen, bestående av ca 15 personer. I sådana fall kommer jag att kontakta dig med en ny tillfrågan om att delta i efterföljande intervjuer.

Frivillighet och avbrytande

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Om du väljer att delta nu genom att fylla i frågeformuläret, innebär det *inte* att du måste delta i fortsättningen ifall du skulle tillhöra urvalsgruppen. Du kommer i sådana fall få en ny förfrågan om deltagande att ta ställning till.

Tidsåtgång

Att delta i denna del av undersökningen / urvalsprocessen innebär att fylla i ett frågeformulär bestående av åtta frågor, vilket beräknas ta upp till 5 minuter.

Pseudonymisering

Frågeformuläret du ombeds fylla i pseudonymiseras och behandlas i enlighet med Dataskyddsförordningen (GDPR). Det innebär bland annat att du inte ska skriva ditt namn på formuläret. Du har istället en slumpmässigt framtagen personlig kod som står skriven på formuläret. Om jag vill komma i kontakt med dig med förfrågan om vidare deltagande

i studien, kommer jag med hjälp av din personliga kod få tillgång till ditt namn via en kodnyckel som förvaras separat.

Förvaring av uppgifter

Frågeformulären förvaras på ett säkert sätt så att obehöriga inte får åtkomst till dem, och kodnycklarna förvaras separat. Frågeformulären ska enligt lag sparas i minst 10 år efter avslutat projekt. Personuppgiftsansvarig och ägare av frågeformulären är Göteborgs Universitet, vilket innebär att det är Göteborgs Universitet som är ytterst ansvarigt för att dessa hanteras på ett korrekt sätt. Dataskyddsombudet på Göteborgs Universitet heter Johanna Wallin och kan kontaktas via dataskydd@gu.se.

Hälsningar,

Caroline Önnebro
Institutionen för Pedagogik, Kommunikation och Lärande
Göteborgs Universitet
Box 100
405 30 Göteborg
031-786 00 00
Caroline.onnebro@gu.se

Underskrift

Caroline Önnebro

Göteborg, ÅÅÅÅ-MM-DD

Kontaktuppgifter till doktorand och handledare:

Namn	Roll	Mail
Caroline Önnebro	Doktorand / författare	caroline.onnebro@gu.se
Eva Reimers	Huvudhandledare	eva.reimers@gu.se
Zahra Bayati	Bihandledare	zahra.bayati@gu.se

BILAGA Y: Informationsbrev nr 2

Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en avhandlingsstudie med titeln ”Klassresan i klassrummet”

Jag heter Caroline Önnebro och är doktorand (forskarstuderande) vid utbildningsvetenskapliga fakulteten på Göteborgs Universitet, inom ämnet Barn- och Ungdomsvetenskap. Forskarstudierna kommer att resultera i en avhandling, det vill säga en bok, om det jag valt att undersöka. Du kommer att kunna ta del av den färdiga avhandlingen (boken) som är beräknad vara färdig våren 2026.

Bakgrunden till och syfte med studien

Bakgrunden till det område jag valt att undersöka, är att den mest avgörande faktorn till vilka som kommer att studera på högskola och universitet, är föräldrarnas utbildningsbakgrund. Syftet med denna studie är att söka kunskap om varför de ungdomar som statistiskt sett (utifrån föräldrars utbildningsbakgrund) är *minst* troliga att ägna sig åt högre studier, nått studieframgångar och skapat sig ambitioner om att bedriva högre studier. Undersökningen görs genom att via individuella intervjuer ta del av utvalda ungdomarnas livsberättelser och analysera dessa berättelser.

Varför du tillfrågas delta

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning. Du tillfrågas att delta eftersom du studerar på en gymnasieutbildning med särskilt höga antagningspoäng. Därmed antas du ha / ha haft studieframgång, samt goda förutsättningar och troligtvis ambitioner om att studera på högskola/universitet. Du har därtill i tidigare enkät angett att dina föräldrar har som högst gymnasieutbildning. Därmed tillhör du urvalsgruppen bestående av ungdomar med särskild studieframgång, med föräldrar utan högskole-/universitetsutbildning. Övriga kategorier (kön, svensk/utländsk bakgrund, födelseland och geografisk boplat) efterfrågades för att se till att intervjupersonerna är en representativ grupp i förhållande till hela urvalsgruppen. Ungefär 15 gymnasieelever kommer att intervjuas.

Frivillighet och avbrytande

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Att avbryta deltagandet kan ske skriftligt eller muntligt.

Tidsåtgång

Att delta i undersökningen innebär ett antal individuella intervjuer under en fyraårsperiod som spelas in med ljud (inte video). Vi inleder med en intervju där du ombeds berätta om ditt liv. Denna intervju beräknas ta minst en timma i anspråk. Därefter återkommer jag till dig för uppföljande intervjuer en gång per år. Om du accepterar att medverka i studien bestämmer vi gemensamt en tid för genomförande av den första intervjun.

Pseudonymisering

Intervjuerna kommer att pseudonymiseras och behandlas i enlighet med Dataskyddsförordningen (GDPR). Ditt namn kommer att ersättas med ett påhittat namn. Personlig information som skulle kunna avslöja din identitet, kommer också att på olika sätt pseudonymiseras.

Förvaring av uppgifter

De inspelade intervjuerna förvaras på ett säkert sätt så att obehöriga inte får åtkomst till dem. De ska enligt lag sparas i minst 10 år efter avslutat projekt. Om du väljer att avbryta ditt deltagande innan något publiceras kommer däremot de inspelade intervjuerna raderas. Personuppgiftsansvarig och ägare av inspelningarna är Göteborgs Universitet, vilket innebär att det är Göteborgs Universitet som är ytterst ansvarigt för att dina personuppgifter hanteras på ett korrekt sätt. Dataskyddsombudet på Göteborgs Universitet heter Johanna Wallin och kan kontaktas via dataskydd@gu.se.

Hälsningar,

Caroline Önnebro
Doktorand i Barn- och Ungdomsvetenskap
Institutionen för Pedagogik, Kommunikation och Lärande
Göteborgs Universitet
Box 100
405 30 Göteborg
031-786 00 00
caroline.onnebro@gu.se

Göteborg, ÅÅÅÅ-MM-DD

Namn	Roll	Mail
Caroline Önebro	Doktorand / författare	<u>caroline.onnebro@gu.se</u>
Eva Reimers	Huvudhandledare	<u>eva.reimers@gu.se</u>
Zahra Bayati	Bihandledare	<u>zahra.bayati@gu.se</u>

Underskrifter

Caroline Önebro

Eva Reimers

Zahra Bayati

BILAGA Z: Samtyckesbrev

Skriftligt, informerat samtycke till medverkan i intervjustudien med titeln "Klassresan i klassrummet".

Jag har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas.

Jag har informerats om att mitt deltagande är frivilligt och att jag, när jag vill, kan avbryta min medverkan i studien utan att ange orsak.

Jag har haft möjlighet att ställa frågor om studien och mitt medverkande.

Jag har fått eventuella frågor besvarade.

Jag samtycker härmed till att medverka i denna intervjustudie som handlar om ungdomar från studieovana hem som har studieframgång och ambitioner om att studera på högskola/universitet.

Ort/Datum/År

Deltagarens namnunderskrift

Namnförtydligande

Doktorandens underskrift

Namnförtydligande

Huvudhandledarens underskrift

Namnförtydligande

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Läskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikenskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Försättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbefter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och arvlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högskoleelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslära och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helbetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att våga vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/ allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldraoperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdsstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLSSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Vad för inte högstskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skollärskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÅT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHLS ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkemedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningssberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avhyrtarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Syning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstp pedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Forskolelärarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga bemyktelsen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÅRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002

Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and
Ingrid Pramling Samuelsson

183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskollärarprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svenska skolor*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdnadschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritik*. Göteborg 2003.
195. LÖTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjukesköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av beboresbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAEISSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapshyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärarens skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och retande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalat kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsnärigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMITZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets faktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskomelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusrapport på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärad hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers bambahgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt bemötande.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse.* Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan.* Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making.* Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen.* Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials.* Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran.* Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpföräkrar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolor ett.* Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics.* Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger.* Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English.* Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkehögskolorna i ett föränderligt fält.* Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt.* Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education.* Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.* Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government.* Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools.* Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter.* Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering.* Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers.* Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv.* Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole.* Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft.* Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan.* Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass.* Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skeicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder.* Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys.* Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet.* Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande.* Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches.* Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa.* Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande.* Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHEISEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts.* Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation.* Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matral – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll.* Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elever.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiffer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskejften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i läranutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÅS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÄ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å underrise i kroppsøving. Design for utvikling av teori basert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion och instrumentalitet på två tekniska högskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rectorers praktiker i möte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÄMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan*. Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys*. Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärares kunskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen*. Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy*. Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridläraryrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid*. Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom*. Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning*. Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker*. Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space*. Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket*. Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet*. Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESSON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment*. Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy*. Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELMBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning*. Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations*. Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring*. Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective*. Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion*. Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention*. Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education*. Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid*. Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningssätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel*. Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback*. Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Bicycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SOTEVIK *Barbiebröllop och bomohundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 455 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Elerpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

- 456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningsskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.
- 457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.
- 458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.
- 459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.
- 460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.
- 461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.
- 462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.
- 463 JONAS LINDBÄCK *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

- 464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.
- 465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.
- 466 KRISTINA HUNEHÄLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

- 467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.
- 468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.
469. OLA HENRICSSON *"Som att hålla tiden i sin hand" – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

- 470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.
- 471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.
- 472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.
- 473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.
- 474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022
- 475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022
- 476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023
- 477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023
- 478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023
- 479 LINUS BYLUND *Differentiation, didactics and inequality. How rich and poor populations are educated for sustainability.* Göteborg 2023
- 480 JONATAN FRIDOLFSSON *Statistical advancements in analyzing accelerometer-measured physical activity intensity* Göteborg 2023
- 481 OLA FLENNEGÅRD *Uppdrag: Historia och demokrati Perspektiv på studieresor till Förtintelsens minnesplatser.* Göteborg 2023
- 482 MALIN BRÄNNSTRÖM *Mellan osynlighet och avvikelse – nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans senare årskurser.* Göteborg 2023
- 483 EMELIE STAVHOLM *Teacher professional learning in response to contemporary challenges in early childhood education and care.* Göteborg 2024

484 TANYA K OSBORNE: *Unicorns in Moderation Gender and Epistemology on Stack Overflow*. Göteborg 2024

485 DIMITRIOS PAPADOPOULOS: *Individualising processes in adult education: The case of Swedish for immigrants (SFI)*. Göteborg 2024

486 ANNA-LENA BORG: *Trygga och ottrygga platser En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i fritidshem*. Göteborg 2024

487 PETER JOHANNESSON: *Lärares lärande i gränslandet mellan skolans och vetenskapens praktiker. Aktionsforskning som socialt lärande*. Göteborg 2024

Editors: Christel Larsson, Pia Williams and Olof Franck

488 LEA ELDSTÅHL-AHRENS: *Learning to argue in primary school: A sociocultural study of group discussions. with argumentative tasks*. Göteborg 2024

489 YI DING: *The Self in the School Context: Mathematics Self-concept and Self-efficacy in PISA*. Göteborg 2024

490 CLARA PALM: *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. Göteborg 2024

491 PANTEA RINNEMAA: *Reading and learning from civics textbooks: exploring challenges and opportunities from students' and teachers' perspective*. Göteborg 2024

492 ALENA SEREDKO: *Doing knowledge@scale: Sociomaterial Practices and Professional Learning of Software Developers on Stack Overflow*. Göteborg 2024

493 SOLVEIG E.S. HAUSKEN-SUTTER: *Interdisciplinary research and youth sport injury. Developing methodological insights*. Göteborg 2024

494 MARINA KARLSSON: *The Quality Dialogue. An activity theoretical study on systematic quality work in a municipal preschool administration*. Göteborg 2024

495 ANNA L.V. LUNDBERG: *Att lära om statisk och dynamisk proportionalitet – En studie av den didaktiska transpositionen av svenska matematikuppgifter med proportionalitet*. Göteborg 2024

496 HADIL ELSAYED: *Health Promotion in Swedish schools: Navigating Institutional, Social and Professional Landscapes*. Göteborg 2024

497 NATALIE DAVET: *Generationsmöters ambivalenser. Kritiska perspektiv på ålder, tid och rum*. Göteborg 2024

498 SOFIJE SHENGJERGJI: *Play-Responsive Teaching. Navigating Semiotic Repertoires and Digital Technologies in Early Childhood Education and Care*. Göteborg 2025

499 JULIA WANSELIUS: *Estimating added and free sugars intake in Swedish adolescents - methods, food sources, nutritional implications, and potential food label impact*. Göteborg 2025

500 MARI LINDSTRÖM: *Teachers' Professional Competence and Working Conditions in Swedish Schools. Relationships with student achievement*. Göteborg 2025

Editors: Stefan Johansson, Olof Franck, Christel Larsson and Pia Williams

501 MARI WOLLMAR: *Opportunities and challenges with the shift to climate-adapted food consumption. Balancing nutrition, climate impact, and acceptance in public and private meals*. Göteborg 2025

502 LENA ASP: *Does teaching quality matter for student learning outcomes? A student perspective of a mathematics classroom*. Göteborg 2025

503 CATHRINE SJÖLUND ÅHSBERG: *Vad är viktig historia? Att utforska, problematisera, utveckla och synliggöra tankeredskapet historisk signifikans*. Göteborg 2025

504 MAGGIE O'NEILL: *Educational work beyond carceral logics—Stereoscopic engagements with educational philosophy and abolitionism*. Göteborg 2025

505 JONNA KALLASTE HÅKANSSON: *Towards an animal standpoint in school? Critical Animal Pedagogy as Sustainability Education*. Göteborg 2025

506 JESSICA RAHM: *Att kommunicera historia. Språkliga resurser och kunskapsverbjudanden i högstadie historieundervisning*. Göteborg 2025

Editors: Stefan Johansson, Olof Franck, Christel Larsson and Karin Lager

507 JONAS JOHANSSON: *Det stillasittande hotet - En studie om hur policyaktörer, fackliga tidskrifter och personal i fritidshem konstruerar barns fysiska aktivitet*. Göteborg 2025

508 JONAS UDD: *SENCOs' Agency in Swedish Upper Secondary Schools. A lifeworld phenomenological study of how Special Educational Needs Coordinators navigate and manage their everyday worklife*. Göteborg 2025

509 SARA ANDERSSON: *Policyarbete i fritidens gränsland: Om förebyggande insatser för barn och unga i den urbana periferin*. Göteborg 2025

510 LINNEA ROSENGREN: *Rektors arbete i osäkra tider - En aktör-nätverksstudie*. Göteborg 2025

511 ELPIS GRAMMATIKOPOULOU: *Paper and Digital Reading Assessment: Exploring aspects of validity using PIRLS and ePIRLS*. Göteborg 2026

512 DEBORAH ELIN SIEBECKE: *Feeling Well, Doing Well? Analysis of the Relationship between Well-Being and Academic Resilience in Sweden*. Göteborg 2026

513 ISABELLE MULLKERRINS: *Dietary intake, nutritional status, and food literacy competencies among youth adhering to vegan, lacto-ovo-vegetarian, pescatarian or omnivorous diets in Sweden*. Göteborg 2026

514 LOUISE HÅRD: *Subject-Integrated Food Education for Food-Related Learning in Early Primary*. Göteborg 2026

515 HANNA KNUTSON: *Powerful vocational mathematics knowing*. Göteborg 2026

516 ZAHRA HASANI YOURDSHAHI: *Teaching Quality and Educational Equity. Evidence from TIMSS Grade Eight Science Classrooms in Sweden*. Göteborg 2026

517 SARA ELIASSON: *Toddlers' interactions, agency, and concept formation in mechanical technology activities in Early Childhood Education*. Göteborg 2026

518 JENNY GREEN: *Formativ återkoppling i matematikundervisning. En studie av elevers engagemang i återkopplingsprocesser*. Göteborg 2026

519 CAROLINE ÖNNEBRO: *Att kliva ur föräldrars fotspår. Ungas berättelser längs vägen mot högre studier*. Göteborg 2026

Att gå i sina föräldrars fotspår i val av utbildning och yrke är vad de flesta människor gör. Varför vissa unga i stället kliver ur föräldrarnas fotspår är frågan som denna avhandling kretsar kring. I studien medverkar tretton ungdomar som nått studieframgångar och strävar mot högre studier trots att deras föräldrar saknar högre utbildning. Under flera års tid har de berättat om sina liv, sin skolgång och sina framtidsambitioner, från gymnasiet och vidare mot universitet eller andra vägar. Genom deras berättelser blir det tydligt att utbildningsframgång inte bara handlar om vilja, begåvning eller individuella val. Vägen formas också av relationer till lärare, vänner, föräldrar och syskon, av skolans sociala miljö och av de villkor som följer av klass, kön, migrationsbakgrund och plats.

Föräldrar utan högre utbildning kan sakna kunskap om universitetet men ändå spela en avgörande roll genom stöd, förväntningar, uppmuntran och praktiska insatser. Studien visar också hur skolor både kan förstärka ojämlikhet och kompensera för ojämlika förutsättningar. Skolbyten och övergångar mellan skolformer kan därmed påverka ungas utbildningsprojekt positivt eller negativt. Avhandlingen ger en fördjupad bild av hur mindre sannolika utbildningsbanor blir möjliga – inte utanför sociala villkor, utan genom samspel med dem. Ungas sociala bakgrund, relationer och eget handlande formar tillsammans vägen mot högre studier, och detta samspel förändras över tid och varierar utifrån plats.



Caroline Önnebro är gymnasielärare. Hennes främsta forskningsintressen är ungas uppväxt- och utbildningsvillkor, jämlikhet inom utbildning och social mobilitet.

